

## O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM ALTAMIRA-PARÁ E SEUS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO: O PAPEL DO EDUCADOR DE FRENTE AO PROCESSO INCLUSIVO

THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN PUBLIC ELEMENTARY EDUCATION IN ALTAMIRA/PARÁ AND ITS CHALLENGES FOR INCLUSION: THE ROLE OF THE EDUCATOR IN FRONT OF THE INCLUSIVE PROCESS

Antônio dos Santos Leonel<sup>1</sup>

Ronaldo dos Santos Leonel<sup>2</sup>

Joab Marques da Costa<sup>3</sup>

Maxilene Ferreira Sales<sup>4</sup>

Aldemberg Meireles Soares da Silva<sup>5</sup>

Raquel Damares Machado Meireles da Silva<sup>6</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem a finalidade de refletir sobre as abordagens relacionadas ao contexto educacional inclusivo referenciando as disciplinas específicas do ensino de ciências naturais no ensino fundamental da rede municipal em Altamira Pará. Têm diante de si um desafio para encontrar soluções que possam responder sobre o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais presentes na rede pública de ensino. Neste sentido, encontra-se a escola da racionalidade dividida em modalidades de ensino. Entretanto, ao assumir a postura de romper com as bases de uma estrutura educacional, como está evidenciado no contexto inclusivo, podemos encontrar a saída para que a escola possa ampliar sua ação formadora por todos os que dela efetivamente participam (Mantoan,2003). A coleta de dados para a consolidação da metodologia apreendida no trabalho se deu por meio de entrevista semiestruturada com professores de ciências naturais em serviço nos anos iniciais e finais do ensino fundamental presente em escolas do município de acima supracitado, de cunho fenomenológico, a qual foi transcrita integralmente e submetida a uma análise qualitativa.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino de Ciências Naturais. Inclusão. Professor.

<sup>1</sup> Professor do magistério superior, colegiado Letras/Francês- UNIFAP. Doutorando em Ciências da Educação - UNADES. Mestre em Ciências da Educação - UNADES. Especialista em linguística aplicada - FTA e Graduado em Letras/português - UVA Macapá/Amapá E-mail: Leonel.lima\_filho@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7835748549798398>.

<sup>2</sup> Mestrando em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia -UEPA, e Graduado em Biologia-UVA e Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática - IFPA/CAMPUS Altamira, Pós-Graduado em Educação Especial FAVINE, e Gestão Escolar UNINTER. Professor Efetivo da educação básica no Município de Altamira/Pará desde E-mail: ronaldoleonelatm@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6105638621607429>.

<sup>3</sup> Graduado em educação do Campo com Habilitação em Ciências Sociais e Humanas pelo Instituto Federal de Ciências e tecnologias do Pará-IFPA. É professor da educação básica no Município de Altamira/Pará.E-mail:joabmax530@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9196660186320348>

<sup>4</sup> Formada em Letras pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária / FAPAF. Licenciada em Pedagogia (Faculdade Intervale) Especialista em Gestão e Coordenação. Pedagógica (Faculdade Intervale) Prof.ª de Língua Portuguesa dos anos finais do Município de Altamira. E-mail:maxilenei@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/200718433014125585.5273>

<sup>5</sup> Pós-Graduado em Metodologia do Ensino de História e Geografia FACINTER. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia UFPA. Professor Efetivo da Educação Geral no Município de Altamira-PA. E-mail: aldembergms@hotmail.com

<sup>6</sup> Pós-Graduada em Matemática do Ensino Básico UFPA. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática UFPA. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará desde 2004. E-mail:raquel.da.mares@hotmail.com

**ABSTRACT:** The present work has the purpose of reflecting on the approaches related to the inclusive educational context, referencing the specific subjects of the teaching of natural sciences in the elementary school of the municipal network in Altamira Pará. the access and permanence of students with special educational needs present in the public school system. In this sense, the school of rationality is divided into teaching modalities. However, by assuming the position of breaking with the foundations of an educational structure, as evidenced in the inclusive context, we can find a way out so that the school can expand its training action for all those who effectively participate in it (Mantoan, 2003). Data collection for the consolidation of the methodology apprehended in the work took place through a semi-structured interview with teachers of natural sciences in service in the initial and final years of elementary school present in schools in the aforementioned municipality, of a phenomenological nature, which was fully transcribed and subjected to a qualitative analysis.

**Keywords:** Education. Teaching Natural Sciences. Inclusion. Educator.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem passado, no Brasil, por um momento novo, no qual se faz uma reflexão sobre a educação inclusiva. Isto se deve às novas leis implantadas e às mudanças de atitude sociais que vêm se estabelecendo ao longo do tempo.

Atualmente, o professor da sala de recurso multifuncional e professores das disciplinas do currículo como o caso do ensino de ciências naturais tidos como: ensino comum ou ensino regular, possui a maior responsabilidade de educar o aluno com deficiência. Ao professor da sala de recurso cabe orientá-los sempre que necessitarem e complementar essa educação. Dentro dessas orientações cabem algumas em específico. Destacamos (Brasil, 1994f): A maior questão que os docentes expõem quando questionados a respeito da inclusão é com relação à flexibilidade do ensino ao aluno deficiente. Pois toda a organização, a disponibilidade de materiais, a orientação dos pais e informações sobre o tipo de tratamento e a evolução que estão sendo oferecidos aos seus filhos devem ser dados pelo professor especialista.

À medida que se percebe que vai atingindo domínio das técnicas de escrita e leitura, independência social e acadêmica, vai-se diminuindo gradativamente a permanência desse aluno nessa sala. (Herrero,2000). Para tanto, discutimos, no contexto do Ensino de Ciências Naturais, pontos de convergência a um ensino coerente com uma proposta inclusiva de construção do saber que lança mão de estratégias abrangentes nas quais os saberes dos alunos sejam valorizados em meio à diversidade presente nas escolas.

Além disso, considerando que incluir transcende uma integração por meios físicos, ou seja, incluir é, sobretudo, disponibilizar aos alunos a possibilidade de dominar um saber real (e não transitório), destacamos o modo excludente e inacessível com que o ensino de ciências naturais, muitas vezes, tem sido tratada em sala de aula. Esperamos que essa discussão subsidie a proposição de possíveis caminhos para uma mudança de postura assumida até então e que norteie o ensino tradicional dessa disciplina.

Existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente em nosso cotidiano. Entre estes, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores e evidentemente não é diferente no caso dos professores das disciplinas específicas de ciências naturais no ensino fundamental no âmbito regular para permitir que tal inclusão aconteça em suas salas de aulas, geralmente repletas de alunos com os mais variados problemas sociais, disciplinares e aprendizagens (Bueno, 1999; Glat, 2007).

Bueno (1999) nos fala que para que o ensino seja de qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, há muitos aspectos envolvidos, entre eles os dois tipos de docentes: professores “generalistas” do ensino regular, com o mínimo de conhecimento e prática sobre os mais variados alunos e professores; “especialistas” nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para trabalhar direto com os alunos, seja para dar apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

O professor de ciências naturais, agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar certos documentos em detrimentos de outros. Dessa forma, o saber pode se apresentar em um circuito repetitivo desvinculado da realidade do aluno, o que faz com que o sujeito mantenha uma prática alienada de sua realidade. É o que tem acontecido com a maioria de nossos professores que ministram as disciplinas de ciências naturais no ensino fundamental nos anos iniciais e finais, sejam eles “regulares” ou “especiais”. No entanto, é importante ressaltar que eles agem dessa forma em parte por não terem recebido, em seus cursos de formação e capacitação, suficiente embasamento que lhes possibilite estruturar sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem do alunado.

A validade da educação inclusiva, no entanto, é indiscutível, se considerarmos que a criança interage com o meio, considerando-se sua maneira própria, diferente de entrar em contato com o mundo, respeitando sempre suas possibilidades e limites. Para Sasaki (1997), inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (p.41).

A aprendizagem, revendo esta frase, deve se adaptar às necessidades dos alunos, ao invés de ser ao contrário, ou seja, o aluno adaptar-se aos paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza e dos processos de aprendizagens. Como já dissemos, o ensino regular tem excluído, sistematicamente, larga escala da população escolar sob a justificativa de que esse alunado não reúne condições para usufruir o processo de escolarização por apresentar problemas de diversas ordens, ou, como podemos nos orientar pelas palavras de Coll, Palácios e Marchesi (1995, p.11), “por apresentarem algum tipo de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

Desse modo, Fonseca (1995) acredita que é preciso preparar todos os professores de ciências naturais e os demais, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, por meio de um processo de inserção progressiva. Porém, os professores só poderão adotar essa postura se forem adequadamente equipados, se sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos pedagógicos e podendo contar com uma orientação eficiente nessa mudança de postura para buscar novas aquisições e competências.

Olhando para os cursos que formam professores de ciências naturais que irão atuar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e com as séries iniciais, não se observa uma grande preocupação com relação à construção do conhecimento à educação e do ensino. Falta o costume de se pesquisar sobre o trabalho escolar.

Esses cursos, em sua maioria, priorizam a visão sobre o ensino regular voltado para as crianças que não possuem deficiência, deixando de lado outros tipos de educação, tais como: educação de jovens e adultos, educação para deficientes e educação indígena, tão importantes quanto a mencionada acima. Os docentes que estão sendo formados não estão sendo preparados para lidar com as diferenças, sejam

elas culturais ou éticas, situação essa que tem preocupado algumas entidades, ONGs e familiares. Em geral, os profissionais têm esperança que os professores primeiro se familiarizem tanto teoricamente quanto em termos de experiência com a criança e o jovem sem deficiência física e intelectual. É difícil, se não impossível, compreender a criança com deficiência intelectual sem ter uma boa perspectiva da criança sem deficiência (Cruickshankem, 1993, apud Capellini, 2001, p.43).

Considerando os pressupostos destacados anteriormente, o artigo denominado “ O ensino de ciências naturais no ensino fundamental público em Altamira/Pará e seus desafios para a inclusão: o papel do educador de frente ao processo inclusivo” procura analisar a real situação em que se encontra o docente com formações específica em ciências naturais em deficiência em Altamira/Pará, seu envolvimento com os pressupostos teóricos e práticos atuais que regem o processo educativo referente aos alunos com necessidades educacionais especiais e qual seu papel frente ao processo de inclusão escolar, além de levantar os empecilhos enfrentados por esses docentes e que tipo de formação continuada vêm recebendo.

## 2. METODOLOGIA

A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada com 10 professores de ciências naturais presente em 4 escolas do município de Altamira (PA), de cunho fenomenológico, a qual foi transcrita integralmente e submetida a uma análise qualitativa.

A opção por métodos qualitativos se deu pelo fato de trabalharmos com uma realidade que não pode ser facilmente quantificada, mas que possui significados e intencionalidade para os sujeitos consultados (Bogdan e Biklen, 1994). Contamos também com a abordagem fenomenológica, de acordo com os autores Bicudo (1997), Martins (1992) Husserl, Heidegger ou MerleauPonty (2006).

Em conjunto a tais referências, contamos com orientações de pessoas e de trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva fenomenológica e seguimos de perto seus passos, compreendendo suas motivações e seus modos de ação. Por esse motivo, inscrevemos nossa abordagem metodológica como “de inspiração fenomenológica”, pois isso nos parece mais adequado, mais sincero, mais possível. Segundo Bardin, a

análise de conteúdo se constitui em três partes: a pró-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

A pró-análise consiste em organizar e sistematizar ideias “... de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p.95). Essa etapa foi realizada com a escolha de docentes a serem entrevistados, tendo sempre como foco a relação dos professores de ciências naturais.

Ainda de acordo com Bardin, a codificação é um processo de transformação dos “dados brutos” em uma real representação do conteúdo, por meio de agregação (Bardin, 1977, p.103). A categorização complementa esse processo, uma vez que as categorias emergem dessa codificação. O tratamento dos resultados foi feito por meio da elaboração das categorias e sistematização das falas dos docentes de ciências naturais.

### 3. RESULTADOS E REFLEXÕES

Como dito anteriormente, o foco deste trabalho foi analisar a situação em que se encontra o professor em exercício especificamente na disciplina de ciências naturais defronte ao processo inclusivo no contexto de escolas municipais em Altamira/Pará. Assim, uma primeira constatação interessante é que não há um planejamento para as atividades diárias com os alunos deficientes.

Tal situação é refletida posteriormente na sala de aula regular, pois se observa que com essa falta de planejamento, os alunos deficientes acabam por apenas no período em que está na sala de recursos, realizar as atividades, ou de tarefa ou da classe (período contrário), portanto, esse local acaba tornando-se um local de reforço acadêmico ou não de apoio, como consta na legislação.

Quando se questiona os professores da sala de aula comum com relação as funções da sala de recursos multifuncionais, em seus discursos eles afirmam que a sala de recursos é o local de apoio pedagógico ao professor da sala comum, entretanto, a sua prática não condiz com seu discurso na medida em que ele apenas, na maioria das vezes, solicita ao aluno que realize suas atividades de classe e tarefas na sala de recursos. Realizada essa primeira observação, passemos a um detalhamento de alguns resultados.

No município em questão, consta a presença de aproximadamente 1000 alunos com algum tipo de deficiência matriculados na rede pública de ensino em diversos níveis de escolaridade, sendo que a maioria se encontra no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série). Para tanto, nesse município há uma carência de profissional especialista nessa área de atuação.

Em decorrência da presença dos alunos com deficiência na sala de recursos multifuncional por aproximadamente duas horas, com frequência de dois dias da semana, eles acabam por adquirir um envolvimento com as professoras especialistas presentes na sala, visto que o processo de alfabetização escolar inicia por volta dos 6 anos de idade, fase em que iniciam os trabalhos na sala de recursos, fazendo com que exista por parte das docentes uma preocupação com as ausências injustificadas dos alunos.

Com isso, a relação afetiva entre os alunos deficientes e os professores de ciências naturais acabam tornando-se fragilizada com o tempo, como exemplificado na fala transcrita: “[...] e aí eu falo todo dia para mim: ‘Eu não vô me estressa! Eu não vô me estressa!’ Porque, sabe, a gente se envolve, a gente se preocupa” (fala de uma professora de ciências naturais).

Como destaca Bicudo (1997), em outro momento a professora relata que o trabalhar com esse público no ensino tem que acontecer pelo gostar do ofício de professor, pois sem essa motivação, o trabalho torna-se um fardo na vida desse profissional, como evidenciado na fala da docente: “Porque, olha, para a gente trabalha aqui, a gente tem que gostar mesmo. E eu não me vejo trabalhando em outro lugar a não ser nisso...”

Neste caso, a professora sente-se feliz ao ver-se trabalhando com os alunos. Entretanto, a motivação extrínseca que está ocorrendo no dia a dia do trabalho acaba por limitar a ação docente, que se decepciona subordinado a regras de um sistema educacional que impõe ao professor como ele deve atuar em sala com seus alunos (Pajares, 1996): “[...], mas a gente não tem como deixa de se envolver. A gente tem um fofo na educação especial, mas a gente tem que chegar até um certo limite, né?”.

Constata-se que a grande maioria dos professores de ciências naturais percebe esse limiar de envolvimento que tem que existir no trabalho escolar. Mas talvez a maior dificuldade dos professores em serviço seja trabalhar com a questão da

frustração da família, que infelizmente, na maioria dos casos, demora a aceitar a deficiência do filho, como aconteceu em dois casos analisados nesse trabalho.

Quando os professores foram questionados com relação ao que eles entendem por ser sala de recursos, há a concepção deles que tem recursos pedagógicos e que tem a função de apoio.

Entretanto, a dificuldade encontra-se em saber exatamente qual é o seu papel, visto que a professora da sala de recurso deveria trabalhar em conjunto com os professores de ciências naturais da sala regular, o que muitas vezes não acontece pela falta de interesse por parte dos professores da sala comum na temática da educação especial, falta de tempo para o estudo relacionado à inclusão, falta de capacitação adequada para atuar com esses alunos e principalmente a falta de discussão deste tema nos cursos de licenciatura em ciências naturais, entre outros fatores.

Observa-se que na Lei no 9394/96 (Brasil, 1996), existe um item que menciona a necessidade de capacitar os professores, principalmente os presentes na rede pública, pela responsabilidade que têm em relação ao trabalho desenvolvido com a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar. Algumas questões são de fundamental importância, a ser abordadas na capacitação. Sendo que esta teria que abordar questões voltadas tanto para o melhor convívio e entendimento com esses alunos com necessidades educacionais especiais quanto aos seus processos de aprendizagem e necessidades adaptativas.

Contudo, o que se percebe é que para essa mudança ocorrer, torna-se necessário ir muito além de simples capacitações e especializações de caráter informativo para os professores de ciências naturais em serviço lidarem com essa população. A fragmentação está presente com relação à articulação entre as disciplinas contempladas no currículo tradicional. Essa fragmentação acompanha os cursos de formação no que diz respeito à formação geral e específica, à teoria e prática e à formação permanente do professor durante sua vida profissional.

Já com relação à nova política do governo do Município de Altamira Estado do Pará, observa-se, de acordo com os relatos dos professores de ciências naturais do ensino fundamental, que as capacitações presenciais estão sendo ofertadas apenas para os coordenadores da Educação Especial, professores auxiliares, professores da sala de recursos, que ficam responsáveis por repassar as informações aos professores



de ciências naturais e demais disciplinas, o que infelizmente não tem ocorrido com a frequência que é desejada.

Finalmente, relacionado ao material pedagógico enviado às escolas municipais participantes dessa pesquisa para orientar o professor de ciências naturais em sua prática da sala de aula, observa-se que, apesar de ser apostilado, há uma boa coerência na estrutura em que foram elaborados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui uma breve síntese dos resultados discutidos ao longo do artigo. Em primeiro lugar, os dados mostram que o professor ciências naturais em serviços nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal no município de Altamira - Pará, infelizmente, pelo excesso de atividade em sua jornada diária, acaba por, às vezes, negligenciar o processo educativo com os alunos, consentindo que muitas vezes aconteça o reforço e não o apoio pedagógico necessário para auxiliar os alunos. Foram encontrados durante a pesquisa diversos fatores que concretizam o papel do professor de ciências naturais.

Alguns deles se ligam a problemas mais gerais da sociedade e da educação, como, por exemplo, a situação encontrada nas escolas de educação básica com a presença dos alunos deficientes, que muitas vezes não são incluídos na sala de aula e sim apenas inseridos na sala de aula, o que significa que os professores de ciências naturais têm por função ministrar os conteúdos do currículo e para isso necessitam muito do suporte do professor da sala de recursos multifuncionais.

Neste caso, a dificuldade está na articulação entre os docentes, visto que o professor da sala regular muitas vezes encontra-se com a carga horária de trabalho elevada e com pouco tempo para dedicar-se a esses alunos e a adequações curriculares necessárias para a melhor aprendizagem dos alunos.

Não obstante tais problemas, a questão do envolvimento afetivo entre o professor de ciências naturais e o aluno tende a aumentar com a frequência dos alunos na sala de recursos, diferentemente com o que acontece com a relação familiar, que é inversamente proporcional à frequência do aluno na sala, pois com isso, os professores especialistas começam a “sofrer” com os alunos e com as dificuldades das famílias.

Finalmente, apontado na fala da professora, o trabalho com os deficientes tem de ser realizado com prazer, ou seja, ele tem de sentir-se bem à vontade não só com relação ao conteúdo pedagógico a ser ensinado como também com as relações que vão sendo criadas e que aos poucos acabam sendo fragilizadas com o tempo.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BICUDO, M. A. V. **A contribuição da fenomenologia à educação**. IN: COÊLHO, I. M.; GARNICA, A. V. M. **Fenomenologia: uma visão emergente da Educação**. Olho d'Água Editora, São Paulo-SP, pp.11-53, 1999

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL (MEC) – Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência visual**. Série: Diretrizes 8, 1994.

BRASIL. Lei no 9394, 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BUENO, J. G. da S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira da Educação Especial, v.3, n.5, pp.7-25, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, 2001.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais**, Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, 1995.

CRUICKSHANKEM, W. M.; JOHNSON, G. O. **A Educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Globo, 1974.

DOE de 10 de janeiro de 2001. FONSECA, V. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – Uma introdução às ideias de Fuerstein**. Porto Alegre: 2. ed., – Ed. Artes Médicas, 1995.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Questões atuais em Educação Especial IV)

HERRERO, M. J. P. **Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas: caderno de atividades**. Tradução Maria Helena Maurão Alves Oliveira, Marisa Bueno Mendes Gargantini, EDUSC, Bauru-SP, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, pp.137-141, 1997.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis/ Joel Martins; (Org.) do texto Vitória Helena Cunha Espósito.** São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção. 3. ed.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PAJARES, F. **Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, v.66, n.4, pp.543-578, 1996**

SASSAKI, R. K. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.** São Paulo: PRODEF, 1997, 16 p.