

# **Ensino de Ciências e Políticas Públicas de Educação Inclusiva: um estudo teórico**

## **Science Teaching and Public Politics of Inclusive Education: a theoretical study**

**Gilfran Melo Nascimento**

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)  
gilfranmelo@gmail.com

**Marlise Geller**

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)  
marlise.geller@gmail.com

### **Resumo**

A Educação Inclusiva no Ensino de Ciências é abordada neste artigo a partir de um estudo teórico sobre as políticas públicas e sobre pesquisas relativas a essa temática, com objetivo de evidenciar conceitos abordados tanto pela legislação quanto pelas pesquisas na área. Assim, são apresentadas políticas públicas de Educação Inclusiva definidas pela Declaração de Salamanca, Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de apontar pesquisas relacionadas à Educação Inclusiva no ensino de Ciências, buscando compreender suas consequências práticas nos processos educacionais. Por fim, considera-se que a inclusão de alunos com deficiência permite, além do seu acesso ao conhecimento de Ciências de modo interativo com os colegas de turma, seu aprendizado e desenvolvimento tanto pessoal como cognitivo, bem como o acolhimento e a mediação do professor não apenas contribuem significativamente como são indispensáveis para a concretização das políticas públicas de Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** políticas públicas, educação inclusiva, ensino de ciências.

### **Abstract**

An inclusive education in science teaching is addressed in this article from a theoretical study on public politics and on research concerning this topic, aiming to highlight concepts covered both by the law and the research in the area. Thus, public politics are presented of inclusive education defined by the Declaration of Salamanca, 1988 Federal Constitution and Law of Guidelines and Bases for national education, in addition to point researches related to inclusive education in science teaching, seeking to understand its practical consequences in the educational processes. Finally, it is considered that the inclusion of students with disabilities allows, in addition to its access to knowledge of Sciences, interactively with the classmates, their learning and development both personal as well as cognitive, the host and the mediation of the teacher not only contribute significantly as they are indispensable for the feasible implementation of public politics for inclusive education.

**Keywords:** public politics, inclusive education, science teaching.

## Introdução

A Educação Inclusiva de alunos com deficiência se configura hoje como uma realidade presente em muitas escolas, apesar de todo o discurso e questionamento por parte dos docentes em relação à carência de capacitação e subsídios para se conduzir o trabalho. Essa inquietação inicial, contudo, vai aos poucos sendo substituída por um movimento de aceitação e busca de mecanismos para prosseguir com o desafio de atender cada vez mais às diversidades apresentadas pelos estudantes.

Ressalte-se que ao longo dos anos muitas denominações foram utilizadas para designar as pessoas com deficiência, como por exemplo, ‘especiais’, ‘com necessidades especiais’, ‘portadoras de direitos especiais’, ‘portadoras de deficiência’, e atualmente o termo utilizado é pessoa com deficiência.

No Brasil, a Educação Inclusiva é garantida pelas políticas públicas definidas em dois principais documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96).

As reflexões propostas neste artigo constituem o referencial teórico articulado para a composição da tese para o curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Luterana do Brasil (PPGECIM/ULBRA). Partindo-se, então, do problema de pesquisa “como as políticas públicas de Educação Inclusiva se articulam na realidade escolar vivenciada por Gestores Escolares e professores de Ciências da educação básica?”, foram traçados os seguintes objetivos: (1) pesquisar a implementação das políticas públicas de inclusão na educação básica em diferentes estados brasileiros; (2) investigar as ações dos Gestores Escolares em relação às políticas públicas de Educação Inclusiva e a realidade vivenciada por eles na escola; (3) investigar como os professores de Ciências articulam suas práticas pedagógicas às políticas públicas na escola inclusiva.

Os questionamentos, portanto, oriundos das dificuldades próprias da nova realidade social e escolar exigida pela inclusão têm despertado interesse investigativo e gerado importantes estudos, sobre esse assunto, na área de Educação em Ciências, como os de Camargo (2005), Camargo e Nardi (2007; 2009), Anjos e Camargo (2011), Fernandes (2012), Lopes (2012), os quais estão servindo como aporte teórico para a pesquisa intitulada “os distanciamentos e aproximações entre as políticas públicas e a realidade escolar do ensino de Ciências na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência”. Dessa forma, o que se pretende com este artigo é apresentar o que está posto, a respeito dessa temática, na legislação oficial, assim como suas consequências práticas no ensino de Ciências. Optou-se, contudo, por destacar neste artigo apenas as pesquisas desenvolvidas em instituições brasileiras.

Ademais, procurou-se evidenciar conceitos relativos à inclusão de alunos com deficiência no ensino de Ciências a partir das políticas públicas e das pesquisas voltadas a essa temática bem como indicar implicações deste estudo para o campo da Educação em Ciências.

## Metodologia

Como recorte de uma tese de doutorado que está em desenvolvimento, este artigo apresenta uma revisão teórica da literatura de pesquisa acerca da relação entre as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência e o ensino de Ciências.

A metodologia adotada orientou-se por estudo bibliográfico, por ter sido “elaborada com base nas contribuições teóricas já publicadas por vários autores” (GALLIANO, 1979, p. 23), assim como “a partir de trabalhos publicados, especialmente livros, artigos e material disponibilizado na internet” (GIL, 2007, p. 35). Quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória, pois, como define Furasté (2006, p. 38), “busca apenas mais informações sobre o que está sendo estudado”.

Assim, foram buscados, no portal de periódicos e no banco de teses da Capes, trabalhos da última década relacionados às expressões “educação inclusiva” e “ensino de ciências”.

## **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**

Em nível mundial, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, tornou-se um marco em relação à inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, estabelecendo que eles devem receber atendimento na Educação Básica pública, de modo que possam interagir com os outros estudantes, independente do seu estado biopsicossocial, cultural e econômico, a partir de um currículo que atenda às particularidades de todas as pessoas, respeitando o diferente na diversidade (UNESCO, 1994).

Aquele documento trouxe avanços no sentido de promover reflexões que respondessem aos anseios das pessoas com deficiência, especialmente pelas definições acerca de dificuldades temporárias, deficiências definitivas e até reflexões sobre repetência, o que serviu de parâmetro para o planejamento e implementação de políticas públicas de Educação Inclusiva por diversos países, inclusive o Brasil.

Entretanto, para que a Educação Inclusiva de alunos com deficiência seja uma realidade, há que se considerar aquilo que Camargo e Nardi (2007, p. 379) apontam como aspectos centrais da inclusão:

- (a) A aceitação da pessoa com deficiência no ambiente educacional;
- (b) A adequação do ambiente educacional às características de todos os seus participantes;
- (c) A adequação, mediante o fornecimento de condições, dos participantes do ambiente às características do mesmo.

Assim, as políticas públicas de inclusão precisam transbordar da letra da lei e se efetivar na realidade escolar a partir do fornecimento de condições adequadas a essa inclusão, de modo que a aceitação de que falam os autores seja mútua tanto entre os colegas, que devem ser motivados a aprender com o diferente, quanto entre a escola e a família, que podem colaborar reciprocamente com a aprendizagem de todos os alunos. Entretanto, esses são apenas três dos muitos aspectos que devem envolver a discussão de políticas públicas de Educação Inclusiva, especialmente quando essa abordagem se direciona ao ensino de Ciências.

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988 está garantida a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, condição para que a educação contribua de fato para o desenvolvimento da pessoa. A garantia de que esse serviço será ofertado de forma inclusiva define como meio a rede regular de ensino e o estabelece como dever do Estado e da família (BRASIL, 2013).

Outro aspecto a ser destacado é que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, também está assegurado na CF/88, o que caracteriza o cuidado do Estado com a educação de todos, independentemente de suas deficiências e limitações, permitindo assim que novos processos pedagógicos sejam resultantes de políticas públicas de Educação Inclusiva (PICCHI, 2002).

A ampliação da discussão a respeito da educação inclusiva se deu, por conseguinte, com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual, após a modificação provocada pela Lei nº. 12796 de 2013, a Educação Especial passa a contemplar não apenas os alunos com deficiência:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 1).

A partir dessa conceituação e considerando o dinamismo das transformações que as pessoas tanto provocam como sofrem, o Ministério da Educação (MEC) passou a definir pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo; incluem-se nesse grupo alunos com autismo e síndromes do espectro do autismo, por exemplo. Já os alunos com altas habilidades/superdotação são os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2010).

A sociedade é, pois, chamada a participar da educação como ação necessária para a reconstrução e aprimoramento da democracia. Sua participação deve, então, ser ativa e inclusiva, garantindo assim que sejam mantidos e ampliados os recursos para a promoção da educação aos alunos com deficiência, até porque no seu artigo 59, a LDB garante:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:  
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 1).

A adaptação curricular, por sua vez, deve levar em conta as necessidades e capacidade dos alunos e os valores que orientam a prática pedagógica, a qual constitui possibilidades educacionais de atuar à frente das dificuldades de aprendizagem dos alunos fazendo com que o currículo regular se torne apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 2005).

Acrescente-se a isso a oportunidade dada aos alunos (com e sem deficiência) do contato com a diversidade, da cooperação mútua e do respeito ao diferente, no caso de uma atividade em turma de inclusão.

## **Ensino de Ciências e Educação Inclusiva**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam como objetivo do ensino de Ciências que “o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 1998, p. 32). Em consonância com essa ideia, Lopes (2012) acrescenta que para ensinar Ciências é preciso aproximá-las da compreensão do estudante, valorizando seu potencial pessoal de constituição do conhecimento científico e de outras capacidades necessárias à cidadania.

Também está evidenciado nos PCN que as propostas de inclusão devem promover a interação entre os alunos e o desenvolvimento de metodologias motivadoras e diversificadas, bem como de avaliações emancipadoras ao longo do processo de ensino (BRASIL, 1998). Entretanto, as ajudas proporcionadas por essas metodologias, bem como por equipamentos, recursos e materiais didáticos, somente serão eficazes se utilizados com uma consciência educativa que promova e atenda às necessidades dos alunos com deficiência (CAMARGO; NARDI; VIVEIROS, 2012).

Embora a realidade pareça muitas vezes não corresponder com o que está posto na letra da lei (LAPLANE; GÓES, 2007), práticas desenvolvidas a partir de políticas públicas no sentido de promover a inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica devem ser identificadas como sinal de que é possível se construir uma nação socialmente justa e democrática (CARVALHO, 2012) e se superarem as dificuldades que, segundo Alves e Camargo (2013), são fruto de um país constituído historicamente de desigualdades sociais e que deixou durante longos séculos os direitos fundamentais dos indivíduos à margem das políticas públicas.

Assim, o conceito de que o professor facilitador da aprendizagem é aquele que valoriza o aluno e suas análises para a construção do próprio conhecimento e as considera para então atuar sobre elas (CAMARGO, 2005) pode e deve ser assumido pelos professores de Ciências não apenas sob a ótica da inclusão de alunos com deficiência, mas para todos. O que também é assinalado por Dias e Campos (2013, p. 3) ao defenderem que “professores de Ciências Biológicas precisam assumir os desafios da educação inclusiva com a revisão de concepções, relações interpessoais, técnicas e recursos de ensino, sendo capazes de favorecer a aprendizagem para todos os alunos”.

Dessa forma, concordamos com Oliveira et al. (2011) ao defenderem que, embora as mudanças históricas, socioculturais e econômicas da sociedade atual tenham promovido mudanças nos paradigmas educacionais, em especial quanto à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, isso não deve se limitar à presença desses estudantes no ambiente escolar, mas principalmente refletir mudanças no comportamento e na posição dos professores de Ciências. Sua prática docente precisa acolher esses alunos e possibilitá-los interagirem e participarem efetivamente das atividades de Ciências, pois “a participação efetiva pode servir como parâmetro sobre a ocorrência ou não de inclusão, além de explicitar as reais necessidades educacionais do aluno com deficiência” (CAMARGO et al., 2009, p. 95)

Nesse mesmo sentido, Fernandes (2012) defende que, no contexto do ensino de Ciências em uma perspectiva de inclusão, embora seja do educando o movimento de ressignificar o mundo e construir explicações, é indispensável a mediação promovida pelo professor, pelos colegas e pelos recursos culturais e pedagógicos.

Assim, o estabelecimento de canais adequados de comunicação entre os sujeitos envolvidos em todos os processos que acontecem na aula de Ciências e a criação de condições de obtenção de respostas por parte de todos esses sujeitos é o diferencial no estabelecimento de diálogo e participação criativos dos alunos entre si e com o professor, bem como com o conhecimento científico, favorecendo assim a argumentação e exposição de ideias (CAMARGO; NARDI, 2007).

É ele, portanto, o professor, que tem a missão de promover essa inclusão e, através do acolhimento de todos, proporcionar aos alunos com deficiência o sentimento de pertença não apenas às aulas de Ciências ou ao ambiente da turma escolar, mas, a partir daí, à convivência social. Esse sentimento de pertença, segundo Sá (2010), influencia positivamente o rendimento escolar do aluno com deficiência e pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Os avanços dos alunos com deficiência, em termos de rendimento escolar, passam necessariamente por uma avaliação. Camargo (2005), então, referindo-se ao ensino de Física para alunos cegos em turmas de inclusão, defende que as avaliações de rendimento só traduzirão fidedignamente as conquistas ou fracassos da educação inclusiva se os instrumentos avaliativos das atividades forem escolhidos adequadamente, se houver nivelamento das ações concretas desenvolvidas por alunos cegos e por alunos videntes e se houver de fato a superação dos modelos de avaliação que apenas contribuem para acentuar as desigualdades.

É necessário um trabalho direto com os professores da Educação Regular, apresentando-lhes conceitos, metodologias e indicando caminhos para que a inclusão deixe de ser vista como algo que traz um trabalho a mais, que exigirá do professor o preparo de duas aulas (uma para o aluno “de inclusão” e outra para os demais alunos) e sim como uma nova metodologia de trabalho onde sua aula, única, atenderá a todos os alunos, permitindo assim a efetiva participação destes (ANJOS; CAMARGO, 2011, p. 853).

Não basta, contudo, que o professor de Ciências simplesmente conheça as políticas públicas de Educação Inclusiva, é preciso que ele esteja preparado para concretizá-las em suas aulas, o que passa necessariamente, além de outros fatores, pela qualidade das formações inicial e continuada, pelo apoio dos gestores dos sistemas educacionais (secretarias de educação, equipes diretivas, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais), pela sua aceitação frente às políticas de inclusão, bem como pela aceitação, apoio e participação das famílias, principalmente das dos alunos com deficiência.

## **Considerações Finais**

Os estudos apontam a importância de o ensino de Ciências incluir os alunos com deficiência como forma de promoção do seu desenvolvimento educacional.

Compete, portanto, ao professor de Ciências mediar a aprendizagem de todos os alunos (com e sem deficiência), acolhendo-os em suas especificidades e provocando-os a observarem, questionarem, pesquisarem, opinarem, criticarem, enxergarem-se como construtores do próprio conhecimento e transformadores da realidade na qual estão inseridos, a partir da interação com os colegas e com o meio que os rodeia.

Entretanto, a educação inclusiva propriamente dita não se faz apenas por decreto, mas a partir da consciência de que é missão da escola fornecer o apoio necessário para uma vida com qualidade em que todos são considerados iguais. É isso que deve levá-la a repensar currículos e estratégias que favoreçam o ensino para todos, respeitando os alunos em suas singularidades e desenvolvendo potencialidades que os auxiliem na transformação da realidade em que vivem, tanto no próprio ambiente escolar, como no da família e da comunidade onde moram.

São, então, as necessidades dos estudantes que devem nortear as políticas públicas de inclusão. A escola regular deve aprender a trabalhar com as diferenças e incluir todos os seus estudantes em programas que atendam às diferenças e singularidades de cada um de forma integradora.

Dessa forma, a eficácia do ensino de Ciências a partir de políticas públicas de inclusão depende também de um sistema educacional que proporcione ao professor valorizar as habilidades do aluno com deficiência, que facilite seu processo de aprendizagem e que crie condições de aprender e de como aprender, promovendo seu acolhimento e interação com os colegas sem deficiência, ajudando todos a perceberem as próprias individualidades de modo a

torná-los protagonistas e colaboradores recíprocos no processo de construção do conhecimento científico.

Uma implicação pretendida por este estudo, para o campo da Educação em Ciências, é o de confrontar a comunidade escolar com as peculiaridades dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência desestabilizando-a de sua zona de conforto frente às possibilidades e dificuldades da inclusão.

Por isso, o que está posto na legislação e nos documentos oficiais a respeito da educação inclusiva de alunos com deficiência, além de provocar uma aproximação entre a teoria e a prática em relação ao ensino de Ciências, deve subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que transformem a realidade atual revelada pelas pesquisas acadêmicas, segundo as quais, ainda há muito para ser feito a fim de incluir esses alunos, especialmente no campo da Educação em Ciências.

## Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## Referências

ALVES, Fábio de Souza; CAMARGO, Eder Pires de. O atendimento educacional especializado e o ensino de física para pessoas surdas: uma abordagem qualitativa. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 61–74, nov. 2013.

ANJOS, Paola Trama Alves dos; CAMARGO, Eder Pires de. Educação Inclusiva: concepções de professores de ciências com relação à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de astronomia. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, v. 17, N. especial, p. 850-854, 2011

BRASIL. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 5 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2013.

CAMARGO, Eder Pires de. **O ensino de Física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão**. 2005. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto. Planejamento de atividades de ensino de Física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas. **Revista Eletrônica Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto; MIRANDA, Nonato Assis de; VERASZTO, Estéfano Vizconde. Contextos comunicacionais adequados e inadequados à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista Eletrônica Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 1, p. 93-117, 2009.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto; VIVEIROS, Edval Rodrigues. Análisis del proceso inclusivo del alumno ciego en clases de física moderna. **Góndola**, v. 7, n. 1, p. 6-31, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DIAS, Alan Bronzeri; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A educação inclusiva e o ensino de Ciências e de Biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. In: IX ENPEC ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2013, Águas de Lindóia. **Atas**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

FERNANDES, Sandra de Freitas Paniago. **A formação de professores de Ciências Biológicas e a Educação Inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação**. 14 ed. Porto Alegre, 2006.

GALLIANO, Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LOPES, Laryssa Costa. **Deixa eu ver: duas crianças cegas e as relações estabelecidas no cotidiano escolar das aulas de Ciências**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa. et al. Educação Inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 99-117, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/375/750>> Acesso em 25 mar. 2014.

PICCHI, Magali Bussab. **Parceiros da Inclusão escolar**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

SÁ, Laís Mourão. **Pertencimento**. Brasília: UnB, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. I Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2015.