



Projeto de extensão Bioeduca e educação inclusiva: um desafio no ensino fundamental

Bioeduca extension project and inclusive education: a challenge in primary school

Daniela Hostin
Bolsista de extensão do projeto Bioeduca da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)
danhostin.bnu@gmail.com

Anna Júlia Laue Friske
Bolsista do PET/Biologia/FURB do Programa de Educação Tutorial da SESu/MEC

Eduardo Augusto Lunkes
Bolsista do PET/Biologia/FURB do Programa de Educação Tutorial da SESu/MEC

Gabriel Loes
Bolsista do PET/Biologia/FURB do Programa de Educação Tutorial da SESu/MEC

Geórgia Backes da Luz Antonio
Bolsista do PET/Biologia/FURB do Programa de Educação Tutorial da SESu/MEC

Manoelli Cardoso Lopes
Bolsista do PET/Biologia/FURB do Programa de Educação Tutorial da SESu/MEC

Nathan Decker da Silva
Bolsista do PET/Biologia/FURB do Programa de Educação Tutorial da SESu/MEC

Sabrina dos Santos
Bolsista do PET/Biologia/FURB do Programa de Educação Tutorial da SESu/MEC

Simone Wagner
Tutora do PET/Biologia/FURB e coordenadora do projeto Bioeduca da FURB
simone@furb.br

RESUMO

A reflexão acerca da educação inclusiva no contexto brasileiro faz-se vital para o contínuo processo de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim, o projeto de extensão Bioeduca da Universidade Regional de Blumenau (FURB), durante análise das aulas práticas de ciências propostas à EBM Machado de Assis, se deparou com a realidade da educação inclusiva. A fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem voltado para educandos com necessidades educacionais especiais, esse artigo objetiva analisar a atuação do projeto através da experiência da aluna Larissa, 13 anos. Dessa forma, foi solicitado à estudante a elaboração de um texto reflexivo descrevendo suas experiências, destacando o que mais lhe agradou e sugerindo mudanças. A partir das reflexões feitas, concluímos que aulas compreensíveis e inclusivas foram executadas, mas que é necessário refletir ainda mais sobre a preparação dos educadores, assim como sobre materiais didáticos em braille.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Projeto de extensão. Prática pedagógica. Reflexão.

ABSTRACT

The reflection about inclusive education in Brazilian context is vital for the continuous process of the teaching practice improvement. Therefore, the extension project Bioeduca from Universidade Regional de Blumenau (FURB), during the analysis of practical science classes proposed to EBM Machado de Assis, faced the reality of inclusive education. In order to improve the teaching-learning process for students with special education needs, this article aims to analyze the practice of the project through the experience of 13-year-old student Larissa. For this, the student was asked to develop a small reflective text describing her experiences in the project, highlighting what she liked best and also suggesting changes for the scholarship holders. From our reflections, it was possible to notice that the project could take the student's class comprehensive and inclusive classes, otherwise it is necessary to turn back to some important details, as the scholarship holders' preparation and braille courseware.

Keywords: Inclusive Education. Extension Project. Teaching practice. Reflection.

INTRODUÇÃO

Segundo Alencar, Alves, Silva, Santos e Castro (2016), a educação inclusiva pode ser confundida com educação especial, porém os dois termos têm diferentes significados. Educação inclusiva é definida como a incorporação de estudantes com deficiências no sistema de educação comum, sendo responsabilidade das instituições de ensino garantir o aprendizado de todos os alunos de modo igual; enquanto isso, na educação especial os estudantes com necessidades educacionais especiais (N.E.E.) são encaminhados a instituições especializadas, havendo, portanto, uma segregação desses educandos (Alencar et al., 2016).

De acordo com Oliveira, Ziesmann e Guilherme (2017), um estudante com N.E.E. pode possuir limitações físicas ou cognitivas, porém, quando realmente incluído, deixa de dar atenção à sua dificuldade e assim é capaz de melhor desenvolver-se em suas habilidades. Além disso, a educação inclusiva tem sua importância como ferramenta de superação de preconceitos e questionamento de paradigmas, promovendo o debate da igualdade e respeito às diferenças (Mantoan, 2003; Oliveira, Ziesmann & Guilherme, 2017). Para a efetivação dessa prática, é necessário para Sassaki (1997, p.17) adotar novos princípios: "celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida".

Não obstante, a educação inclusiva é questionada por Rozek (2009), onde é feita a discussão sobre os princípios filosóficos da própria educação. Segundo a autora, em seu fundamento, a educação já é inclusiva; porém, durante a história, foi paulatinamente distorcida por princípios morais que desviaram sua real forma: uma instituição que se propõe a assumir e reconhecer a pluralidade da natureza humana. Por fim, abstrai-se que é necessária uma mudança drástica na percepção e atuação dos profissionais da educação, assim como na comunidade em geral (Mantoan, 2003; Rozek, 2009; Sassaki, 1997).

Sabe-se que a educação brasileira é frágil e dependente do investimento do governo, esse que, em dados de 2009, estava atrás de países como Argentina e Chile, desde a educação infantil até o ensino médio (Franca, 2013). Algumas problemáticas geradas por esse descaso cercam a educação inclusiva, como a falta de profissionais especializados, ausência de salas multifuncionais e estrutura física/arquitetônica das instituições. Além de problemas estruturais, as instituições de ensino se deparam também com outros desafios: carência de discussão sobre o tema, principalmente na formação, singularidade de cada aluno, multiplicidade de necessidades educacionais especiais e ainda a insegurança dos profissionais da educação frente às dificuldades (Dias & Campos, 2013; Nunes, Santos, Sá, Alves & Soares, 2016; Oliveira, Ziesmann & Guilherme, 2008; Rocha, 2017; Silva, 2015; Silva & Gaia, 2013).

Observando-se essa realidade, o projeto de extensão Bioeduca da Universidade Regional de Blumenau (FURB) vivenciou a educação inclusiva ao

longo de sua jornada. O projeto nasceu da ambição do Programa de Educação Tutorial (PET) Biologia da FURB em contribuir com uma mudança de paradigmas do ensino de ciências. Assim, o Projeto Bioeduca se propôs a planejar, aplicar e avaliar aulas práticas de ciências no ensino fundamental. No ano de 2018, o grupo de bolsistas pôde estar em contato direto com a educação inclusiva através do ensino prático para alguns estudantes com diferentes deficiências. Neste artigo, pretendemos analisar a atuação do projeto através da experiência da Larissa, 13 anos, uma das estudantes com deficiência.

MATERIAIS E MÉTODOS

A escola

A EBM Machado de Assis, atualmente com 113 anos, é uma escola histórica fundada pela comunidade alemã e que conta com mais de 1500 alunos, sendo uma das maiores escolas municipais de Blumenau (<https://www.blumenau.sc.gov.br>, recuperado em 18, fevereiro, 2019). Conta ainda com um espaço privilegiado, dispendo de amplo laboratório de ciências e sala multifuncional, além de uma equipe de profissionais dedicados ao atendimento dos estudantes com N.E.E.

Quanto à turma da Larissa, foi possível notar que todos demonstravam grande respeito por sua condição e muitos educandos a ajudavam em tarefas simples. Uma característica notável foi o silêncio da turma na maior parte do tempo, às vezes havendo um murmúrio baixo, mas nada que afetasse gravemente a atenção da estudante, na maior parte das aulas. Assim, a empatia, ou seja, "a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações" (Krznic, 2015, p. 10) torna-se ferramenta indispensável para consolidar práticas inclusivas e também uma habilidade a ser desenvolvida durante o processo educativo.

A educanda

A educanda Larissa, 13 anos, é deficiente visual com perda total da visão desde sua infância. Segundo Nunes e Lomônaco (2010), a deficiência visual da estudante pode ser definida como cegueira, que os autores destacam como não sendo um termo pejorativo, mas sim descritivo e congênito. A deficiência visual abrange desde a cegueira até a baixa visão, cada qual exigindo do profissional da educação diferentes estratégias de estimulação sensorial, destacando a importância das experiências táteis e sinestésicas juntamente com a linguagem como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes (Nunes & Lomônaco, 2010). Ressalta-se aqui que a participação da

estudante no presente artigo foi autorizada pelos pais por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

O projeto

O projeto de extensão teve por objetivo levar às escolas municipais de Blumenau aulas práticas mensais, em ciências, usando metodologias ativas, com a atuação de bolsistas de extensão e do PET/Biologia/FURB. Para tanto, a cada início de semestre foi realizada uma reunião com o professor de ciências das turmas atendidas para delinear as ações do projeto. Tais reuniões foram de suma importância para que ocorresse uma conversa entre comunidade escolar e comunidade acadêmica, ambas com suas possibilidades, necessidades e limitações, promovendo um diálogo e um crescimento coletivo das partes envolvidas (Pinheiro & Almeida, 2014).

No caso da turma envolvida, no início do ano de 2018 foi realizada a reunião apenas com a professora de ciências, não sendo possível fazê-la em conjunto com a professora de apoio permanente (PAP) responsável. Fomos informados sucintamente da N.E.E. da educanda e assim procuramos planejar atividades que fossem adequadas.

Ao longo do ano, foi estabelecido um diálogo com a Larissa e com a PAP responsável, ambas sempre muito receptivas quanto à participação no projeto. No segundo semestre do ano, foi possível realizar uma reunião pedagógica em conjunto com a professora de ciências e também com a PAP, ocasião na qual ocorreu uma conversa muito enriquecedora buscando desenvolver práticas para o ensino de ciências que tornassem as experiências mais inclusivas. Enriquecedora pois, apesar da disciplina de ciências ser explicitamente visual e, automaticamente, de difícil compreensão para a estudante Larissa, a prática pedagógica inclusiva se fez possível e com uma diversidade de possibilidades (Roos & Voos, 2017).

A partir disso, por meio do diálogo, o projeto de extensão pôde compreender melhor a necessidade da educanda de tatear materiais, desenvolvendo o discernimento tátil, através da utilização de colas coloridas para deixar jogos em alto relevo, o que não atrapalha os demais estudantes, pelo contrário, tornando o material ainda mais interessante. Tal atividade faz-se essencial para o desenvolvimento do estudante cego, uma vez que promove a interpretação e assimilação das informações de forma concreta (Brasil, 2001). Além disso, foi possível notar a grande dificuldade que circunda o processo de ensino-aprendizagem sem resumos em braille, fato esse que motivou o projeto a lutar por ferramentas adaptadas. Por fim, foi sugerido compreender que, além de toda a preparação citada, é preciso ceder o tempo necessário, normalmente um pouco mais longo do que o disposto para os demais estudantes, para que o discente cego manipule o material (Ferreira, 2009). Em vista disso, pode-se dizer que essa experiência demonstra o quanto o planejamento e diálogo são peças-chave para o amadurecimento de ideias e práticas inclusivas (Silva, n.d.).

Aulas práticas

As aulas práticas são definidas por Andrade e Massabni (2011, p. 840) como “tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social”. Assim, as aulas práticas do projeto de extensão Bioeduca levavam em conta também o conceito de práxis de Vasquez (1968) que consiste de uma prática pedagógica não apenas centrada na atividade prática, mas numa atividade prática sustentada na reflexão e na teoria.

Com esses conceitos em mente, levando em consideração a teoria construtivista de Piaget (1969) e os princípios para uma educação verdadeira de Freire (2011), foi delineado um método que buscou englobar as teorias mencionadas. Dessa forma, no início do ano letivo, o grupo de bolsistas se apresentou para os estudantes, visando uma socialização a fim de demonstrar a possibilidade de diálogo entre bolsistas e estudantes. Esse diálogo possibilitou um melhor processo de ensino-aprendizagem, já que incluiu o corpo discente na busca de uma (re)construção de saberes (Neves, 2014).

Em seguida, para cada atividade, os educandos foram questionados sobre o tema da aula prática, com a intenção de promover a participação e revelar a importância de seus conhecimentos prévios para a elaboração de novos conhecimentos (Freire, 2011; Piaget, 1969). Com a intenção de revisar e pontuar alguns conceitos importantes, realizava-se uma breve explicação teórica, uma vez que a prática não deve ser desconexa da teoria (Vasquez, 1968). Ao longo de toda a revisão, perguntas eram direcionadas aos estudantes para que os próprios se indagassem quanto a alguns aspectos apresentados, usando a pedagogia da pergunta (Freire & Faundez, 1985).

Enfim, dava-se início à parte prática, com a exposição dos materiais e métodos e, após a atividade, a discussão dos resultados. Por fim, para avaliar a eficácia da aula, foi entregue ao grupo de estudantes um breve questionário que revisava tanto a parte teórica quanto prática. Em reunião conjunta entre a coordenadora do projeto, bolsistas do PET/Biologia/FURB e bolsista extensionista, também foram realizadas avaliações quanto às ações adotadas, buscando aperfeiçoar esse contínuo processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto acompanhou o período letivo, encerrando-se em dezembro de 2018. Portanto, após o período de férias escolares, em fevereiro de 2019, entramos em contato com a educanda Larissa para que ela, por meio de um breve texto, expusesse suas opiniões e percepções acerca das aulas práticas do projeto de extensão Bioeduca, a seguir expressas:

"O meu nome é Larissa, eu tenho 13 anos. No oitavo ano eu tive a oportunidade de participar das aulas do Projeto Bioeduca. Foram realizadas aulas sobre Biologia Celular, Sistema Digestório, Sistema Respiratório, Sistema Endócrino, etc. A aula que eu mais gostei foi sobre sistema endócrino. Achei que foi bastante inclusivo, consegui compreender todas as aulas. Os momentos em que mais me senti incluída foi na aula de sistema respiratório. Para tornar mais inclusivo os questionários deveriam vir adaptados. Nos trabalhos em grupo foi muito inclusivo; algumas das aulas poderiam ter sido mais inclusivas como por exemplo a aula sobre biologia celular." (Larissa, 13 anos)

A partir da experiência da aluna Larissa, alguns questionamentos foram feitos, apesar de compreendermos que o projeto cumpriu, em boa parte, sua missão de levar aulas práticas compreensíveis e inclusivas como destacado na passagem "Achei que foi bastante inclusivo, consegui compreender todas as aulas" (Larissa, 13 anos). Assim, mesmo tendo a preocupação com a adequação do projeto às necessidades educacionais especiais da educanda, ainda há pontos a serem aprimorados, pois uma das falhas relatadas foi a ausência de materiais adaptados para o braille, uma vez que é uma ferramenta que favorece e dinamiza o processo de ensino-aprendizagem (Balsanelli & Treviso, 2015).

Conforme o relato da educanda, a aula que necessita de maior atenção e mudança é a aula de biologia celular. O planejamento dessa aula se deu a partir das experiências anteriores do projeto de extensão que se baseia na confecção e observação de lâminas didáticas. Para que a prática se tornasse mais inclusiva, a proposta era utilizar concomitantemente massa de modelar para representar o que os alunos visualizavam no microscópio. Portanto, a prática se fundamentou em um trabalho de grupo, onde uma parte observava as lâminas e confeccionava um modelo com massa de modelar, enquanto parte não observava as lâminas e buscava extrair informações com base nesse modelo utilizando somente sua sensibilidade tátil. No entanto, é necessário destacar que esta foi a primeira aula na qual o grupo de extensionistas teve contato com a Larissa e que a turma estava inquieta. Portanto, provavelmente devido ao nervosismo e inexperiência da equipe de bolsistas em lidar com essa nova situação, a aula prática se tornou desorganizada e barulhenta, o que justifica a reação da aluna Larissa. "Eles poderiam ser mais quietinhos, porque às vezes tem uma pessoa explicando e uma pessoa atrás de você falando, aí você não consegue prestar atenção nem na conversa das outras pessoas, nem no que estão explicando [...] É complicado" (Larissa, 13 anos).

Dessa forma, a primeira aula aplicada foi quando os bolsistas, todos estudantes de graduação de diversas fases do curso de Ciências Biológicas, foram expostos, pela primeira vez, à educação inclusiva na prática, revelando uma fragilidade na própria formação (Nunes et al., 2016; Oliveira, Ziesmann & Guilherme, 2008; Silva & Gaia, 2013). O aspecto emocional/afetivo na docência ficou muito evidente nessa aula, demonstrando que o docente, além de ser um gestor de conhecimentos, deve também ser um gestor de emoções (Novais & Fernandez, 2017). Além disso, vale lembrar que os estudantes cegos necessi-

tam de uma experiência tátil e sinestésica adequada para seu desenvolvimento (Brasil, 2001; Ferreira, 2009; Nunes & Lomônaco, 2010; Roos & Voos, 2017) e que conseqüentemente essa aula não foi eficiente nesse aspecto. Portanto, tal experiência com a aluna nos levou a realizar mais discussões entre os integrantes de nosso grupo, a amadurecer ideias e emoções que envolvem a educação inclusiva, evidenciando o projeto de extensão como parte importante da formação humana no ensino superior (Manchur, Suriani & Cunha, 2013).

As aulas de sistema respiratório e endócrino foram aulas que a educanda destacou como sendo aquela em que mais se sentiu incluída e a melhor aula, respectivamente. Para avaliar os motivos pelos quais essas aulas foram escolhidas como as melhores pela Larissa, é necessário relembrar que toda a metodologia estipulada pelo projeto de extensão se inspirou em preceitos teóricos que fogem à Pedagogia Tradicional, como a visão construtivista de Piaget (1969), a pedagogia da autonomia de Freire (2011), a práxis de Vásquez (1968), o estímulo do diálogo defendido por Neves (2014) e também a pedagogia da pergunta de Freire e Faundez (1985).

Na aula de sistema respiratório, os temas abordados foram as trocas gasosas e sua relação com o esforço físico utilizando a solução de fenolftaleína, que é um indicador de pH. A prática consistia em assoprar a solução até que a cor mudasse, cronometrando quanto tempo seria necessário: em um primeiro momento com o estudante em repouso e no segundo, após uma breve corrida. A atividade deveria ser realizada em duplas onde um seria responsável por assoprar e o outro por cronometrar. Nessa oportunidade, a discente em questão ficou responsável por assoprar em repouso e após atividade física, ou seja, assumindo o protagonismo na prática. A questão da atividade física foi comentada pela educanda: "A gente correu, essa parte foi bem legal também" (Larissa, 13 anos). A partir dessa atitude, a estudante deficiente realizou-se como agente ativa e autônoma na sua própria aprendizagem, deixando de lado suas limitações (Oliveira, Ziesmann & Guilherme, 2008; Freire, 2011). Paralelamente, o educando com N.E.E. percebe, através de ações como essa, que o pertencimento é um direito e não um status a ser conquistado (Sasaki, 1997).

Quanto à aula de sistema endócrino, o principal objetivo era relacionar os hormônios produzidos no corpo com suas respectivas funções através de um jogo da memória. Para a organização do jogo, a turma foi dividida em pequenos grupos, onde o grupo da aluna Larissa possuía um jogo adaptado em braille. O mesmo tinha a tradução para a língua portuguesa promovendo a interação entre estudantes videntes e não-videntes. Sobre a aula, a estudante ainda apontou: "Como foi um jogo, o jogo estava em braille, eu pude participar com a turma, foi em grupo, foi mais inclusivo" (Larissa, 13 anos). Como destacado por Coelho (2010), os jogos são ferramentas pedagógicas que auxiliam no crescimento intelectual, social, cultural e emocional dos educandos, sendo uma atividade prazerosa e estimulando a motivação do corpo discente pela atividade. Por fim, vale ressaltar a capacidade dos jogos em propiciar espaços para integração, socialização e superação de obstáculos, ao mesmo tempo

que desenvolve a criatividade, raciocínio e investigação (Valle, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas experiências, percebemos que, apesar de requererem especial dedicação do profissional da educação, essas atividades práticas proporcionaram um ensino mais dinâmico e efetivo, gerando um crescimento tanto para o educador quanto para os educandos. Sabe-se que ainda é necessário que se invista tanto na formação inicial e continuada dos profissionais, quanto na própria educação básica para que haja condições dignas para a inclusão de fato, fortalecida por políticas públicas efetivas.

Ainda, é válido destacar o quanto a extensão é uma ferramenta fundamental para a construção de uma universidade mais presente e de uma comunidade mais esclarecida, sensível e empática, proporcionando um desenvolvimento conjunto. Por fim, é necessário um último apelo à comunidade em geral, tanto acadêmica quanto escolar, para voltar-se a Freire (2011): "Mudar é difícil, mas é possível" e, dessa forma, buscar a real transformação da sociedade para a inclusão e aceitação da diversidade humana.

AGRADECIMENTOS

Nossos mais sinceros agradecimentos à EBM Machado de Assis, por ter abraçado a ideia do projeto Bioeduca desde 2016 e por todo o apoio do corpo docente.

Em especial, gostaríamos de agradecer à prof.^a Jucélia de Fátima Paim Wolframm, que nos acolheu em sua sala de aula e nos auxiliou nessa caminhada. Seu olhar crítico e acompanhamento sempre nos instigaram a melhorar o projeto.

A todos os professores de apoio permanente (PAP's) e também à Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) da FURB que nos iluminaram sobre práticas inclusivas durante a atuação do projeto. Sem a ajuda de pessoas tão especiais não teríamos conseguido alcançar nossos objetivos.

APOIO

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), pelos recursos logísticos e financeiros que tornaram esse projeto de extensão possível.

Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), pelo custeio as bolsas do PET/Biologia/FURB.

REFERÊNCIAS

Andrade, M. L. F., & Massabni, V. G. (2011). O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, 17(4), 835-854. Recuperado em 27 de outubro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a05v17n4.pdf>.

Alencar, D. N. F., Alves, C. D. N., Silva, C. O., Santos, R. C. S., & Castro, P. A. (2016). Educação Inclusiva, Política Educacional e Direitos Humanos: Uma Reflexão sobre a Legislação Brasileira. Anais do III Congresso nacional de educação, Natal, RN, Brasil.

Balsaneli, H. M., & Treviso, V. C. (2015). Crianças com deficiência visual e o braille. *Cadernos de educação: Ensino e sociedade*. 2 (1), 155-168. Recuperado em 16 fevereiro, 2019 de <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/caderno-deeducacao/sumario/35/06042015200406.pdf>.

Brasil. (2001). Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Castilho, E. W. V. (2009). O papel da escola para a educação inclusiva. In LIVIANU, R., coord. Justiça, cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social.

Coelho, V. M. (2010). O Jogo como Prática Pedagógica na Escola Inclusiva. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Conselheiro Lafaiete, MG, Brasil.

Fernandez, C., & Novais, R. M. (2017). Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química. *Educação Química En Punto de Vista*, 1(2), 82-96.

Ferreira, T. I. C. (2009). Participar para ver: as interações sociais nas aulas de ciências da natureza, como uma prática inclusiva de alunos cegos, no 2º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Distrito de Lisboa, Portugal.

Franca, M. P., & Novais, R. M. (2013). Perspectiva do investimento público em educação: é possível alcançar 10% do PIB. CEDE-Centro de Estudos sobre desigualdade e desenvolvimento, 1-24.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Krznicaric, R. K. (2015). *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo* (Borgues, M. L. X. A., Trad.). Rio de Janeiro: Zahar (Obra original publicada em 2014).

Manchur, J., Suriani, A. L. A., & Cunha, M. C. (2013). A Contribuição de Projetos de Extensão da Formação Profissional de graduandos de Licenciaturas. *Conexão UEPG*, 9(2), 334-341. Recuperado em 07 de janeiro, 2019 <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/5522/3672>.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Neves, C. (2014). *AS RELAÇÕES DE INTERAÇÃO E DIÁLOGO COMO MEIO DE FAVORECER A APRENDIZAGEM (Especialização)*. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

Nunes, T., Santos, M., Sá, T., Alves, W., & Soares, M. (2016). Educação Inclusiva no ensino de Ciências: Intervenções do PIBID Biologia em escolas públicas do município de Florianópolis – PI. In III Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Natal.

Nunes, S. & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55-64.

Oliveira, J., Ziesmann, C., & Guilherme, A. (2017). Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores. In 1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (pp. 306 - 323). Porto Alegre: EdIPUCRS. Recuperado em 22 de fevereiro, 2019, de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-4/completo-5.pdf>

Pinheiro, D. (2014). Reuniões Pedagógicas: Uma interpretação da Comunidade Escolar em torno desse espaço. In FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. Santa Maria: Realize. Recuperado em 20 de Fevereiro, 2019, de http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_05_2014_16_23_49_idinscrito_1541_99e7c37798a434b24e8944bad1c674ca.pdf.

Rocha, A. B. O. & Novais, R. M. (2017). O Papel do professor na Educação Inclusiva. *Ensaios Pedagógicos*, 7(2), 1-11. Recuperado em 19 de Fevereiro, 2019, de <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>.

Roos, J., & Voos, I. (2017). O Ensino de Ciências da Natureza para Estudantes Cegos: Uma Análise nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (pp. 1-18). Florianópolis. Recuperado em 19 de Fevereiro, 2019, de <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1713-1.pdf>.

Rozek, M. & Novais, R. M. (2009). A Educação Especial e a Educação Inclusiva: Compreensões Necessárias. *Revista Reflexão e Ação*, 17(1). Recuperado em 22 de Novembro, 2018, de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/g18>.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, O. C. (n. d.) O planejamento escolar e sua importância para o processo de inclusão integração com pessoas com necessidades especiais. Recuperado em 27 de Fevereiro, 2019, de http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411123749.pdf.

Silva, C. F., & Gaia, M. C. M. (2013). *Educação Inclusiva e o ensino de Ciências*. Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.

Silva, O. C., & Novais, R. M. (2017). O planejamento escolar e sua importância para o processo de inclusão integração com pessoas com necessidades especiais. *Tema*. Recuperado em 20 de Fevereiro, 2019, de http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411123749.pdf.

Valle, T. G. M. Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos. In: Capellini, V. L. M. F. (org.). (2008). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE.

Vasquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra.