

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATENDER ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Iodayse Suanne Oliveira de Souza¹
Maria Clara de Oliveira Lopes²
Ivoneide Maria da Silva³
Valerie Sarpedonti⁴

RESUMO

A implantação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em janeiro de 2016, foi um grande avanço no que tange os direitos das pessoas com deficiência (PcD), garantindo, entre outros, o direito à matrícula nas escolas de ensino regular. Quatro anos depois, a pertinência dessa medida se encontra novamente em pauta no governo, além de suscitar inúmeros debates nos âmbitos sociais e escolares. A formação dos professores é um dos critérios amplamente questionado. De forma a providenciar dados atuais sobre o assunto, esse estudo analisou a opinião de 33 professores de escolas públicas da região metropolitana de Belém em relação à capacitação profissional, o atendimento dado a esse alunado e posicionamento sobre a LBI, levando em consideração o ano de formação dos profissionais. Os resultados indicaram que os professores formados há menos de 10 anos possuem melhor formação e demonstram maior envolvimento no atendimento de PcD. Uma análise da estrutura curricular de três universidades federais brasileiras indicou que essas instituições ainda não adequaram a proposta de disciplina para formar professores capacitados. Apesar de reconhecer a importância da inclusão e não presenciarem atos de bullying, 43% dos professores entrevistados se posicionaram contra a LBI.

Palavras-chave: Lei Brasileira de Inclusão, educação inclusiva, capacitação de professores.

ANALYSIS OF THE TEACHER'S TRAINING TO ATTEND STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE REGULAR TEACHING NETWORK

ABSTRACT

The implementation of the Brazilian Inclusion Law in January 2016 was a major step forward in terms of the rights of people with disabilities (PwD), guaranteeing, among others, the right to enroll in regular schools. Four years later, the relevance of this measure is once again on the government's agenda, in addition to provoking numerous debates in the social and school spheres. The teacher's training is one of the criteria widely questioned. In order to provide current data on the subject, this study analyzed the opinion of 33 public school teachers in the metropolitan region of Belém regarding professional training, the care given to this student and their position on the LBI, taking into account the year of training of professionals. The results indicated that teachers who graduated less than 10 years ago have better training and demonstrate greater involvement in PwD services. An analysis of the curricular structure of three Brazilian Federal Universities indicated that these institutions have not yet adapted the proposed discipline to train qualified teachers. Despite recognizing the importance of inclusion and not witnessing acts of bullying, 43% of the professors interviewed were against the Brazilian Inclusion Law.

Keyword: Brazilian Inclusion Law, inclusive education, teacher training.

Recebido em 19 de março de 2020. Aprovado em 11 de abril de 2020.

¹ Graduanda da Faculdade de Biologia da Universidade Federal do Pará, Belém (PA). E-mail: iodayse.souza21@gmail.com;

² Graduanda da Faculdade de Biologia da Universidade Federal do Pará, Belém (PA). E-mail: lopsmaria18@gmail.com

³ Prof.^a Dra.do Instituto de Ciências Biológicas, coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Biologia (LAPENBIO), Universidade Federal do Pará, Belém (PA). E-mail: ivisilva8@yahoo.com.br;

⁴ Prof.^a Dra.do Instituto de Ciências Biológicas, coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Ambiental (GEIA), Universidade Federal do Pará, Belém (PA). E-mail: valerie@ufpa.br.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história as pessoas com deficiência (PcD) foram vítimas de preconceito e exclusão social. Muitas vezes, a sociedade associa a deficiência à incompetência. Como consequência desta construção sócio-histórica, as pessoas com deficiência foram privadas de oportunidades e direitos, sendo vítimas de discriminação no mundo do trabalho ou ainda no âmbito escolar (SILVA, 2015; ANTUNES, 2016). A constituição Federal Brasileira garante a educação como direito de todos, instituindo no inciso III, do art.28, do capítulo III, que o atendimento especializado às pessoas com deficiência seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). No entanto, raros eram os alunos que conseguiam se matricular nas turmas regulares; nas escolas, o processo de ensino/aprendizagem era conduzido de forma unilateral, tendo o professor como transmissor de informações e os alunos como sujeitos passivos que memorizavam o conteúdo, sem criticidade e autonomia. Não eram desenvolvidos trabalhos diferenciados para atender às necessidades especiais do alunado e promover a inclusão, nem eram realizadas avaliações diferenciadas (OLIVEIRA, 2014; SILVA e ARRUDA, 2014). Foi apenas em janeiro de 2016, quando entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que as escolas tiveram obrigatoriedade de matricular as PcD, prover as medidas de adaptações necessárias e assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Por conseguinte, o ingresso dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, alta habilidade ou superdotação na rede pública de ensino aumentou rapidamente, desestabilizando tanto as escolas quanto os professores que tiveram que se adaptar para receber esse alunado. Dentro das problemáticas, destacou-se o papel do professor. O artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) não contempla o atendimento às PcD e apenas descreve as funções do professor da seguinte forma:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Por outro lado, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), criado pela Constituição Federal de 1988 para incluir os alunos ‘especiais’, não deixou claro seus objetivos e as atribuições dos diferentes profissionais envolvidos (FRAULOB e BUYTENDORP, 2011). E, apenas recentemente, com a implantação de várias leis e diretrizes, tais como a Política Nacional de Educação Especial, em 2008 (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, em 2009 (BRASIL, 2009) e o Plano Nacional de Educação, em 2014 (PNE - BRASIL, 2014), que foram definidas as funções do AEE e diversos profissionais atuando junto com esse público. Infelizmente,

muitas escolas não possuem ainda salas de recursos multifuncionais e, com a falta de professores de apoio educacional especializado, de monitores de apoio à pessoa com deficiência (SANTOS *et al.*, 2017), os professores são os únicos responsáveis para o atendimento das PcD. Para que a educação inclusiva promova efetivamente o desenvolvimento dos ‘especiais’, é imprescindível que o professor esteja atento às necessidades do aluno e adapte suas abordagens pedagógicas. De acordo com o psicólogo bielo-russo Vygotski, mediante a estímulos e ensino adequados, é possível criar processos adaptativos que superam os impedimentos e dificuldades que a deficiência impõe. Ele escreveu (Vygotski, 1997):

“Se uma criança cega ou surda alcança no desenvolvimento o mesmo que uma criança normal, então as crianças com deficiência alcançam de um modo diferente, por outra via, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança”.

A falta de professores capacitados e de infraestrutura adequada levou a novos questionamentos sobre a presença de alunos ‘especiais’ em turmas regulares. Possíveis mudanças na Política Nacional de Educação Especial estão sendo discutidas, considerando a possibilidade de tornar optativo o ingresso de alunos com deficiência intelectual, física, transtorno do espectro autismo ou superdotação, em turmas regulares. A família, em conjunto com a escola e equipes multidisciplinares que acompanham o aluno, poderiam optar entre permanecer na instituição de ensino regular, ser transferido para uma escola especial ou atender uma classe especial na escola onde se encontra matriculado (BOND, 2019). Enquanto alguns veem nessa opção um modo de atender melhor às necessidades educacionais do alunado em foco, outros consideram essa medida retrograda e indo de encontro aos movimentos de inclusão social que prevalecem no Brasil e no mundo.

Diante desses questionamentos, o presente trabalho teve como objetivo analisar a capacitação de professores da rede regular de ensino na região metropolitana de Belém (PA) para atender o público com necessidades especiais, o atendimento dado a esse alunado na escola, além de levantar a opinião desses educadores sobre a LBI. O estudo levou em consideração o ano de formação do professor.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo foi realizado em maio de 2019, por meio de aplicação de questionários com 16 perguntas fechadas e semifechadas. Participaram 33 professores de várias escolas de ensino fundamental e ensino médio, localizadas na região metropolitana de Belém (PA), com número igual de professores atuando há menos de 10 anos (chamados de recém-formados), entre 10 e 20 anos e há mais de 20 anos. As questões abordaram a formação do profissional, o número de alunos com necessidades especiais atendidos por estes ao longo dos últimos cinco anos, a presença de monitores e do AEE, a preparação do material adaptado, a qualidade da aula em presença de PcD, o bullying e, finalmente, a pertinência da LBI. Os dados coletados foram planilhados e analisados com auxílio do programa Home Office Excel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados indicou que metade dos professores ‘recém-formados’ (< 10 anos) se consideraram capacitados para atender o público com deficiência; essa porcentagem baixou para 37% e 21% para os professores com 10 - 20 e >20 anos de atuação, respectivamente. Essa formação deve normalmente ser adquirida ao longo do curso de licenciatura ou, posteriormente, através de cursos de especialização ou aperfeiçoamento. A inclusão de

conteúdos e disciplinas de Educação Especial nos cursos de formação de professores é imprescindível e recomendada desde 1994, através da portaria 1793/94 (BRASIL, 1994). No entanto, poucos são os cursos que adotaram tais medidas.

Com a implementação da LBI, as universidades passaram por um processo de adequação dos projetos político-pedagógicos (PPP), de forma a incluir na formação inicial dos licenciados, disciplinas a respeito da educação especial e inclusiva (GARCIA, 2013; SILVA, 2018). No entanto, essas adaptações curriculares requerem tempo. Foi analisada a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras (língua portuguesa) de três universidades federais, a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa pesquisa mostrou que os cursos de letras (2006) e de ciências biológicas (2006) da UFC e de ciências biológicas (2008) da UFMG, apresentam apenas uma disciplina voltada especificamente para a educação especial. Na UFPA, tanto o curso de letras (2006) quanto de ciências biológicas (2008), não oferecem disciplinas sobre o tema em foco, enquanto que o curso de letras (2017) da UFMG oferta duas disciplinas: ‘Libras’ e ‘Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva’.

A prevalência do ensino de Língua Brasileira de Sinais é decorrente da promulgação do decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) que, ao mesmo tempo em que tornou obrigatório o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Pedagogia e de Fonoaudiologia, recomenda sua inclusão progressiva nas demais licenciaturas do ensino superior. A oferta de apenas essa disciplina, por ser obrigatória, demonstra o desinteresse das instituições de ensino em promover a capacitação dos professores para o atendimento de alunos com necessidades específicas. De acordo com Rodrigues (2012), cursos que oferecem apenas uma disciplina sobre a educação especial não formam professores capacitados, mas apenas transmitem algumas informações sobre o tema. As competências necessárias para atender a diversidade desse alunado requerem uma formação continuada e interdisciplinar ao longo do curso. Os estágios também são de extrema importância, pois “representam uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e prática que são indispensáveis a formação docente” (LUDKE, 2009). De acordo com Silva (2018), é necessário inserir os graduandos para que futuramente eles saibam lidar com os desafios da educação inclusiva. Um estudo conduzido junto aos formandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA de 2017, apontou a insegurança dos futuros docentes em relação ao atendimento das PcD. Todos se disseram despreparados para assumir tal responsabilidade, apontando novamente à falta de subsídios das disciplinas pedagógicas e vivência com o alunado em foco (SILVA, 2018).

Frente a essa realidade, alguns professores buscam informações ‘por conta-própria’; que foi o caso de 64% dos professores entrevistados neste estudo, que disseram consultar livros (78%), a internet (43%) ou realizar cursos online (29%). Os termos procurados com mais frequência referem-se à identificação dos tipos de deficiência/transtornos globais de desenvolvimento e à preparação de material pedagógico especializado. Essa preocupação foi maior no grupo dos professores que atuam há menos de 10 anos, talvez em decorrência da maior mediatização da deficiência ocorrido nesses últimos anos que acabou sensibilizando mais o público jovem. Sem essas fontes de informações adicionais, os professores encontram dificuldades para atender alunos com desenvolvimento atípico, especialmente na ausência de monitores ou de professores do atendimento especializados, o que foi o caso para 47% dos professores entrevistados nesse estudo. O desenvolvimento de estratégias pedagógicas e materiais didáticos especializados representam um grande desafio para os professores. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996):

Art. 59. 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)

Dos 42% dos professores que disseram não receber materiais pedagógicos adaptados, 70% fabricavam os seus. Sendo assim, mesmo amparados pela lei, como alternativa para suprir a escassez de material pedagógico nas escolas, os professores, em especial os recém formados, preparam o seu próprio material, de acordo com as especificidades de cada aluno. Segundo Stella e Massabni (2019):

“A falta de materiais educativos apropriados às escolas que possuem tais alunos em salas regulares, entre outros motivos, dificulta a efetivação da inclusão, na prática. Ainda que tenham sido elaborados, cabe aos professores apropriarem-se destes materiais em sua metodologia de ensino, ajustando-os aos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares em sala de aula.”

A falta de infraestrutura adequada nas escolas (de acordo com 78% dos professores), de monitores (53%) e de material didático adaptado (43%), foram os principais motivos para 42% dos professores se posicionarem contra a LBI e obrigatoriedade de incluir PcD nas turmas regulares. Essa rejeição, no entanto, foi menor (30%) no grupo dos professores formados há menos de 10 anos. Vale ressaltar que, independentemente do tempo de atuação dos professores, 60% disseram que os PcD prejudicam a qualidade da aula, uma vez que esse alunado requerer muita atenção e atrasar o andamento da aula. A presença de PcD nas turmas não parece, no entanto, incomodar os outros alunos já que 90% dos professores disseram que eles não sofrem bullying e não são rejeitados. Cautela é necessária com a interpretação desses resultados, pois a percepção dos atos de bullying nem sempre é clara aos professores; o excesso de alunos que diminui o controle do professor em sala de aula, a falta de preparo para lidar com a inclusão de PcD, a percepção do bullying como sendo apenas uma brincadeira de criança, são fatores que podem enganar o julgamento do professor (LEÃO, 2010; MORAES e SILVA, 2012; DIAS, 2013). Assim, as medidas preventivas contra o bullying devem iniciar pela capacitação dos profissionais de educação, para que possam identificar, distinguir e diagnosticar o bullying, e conhecer as estratégias de intervenção e de prevenção. Um outro estudo conduzido por Gustavo e colaboradores (2017) em 21 escolas da região metropolitana de Belém, indicou presença de bullying em 25% das escolas; 4% afirmaram possuir, mas por parte dos professores e não de alunos, enquanto que 28% das escolas preferiram não se pronunciar. De acordo com Fante (2005), os portadores de necessidades físicas e especiais têm mais chances de se tornarem vítimas de bullying devido à falta de representação e ao menor repertório das competências sociais. A fim de lutar de uma forma mais efetiva contra a prática do bullying, a lei antibullying foi sancionada em 14 de maio de 2018 (BRASIL, 13.663/18), responsabilizando as escolas na promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência nos estabelecimentos de ensino, promovendo a cultura da paz.

CONCLUSÃO

Esse estudo demonstra claramente que, apesar dos professores mais novos se demonstrarem mais favoráveis e engajados no processo de educação inclusiva, a presença de PcD em turmas regulares gera conflitos e não atendeu ainda às expectativas criadas com a promulgação da LBI. No entanto, negar esse direito a uma pessoa com necessidades educacionais especiais seria um retrocesso que levaria a uma forma de segregação do direito

de convívio com os demais alunos garantidos na Constituição, além de prejudicar o desenvolvimento dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, S. **A percepção da comunidade escolar sobre a realidade das pessoas com deficiência intelectual ou múltipla**. 2016. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação – Educação e Direitos Humanos) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.
- BOND, L. **Governo deve publicar nova Política de Educação Especial**. Agência Brasil, São Paulo, 01 de dez. 2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.abc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13. 663, de 14 de maio de 2018. **Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 15 de maio de 2018. Seção I, p. 1.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da pessoa com deficiência: Lei brasileira de inclusão**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 127, 7 jul. 2015. Seção I, p. 2.
- BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n. 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27/12/94**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n.º 4, 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.
- DIAS, F. B. G. **Bullying na educação especial**. 2013. 29f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. Ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005.
- FRAULOB, E. F. A. M.; BUYTENDORP, A. A. B. M. **O Atendimento Educacional Especializado para o deficiente intelectual em seu aspecto complementar: uma análise da legislação**. Diálogos Educ. R., v2, n.2, p.1-14. Campo Grande, MS. Novembro, 2011.
- GARCIA, R. M. C. **Política de educação na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.
- GUSTAVO, K. S.; OLIVEIRA, J. V. F.; SARPEDONTI, V. **A cultura inclusiva: Entre Ciências e mitos**. Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, v. 11: p. 208-232, 2017.

- LEÃO, L. G. R. **O fenômeno bullying no ambiente escolar**. Revista FACEW. Vila Velha, Jan./Jun. 2010, n.4, p. 119-135.
- LUDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.
- MORAES, M. A. B.; SILVA, L. C. A. **Bullying e inclusão escolar: A percepção de professores**. In: Seminário de Nacional de Educação especial, 5., 12f, Uberlândia, Minas Gerais, 2012.
- OLIVEIRA, W. M. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. Inesul, Londrina, p. 01 - 12, 30 jan. 2014.
- RODRIGUES, S. M. **Educação inclusiva e formação docente**. Diversa: educação inclusiva na prática. 012009, 2012.
- SANTOS, J. O.L dos. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.3, p.409-422, Jul.-Set., 2017.
- SILVA, A. P. M. da; ARRUDA, A. L. M. M. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.
- SILVA, L. F. **A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: Desafios e Superações no Ambiente de Trabalho**. 2015. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, L. G. **Formação de professores de Ciências Biológicas na perspectiva da educação inclusiva: Avaliação da formação inicial e contribuições de uma prática em educação especial**. 2018. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- Stella, L. F.; Massabni, V. G. **Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019.
- UFC. **Estrutura Curricular do Curso de Ciências Biológicas modalidade Licenciatura**. Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=657427>. Acesso: 08 fev. 2019.
- UFC. **Estrutura Curricular do Curso de Letras modalidade Licenciatura**. Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=657461> Acesso: 08 fev. 2019.
- UFMG. **Estrutura Curricular do Curso de Letras modalidade Licenciatura**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf> .Acesso em: 19 nov. 2019.
- UFMG. **Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ead/wp-content/uploads/MatrizesCursos/curriculo_biologia.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- UFPA. **Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Belém, 2008. Disponível em: <<http://www.biologia.ufpa.br/arquivos/DESENHO%20CURRICULAR%20%20LIC%202001%20DIURNO.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- UFPA. **Estrutura Curricular do Curso Licenciatura Plena em Letras**. Belém, 2006. Disponível em: <<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/153258>>. Acesso: 19 nov. 2019.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.