



# EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: conceitos e práticas

**Marcos Pereira dos Santos**  
(Organizador)

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizador**

Prof.º Dr. Marcos Pereira dos Santos

## **Capa**

AYA Editora

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza  
Centro Universitário Santa Amélia  
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz  
Faculdade Sagrada Família  
Prof.º Dr. Carlos López Noriega  
Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica -  
Poli - USP  
Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva  
Centro Universitário FACEX  
Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chiroli  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig  
Universidade Federal do Paraná  
Prof.º Dr. Gilberto Zammar  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso  
Universidade de Santa Cruz do Sul  
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues  
Faculdade Sagrada Família  
Prof.º Dr. João Luiz Kowaleski  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof.º Me. Jorge Soistak  
Faculdade Sagrada Família  
Prof.º Me. José Henrique de Goes  
Centro Universitário Santa Amélia  
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim  
Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino  
Superior dos Campos Gerais  
Prof.ª Ma. Lucimara Glap  
Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues  
Universidade Norte do Paraná  
Prof.º Dr. Marcos Pereira dos Santos  
Faculdade Rachel de Queiroz  
Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch  
Faculdade Sagrada Família  
Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda  
Centro Universitário Santa Amélia  
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira  
Instituto Federal do Acre  
Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail  
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais  
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens  
Faculdade Sagrada Família  
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares  
Universidade Federal do Piauí  
Prof.ª Ma. Sílvia Apª Medeiros Rodrigues  
Faculdade Sagrada Família  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues  
Instituto Federal de Santa Catarina

© 2021 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

E2446 Educação especial e inclusiva: conceitos e práticas. / Marcos Pereira dos Santos (org.). -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 81 p. – ISBN: 978-65-88580-38-7

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.47573/aya.88580.2.25

1. Educação especial. 2. Formação e professores. 3. Crianças com deficiência - Educação. I. Santos, Marcos Pereira. II. Título

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de  
Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# SUMÁRIO

Apresentação ..... 7

## 01

Formação continuada de professores do ensino comum para articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: uma análise no eixo da deficiência visual ..... 9

**Thays Nayara Frazão Silva**

**Edilene Nascimento Diniz Costa**

**Lívia da Conceição Costa Zaqueu**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.25.1**

## 02

Didática e formação docente para a educação inclusiva ..... 20

**Ana Abadia dos Santos Mendonça**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.25.2**

## 03

A inserção de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino ..... 32

**Rosimeire de Freitas Silva**

**Tereza Pereira Roseno**

**Marlene Velozo dos Santos**

**Daniele Bianchi de Oliveira**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.25.3**

# 04

## **Educação inclusiva: uma reflexão do momento que estamos ..... 42**

**Cesar Augusto Silva de Sousa**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.25.4**

# 05

## **A concepção do brincar na visão das educadoras da educação infantil e educação especial de uma creche em Cuiabá/MT ..... 50**

**Cristiane Costa de Jesus**

**Edilaine Nunes da Conceição**

**Elenice Assis Castelo**

**Fabiane Costa de Jesus**

**Fátima Estevão do Nascimento**

**Gizele Aparecida Silva Martins**

**Glaucia Fernandes das Neves**

**Maria Conceição Ferreira Lara**

**Maria da Silva Costa Rossi**

**Rosely da Silva**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.25.5**

# 06

**Educação especial (e inclusiva!?) no contexto das leis de diretrizes e bases da educação nacional de 1961, 1971 e 1996: algumas reflexões historiográficas ..... 64**

**Marcos Pereira dos Santos**

DOI: 10.47573/aya.88580.2.25.6

**Organizador ..... 76**

**Índice Remissivo ..... 77**

# Apresentação

Estimados leitores, estimadas leitoras:

Saudações cordiais, especiais e inclusivas!

Conforme é de praxe, conveniência e bom grado, coube a mim, na condição de Organizador e também de autor solo de um dos seis capítulos textuais elaborados em formato de artigos científicos, redigir – mesmo que brevemente – a apresentação desta primorosa coletânea científica intitulada **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEITOS E PRÁTICAS**.

Trata-se, pois, de um privilégio sem igual e uma enorme responsabilidade acadêmica e científica escrever sobre este livro organizado, construído a muitas mãos – de autores(as) e coautores(as)/colaboradores(as) – e ora publicado na versão digital (e-book) a título de domínio público (acesso livre, gratuito e indeterminado). Afinal de contas, são também múltiplos saberes (científicos, docentes e pedagógicos) e diferentes olhares (co)autorais que estão em sinergia qualitativa, quantitativa ou qualiquantitativa.

Sendo assim, é inegável que todos os textos acadêmico-científicos compilados nesta obra literária têm elevada relevância e valoração para a comunidade científica específica e o arcabouço teórico-prático da área de Educação, subárea de Educação Especial e Inclusiva, os quais são oriundos de leituras seletas e dirigidas, desenvolvimento de pesquisas científicas (teóricas e/ou empíricas), inquietações pessoais, inquirições, investigações, debates, análises, interpretações, reflexões críticas, experiências práticas em sala de aula, estudos individuais ou coletivos, atividades profissionais docentes e não docentes, práticas pedagógicas em instituições educacionais de ensino regular, trabalhos realizados por equipes multidisciplinares em centros/unidades de atendimento educacional especializado e/ou salas de recursos multifuncionais, hermenêuticas e exegeses de legislações educacionais, “curiosidades epistemológicas”, entre outros fatores.

Posto isto, a princípio, vale destacar que os seis capítulos textuais científicos que engendram o presente opúsculo literário-acadêmico, de valor cultural incalculável, estão elencados na seguinte ordenação sequencial (não hierárquica):

O Capítulo 01, nominado de “Formação continuada de professores do ensino comum para articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: uma análise no eixo da deficiência visual”, é de autoria das pesquisadoras Thays Nayara Frazão Silva, Edilene Nascimento Diniz Costa e Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

O Capítulo 02, redigido por Ana Abadia dos Santos Mendonça, analisa de maneira crítico-reflexiva questões atreladas à “Didática e formação docente para a educação inclusiva”.

Por sua vez, o Capítulo 03 titulado como “A inserção de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino” tem por autoras: Rosimeire de Freitas Silva, Tereza Pereira Roseno, Marlene Velozo dos Santos e Daniele Bianchi de Oliveira.

O Capítulo 04, na continuidade, aborda a temática “Educação inclusiva: uma reflexão do momento que estamos”, cuja produção textual autoral está ao encargo do pesquisador Cesar

Augusto Silva de Sousa.

Cristiane Costa de Jesus, Edilaine Nunes da Conceição, Elenice Assis Castelo, Fabiane Costa de Jesus, Fátima Estevão do Nascimento, Gizele Aparecida Silva Martins, Glaucia Fernandes das Neves, Maria Conceição Ferreira Lara, Maria da Silva Costa Rossi e Rosely da Silva abrilhantam ainda mais esta miscelânea, no Capítulo 05, trazendo a lume “A concepção do brincar na visão das educadoras da educação infantil e educação especial de uma creche em Cuiabá/MT”.

Em última instância, porém com igual teor de importância em relação aos textos capitulares anteriores, o pesquisador e professor pós-doutor Marcos Pereira dos Santos, no Capítulo 06, fecha a obra científica com o tema “Educação especial (e inclusiva!?) no contexto das leis de diretrizes e bases da educação nacional de 1961, 1971 e 1996: algumas reflexões historiográficas”.

Neste sentido, torna-se mister, ainda, agradecer muitíssimo aos(às) autores(as) e coautores(as)/colaboradores(as) que participam deste florilégio científico com seus belíssimos textos capitulares, bem como ao editor-chefe da Editora AYA, professor doutor Adriano Mesquita Soares, pela oportunidade de organizar e publicar o presente livro, e também a toda a sua competente equipe editorial pelos excelentes serviços de assessoria prestados em todos os momentos.

A todos(as) e a cada um(a), em particular, meu muito obrigado!

Almejo sinceramente que cada leitor e leitora possa, de forma eficaz e eficiente, usufruir ao máximo dos capítulos autorais contidos nesta obra científica, indicando-a a outros(as) potenciais leitores(as), autores(as) e pesquisadores(as), divulgando-a, referenciando-a e socializando-a democraticamente a quem mais possa interessar a temática Educação Especial e Inclusiva.

Sem mais delongas, por ora é só.

Boas leituras, ótimos estudos e excelentes pesquisas científicas!

Um forte abraço!!!

***Prof. PhD. Marcos Pereira dos Santos***

***(Organizador)***

# Formação continuada de professores do ensino comum para articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: uma análise no eixo da deficiência visual

## Continuing training of common education teachers for joining between specialized educational service and common education: an analysis on the visual impairment axis

---

**Thays Nayara Frazão Silva**

*Professora da área de Educação Especial da SEDUC/SEMED/MA  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA*

**Edilene Nascimento Diniz Costa**

*Professora da rede municipal de ensino de Raposa e Paço do Lumiar/MA  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB/UFMA*

**Lívia da Conceição Costa Zaqueu**

*Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão de Ensino da Educação Básica UFMA*

# Resumo

---

Este artigo visa abordar a formação continuada como elemento essencial para o estabelecimento de relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no bojo de uma educação inclusiva. Desse modo, traz como objetivo problematizar as relações que se estabelecem entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado na perspectiva da promoção de uma educação inclusiva. Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica a partir da abordagem de referências que permitiram a construção desse artigo. Nesse contexto, compreende-se a importância de uma relação colaborativa entre o professor da sala comum e o professor do AEE, ou seja, no âmbito de complementaridade. Tendo em vista que são necessárias inserções de estratégias por meio da formação continuada, a fim de proporcionar ações no eixo da educação inclusiva, a qual permeia a Educação Especial. O estudo apresenta questionamentos que tratam de reflexões desde a formação continuada no contexto inclusivo, a relação no processo de ensino-aprendizagem, objetivos da formação de professores do ensino comum no contexto do AEE e ensino comum, e o êxito nesse processo de ensino e de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisa permitiu ainda uma abordagem no campo da deficiência visual em face da necessidade de criar estratégias na articulação entre o AEE e o ensino comum. Para concluir a pesquisa, configura-se como essenciais mudanças e reinvenções juntamente com o trabalho colaborativo, bem como aproximação com a família e o uso de tecnologias para desenvolver a formação docente.

**Palavras-chave:** formação continuada. ensino comum. atendimento educacional especializado.

# Abstract

---

This article aims to address continuing education as an essential element in establishing relationships between common education and Specialized Educational Assistance (SEN) in the bulge of an inclusive education. In this way, it aims to problematize the relationships that are established between common education and specialized educational services from the perspective of promoting an inclusive education. The methodology used was the bibliographic research based on the approach of references that allowed the construction of this article. In this context, we understand the importance of a collaborative relationship between the common classroom teacher and the AEE teacher, that is, in the scope of complementarity. In view of the need to insert strategies through continued education, in order to provide actions in the axis of inclusive education, which permeates Special Education. The study presents questions that deal with reflections from continuing education in the inclusive context, the relationship in the teaching-learning process, objectives of common education teacher training in the context of AEE and common education, and the success in this process of teaching and learning of students target public of Special Education. The research also allowed an approach in the field of visual impairment in view of the need to create strategies in the articulation between AEE and common teaching. To conclude the research, changes and reinventions along with collaborative work are essential, as well as approximation with the family and the use of technologies to develop teacher training.

**Keywords:** ongoing training. common teaching. specialized educational service.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores do ensino comum numa perspectiva inclusiva é um processo complexo e desafiador que necessita de discussões e propostas inovadoras para mudanças significativas que contribuam com as questões do acesso aos sistemas de ensino comum, permanência com relevante participação no âmbito da práxis pedagógicas e conclusão com aprendizagens por/para toda a vida. Formação esta que emerge da prática social e pedagógica concreta das escolas e que se volta para a proposição de processos que disponibilize aos professores conhecimentos, habilidades e atitudes inerente à profissionais reflexivos ou investigadores, inclusive de sua própria realidade (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

O elevado número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup> nas classes comuns implica em (novas) necessidades de aperfeiçoamentos e melhorias do processo educacional para inclusão desse segmento estudantil. Cenário em que a formação continuada se revela ainda mais indispensável, especialmente no desafio de qualificar a articulação (relação) entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado (AEE) de modo a contribuir na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

No bojo desse desafio que se inserem as discussões postas nesse artigo. E com isso alguns questionamentos se apresentam, tais como: o que significa relação no âmbito da formação de professores na perspectiva inclusiva? Para que servia essa relação no processo de ensino-aprendizagem? Quais os objetivos da formação de professores do ensino comum no que diz respeito à relação entre o AEE e o ensino comum? Quais as possibilidades dessa relação para o êxito do processo de ensino aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e para quê? Não pretendemos responder a todas essas perguntas, mas as mesmas contribuirão nas reflexões expostas nesse texto.

Dessa forma, o objetivo desse artigo consiste em problematizar as relações que se estabelecem entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado na perspectiva da promoção de uma educação inclusiva. Em termos metodológicos, optamos pela utilização de pesquisa bibliográfica permeada pela análise de obras de referência que pudessem contribuir na tessitura dessa pesquisa.

Destarte, o trabalho em tela inicia-se por essa introdução na qual apontamos algumas questões iniciais de nossas inquietações sobre a temática, bem como, expressamos os objetivos e a metodologia adotada para composição do supracitado texto. Em seguida, apresentamos a sessão denominada “Relações de complementaridade no âmbito da educação inclusiva: alguns olhares”, na qual nos debruçamos sobre as questões atinentes à relação entre o ensino comum e o AEE, iniciando por uma breve análise etimológica e suas repercussões no processo educacional.

Em ato contínuo, a sessão intitulada “Formação continuada de professores para construção de uma cultura inclusiva: articulação entre o AEE e o ensino comum para estudantes com deficiência visual” realiza um recorte sobre as questões da relação de complementaridade a partir do eixo da deficiência visual por se constituir em uma importante área da Educação Especial e apresentar desafios próprios. Por fim, lançamos algumas reflexões não conclusas de modo a retomar as questões expostas no artigo e apontar para novos horizontes dessa relação que

<sup>1</sup> Composto por estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.

sejam mais inclusivas.

## RELAÇÕES DE COMPLEMENTARIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS OLHARES

A palavra “relação” tem origem no termo latim *relatio*, sendo que o conceito da palavra relação tem diversas acepções. Trata-se, por exemplo, da exposição que se faz de um evento/acontecimento. Por outro lado, uma relação ou articulação é uma correspondência ou conexão entre algo ou alguém com outra coisa ou outra pessoa. Conexão existente entre duas grandezas, dois fenômenos: relação entre causa e efeito. Ainda segundo o dicionário on line, a palavra articular (sentido de articulação) diz respeito a unir pelas juntas; juntar pelas articulações. Fazer com que fique ligado, unido; relacionar: articular um texto; os tópicos se articularam facilmente.

A relação entre o Ensino Comum e o AEE é muito necessária para melhoria da aprendizagem de todos os alunos, especialmente os que constituem público-alvo da Educação Especial. Por isso, dispomo-nos a entender e dialogar sobre alguns pontos importantes da atuação do professor do AEE e do professor do ensino comum, que é essencial para alcançar o objetivo básico do ensino que é a aprendizagem do estudante, sua transformação e pleno desenvolvimento na sociedade. E assim, adentramos na importância dessa articulação (relação) para o trabalho pedagógico como um todo.

Uma das primeiras questões dessa relação de complementaridade que se apresenta entre o Ensino Comum e o AEE é a relevância que tem quando há envolvimento de ambas partes. Faz-se salutar se envolver, interagir, querer, envolver mesmo nesse processo, participar dos colegiados, conselhos, elaboração e dinamização do projeto político pedagógico (PPP), o que for atinente à escola.

Com envolvimento, atitude e vontade estaremos contribuindo para uma escola mais inclusiva. Não é um trabalho isolado, somente na sala de recurso ou na sala de aula. É uma construção colaborativa que requer envolvimento e rompimento para ultrapassar barreiras atitudinais, procedimentais e conceituais.

Quando falamos de articulação e conhecemos os protagonistas, entendemos que esse trabalho é uma construção coletiva colaborativa que deve perpassar não somente aos professores do AEE e do ensino comum. Mas, a toda comunidade escolar, incluindo gestores, demais servidores e familiares.

Como esse desenvolvimento não se dará “naturalmente”, pelo simples fato de estarmos na escola, faz-se necessária a intencionalidade e a sistematicidade e a formação continuada contribuirá nesse processo, pois como aponta Imbernón (2011, p. 18):

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Este trabalho requer ressignificar, construir e reconstruir, criar, reinventar, mudar, inovar práticas pedagógicas inclusivas. É fácil? Não. Possível? Sim. Tudo depende da nossa forma de enxergar. Nós professores e comunidade escolar, precisamos romper com a “caixinha dos sabe-

res' adquiridos na formação inicial e irmos além, em busca de mais saberes que nos possibilitem mudar e obtermos práticas pedagógicas inclusivas diversificadas. Assim, Mazzotta (2008) enfatiza que a política educacional deve trazer reais condições de acesso a fim de praticar a inclusão de modo responsável e com recursos de acordo com as necessidades escolares. Uma mudança de olhar e de entendimento, uma busca por mais saberes, um compartilhar, aprender e construir saberes juntos nos possibilitará resultados significativos no ensino e na aprendizagem dos estudantes com deficiência. É complexo. É desafiador. A atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, altamente influenciada pela cultura das instituições onde se realiza (VEIGA; D'ÁVILA, 2012, p. 23).

O professor do AEE tem saberes específicos de sua área de atuação, assim como o professor do ensino comum da sua área. Esses saberes não podem ficar isolados, mas dialogarem, articularem-se e quem sabe se fundirem em novos saberes vislumbrando (novas) conexões, somas, multiplicações, complementações no eixo de construções coletivas, envolvimento e aproximações sucessivas. Assim, como se postula sobre a inclusão dos estudantes, precisamos postular e efetivar em relação aos docentes, estarmos perto, juntos, misturados e envolvidos, aprendendo uns com os outros. Nesse sentido, não faz sentido (como nunca fez) que professores do AEE apresentem "receitas prontas" pela mera identificação de rótulos e diagnósticos de deficiência, tais como: esses alunos têm deficiência intelectual por isso faça isso, aquilo e aquilo outro, como se os seres humanos fossem as deficiências. Chega!

Com relação ao papel da escola, historicamente construído, sabemos que o mesmo tem sido cada vez mais diluído e difuso, tornando-se de difícil apreensão, particularmente em relação à educação básica. Quanto à inclusão escolar, há muitos que a interpretam como ação impraticável. Para tantos outros, trata-se de medida a ser imposta a todos, em quaisquer circunstâncias individuais ou institucionais (MAZZOTTA, 2008, p. 167).

É preciso (re) criar culturas inclusivas em nossas escolas e para tanto alguns antigos fatores continuam relevantes e indispensáveis nesse processo, tal como a participação no planejamento. Pois, é no planejamento que tem os diálogos de como e o que ensinar? Como? O que fazer? No planejamento pode ser observado, analisado, avaliado e orientado para adaptações necessárias em uma atividade ou em uma avaliação. Como por exemplo: audiodescrição de um vídeo passado em uma aula de história. Fazer um recurso pedagógico para aula sobre célula na aula de Biologia. Produzir mapas para aula de Geografia. Produção de um recurso para ensino de retas e semirretas, trigonometria e geometria na matemática. Sem o planejamento e o diálogo entre os professores um bom resultado é inviável. Quando há esse diálogo e envolvimento, há resultados significativos.

Outro ponto é a participação do aluno de forma frequente no contraturno para receber o atendimento educacional especializado de forma que as necessidades educacionais específicas, habilidades, potencialidades e dificuldades sejam trabalhadas. Por exemplo: o ensino da grafia braille para Língua Portuguesa. Ensino do código matemático unificado.

Ainda nesse processo de (re) criação de culturas inclusivas, a formação continuada é outro fator indispensável. Destacamos que as formações continuadas voltadas às práticas pedagógicas inclusivas precisam ir para além de sensibilização e buscar alcançar novos objetivos e mudanças necessárias para desafios atuais e futuros. Formações que motivem os professores a adquirir novos saberes e que tome como premissa que todos são aprendizes. Nessa formação,

a partir de um referencial teórico bem definido, é importante promover a relação teoria e prática, com a explanação sobre conceitos e trabalhar situações-problemas emergidas da sala de aula para resolver, ou não, juntos em formação. Um exemplo: uma atividade de química para um aluno cego. O que fazer? Uma situação-problema que nos levará a pensar e a construir juntos estratégias para a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, pensamos que a formação “se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Espaço que promove a escuta e a fala de todos, de compartilhamento de saberes, elaboração de plano de atendimento para identificar resultados e habilidades do aluno e fazer levantamento dos materiais necessários para o atendimento, bem como para utilização dos componentes curriculares, orientação e parceria com as famílias e toda comunidade escolar, dentre outros.

Ressaltamos que urge a necessidade da realização de pesquisas que pretendam investigar a formação continuada de professores e criar estratégias para respostas significativas na articulação entre o AEE e o ensino comum voltado para a análise das condições que são submetidos alunos com deficiência visual, professores do ensino regular e professores do atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar. Considerando que um elemento importante “é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos” (IMBERNÓN, 2011, p. 44).

No contexto da formação continuada de professores do ensino comum para articulação entre o AEE e o ensino comum a partir de uma análise no eixo da deficiência visual, algumas inquietações surgiram, tais como: em que medida o AEE se articula com a práxis pedagógica inclusiva e inovadora do ensino comum na perspectiva da formação inclusiva de estudantes com deficiência visual (DV)? Quais são as principais barreiras e avanços que a relação entre os professores do AEE e os do ensino comum têm obtido para educação de estudantes com deficiência visual? Quais aspectos políticos e teórico-metodológicos têm sido constituídos para a articulação entre Atendimento Educacional Especializado e Ensino Comum na área da deficiência visual? Que mecanismos educacionais poderiam aprimorar de forma mais objetiva, a complementaridade entre as atividades do AEE na área da DV para práticas pedagógicas inclusivas no ensino comum?

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE O AEE E O ENSINO COMUM PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Reiteramos sobre a necessidade de novas perspectivas para construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar através de um trabalho colaborativo, assim como aprimoramento da atuação profissional, valorização da família no processo de intervenção, valorização da comunicação e aproximação entre todos os envolvidos, humanização dos atendimentos e das relações entre os grupos docentes, ampliação do uso de tecnologias assistivas, diversificação no atendimento das rotinas estabelecidas, dentre outros.

A luta por uma cultura inclusiva converge os esforços por uma sociedade verdadeiramente democrática, e para tanto como afirma Imbernón (2011) é fundamental formar professores na e para mudança que por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas coletivas de modo a contribuir na crescente e real autonomia profissional compartilhada, uma vez que a docência consiste em partilhar o conhecimento em seu contexto.

Quando pensamos na formação de professores que compartilham seus saberes e práticas em uma escola que se quer democrática e inclusiva, com olhar voltado às especificidades dos estudantes com deficiência visual acreditamos ser importante demarcar alguns conceitos fundamentais tais como o conceito de deficiência visual adotado no Brasil que classifica a deficiência visual em baixa visão e cegueira para entendimento da temática, conforme descrito abaixo:

Baixa visão - acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Cegueira – acuidade visual igual ou menor que 0,05 no menor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa (BRASIL, 2015, p. 46).

Ressaltamos que a deficiência visual engloba duas categorias distintas: cegueira e baixa visão. A cegueira constitui-se como uma redução significativa da acuidade visual e/ou do campo visual, em virtude de causas congênitas, hereditárias ou adquiridas, em termos de Classificação Internacional de Doenças - CID-10, cegueira se expressa pela acuidade visual (AV) igual ou menor que 20/400 no melhor olho, com a melhor correção possível.

A baixa visão é uma significativa redução da capacidade visual decorrente de fatores isolados ou associados (restrição da acuidade visual 0,01 a 0,03); redução significativa do campo visual; prejuízos importantes na sensibilidade aos contrastes. Em resumo, para fins educacionais, baixa visão implica a utilização de tipos ampliados e recursos visuais opticamente adaptados, já nos quadros de cegueira os estudantes precisam utilizar do código braille e outros dispositivos eletrônicos para leitura. Em termos gerais, acuidade visual (AV) consiste na habilidade do olho em capturar imagens com nitidez e detalhes e o campo visual se refere “à extensão da área que pode ser vista” (MARQUES; MENDES, 2014, p. 47).

Diante da problemática mundial das patologias que ocasionam a deficiência visual em 2010, a Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou um alerta mundial destacando que tais patologias poderiam ser bem menos frequentes, tendo em vista o conhecimento e tecnologias disponíveis nesse cenário cerca de 80% das deficiências visuais poderiam ser evitadas, revelando uma simetria entre cegueira e pobreza/desigualdade social.

Convém salientar que a despeito das questões clínicas, ver é um processo de interpretar, e esta interpretação se aprende o que justifica que pessoas com deficiência visual não podem ser compreendidas como um grupo homogêneo. Considerando que nas aulas, geralmente, utilizam-se informes visuais em muitos contextos o estudante com deficiência visual possui dificuldades para aprender. Contudo, essas limitações poderão ser minimizadas pela utilização de recursos tais como: lupas, telulupas, Soroban, a escrita Braille e programas de computadores que serão estratégicos na perspectiva de melhorar o ensino a esses estudantes (MASI, 2002). Contudo, a inclusão desses estudantes não se reduz na utilização de recursos adaptados.

A formação continuada de professores para articulação entre o AEE e o ensino comum

com ênfase na deficiência visual já vem sendo estudada em algumas pesquisas das quais mencionamos Miranda (2015), Araruna (2018), Flores (2018) e Faustino (2019).

Miranda (2015) analisou o trabalho pedagógico desenvolvido entre o professor da Educação Especial e o do ensino comum para a concretização do processo de inclusão escolar. Relatou que a colaboração entre a Educação Especial e a educação comum beneficia a todos os estudantes e também aos professores que se sentem renovados e entusiasmados quando é realizado de forma eficiente.

Araruna (2018) em sua tese de doutorado analisou as condições para construção do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum. Os resultados indicaram que a articulação entre os dois grupos de docentes é assistemática, sem planejamento prévio ou intencionalidade definida, por vezes somente para atender a emergência de situações cotidianas junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, foi observado que embora as professoras demonstrem disponibilidade para a articulação, existem inúmeros fatores que impossibilitam e são desfavoráveis para a efetivação da articulação, tais como: as condições de trabalho, a sobrecarga de trabalho, as condições estruturais e a superlotação nesses ambientes. Neste estudo, ela enfatizou a necessidade de reestruturação dos horários dos professores para que possam realizar encontros para estudos e colaboração entre eles e a necessidade de investimentos em formações continuadas pelos sistemas de ensino.

Flores (2018) analisou como a gestão escolar tem viabilizado a articulação entre a professora da sala de recursos e professores de Ciências e Biologia de uma escola pública do interior paulista, para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nestes termos, abordou as temáticas AEE, ensino de Ciências e Biologia para Deficientes Visuais (DV), formação de gestores e professores, inclusão, gestão escolar, políticas públicas e sala de recursos problematizando uma investigação a partir de vários autores e documentos oficiais relativos à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. A pesquisa revelou que a gestão buscava promover essa articulação, mas carecia de muitas discussões sobre a temática, inclusive para formação de professores.

Faustino (2019) teve como foco em sua pesquisa a prática pedagógica inclusiva articulada entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores de Ensino de Ciências e Matemática da microrregião de Itajubá-MG. Analisou a existência de articulação entre os professores regulares de ensino de ciências e de matemática e os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ocorrências e perspectivas para identificar, registrar e compartilhar as boas práticas de educação inclusiva centradas nas condições de aprendizagem. Percebeu ausência da gestão escolar, dificuldade dos professores quanto a compreensão e trabalho voltado para práticas inclusivas e necessidade de formação continuada para todos os professores no âmbito da temática.

Dessa forma, a formação de professores do ensino comum para articulação entre o AEE e o ensino comum a partir do eixo da deficiência visual é importante temática para estudo e necessária para que as condições concretas e contraditórias do processo de inclusão no ensino regular sejam minuciosamente percebidas e uma cultura inclusiva no ambiente escolar seja estabelecida. Em um cenário de complexidade se observa a necessidade de mudanças profundas no modo de pensar, planejar e agir no contexto escolar para que todos aprendam, para isto, não se

poderá descolar “das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo” (IMBERNÓN, 2011, p. 9).

Novos tempos requerem novas perspectivas, novas atitudes e o tempo não se esgota com a necessidade antiga e urgente de construção de uma cultura inclusiva em todo processo educacional, inclusive para a formação continuada de professores do ensino comum. Assim, podemos vivenciar neste período de pandemia que há uma nova situação para todos professores e alunos, a busca de outras alternativas tornou-se realidade, como: elaboração de vídeos, orientação a pais e responsáveis, elaboração de atividades impressas, atendimentos online, aulas assíncronas e síncronas com os professores do ensino regular, dentre outros.

No entanto, tudo isso, emergiu para reforçar a importância de mudanças e reinvenções para tempos de incertezas, valorizar parcerias e o ensino colaborativo nos aspectos de formação continuada de professores. Observamos que não há receitas prontas e o processo educacional e da vida estão em constantes desafios. Isto nos faz perceber que para a melhoria da articulação entre o AEE e o ensino comum de alunos com deficiência visual devemos seguir com trabalho de forma colaborativa, aproximação com a família e uso de novas tecnologias e com competências para desenvolver a formação docente.

Conforme Imbernón (2011, p. 118):

As mudanças no meio social e científico, a escolarização maciça, a melhor formação do professor e o acesso democrático à educação exigem um novo modo de ver a função docente. Os estudos sobre formação inicial e, sobretudo, formação permanente, centrados em processos de pesquisa em e sobre a prática, aumentaram nas últimas décadas, procurando conhecer e mudar concepções, assimilar novos processos ou simplesmente descobrir a teoria implícita do professor em sua prática para facilitar sua recomposição, seu questionamento e até mesmo sua ruptura.

Assim, é preciso alcançar concepções mais amplas do ponto de vista da prática pedagógica, tendo em vista que é um instrumento de mudança e reflete numa intencionalidade educativa a partir de uma ação consciente e participativa do professor no cotidiano escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um objeto de estudo de natureza complexa como apresentado nesta pesquisa requer que sua análise não se desvincule do seu contexto, tal necessidade se acentua ao buscarmos compreender que a formação continuada exerce grande influência na prática do professor, e assim deve ser estimulada ao que se estabelece no cotidiano escolar por meio da realidade a qual o professor está inserido.

No cenário descrito, percebe-se a necessidade de uma formação continuada voltada para discussões teóricas e um trabalho que enverede para abordagem de conteúdos que envolvam diversos tipos de saberes, no estudo descrito direciona o campo da deficiência visual, haja vista que é de suma importância estabelecer uma relação entre o ensino comum e o AEE na busca de estratégias que desenvolvam as competências e habilidades do público da Educação Especial. Logo, verifica-se que a Educação Especial se volta para as especificidades dos alunos diante do seu processo educacional, portanto é de extrema necessidade o diálogo entre o ensino comum e o AEE, visto que é essencial a harmonia entre ambos e que assim se possa garantir a inclusão.

Entende-se ainda que as abordagens sobre a inclusão devem ser ampliadas também à comunidade escolar, a fim de que se esclareça sobre as diferenças. Dessa forma, haverá a compreensão de que os alunos devem ser incluídos na sala comum e no AEE para que haja intervenção, bem como estimular as necessidades educacionais específicas. É nesse viés que se constitui o estabelecimento de relações e do diálogo na busca de possibilitar avanços e respeitá-los dentro das particularidades de cada aluno.

Logo as relações, a prática de buscar novas metodologias e estratégias deve envolver todos que constituem a escola, perpassando pelos professores, gestão, funcionários em geral, pois tais práticas nortearão o trabalho pedagógico e assim haverá um espaço de comprometimento com a construção de uma sociedade que respeite as diferenças e, por conseguinte a construção de uma sociedade mais justa e digna para as pessoas com necessidades educacionais específicas.

A formação continuada voltada para a relação do professor da sala comum e do AEE requer o entendimento de uma perspectiva colaborativa, já que busca desenvolver um trabalho coletivo, mesmo que a finalidade do trabalho de cada profissional seja diferente e pretenda alcançar os objetivos específicos de ensino. Assim, reafirma-se a relação teoria e prática e permite a capacitação, bem como a qualificação dos professores, o que por sua vez, favorece e contribui no direcionamento para inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas.

As reflexões apresentadas neste artigo evidenciam o quão se faz importante e necessária a formação continuada para que haja inclusão e conseqüentemente para a o sucesso na aprendizagem de alunos da Educação Especial, e o alcance dos alunos com deficiência visual. Dessa forma, o trabalho de articulação, assim como a possibilidade do professor do AEE estar em contato com o professor da sala comum e com isso promover a inclusão e o sucesso na aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARARUNA, Maria Rejane. Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, SECADI, 2015.

FAUSTINO, Francislene da Silva. A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática: Um estudo na Microrregião de Itajubá-MG. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/1928>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FLORES, Andrezza Santos. Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. 2018. 212f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157289>. Acesso em: 13 jan. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MARQUES, Lydia da C.; MENDES, Enicéia G. O aluno com deficiência visual cortical: teoria e prática. São Carlos, SP: EdufSCar, 2014.

MASI, Ivete. Deficiente visual: educação e reabilitação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002 (Programa Nacional de Apoio aos Deficientes Visuais).

MAZZOTTA, Marcos José da Silva. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. Revista Cocar, Belém, PA, Edição Especial, n. 1, p. 81-100, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/miranda.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs). Profissão professor: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

# **Didática e formação docente para a educação inclusiva**

## **Didactics and teacher training for inclusive education**

---

*Ana Abadía dos Santos Mendonça*

*Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.25.2

# Resumo

---

Este texto traz uma reflexão sobre a educação e a formação docente para a didática em salas de aula regulares, as quais recebem alunos com deficiências. Para esta modalidade de ensino dá-se o nome de educação inclusiva. Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação do professor representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas que vão escolarizar alunos com deficiências incluídos na sala de aula comum. Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar desde a formação inicial até a continuada. O texto também discute o conceito de alunos com deficiência, suas dificuldades no ambiente escolar para a inclusão e que incluir crianças com deficiência nas salas regulares depende de um trabalho diferenciado do educador e de muitas ferramentas de auxílio. Sobre a formação do docente para a educação inclusiva o texto afirma que contribui para possibilitar condições para que os docentes possam refletir sobre a sua prática, de forma a melhor atuar com as diferenças que se fazem presentes no alunado, entre as quais aquelas decorrentes de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim o texto considera que no processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais. É preciso refletir sobre a qualidade da formação e as opções de atualização profissional.

**Palavras-chave:** formação de professores. educação inclusiva. alunos com deficiências. escola regular.

# Abstract

---

This text reflects on education and teacher training for didactics in regular classrooms, which receive students with disabilities. This type of teaching is called inclusive education. Knowing that education is everyone's right, teacher education represents a space-time for the constitution and reflection of educational action. It is a space for enhancing pedagogical practices that will educate students with disabilities included in the common classroom. Studies reveal the challenges posed to teacher education in the process of school inclusion, from initial to continuing education. The text also discusses the concept of students with disabilities, their difficulties in the school environment for inclusion and that including children with disabilities in regular classrooms depends on a differentiated work by the educator and on many support tools. On teacher training for inclusive education, the text states that it contributes to enabling conditions for teachers to reflect on their practice, in order to better deal with the differences that are present in the students, including those arising from disability, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness. Thus, the text considers that in the inclusion process, it is necessary that the instruments and content of the assessment are consistent with the adaptations made to the curriculum, considering the specificities of students with special educational needs. It is necessary to reflect on the quality of training and options for professional development.

**Keywords:** teacher education. inclusive education. students with disabilities. regular school.

## INTRODUÇÃO

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação docente tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial.

Para que a educação inclusiva realmente aconteça além de docentes bem formados, deve-se pensar na escola como um todo.

Para atuar na perspectiva da educação inclusiva com oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência, tem-se solicitado da escola sua organização tanto em acessibilidade arquitetônica quanto curricular e pedagógica, considerando que as escolas, em sua maioria, encontram-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, como observado em estudos de Costa (2006, 2007a, 2009a, 2010a, 2011a).

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação do professor representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

Algumas questões atravessam o direito à escolarização, influenciam a formação do educador e trazem implicações para o processo de inclusão escolar que busca se fortalecer. Questões estas que podem ser descritas como: Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Como se dá a formação dos educadores? Como acontece o processo ensino aprendizagem?

Muitos movimentos vêm ocorrendo, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns, para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado. Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação.

É preciso entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação.

Boaventura Souza Santos (2007), sugere que devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades.

Meirieu (2005) nos ajuda nessa direção quando afirma:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura” (MEIRIEU, 2002, p. 175). Nesse sentido, faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar. Para tal, fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, condições de aprendizagem, dentre tantas outras.

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (GIROTO; CASTRO, 2011; MICHELS, 2011; MONTEIRO; MANZINI, 2008; QUATRIN; PIVETTA, 2008; VITALIANO, 2007; LEÃO *et al.*, 2006) Isso é relevante ser destacado face ao longo período de exclusão social imposto aos indivíduos com deficiência, considerando que o acesso à educação na escola pública foi historicamente impedido devido ao preconceito.

Por outro lado, trabalhos abordando o desenvolvimento da sensibilidade, compromisso ético, responsabilidade social com a inclusão escolar e democratização da educação ainda são escassos. Pois, as questões centrais se voltam à organização das escolas nos aspectos técnicos (meios) em detrimento de atitudes que contribuam à superação da segregação na escola (fins da educação).

Quanto a isso, outros estudos de Costa (2007b, 2009b, 2010b, 2011b) revelam que o sistema regular de ensino não atende às diferenças de aprendizagem dos alunos sem deficiência, revelando a fragilidade de responsabilidade com àqueles considerados desviantes do padrão estabelecido de aprendizagem, o que remete a Adorno (1995), ao afirmar que:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa (ADORNO, 1995, p. 189).

Desta feita a educação inclusiva deve ser vista como uma educação que vá atender todos os anseios da população alvo que são além dos alunos com deficiências, os representativos da normalidade, uma vez que todos dentro da sala de aula da escola regular se beneficiam.

## Alunos com deficiências e inclusão escolar

A escola inclusiva está pautada no atendimento de todos os indivíduos deficientes, independente de sua deficiência, seja ela, motora, intelectual, mental, auditiva, visual dentre outras. É aquela que abre espaço para todas as crianças, incluindo as que apresentam necessidades especiais. As crianças com deficiência têm direito à Educação em escola regular. No convívio com todos os alunos, a criança com deficiência deixa de ser “segregada” e sua acolhida pode contribuir muito para a construção de uma visão inclusiva. Garantir que o processo de inclusão

possa fluir da melhor maneira é responsabilidade da equipe diretiva – formada pelo diretor, coordenador pedagógico, orientador e vice-diretor, quando houver – e para isso é importante que tenham conhecimento e condições para aplicá-lo no dia a dia da escola.

Incluir crianças com deficiência nas salas regulares depende de um trabalho diferenciado do educador e de muitas ferramentas de auxílio.

Percebe-se que um professor capacitado para a prática da educação inclusiva com experiência no atendimento educacional especializado e com conhecimentos sólidos sobre as potencialidades e necessidades reais do aluno tende a construir, teoricamente, mais episódios interativos do que o professor com pouco repertório técnico e vivencial.

Por outro lado, torna-se igualmente importante considerar que o aluno com deficiência também apresenta experiências e habilidades construídas ao longo de seu desenvolvimento. As relações estabelecidas, as atividades realizadas diariamente, os papéis assumidos nos diversos contextos ofertam ao aluno a possibilidade de conhecimento do mundo e de transformá-lo a partir de suas próprias percepções e ações.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, de 1999 diz que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamental que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da igualdade e dignidade que são inerentes a todo ser humano (OEA, 1999).

Define discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e sua liberdade fundamental [...] (OEA, 1999).

Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

A pessoa com deficiência enfrenta uma condição histórica de séculos de exclusão social, que compreendeu desde sua eliminação física ao nascer até a mais completa segregação.

Segundo Aranha (2000), a relação que a sociedade mantém com a pessoa com deficiência passou pelos paradigmas da institucionalização, integração e inclusão. A institucionalização corresponde ao cuidado e à proteção da pessoa com deficiência em local segregado. A partir de rigorosas críticas ao modelo segregacionista, passou-se ao paradigma da integração social; isso quer dizer que somente após estar preparada e ter superado as suas dificuldades a pessoa com deficiência poderia ser integrada e conviver socialmente com as demais pessoas. Na área educacional, a escola deve preparar-se e organizar-se para atender todos os alunos, além de empregar esforços na expansão do potencial do seu educando com deficiência.

A perspectiva da escola inclusiva é projetar um ambiente no qual o aluno que necessite de atenção especial possa interagir com o professor de acordo com as suas capacidades, a fim de se desenvolver as suas potencialidades e se fortalecer como cidadão. Sob esse ponto de vis-

ta, também apoiamos o entendimento de que “a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.” (ARANHA, 2000, p. 2).

## Formação de Professores e Educação Inclusiva

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil. Ou seja, reconhece-se que crianças, jovens e adultos com deficiências devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças.

Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado. Essa ação, igualmente,

[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças. (ZOÍÁ, 2006, p. 23)

Dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas, com vistas não apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também à melhoria do sistema escolar, necessário se faz, entre outros aspectos, o aprimoramento do sistema de gestão, da atuação dos profissionais e do processo de ensino e aprendizagem.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

Segundo afirmam Ramalho e Beltrán Núñez (2011), este tipo de formação

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos-chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional

(RAMALHO e BELTRÁN NÚÑEZ, 2011, p. 73).

Contribui, pois, para possibilitar condições para que os docentes possam refletir sobre a sua prática, de forma a melhor atuar com as diferenças que se fazem presentes no alunado, entre as quais aquelas decorrentes de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Correia (2008), com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que:

[...] os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

Dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

No tocante à formação de recursos humanos para atuação na escola regular com alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação deu início, em 2003, ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial, visando: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. Fundamenta-se no seguinte princípio: garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, na escola regular de ensino (BRASIL, 2006).

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

No entanto, mais de 20 anos após a promulgação desta Lei ainda é possível constatar, em pesquisas realizadas no Brasil. (MOURÃO, 2011; PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009) que os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, mantendo, desta forma, uma organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. Em 1964 Rosenthal e Jacobson nomearam de profecia autor realizadora o efeito da expectativa do

professor no desempenho dos seus alunos. Isso acontece porque se os professores desenvolvem uma visão de que seu aluno é incapaz, eles terminam por abandoná-lo, não favorecendo situações de interação que possibilitem o avanço cognitivo e o desenvolvimento desse sujeito.

Com base nas ideias de Vygotsky e colaboradores busca-se na perspectiva histórico-cultural, os fundamentos para a compreensão do trabalho docente, destacando-se três formulações de relevância para essa análise.

A primeira, a teoria do desenvolvimento que toma como ponto de partida a relação social, a segunda, sobre o papel do discurso no desenvolvimento, portanto, na relação linguagem-pensamento e a terceira, particularmente relevante, considera o papel da mediação na construção do conhecimento e no desenvolvimento do sujeito. (VYGOTSKY, 1987, 1988).

Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho. Isso é o que Vygotsky (1998) considera como agir na zona de desenvolvimento proximal do educando.

Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

No processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais.

A avaliação é um componente do currículo escolar e considera-se que numa educação inclusiva o currículo precisa passar por uma adaptação. A adaptação curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola”. (BRASIL, 1999, p. 15)

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a

realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes.

A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade. No entanto, a dúvida que mais preocupa é como construir essa escola inclusiva, de qualidade para todos.

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

É importante perceber que a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos.

A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos.

É preciso refletir sobre a qualidade da formação e as opções de atualização profissional. A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a: a valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E. J. (org.). Educação especial: temas atuais. Marília, Unesp, 2000.

ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2006. <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 Jul. 2018.

BRASIL. Resolução n. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: ago. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, V. A. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011a.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da *et al.* (Org.). Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. Niterói: Intertexto Editora; CAPES, 2011b. p. 31-52.

COSTA, V. A. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de (Org.). Faces da inclusão. São Luís: EdUFMA, 2010a. p. 121-144.

COSTA, V. A. Políticas públicas en educación: Formación de maestros e inclusión em Brasil. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). Sujeto, Educación Especial e integración. Ciudad de México, DF: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2010b. p. 525-540.

COSTA, V. A. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Org.). Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto Editora, 2009a. p. 59-86.

COSTA, V. A. Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO, 2007b.

COSTA, V. A. Formação de professores: narrativas e experiências instituintes ‘NA’ e ‘PARA’ a escola inclusiva. Cadernos de Ensaios e Pesquisas, Niterói, n. 11, p. 23-43, set. 2006. Edição Especial.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011.

LEÃO, A. M. de C. *et al.* Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago. 2006.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). *Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

OEA. Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos. *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência*. 1999. Disponível em <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>. Acesso em 05/08/2018.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ; Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO E PLURALIDADE SÓCIO-CULTURAL: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009. Feira de Santana. Anais... Feira de Santana: UEFS, 2009.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 31, p. 49-61, 2008.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69 -96, jan./jun. 2011.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZÓIA, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org).

Educação: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

# A inserção de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino

## The inclusion of students with intellectual disabilities in the regular school system

---

**Rosimeire de Freitas Silva**

*Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras*

**Tereza Pereira Roseno**

*Instituto Várzeagrandense de Ensino/ IVE - Pedagogia*

**Marlene Velozo dos Santos**

*Faculdades Faculdade Unigran - Pedagogia*

**Daniele Bianchi de Oliveira**

*Faculdades Faculdade Unigran - Pedagogia*

# Resumo

---

O objetivo deste estudo foi pesquisar a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento de alunos Portadores de Deficiência Intelectual e a influência da estimulação precoce em relação à aquisição de linguagem. A pesquisa passou por abordagens literárias e pedagógicas, com objetivo de ampliar o campo de estudo e entender melhor as necessidades educacionais especiais. Além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular. Em relação pessoa com deficiência intelectual, acreditamos que a sua inserção na escola, realizada dentro desse paradigma da inclusão escolar, possa constituir uma experiência fundamental que venha a definir o sucesso ou fracasso de sua inclusão na sociedade.

**Palavras-chave:** aprendizagem. educação especial. ensino.

# Abstract

---

The aim of this study was to investigate the importance of special education for the training and development of students with Intellectual Disabilities and the influence of early stimulation in relation to language acquisition. The research went through literary and pedagogical approaches, aiming to expand the field of study and better understand special educational needs. In addition to realizing what the greatest difficulties are for the proper inclusion of these students in regular education. Regarding people with intellectual disabilities, we believe that their inclusion in school, carried out within this paradigm of school inclusion, can constitute a fundamental experience that will define the success or failure of their inclusion in society.

**Keywords:** learning. special education. teaching.

## INTRODUÇÃO

Este estudo analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência mental, incluídos em classes comuns da rede pública regular de ensino. O interesse investigativo tem vinculação direta com a nossa trajetória profissional.

Os trabalhos sobre Educação Especial surgiram a muitos anos, a cada dia novos estudos surgem com propostas inovadoras sobre o assunto. No entanto, através de pesquisas realizadas sobre a evolução dos estudos sobre a Educação Especial, encontramos um fato muito interessante que é a imagem que a sociedade por muitos anos postularam aos portadores de deficiências:

Na cultura grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies. (...) Na Idade Média, os portadores de deficiências foram considerados como produto da união entre uma mulher e o Demônio. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 3-4).

De acordo com o autor por muitos anos a criança com algum tipo de deficiência era considerada como a retardada, a incapaz e em algumas sociedades era até mesmo considerado como monstro ou filho do demônio.

A deficiência não deve ser tomada, isoladamente, como obstáculo ou impedimento que impossibilita o pleno desenvolvimento das potencialidades de uma pessoa. As restrições decorrem das estruturas excludentes e das condições objetivas dos diversos campos de atuação do contexto social. As escolas especiais, em nosso país, têm se tornado um dos mecanismos preferenciais dessa sociedade seletiva, acolhendo um universo restrito de educandos, tais instituições legitimam ambientes segregadores de aprendizagem.

A partir de leituras e pesquisas propôs neste trabalho, a apresentação ao leitor um conhecimento mais profundo sobre as crianças com Deficiência Mental suas habilidades e limitações. Este conhecimento é de extrema importância para familiares e professores que poderão estimular adequadamente essas pessoas lhe proporcionando um grande desenvolvimento. Pretendem também evidenciar técnicas inovadoras na educação dessas crianças, que facilitarão os procedimentos frente a elas.

### Deficiência mental

“[...] A deficiência mental não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento.” (Carvalho & Maciel, 2003, p. 150)

Para falar de Deficiência Mental faz-se necessidade discorrer um pouco sobre inteligência. O que é inteligência? Para a Enciclopédia Britânica, inteligência é a habilidade de se adaptar efetivamente ao meio que estamos inseridos, seja fazendo uma mudança em nós mesmos ou mudando o ambiente. Podemos dizer que a inteligência humana pode ser exercitada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades, que evolui, “Desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas” (RAMOZZI-CHIAROTTINO *apud* CHIABAI, 1990, p. 3).

Para adaptar-se ao ambiente satisfatoriamente, o indivíduo deve se utilizar da capacidade de integrar várias modalidades sensoriais (os sentidos) de modo a constituir uma noção (consciência?) da situação presente, além disso, necessita desenvolver uma disposição de aprendizagem, finalmente, ampliar uma habilidade de agir objetivamente. Tendo em mente que os animais se adaptam, alguns melhor que o ser humano, e juntando-se com a definição de inteligência da Enciclopédia Britânica, então a astúcia jamais deve ser tida como exclusiva do homem.

A inteligência humana, entretanto, engloba conceitos mais complexos que a integração dos sentidos, apreensão da realidade e capacidade de agir, como possivelmente acontece nos animais. Segundo Wechsler, S.M. (1995, pág. 53) “A inteligência é a capacidade de agregada ou global para agir intencionalmente, pensar racionalmente e lidar de modo eficaz com o meio”. Para o autor, inteligência humana é um atributo mental multifatorial, envolvendo a linguagem, o pensamento, a memória, a consciência. Assim sendo, a inteligência pode ser considerado um atributo mental que combina muitos processos mentais, naturalmente dirigidos à adaptação à realidade.

Sem dúvida nenhuma, a base estrutural da inteligência humano é o Pensamento, mais precisamente, o Pensamento Formal. Que se trata, de uma operação mental que nos permite aproveitar os conhecimentos adquiridos da vida social e cultural, combiná-los logicamente e alcançar uma nova forma de conhecimento. Todo esse processo começa com a sensação (5 sentidos) e termina com o raciocínio dialético, onde uma ideia se associa a outra e, desta união nasce uma terceira. Quando percebemos uma rosa branca imaginamos, ao mesmo tempo, as noções de rosa e brancura, daí podemos conceber um terceiro conceito que combina os dois primeiros.

## Conceitos, Juízos e Lógica.

Assim, os conceitos refletem a natureza interna, a essência dos objetos ou dos fenômenos, mas como o mundo das coisas está em constante mudança e desenvolvimento, os conceitos, se querem ser válidos, devem ser flexíveis e morais, isto é, dinâmicos ou dialéticos. (BAZARIAN, Jacob. 1994, Pag. 133)

Através dos conceitos o ser humano pode elaborar juízos. Chama-se juízo, o processo que conduz ao estabelecimento das relações significativas entre opiniões, portanto, exercer o bom senso ou julgar, é estabelecer uma relação entre conceitos, ora comparando, agrupando, ora generalizando. Uma vez construídos os juízos (que é um conjunto dinâmico de conceitos) será possível o raciocínio, que é a atitude de relacionar os juízos, uns com os outros. De acordo com BAZARIAN:

O princípio da razão suficiente expressa a necessidade de fundamentar os juízos que entram no conjunto de conhecimento humano e reza: todo juízo, para que se considera verdadeiro e incontestável deve ser fundamentado (demonstrado) no sentido de que devem ser trazidos razões suficientes da verdade desse juízo. (BAZARIAN, Jacob, p. 129)

Diante disso, entendemos que o desenvolvimento do juízo nasce, simultaneamente, o pensamento lógico. O pensamento lógico consiste em selecionar, integrar e orientar esses juízos mentalmente, com objetivo de alcançar uma conclusão ou uma solução, enfim, para possibilitar uma atitude racional ante as necessidades do momento. Portanto, em seu sentido lógico o raciocínio não é nem verdadeiro, nem falso, mas será sim, logicamente correto ou logicamente incorreto. Para nossas finalidades didáticas, o termo pensamento precisa englobar aqui o conceito de

raciocínio e, para a psicopatologia, para ser sadio o pensamento deve ser lógico.

Ao estudarmos a Deficiência Mental interessa, sobretudo, o conceito de Inteligência Social e Inteligência Pragmática, que são, respectivamente, a habilidade para compreender e interagir com as demais pessoas e com as coisas, ou seja, atuar adequadamente nas relações humanas e na vida prática. Segundo os atuais critérios de definição da Deficiência Mental, esta seria predominantemente a incapacidade de adaptação satisfatória ao ambiente social, portanto, está relacionada às inteligências Social e Pragmática.

Na vida em sociedade, não são apenas as inteligências Social e Pragmática as únicas responsáveis pelo sucesso. As inteligências Social e Pragmática seriam responsáveis, por assim dizer, pelo bom trânsito das pessoas em meio aos seus pares e para lidar com as coisas, mas, para aprimorar o relacionamento com os outros e consigo, a pessoa deve dispor também de Inteligência Emocional, segundo Salovey e Mayer (1990) “Monitoramento dos sentimentos em si e nos outros, na discriminação entre ambos e na utilização desta informação para guiar o pensamento e as ações”.

Os recentes estudos sobre a Inteligência Emocional procura explicar porque certas pessoas com um QI elevado frequentemente falham na vida social, enquanto outras, com um QI mais modesto se destacam admiravelmente.

As pessoas com Deficiência Mental demonstram muito pouca habilidade para a generalização das aprendizagens, portanto, como vimos acima, sofrem severo prejuízo na elaboração de conceitos. Embora os deficientes possuam assimilação equivalente as demais pessoas, na questão da resolução de situações e problemas, ou seja, na colocação em prática de seus conhecimentos eles se mostram inferiores.

## Características de acordo com o grau de DM (A Deficiência Mental Leve)

De acordo com a American Psychiatric Association dsm iv-tr (2002, p.75), há quatro níveis de gravidade que podem ser especificados, refletindo o nível atual de comprometimento intelectual: Deficiência Mental Leve (QI 50-55 até aproximadamente 70), Moderado (QI 35-40 a 50-55), Grave (QI 20-25 a 35-40), Profundo (QI abaixo de 20 ou 25). Segundo Vasconcelos:

São utilizadas diferentes classificações com a finalidade de facilitar a investigação clínica de deficiência mental. Pode-se classificá-lo quanto à época do evento causal em pré-natal, perinatal ou pós-neonatal. A grande maioria das causas de deficiência mental não tem cura disponível, porém a definição da causa frequentemente ajuda a família a compreender o prognóstico e a estimar o risco de recorrência. (Vasconcelos, 2004, p.71-82).

Para o autor com suporte apropriado, os indivíduos com Deficiência Mental Leve, podem viver sem problemas na comunidade, de acordo com o DSM IV-TR (2002, p.75). “A Deficiência Mental Leve equivale, basicamente, a antiga categoria pedagógica dos educáveis”. Em relação à evolução psicomotora, alguns autores observam um quadro de hipotonia muscular nas crianças deficientes, mas não se notam diferenças significativas na coordenação geral, por outro lado, o equilíbrio, a orientação espaço-temporal e as adaptações a algum ritmo pode estar prejudicados. Quanto à fala, algumas crianças com Deficiência Mental se expressam bem e utilizam palavras corretamente, aparentando um discurso até mais desenvolvido do que se poderia esperar no rebaixamento cognitivo. Em outros casos, quando existem transtornos emocionais associados, as crianças podem apresentar também uma deficiência da linguagem.

É sempre bom lembrar que a criança deficiente passa pelos estágios sucessivos do desenvolvimento em um ritmo mais lento que as demais. Não obstante, os resultados das operações concretas são muito semelhantes entre elas, mas nas deficientes não aparecem indícios das operações formais. Aliás, um dos fatores típicos da deficiência é a dificuldade em alcançar o pensamento abstrato e, evidentemente, quanto mais grave for, maior será esta incapacidade.

Na Deficiência Mental, Grau Leve os pacientes podem alcançar níveis escolares até, aproximadamente, a sexta série do primeiro grau, embora em um ritmo mais lento que o normal. No segundo grau, entretanto, apresentarão grande dificuldade, necessitando de uma aprendizagem especializada.

Sendo Leve a deficiência, esses pacientes podem alcançar uma adaptação social adequada e conseguir, na idade adulta, certa independência. No entanto, essa evolução mais otimista só ocorrerá quando a Deficiência Mental não apresentar, concomitantemente, algum transtorno emocional grave que possa dificultar a adaptação. Para Mendes e Ferreira:

Através do trabalho o indivíduo com deficiência mental pode demonstrar suas potencialidades e competências e construir uma vida mais independente e autônoma; conseqüentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador na medida em que contribui para o aumento da autoestima e nível de ajustamento pessoal, possibilidade de expandir suas perspectivas de vida (Mendes, Nunes e Ferreira, 2004, p.1,105-118).

De acordo com os autores, desenvolvimento global das crianças com DM leve pode ser considerado satisfatório, pois, quanto menor a deficiência menos lento será o adiantamento, entretanto, de acordo com a norma geral, será sempre mais lento que as demais crianças. Quando a DM é leve, o bebê costuma ser tranquilo, o desenvolvimento mental evolui em um ritmo lento e a criança aparenta a deficiência mais adiante, durante o crescimento. Nos casos mais graves a Deficiência se evidencia facilmente durante as primeiras semanas, até mesmo durante os primeiros dias.

## A Deficiência Mental Moderada

As pessoas com DM em grau moderado também podem se beneficiar dos programas de treinamento para a aquisição de habilidades. Elas chegam a falar e aprendem a comunicar-se adequadamente, ainda que seja difícil expressarem-se com palavras formulações verbais corretas. Normalmente o vocabulário é limitado, porém, em determinadas ocasiões, principalmente quando o ambiente for suficientemente acolhedor e carinhoso, conseguem ampliar sua habilidade de expressão até condições realmente surpreendentes. De acordo com Bach (1969, apud Baustista, 1997), podemos falar de várias áreas de desenvolvimento, nomeadamente a socialização, a independência, destreza, domínio corporal, capacidade perceptiva, linguagem e afetividade. Para o autor é extremamente importante a estimulação ambiental que portadores de DM moderada recebem durante os primeiros anos de vida, sendo isto um fator decisivo para uma evolução mais favorável ou menos. De qualquer forma, a estrutura da linguagem falada é muito semelhante a de outras crianças.

A evolução do desenvolvimento psicomotor é variável, dependendo também da estimulação precoce, mas de modo geral, costuma estar alterado. As dificuldades sociais são importantes na DM moderada, mas, dentro de um grupo social estruturado os pacientes podem desenvolver-se com certa autonomia. A pessoa com deficiência apresenta um quadro de comportamentos adaptativos, de acordo com a idade em que se en-

contra que poderão ajudar familiares e professores a adequar o seu comportamento a práticas sociais e pedagógicas. Muito embora eles necessitem sempre de supervisão social adequada, é importante a noção de que se beneficiam bastante com o treinamento e se desenvolvem com bastante habilidade em situações e lugares familiares. Em condições ambientais favoráveis e mediante treinamento prévio, os portadores de DM moderada podem ser inseridos ao mercado de trabalhos.

## A Deficiência Mental Grave (ou Severa)

A DM Grave, ao contrário da Leve e Moderada, se evidencia já nas primeiras semanas de vida, mesmo que nas crianças que não apresentem características morfológicas especiais. Fisicamente, em geral, o desenvolvimento físico é normal em peso e estatura mas, podem apresentar hipotonia abdominal e, conseqüentemente, leves deformações torácicas e escoliose. Por causa dessa hipotonia podem ter insuficiência respiratória (respiração curta e bucal) com possibilidade de apneia.

A psicomotricidade de crianças com DM grave geralmente está alterada, afetando a marcha, o equilíbrio e a coordenação. A maioria delas tem consideráveis dificuldades na coordenação de movimentos, incluindo o controle da respiração e os órgãos de fonação. De acordo com Speck (1978, *apud* Bautista, 1997), as tarefas principais que a educação deverá abranger serão: educação sensória e psicomotora orientada para a estimulação e a motricidade, rítmica; iniciação à comunicação social e verbal para que se sintam integrados e consigam comunicar com as pessoas.

Embora essas crianças possam realizar alguma aquisição verbal, a linguagem, quando existe, é muito elementar. O vocabulário é bastante pobre, restrito e a sintaxe é simplificada. Há também incapacidade para emissão de certo número de sons, em especial algumas consoantes. Faltam à língua e aos lábios a necessária mobilidade e coordenação, tornando a articulação dos fonemas errônea e fraca. Para que essas crianças consigam utilizar a palavra, devem vencer essas incapacidades. Muito pouco se pode esperar de positivo na evolução da DM Grave, mas os pacientes conseguem, de certa forma, desenvolver atitudes mínimas de autoproteção frente aos perigos mais comuns e, como sempre, podem se beneficiar de um ambiente propício. Eles podem ainda realizar alguns trabalhos mecânicos e manuais simples, porém, sempre sob supervisão direta.

## A Deficiência Mental Profunda

As pessoas com DM Profunda podem apresentar algum tipo de malformação encefálica ou facial. Normalmente, a origem desse déficit é orgânica e sua etiologia nem sempre é conhecida. Este estado se caracteriza pela persistência dos reflexos primitivos devido à falta de maturidade do Sistema Nervoso Central (SNC), resultando numa aparência primitiva da criança. Para Assumpção (1991) do ponto de vista educacional, classifica-se a deficiência mental em quatro tipos: profunda, severa, moderada e leve. Na deficiência mental profunda, o indivíduo tem capacidade intelectual comparada a uma criança de um ano, sua capacidade de adaptação é mínima ou nula. Nos primeiros anos até a idade escolar as crianças com este déficit desenvolvem mínima habilidade de funcionamento sensório-motor.

Em alguns casos elas podem adquirir mecanismos motores elementares e acanhadíssi-

ma capacidade de aprendizagem. Em outros casos nem se alcança este grau mínimo de desenvolvimento, necessitando permanentemente de cuidados especiais. Para Assumpção (1991) o deficiente mental afeta as relações familiares, os pais ficam frustrados ao perceberem as limitações dos filhos. As necessidades intensivas de cuidados especiais persistem durante toda a vida adulta. Em poucos casos esses pacientes são capazes de desenvolver algum aspecto muito primitivo da linguagem e conseguir, mesmo precariamente, um grau mínimo de autodefesa.

## A família e a educação

A família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança. Também é fundamental que a família incentive a prática de tudo que a criança assimila, a qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência mental.

Assim é fundamental o aconselhamento a família, que deve considerar, sobretudo a informação e a maneira como a pessoa é informada, com o propósito de orientá-la quanto à natureza intelectual, emocional e comportamental. Os pais e familiares do portador da síndrome necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade; quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva ao portador de necessidades especiais.

No entanto, a informação puramente intelectual, é notoriamente insuficiente, pois, o sentimento das pessoas tem mais peso que os seus intelectos. Portanto, auxiliar os familiares requer prestar informações adequadas que permitam aliviar a ansiedade e diminuir as dúvidas. Assim os conselhos devem se preocupar com os temores e ansiedades, sentimento de culpa e vergonha, dos familiares e deficientes. Devem reduzir a vulnerabilidade emocional e as tensões sofridas, aumentando a capacidade de tolerância.

O objetivo principal é ajudar pessoas a lidar mais adequadamente com os problemas decorrentes das deficiências e no aconselhamento alguns pontos são importantes: ouvir as dúvidas e questionamentos, utilizar termos mais fáceis e que facilitem a compreensão, promover maior aceitação do problema, aconselhar a família inteira, trabalhar os sentimentos e facilitar a interação social do portador de necessidades especiais.

A superproteção dos pais em relação à criança pode influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento e normalmente estes se concentram suas atenções nas deficiências de modo que os fracassos recebem mais atenção que os sucessos e o Deficiente Intelectual fica limitado nas possibilidades que promovem a independência e a interação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo vimos que a estimulação do portador de deficiências intelectual na fase inicial da vida é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e minimiza o atraso de linguagem na primeira infância, que poderão trazer sérias consequências futuras. Pois, no período da primeira infância, o cérebro humano é altamente flexível. A educação especial é determinante no processo de estimulação inicial e cabe ao professor de turmas especiais traba-

lharem suas crianças desenvolvendo nestas capacidades de praticarem atividades diárias, participar dos deveres familiares, desenvolverem seu direito de cidadania e até mesmo atuar em uma atividade profissional. Para isso, profissionais especializados e cuidados especiais devem ser tomados, a fim de facilitar e possibilitar um rendimento e desenvolvimento educacional. A importância da estimulação se dá pela necessidade da criança de vivenciar experiências permitiram seu desenvolvimento, respeitando suas deficiências e explorando suas habilidades.

Esse estudo permite aos familiares (mãe, pai e responsáveis), aumentar suas possibilidades de observação e intervenção, objetivando aprimorar a aprendizagem de seus filhos, que são crianças especiais, que tem dificuldades como qualquer outra pessoa e são capazes de vencer seus problemas e se desenvolverem.

O estudo revelou não só as deficiências e problemas, mas primeiro a complexidade do processo de inclusão vivido pelas escolas, particularmente no âmbito das práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental. A pesquisa, assim como inúmeras outras citadas ao longo do texto, mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais. Texto Revisado (DSM IV – TR). Porto Alegre. Artmed: 2002

ASSUMPÇÃO, Júnior Francisco Baptista. Introdução ao estudo da deficiência mental. São Paulo: Memnon, 1991.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MONTANO, Maria Teresa Egler. Educação Inclusiva (Atendimento Educacional especializado Educacional para a Deficiência Mental). Brasília DF.MEC/SEEESP,2006

Carvalho, E. & Maciel, D. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. Temas em Psicologia da SBP, 2, 147 – 156.

CHIABAI, Isa Maria. A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. São Paulo, 1990. acesso dia 20/04/2021

BAZARIAN, Jacob. O problema da verdade. Teoria do conhecimento. 4. ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1994.

GLAT, Rosana. A integração dos excepcionais: realidade ou mito? Mensagem da Apae, 1988. <http://books.google.com.br/books?id=V4SI6kBfIQC&pg=PA63&lpg>. Acesso em 20/10/2020

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

GUYTON, Arthur C. Neurociencia básica: anatomia e fisiologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993. Trad. Charles Alfred Esberard e Claudia Lucia Caetano de Araújo. ISBN 85-277-0258-4.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez, 1985.

LE BOULCHE, Jean. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Ângelo B. M. Neuroanatomia funcional. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2000. ISBN 85-7379-069-5.

MENDES, E. G.; NUNES, L.R., FERREIRA, J.R.. Estado da arte das pesquisas

sobre profissionalização do portador de deficiência. Temas psicol., 2004, vol.12. <http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/tp/v12n2/v12n2a03.pdf> . Acesso em 16/03/2021

SALOVEY, P., & MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221.

SCHWARTZMAN, José S. Síndrome de Down. São Paulo: Memnon, 1999. 324 p.

VASCONCELOS, M. Retardo mental. *J. Pediatr. (Rio J.)* [online]. 2004, v. 80, n. 2, suppl., pp.71-82. ISSN0021-7557. <http://www.scielo.br/scieloOrg/php/citedSciELO.php?pid=S0021>. Acesso em 18/01/2021

Wechsler, S.M. (1995). O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e limitações. *Estudos de Psicologia*, 12, 81-86.

**Educação inclusiva: uma reflexão  
do momento que estamos**

**Inclusive education: a reflection  
of the moment we are**

---

*Cesar Augusto Silva de Sousa*  
*Universidade Federal do Maranhão (UFMA)*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.25.4

# Resumo

---

Diante de um contexto histórico de segregação educacional, a nossa Constituição Federal de 1988, trouxe pela primeira vez um conceito de inclusão para fundamentar a promoção do bem a todos. Onde, no artigo 205 garantiu o pleno desenvolvimento pessoal, partindo dos princípios da igualdade de condições, acesso e permanência na escola. Desde então, hoje é possível procurar e discutir as formas e métodos de incluir a totalidade dos alunos na escola e não somente integrá-los. Portanto, pretendemos a partir de revisões literárias de autores e documentos dessa área, entender o momento de transição que estamos, para defender um futuro que abrange o respeito aos discentes e suas necessidades, com a intensão de evitar retrocessos que tentam ressurgir por políticas públicas e educacionais equivocadas.

**Palavras-chave:** educação, filosofia, inclusão.

## INTRODUÇÃO

Constata-se na história da educação que já existiu pelo menos três momentos: o antigo modelo, no qual, havia a separação entre instituições especializada e regulares, o atual é qualificado como uma transição, e por fim o da inclusão, que infelizmente ainda não alcançamos. Dessa maneira, ela tem usufruído de uma série de avanços nas últimas décadas, mas, também enfrentou vários desafios e retrocessos, desse modo é fundamental enfrentar essas barreiras e promover a reflexão, parte-se então de um estudo dessa temática desde 1970 até os dias atuais.

É completamente defensável o direito de qualquer pessoa de ser ensinada sem exclusão, evitando a fantasia de que existe uma homogeneização ao tratar-se da prática pedagógica, sendo assim, deve-se respeitar a diversidade de todos os estudantes, sempre pensando em alternativas para que as escolas se adéquem as suas necessidades. Por outro lado, não se deve continuar na perspectiva da década de setenta, que tinha um modelo integracionista nas escolas brasileiras, onde, havia condutas pedagógicas voltadas aos indivíduos com deficiência ou superdotação, no entanto, com um aspecto substitutivo ao ensino comum, isolando esses alunos em locais diferentes.

Apenas com o processo de democratização, isto é, a Constituição Federal (C.F.) de 1988, observa-se que esse sistema distancia os grupos considerados fora dos padrões, mostrando o preconceito e a falta de preparo que os colégios regulares e a urgência de sua mudança em consequência do surgimento do princípio de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2019, I.33-38). No artigo 205 da C.F. foi colocado com o destino de reforçar a educação como um direito de todos os seres humanos, sem qualquer tipo de distinção, garantindo o pleno desenvolvimento desse ser e não só a sua inserção na rede educacional, sendo assim, os colégios devem garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2019, I. 2955).

Um dos desafios que a Educação Inclusiva enfrenta são alguns grupos de professores e gestores que não se sentem preparados para essa mudança, e os pais de crianças e adolescente sem deficiência que se inclinam a pensar que o ensino perderá eficiência, caso adote esse novo paradigma inclusivo. Há de se concordar que a falta de preparo não é infundada, pois, a maioria dos colégios, principalmente aos públicos, não estão preparados para receber os discentes com deficiências ou com Necessidades Educacionais especiais (NEE), seja por problemas de infraestrutura ou por falta de esclarecimento dos profissionais.

Todavia, quando a rede educacional falha em ensinar os seus alunos, ela não pode em seguida, culpar e retirar aqueles que não foram capazes de se desenvolver dentro desse sistema falho, ou seja, “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2015, I. 210). A Convenção da Guatemala de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, foi de grande importância, por começar a exigir uma reinterpretação da Educação Especial com a finalidade de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2001, n.p).

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001, n.p).

Dessa maneira, o surgimento de decretos e leis, no qual, declaram o que já deveria ser óbvio para todos, isto é, indivíduos devem ser tratados igualmente de forma a respeitar as suas diferenças, começaram a ser levadas mais a sério. Logo, na perspectiva da Ed. Inclusiva, a mudança deve ocorrer, voltando-se a atenção à diversidade e compreendendo que os docentes devem estar munidos de conhecimentos prévios sobre como lidar com as especificidades que os discentes podem apresentar.

## **METODOLOGIA**

O método a ser utilizado nessa pesquisa tem como objetivo de forma geral ser teórico e qualitativo, portanto, parte de uma análise bibliográfica à respeito das informações já disponíveis sobre o tema, a fim de ter a busca e o desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, a forma específica do trabalho parte de reflexões que buscam descrever o determinado problema e possíveis respostas a ele, desenvolvendo uma defesa para uma educação mais abrangente, que esteja respaldado em argumentos sólidos de especialistas e leis.

## **O QUE É A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PORQUÊ DELA NÃO SER SUFICIENTE**

A modalidade de ensino que se preocupa em ampliar as potencialidades de pessoas com NEE chama-se Educação Especial, que de fato foi de imensa importância no nosso meio social com o destino a integração desses alunos na sociedade, no entanto, trata-se de uma concepção voltada apenas elas, de forma isolada, com o olhar de que eles devem ser “reabilitadas”, dado como um exemplo desses colégios: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954 (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2020, n.p.).

Nessas classes, existe a tentativa de proporcionar meios facilitadores na iminência a aprendizagem dos educandos, derivados de políticas e métodos especializados para eles, sendo assim, disponibilizam de tudo o que for necessário a fim de estabelecer o desenvolvimento cognitivo, por isso há de reconhecer a competência e relevância dessas instituições para com os alunos, em que graças a essa conquista conseguiram um crescimento e desempenho exemplar. No entanto, é notório a substituição da Ed. Especial em Ed. Inclusiva, juntamente com um forte investimento nessa transformação, pois, só assim ocorrerá de fato a maior eliminação da exclusão dessas crianças e jovens, com o intuito de “não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (MANTOAN, 2015, l.286).

Esse ponto de vista cria uma separação entre os alunos sem deficiência dos que não têm, incentivando o preconceito de uma hierarquia, no qual, os não “normais” serem incapazes ou que, em alguns casos, deveriam ser reabilitados em benefício de um dia serem colocados em colégios regulares. Portanto, existem dois mundos completamente diferentes e sem interação, que provoca o desconhecimento um do outro, perpetuando assim um mundo de preconceitos e desconhecimentos da realidade.

Sendo assim, precisamos refletir e incluir essas pessoas em uma única estrutura capaz de adequar-se a esse ambiente, pois, esse antigo modelo nunca se preocupou em melhorar a sua qualidade em proveito de que esses discentes possam desfrutar de uma convivência boa e

significativa, isso não se refere apenas às escolas, mas também do próprio corpo social na sua totalidade. Então, incluí-los em nossos colégios é o primeiro passo a uma comunidade melhor que valoriza a diversidade.

A diversidade deveria ser respeitada enquanto um valor comunitário. A oportunidade de lazer, de trabalho e de educação deveria estar ao alcance de todos, como resultado de uma sociedade que aprendeu a socializar seus bens culturais e seus mecanismos de desenvolvimento humano. [...] O que precisamos é de uma sociedade mais acolhedora e despida de preconceitos. (CORRER, 2003, p. 18-19)

Vale destacar, que não estamos declarando aqui uma defesa à integração, isto é, no processo em que o aluno colabora com as atividades escolares de forma parcial, onde há uma falsa inserção, já que existe uma segregação, oferecendo serviços diferenciados em lugares específicos. O defendido é uma instituição que possa lidar com as diferenças deles, de maneira a incluí-los, afinal, sabe-se que cada ser humano possui especificidade e habilidade naturais, sendo o dever dos professores, conviver, ensinar, reconhecer e valorizar essas diversidades.

A questão das individualidades é uma tarefa complexa, nesse sentido, a Ed. Inclusiva, volta-se para atender a totalidade, dito isso, os estudantes vão aprender juntos de forma unificada e colaborativa. Além disso, há uma interdependência dos alunos e professores a fim de estabelecer a qualidade desse movimento de se tornar uma escola verdadeiramente ativa, que os contemple sem distinção de qualquer tipo, e é um desafio inevitável para os docentes, pois, eles em muitos casos, ainda desconhecem a relevância da inclusão, não estando preparados para a passagem entre os paradigmas, seja por aspectos internos das instituições em que trabalham, quanto no preparo profissional.

## O MOMENTO DA TRANSIÇÃO

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios. O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, n.p).

A partir desse momento, podemos observar o começo de uma troca, entre a Ed. Especial para os modelos mais inclusivos, no intuito de se evitar somente a integração, isto é, de criar locais específicos dentro da escola regular com o objetivo de isolar esses estudantes com deficiências. Por certo, almeja-se primeiramente uma elevação da formação dos gestores e educadores, com a finalidade que esses possam garantir o direito à escolarização de excelência, sem que haja somente um sistema parcial de inserção ou serviços educacionais desiguais com alguns. Conforme essa ideia, os discentes não necessitem mais se adaptar às exigências de uma metodologia que prima pela homogeneização e nivelamento da aprendizagem.

A integração escolar pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço, desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (MANTOAN, 2015, l. 281).

Considerando esta situação, chegar a uma definitiva inclusão, deve-se avaliar as estruturas escolares e remodelar o sistema vigente que está enraizado em ideias inflexíveis e rigida-

mente registradas numa cultura preconceituosa, além disso, registre fortemente a se atualizar. O momento atual é de transição, no qual, costuma ser sempre longo, tem o objetivo de tornar nossas instituições em um lugar não limitado, a apenas adicionar o aluno na escola regular, sem antes ter mudado e abolido os serviços segregadores.

Nesse sentido, é indispensável a construção de um projeto, que valorize a cultura e experiências desses jovens e crianças, dando-lhes a autonomia para aprender do seu modo, de acordo com as suas aptidões e limitações. Diante disso, é preciso criar as estruturas que um dia poderá chegar ao seu ideal, onde, todas as turmas se constituirão em espaços da diversidade e de trocas culturais, com respeito à capacidade de cada um, compreendendo que ele irá aprender dentro do seu tempo. No entanto, ainda estamos em um meio educativo com obstáculos reais a serem transpostos, pois, o novo sempre provoca insegurança, insatisfação, medo e aversão.

Sem dúvidas, que se adaptar a ideia de que os alunos em sua totalidade, devem ter as mesmas oportunidades de acesso aos saberes e às atividades realizadas pelo colégio é algo indispensável nos dias de hoje. Assim como, reconhecer que as individualidades existem e que os professores têm a obrigação de favorecer a riqueza da pluralidade cultural e dos princípios éticos do enaltecimento humano, por mais que abordar a questão das diferenças individuais seja uma tarefa complexa. A escola é uma das principais formadoras, que tem como objetivo constituir o homem em um cidadão, não podendo, assim, destruir as diversidades no seu meio, e sim acolher todas essas variedades de pensamentos e vivências pessoais.

Falta um longo caminho para incorporar essa estrutura organizacional e os requisitos mencionados, todavia, já temos vários avanços no aprofundamento de valores e atitudes compatíveis com os ideais de igualdade e respeito à diversidade. Nossa própria sociedade está mudando de forma acelerada, tornando o diferente, cada vez mais comum, no entanto, é fundamental frisar que “afirmar que pessoas com deficiência têm direito a uma vida de qualidade não significa, no entanto, que programas de serviço devam oferecer a elas, de forma paternalista e discriminatória, todos os elementos necessários para que viva bem” (CORRER, 2003, p. 32).

## O AMBIENTE ESCOLAR QUE PROMOVE-SE

O ambiente que estar sendo construindo é um espaço de todos, que respeita as diferenças de cada ser como único, constituindo-se em um lugar sem barreiras atitudinais e arquitetônicas, almejando ser a melhor possível para o aprendizado dos discentes. Entretanto, as barreiras físicas como: adaptações estruturais, são as mais simples de resolver, caso comparada aos preconceitos, pois, esses necessitam de recursos internos de contínua reflexão.

Conforme isso, é fundamental ser contra os retrocessos de possíveis ideias governamentais, tais quais as que foram anunciadas no final de 2019, isto é, a promessa de mudanças nas políticas de Ed. Especial, cujo a finalidade pretendia segregar os estudantes, incentivando indiretamente a separação desses em instituições diferentes.

Nídia classificou a política como sendo “a da flexibilidade para os sistemas educacionais”. “Ou seja, não entendemos que a educação para pessoas com deficiência ou TEA deva passar única e exclusivamente pelas escolas inclusivas comuns. Essa política oferece a flexibilidade no sentido de os sistemas se organizarem para poderem oferecer também, como alternativas, escolas especiais, classes especiais, escolas bilíngues [com aulas em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras)], classes bilíngues”, afirmou

(BOND, 2019, n.p).

Possibilitar que o aluno com NEE possa fazer parte do todo, sem receber rótulos, é de extrema necessidade, e para isso, precisa-se entender que ele é muito mais do que as suas limitações. Sendo assim, cada professor deve conhecer as estratégias de ensino adequadas para os conteúdos que leciona, lembrando que numa sala de aula inclusiva teremos a premissa que não é o discente que tem a obrigação de se moldar, mas, sim o docente de oportunizar o acesso deles com os conteúdos e discussões.

A favor disso, “precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência” (MANTOAN, 2015, l. 147). Existe uma necessidade de um espaço de aprendizagem livre do preconceito de que alguns são incapazes, dessa maneira, há uma colaboração ao melhor desempenho. O espaço futuro de ensino deve ser composto por uma equipe de professores, especialistas, gestores, supervisores e orientadores, onde essa equipe de profissionais proporcionam uma aprendizagem mais eficiente.

Sociedade e educação estão intimamente ligadas, clama-se então por disponibilização de recursos e tecnologias, com o intuito de assegurar o atendimento profissional especializado nas escolas. Sendo indispensável a esses educadores trabalharem em parceria com os outros profissionais pedagógicos, da saúde e com a própria comunidade. O fruto dessa pedagogia cooperativa é reconhecer o valor da nossa natureza múltipla, e por fim, redefinimos nosso foco para o preparo à cidadania, isto é, a formação de cidadãos livres que valorizam a sua identidade.

Um exemplo claro que causa a inspiração para com a continuidade nesse caminho inovado de princípios inclusivos no Brasil, é a escola amazonense (Manaus) Waldir Garcia que favorece todo um aparato de metodologias com o propósito de agregá-los a uma educação de qualidade e o bem social de seus estudantes, com a promoção de diálogos tanto internos, quanto com a comunidade e por estes fatores, em 2017, foi indicada pelo Coletivo Escola Família do Amazonas como a escola transformadora, passando por todas as etapas do processo e sendo certificada. (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 201-?, n.p.)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociedade de todos está em um momento de construção, e hoje vive-se um momento de passagem entre paradigmas, por isso, ainda estamos convivendo com classes especiais, mas, brevemente será superada, pelos novos conceitos e ideias da prática inclusiva que vieram para ficar. Esse momento é inevitável, e ainda sim, perigoso, pois, temos que estar atento as tentativas de retrocessos por parte daqueles que se recusam a abrir a mente a novas opções, sendo por temor ou inseguranças de adotar um novo modelo.

Até 1970 nosso Brasil seguia a integração, tinha-se a ideia de quem não estivesse pronto para ingressar na escola, precisava ser “preparado”, por uma classe especial até ser considerado aceitável e somente a partir da década de oitenta esse padrão começou a ser questionado e nos anos noventa estava consolidado um novo conceito: o da inclusão, onde, a deficiência não é um problema do indivíduo, mas, o resultado da incapacidade da comunidade em atender às necessidades, incentivando o preconceito, portanto, somos nós, quem precisa se tornar capaz de acolhê-los.

Há grandes avanços nessas três décadas, mudança de concepções, que desde o início já deveria estar sendo aplicado, e apesar do tempo que passamos ignorando essas pessoas, hoje se tem a concepção de tentar incluí-las em nossa sociedade, e está sendo feito aos poucos, e mesmo com os encontros com ideias retrógradas, nós desafiamos a superar, não temos mais como desvalidar a diferença, ela está e sempre esteve presente.

## REFERÊNCIAS

BOND, L. Governo deve publicar nova Política de Educação Especial. 2019. Site. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governodeve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 29/07/2020.

BRASIL. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Presidente da república, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/documentos-internacionais>. Acesso em: 22/06/2020.

BRASIL. Constituição Federal da República do Brasil: Atualização automática das emendas constitucionais. Brasília: Senado Federal, 2019. 217 p.

CORRER, R. Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade. Baruru, SP: EDUSC, 2003. 124 p. ISBN 8574601861.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. Escola Municipal Professor Waldir Garcia (AM). 201–? Site. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/escolamunicipal-professor-waldir-garcia>. Acesso em: 04/07/2020.

FEDERACÃO NACIONAL DAS APAES. Conheça a APAE. 2020. Site. Disponível em: <https://apae.com.br/>. Acesso em: 23/06/2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar [recurso eletrônico]: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Samsuns Editorial, 2015. 82 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva - direito à diversidade: documento orientador. BRASÍLIA - DF: Secretaria de educação especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 24/06/2020.

# **A concepção do brincar na visão das educadoras da educação infantil e educação especial de uma creche em Cuiabá/MT**

## **The concept of playing in the view of early childhood and special education educators at a daycare center in Cuiabá/MT**

---

*Cristiane Costa de Jesus  
Edilaine Nunes da Conceição  
Elenice Assis Castelo  
Fabiane Costa de Jesus  
Fátima Estevão do Nascimento  
Gizele Aparecida Silva Martins  
Glaucia Fernandes das Neves  
Maria Conceição Ferreira Lara  
Maria da Silva Costa Rossi  
Rosely da Silva*

# Resumo

---

Esta pesquisa tem como objetivo identificar a concepção do brincar na visão das educadoras na Educação Infantil e na Educação Especial. O brincar pode ser visto como a primeira possibilidade de desenvolvimento cognitivo da criança, de um pensar consciente, e o brinquedo é o grande mediador desse processo. Assim, o tema brincar se mostra instigante para realização de uma pesquisa, tanto pelas indagações de ordem teórica que seus processos ainda suscitam, apesar da existência de teorias explicativas diversas, quanto pelos questionamentos coerentes sobre a forma como abordá-los do ponto de vista das ações educativas. Para realização dessa pesquisa adotamos o método descritivo qualitativo com a realização de entrevistas e de questionários para algumas educadoras que atuam nessa área. Verificamos que é preciso ter sempre em mente que a aquisição do conhecimento dá-se por um processo de construção e não pela mera absorção de informações. Sendo assim, é indispensável que a atitude do educador vise encorajar a criança quer seja considerada normal ou portadora de necessidades especiais no ato do brincar e foi isso que as educadoras entrevistadas demonstraram buscar no seu cotidiano educacional.

**Palavras-chave:** educação infantil. educação especial e brincar.

## INTRODUÇÃO

O brincar pode ser visto como a primeira possibilidade de desenvolvimento cognitivo da criança, de pensar consciente, e o brinquedo é o mediador desse processo.

A criança quando brinca cria e recria um mundo de fantasia e magia, constrói um mundo imaginário onde o real encontra-se presente através das representações e simbolismos. A brincadeira de faz-de-conta possibilita à criança descobrir esse mundo mágico.

Ao brincar a criança desenvolve seu intelecto, tornam claras suas emoções, representações e sua compreensão da realidade, atribuindo sentidos às suas ações e as coisas. Desse modo, os objetos assumem significados dentro de um contexto imaginário; a criança representa papéis sociais, a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, policial, herói, ladrão, etc.

A temática que instigou a escrever este trabalho foi o brincar considerando que este tem relação com a minha trajetória profissional e também pessoal. Sendo assim, o tema brincar se mostra instigante para realização de uma pesquisa, tanto pelas indagações de ordem teórica que seus processos ainda suscitam, apesar da existência de teorias explicativas diversas, quanto pelos questionamentos coerentes sobre a forma como abordá-los do ponto de vista das ações educativas.

### A Concepção Do Brincar

Segundo Piaget (*apud* BOMTEMPO, 2000, p. 59), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o meio não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Para Vygotsky (*apud* BOMTEMPO, 2000, p. 60), o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade, por isso ele dá grande importância à ação e ao significado do brincar.

Para ele é impossível uma criança com menos de 03 anos envolver-se em uma situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há continuidade, mas sim uma descontinuidade. Só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse.

No brincar uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que a criança é livre para determinar suas ações no brincar, estas estão subordinadas aos significados dos objetos e assim, crianças agem de acordo com eles. A separação ação/objeto só ocorre quando a criança reproduz a situação na qual os objetos estão ausentes, exemplo: dar banho na boneca em uma água imaginária ou dar de comer com um alimento que não existe realmente.

A partir desse momento, a criança não só substitui um objeto por outros ou reproduz aspectos de sua vida diária, mas passa a representar papéis da vida dos adultos como brincar de mãe, de médico, enfermeira, etc. A interpretação do papel do adulto pela criança é uma forma original de simbolização. A criança, ao brincar, seu conteúdo básico ou é a reprodução das rela-

ções de adulto entre si ou com a criança.

Assim, segundo Vygotsky (*apud* BOMTEMPO, 2000, p.64):

O brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real.

E, de acordo com Piaget (*apud* BOMTEMPO, 2000, p. 60), “o brincar representa uma fase de desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada”.

Partindo desses pensamentos vale considerar que brincando a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que lhe provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura. A brincadeira de super-herói, por exemplo, ao mesmo tempo em que ajuda a criança a construir a autoconfiança, a leva a superar obstáculos da vida real como, o modo de se vestir, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, enfim, a corresponder às expectativas dos padrões adultos (Levinzon, *apud* BOMTEMPO, 2000, p. 66).

Contudo, isso significa que no momento do brincar as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade, e, o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança, sendo seu parceiro na brincadeira. Pois, a manipulação do brinquedo leva a criança a agir e imaginar, isto é, a leva a uma ação e representação.

Desse modo, o brinquedo introduz a criança em operações associadas ao objeto e a apropriação se inscreve num contexto social. O brinquedo pode ser o mediador de uma relação com outra ou com uma atividade solitária, favorecendo sempre a integração de uma segunda cultura específica. Além disso, o brinquedo também pode assumir uma função de suporte de representações, introduzindo a criança num universo só de sentidos e não somente de ações. Portanto, o brinquedo valoriza o imaginário em detrimento de um realismo estreito. O mundo representado é mais desejável que o mundo real e a brincadeira aparece como uma forma da criança sair do mundo real para, então, devolver outros mundos e se proteger num universo criado por ela em seu imaginário. (Brougere *apud* BOMTEMPO, 2000, p. 68)

Nesse sentido, na brincadeira, a criança ao mesmo tempo em que se protege do mundo real, ela procura resolver seus problemas. Pois, a menina e o menino ao brincar de mãe e pai, acabam antecipando possíveis responsabilidades frente a uma família e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente.

“[...] É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua auto-estima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros”. (Garbarino e Colob, *apud* BOMTEMPO, 2000, p. 69)

No sonho, na fantasia, na brincadeira de faz-de-conta desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizados. Segundo Oliveira (2000), a criança ao brincar, ela transforma o ambiente em que esta em outra realidade. Elas imaginam, ou representam situações de seu cotidiano, transformando os objetos a sua volta em outras, presentes em sua imaginação; representam outras pessoas, tomando outras posturas que não a sua. Com isso as crianças constroem significados que fazem sentidos naquele momento.

O fantástico e o imaginário, expressos na brincadeira da criança, ao tomarem sentido real em sua fantasia, fazem com que ela converse com um cabo da vassoura “como se” fosse uma pessoa, ou zangada com seu cãozinho “como se” ele tivesse feito sujeira no tapete da mãe, ou ainda transformar a pedra em pássaro. A mistura de realidade e fantasia faz com que seu cotidiano tome outra aparência e adquira um novo significado.

Vygotsky (*apud* Oliveira, 2000, p. 54), diz que a brincadeira simbólica e de faz-de-conta, realizada pela criança possibilita uma atividade psicológica rica ao seu desenvolvimento, pois, desse modo ela projeta além de suas capacidades e cria a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal. E, Wallon (*apud* Oliveira, 2000), afirma que quando a criança brinca de faz-de-conta, ela experimenta diferentes representações que as coisas têm.

Ao brincar a criança utiliza os recursos disponíveis a sua volta, os quais são utilizados para criar os contextos das brincadeiras, representando os personagens e os animais que não estão presentes, naquele momento. Desse modo ela compartilha algo que é criado na interação social, e, isso pode ser observado quando ela constrói uma brincadeira e compartilha da mesma. A criança cria regras que regem as brincadeiras do qual decorrem das observações das crianças da natureza, de uso e costumes sociais.

Nesse fantástico mundo de faz-de-conta, os objetos ganham bastante importância, porque, no momento em que a criança realiza ações sobre esses objetos imaginários ou então dá um significado incomum a um objeto conhecido, representa suas primeiras formas do jogo simbólico, das ações do “fazer-de-conta” no uso não literal de objetos.

A passagem do uso convencional para não-convencional situa-se no final do período sensório-motor, durante o qual a criança pode adquirir um conhecimento suficiente dos objetos usuais, para integrá-los a atividades cotidianas. Pois, é a partir desse conhecimento que os esquemas de ação são transformados em atos significativos.

Quando brinca de faz-de-conta a criança interage objeto e ação em uma realidade plena de significações na qual ela tenta desvendá-la, mas sob o exercício de preservar a imaginação, a fantasia e a despreocupação. No jogo as modalidades interativas manifestadas, por ela, são genuínas, porque ao mesmo tempo a criança também se regula pelas regras, pelos objetivos, pelos meios e pela participação dos companheiros, sem nenhuma intenção dominante.

## Pesquisa de campo

O presente arquivo surge da necessidade de mostrar como o brincar /brinquedo tem um papel primordial no desenvolvimento integral da criança dita normal e também em crianças com necessidades especiais.

Um dos motivos da realização desse estudo é que o mesmo devera possibilitar subsídio aos educadores, de como este deve trabalhar o brincar com crianças ditas normais e crianças com necessidades especiais.

Assim, para compreender o objeto de pesquisa, busquei apresentar um estudo sobre a concepção do brincar na visão das educadoras da educação infantil e educação especial na creche Municipal Altos da Glória no município de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. Diante disso, proponho como objetivos específicos:

- Conhecer a opinião das educadoras que atuam na creche a respeito do brincar na Educação Infantil e Educação Especial;
- Destacar a importância do brincar para as crianças ditas normais e as crianças com necessidades especiais;
- Analisar o envolvimento das educadoras no momento do brincar com as crianças;
- Observar a interação do educador no ato do brincar.

## Tipo de pesquisa

No presente arquivo apresento uma abordagem qualitativa sendo feita através de entrevista com as educadoras de uma creche pública, observando através das respostas obtidas, a respeito da concepção do brincar na visão das educadoras da educação infantil e educação especial, para posteriormente realizar um estudo comparativo entre as respostas das educadoras.

Visando um melhor entendimento da questão, busquei também apresentar uma revisão da literatura, com pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leituras de textos, de autores diversos (em livros; apostilas e outros), para ter respaldo teórico que subsidiasse um olhar para compreender as informações colhidas por meio das entrevistas.

## Sujeitos pesquisados

Participaram desta pesquisa 09 educadoras da Creche Municipal Altos da Glória que trabalham no período vespertino, de segunda a sexta-feira, cumprindo uma carga horária de 30 horas semanais.

## Instrumentos e materiais de pesquisa

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista com as educadoras e o instrumento utilizado foi um gravador de voz. A aplicação aconteceu nos dias 01 e 02 do mês de junho de 2017. Para análise dos dados, as entrevistas foram transcritas e os dados avaliados e expostos em quadros para evidenciar os achados, relacionando-os com a teoria estudada sobre o brincar.

## Procedimentos Metodológicos

Para a efetivação deste trabalho na referida creche entrei em contato com a direção, via ofício, a fim de obter autorização para realizar a pesquisa. Então, solicitei das funcionárias a assinatura de um Termo de Consentimento autorizando a coleta e publicação dos dados, sem identificação dos nomes das educadoras. Depois realizei entrevistas com as mesmas para certificar a concepção do brincar na visão delas acerca da educação infantil e da educação especial.

## ANÁLISE DOS DADOS

O brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança podendo possibilitar momentos de alegria; descontração; interação e socialização. Sendo assim as instituições de Educação Infantil e as educadoras juntamente com a família devem levar mais a sério e trabalhar em parceria para promover o desenvolvimento da criança de forma integral através

do brincar.

Assim sendo, esta pesquisa foi realizada no mês de junho do ano de 2017, com nove educadoras, todas do sexo feminino, tendo as mesmas que responder primeiramente sobre seus dados pessoais: nome, idade, grau de escolaridade, função que exerce, se é efetiva ou contratada, quanto tempo trabalha com a educação infantil se já trabalhou com a educação especial.

A maioria das educadoras trabalha a mais de dois anos na Educação Infantil. Quanto às questões relacionadas ao brincar, os resultados obtidos com a análise dos dados foram expressos em tabelas para se obter uma melhor compreensão dos mesmos, bem como em textos sínteses, pois as opiniões foram bem diferenciadas. Então, são essas informações que apresento a seguir.

### Quadro demonstrativo das entrevistas:

Na creche Municipal Altos da Glória pude realizar uma pesquisa em que entrevistei 09 educadoras para saber se havia diferença na hora do brincar na educação infantil e na educação especial.

Comecei a análise dos dados enfocando a faixa etária das educadoras onde as mesmas encontram-se dentro da faixa etária de 27 a 50 anos de idade.

**Quadro 1 - Faixa etária das entrevistadas**

| Faixa Etária | Nº | %     |
|--------------|----|-------|
| 25-30        | 1  | 5.8   |
| 31-35        | 4  | 23.5  |
| 36-40        | 4  | 23.5  |
| 41-45        | 3  | 17.70 |
| 46-50        | 5  | 29.50 |

Há predominância na faixa de 46 a 50 anos de idade, seguido de perto pela faixa dos 31 aos 40 anos. O dado revela que as educadoras estão em fase de produção profissional. Talvez esse fator seja o motivo pelo qual tenha sido possível perceber facilmente, no momento das entrevistas, que independente da idade as educadoras trabalham com muita satisfação, em que constantemente estão colocando o lúdico na hora das suas atividades como forma de propor o cuidar e o educar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RECNEI, 1998, p.23 v.I)

Na Educação Infantil a maioria dos profissionais é do sexo feminino, não sendo diferente na creche em que fiz a entrevista, pois todas eram do sexo feminino.

**Quadro 2 - Formação das Educadoras**

| Formação     | Nº | %   |
|--------------|----|-----|
| Ensino Médio | 01 | 1%  |
| Superior     | 08 | 99% |

Das 09 educadoras entrevistadas, 1% possuem o ensino médio profissionalizante, duas estão cursando Pós graduação em Educação Infantil, e os outros 99% já possuem o nível superior, sendo que todas são formadas em pedagogia. Seis restantes têm especialização em educação infantil e educação especial.

Ao evidenciar a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral, a LDB em seu artigo 62 articulou a educação com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 5 anos. Neste documento ficou estabelecido que a formação de docentes para atuar na Educação Infantil deverá ser realizada em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, para que assim se possa exigir um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera desse profissional. Isso como forma de criar condições para que os mesmos que atuam na área tenham direitos e deveres equivalentes aos de docentes e não docentes vinculados a outros níveis de ensino.

Além da graduação, muitas TDIs já se especializaram na área da educação infantil. Isso significa que buscam a valorização profissional e a construção de sua identidade como forma de compreender melhor o que é ser professora de educação infantil, observando os aspectos positivos e negativos de sua profissão, o que pode ser melhorado em seu espaço de trabalho e principalmente, se tem afinidades com essa profissão. Segundo Urt (2006, p. 55) na construção da nossa identidade, é preciso resgatar, analisar e refletir sobre nossa trajetória, tentando romper com as amarras que nos impedem de ter um pensamento divergente e criativo.

**Quadro 3 - Função das educadoras**

| Função                                  | Nº | %     |
|---|----|-------|
| Técnica em manutenção de infraestrutura | 2  | 11.80 |
| Técnica em nutrição escolar             | 2  | 11.80 |
| Cad                                     | 1  | 5.8   |
| Técnicas em desenvolvimento infantil    | 09 | 100   |

Quanto à função das entrevistadas, 100% são Técnicas em Desenvolvimento Infantil (TDI) em que todas possuem contrato provisório, 11.80% são Técnicas em Manutenção de Infra-Estrutura (TMIE), sendo as duas é efetiva; 11.80% são Técnicas em Nutrição Escolar (TNE) também sendo as duas efetiva; 5.80% é Cuidador de Crianças com Necessidades Especiais em Desenvolvimento Infantil (CAD) sendo contrato provisório.

Conforme Machado (2000) com as determinações contidas na LDB, a formação dos profissionais de educação infantil ganha destaque, tendo em vista seu caráter de pré-requisito para o exercício de funções docentes e não docentes, incluindo temas como desenvolvimento infantil e montagem de projetos pedagógicos, sempre tendo em mente a faixa etária e o atendimento em período parcial ou integral.

Juntamente com os avanços legais, também houve iniciativas políticas, como é o caso da Política Nacional da Educação Infantil, que propõe a formação dos profissionais de Educação Infantil, como elemento primordial para a melhoria da qualidade do ensino, associando-a a integração do educar com o cuidar. Cuidar/educar crianças de 0 a 5 anos passa a ser a expressão cada vez mais utilizada para designar uma orientação compatível com o atendimento às crianças nessa faixa etária em contextos coletivos e torna-se um dos principais pré-requisitos para a ação

dos profissionais de educação infantil (idem, 2000).

**Quadro 4 - Tempo de serviço na Educação Infantil**

| Tempo de serviço em anos | Nº | %     |
|--------------------------|----|-------|
| 00 - 05                  | 06 | 35.3  |
| 06 - 10                  | 1  | 17.64 |
| 11 - 15                  | 4  | 23.53 |
| Outros                   | 4  | 23.53 |

Das 17 entrevistadas apenas quatro nunca trabalharam com a educação infantil, pois duas funcionárias são da limpeza e as outras duas são da cozinha, não sabendo elas que todo profissional que trabalha em uma instituição de educação infantil acaba trabalhando com as crianças. Elas acham que trabalhar na Educação Infantil é apenas quem trabalha diretamente com as crianças, não sendo bem verdadeiro.

**Quadro 5 - Trabalhou com crianças especiais**

| Trabalhou com Crianças Especiais | Nº | %     |
|----------------------------------|----|-------|
| Sim                              | 09 | 58.82 |
| Não                              | 02 | 41.18 |

Quando questionadas sobre o fato de já ter trabalhado com crianças que possuem necessidades especiais, 58.82% já trabalharam sendo que três delas já atuaram com crianças que apresentavam múltiplas necessidades: duas com deficiência mental e física, duas com síndrome de Down e duas delas com microcefalia e 41.18% delas nunca trabalharam.

Ao entrevistar as educadoras sobre a forma como elas vêem o brincar, tive repostas diferenciadas. Três responderam que através do brincar a criança interage, socializa e aprende as suas próprias regras. Duas responderam: que brincar é respeitar o momento de cada criança no ato da sua brincadeira, pois é por meio dele que a criança vai se desenvolver integralmente. Nesta resposta as educadoras mostram ter ciência de como o brincar é importante para a criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. (RCNEI, 1998, v. 2, p. 23).

Uma educadora respondeu que brincar é fluir é ter onde correr é ver a criança brincar independente de ter um brinquedo ou não podendo se divertir até com o voar das nuvens. No ato desta resposta percebi que esta educadora ficou no senso comum não abordou o verdadeiro significado do brincar. Outra respondeu que brincar é poder ficar livre, esquecer que você é adulta. Nesta resposta percebi que a educadora respondeu a sua concepção do brincar como adulta, ficando também apenas no senso comum.

Outra respondeu que brincar é tudo que leva a criança ao mundo da imaginação e da fantasia, e qualquer objeto se transforma em brinquedo. Nesta resposta percebi que a educadora falou sobre a brincadeira do faz-de-conta. Para tanto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil diz que:

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados

vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la (RCNEI, 1998, v. 2, p. 22).

Cinco das entrevistadas responderam que brincar é correr, pular, divertir e sorrir, onde as mesmas ficaram apenas no censo comum. Outra respondeu que brincar é educar e divertir. Percebo que nesta resposta a educadora foi bem objetiva, pois para ela o brincar vem de uma forma educativa e divertida não deixa a mesma de ter razão. Outra respondeu que brincar vem sempre junto com o lúdico sendo uma forma de elas estarem sempre aprendendo, mas este brincar tem que ser planejado, não é só dar brinquedo, tem que ter um objetivo neste momento. Uma respondeu que brincar é ser feliz e a última educadora respondeu que brincar é tudo aquilo que você faz e lhe traga alegria independente de ser uma criança ou um adulto. As respostas das duas últimas entrevistadas também ficaram apenas no censo comum.

#### Quadro 6 - Há diferença no brincar com crianças especiais e crianças ditas normais?

| Há diferença no brincar com crianças especiais e crianças ditas normais? | Nº | %     |
|--|----|-------|
| Não  | 07 | 64.71 |
| Sim  | 04 | 35.29 |

Ao perguntar para as educadoras se há diferença no brincar com crianças especiais e crianças ditas normais, 35.29% responderam que: sim alegando que a criança com necessidades especiais tem algumas limitações onde não seria possível brincar e que as ditas normais brincam com qualquer coisa e justificaram a falta de materiais específicos e de profissionais na área da educação especial. Percebi que essas educadoras não têm idéia de como é importante o brincar para a criança tanto na educação infantil quanto na especial, pois neste momento ela vai se desenvolver por completo. As 64.71% responderam que não há diferença no brincar, pois temos que incluir esta criança especial juntamente com a ditas normal, mas para que isso aconteça temos que fazer algumas intervenções. Nesta resposta eu concordo plenamente com as minhas colegas, pois quando uma criança dita normal está brincando nós temos que intervir, e como a criança especial precisa ainda mais da intervenção do educador.

Quando se fala em inclusão de crianças com necessidades especiais em uma sala de aula, no papel tudo é perfeito. Mas, na realidade é bem complicado, pois quando a criança é inserida na escola nós temos que entender que ela está ali para aprender e também interagir com uma realidade diferente da sua, e para que seja validado o seu direito e não ser mais um estorvo na vida dos outros.

Para que esses direitos sejam válidos não devemos esquecer que a partir do momento que esta criança esteja matriculada em uma escola ou em uma creche temos que ter profissionais capacitados, locais apropriados e adaptáveis a necessidade de cada um, pois é fácil falar de inclusão, mas colocá-la em prática é bem mais complicado.

**Quadro 7 - A importância do brincar na Educação Especial e Educação Infantil**

| <b>Você acha importante o brincar na Educação Especial e Educação Infantil?</b> | <b>Nº</b> | <b>%</b> |
|---|-----------|----------|
| Sim   | 11        | 100      |

Todas as entrevistadas responderam que brincar tanto na educação infantil quanto na especial é de grande importância, pois no ato deste brincar elas vão desenvolver o seu cognitivo, seu físico, seu motor e todos os tipos de linguagens.

**Quadro 8 - Interação do educador na hora do brincar**

| <b>Interação do educador na hora do brincar</b> | <b>Nº</b> | <b>%</b> |
|---|-----------|----------|
| Sim   | 09        | 82.40    |
| Não   | 2         | 11.80    |

Perguntei se há uma interação do educador com crianças especiais na hora do brincar, 11.80% delas responderam que esta interação é muito importante para o desenvolvimento da criança, mas não há interação entre o educador e a criança, segundo o ponto de vista delas. Em meu ponto de vista estas duas educadoras não têm conhecimento do conceito de interação, na perspectiva teórica atual, pois trabalhar com criança e dizer que não vê interação entre educadoras e as crianças podem indicar num olhar displicente certa negligência de profissionais. 5.80% das educadoras responderam que não sabiam, pois nunca tinha trabalhado com crianças especiais. As demais, ou seja, as 82.40% restantes, responderam que há uma interação entre as educadoras e as crianças e que a mesma é de extrema importância no ato do brincar porque é neste momento que nós poderemos observar o quanto esta criança está participando e se ela está se desenvolvendo. Estas respostas foram bem positivas, pois no meu ponto de vista existe sim esta interação.

Em relação à forma como elas vêem a educação especial 11.80% das educadoras responderam de maneira a entender que elas estavam falando de como seria trabalhar com crianças especiais, a primeira educadora respondeu que: para trabalhar com crianças especiais têm que ter muito amor; dedicação e tem que gostar de criança. E a segunda respondeu que: trabalhar com criança especial tem que gostar do que faz, tem que ter paciência e muito amor. Sendo que a pergunta não era a respeito da criança com necessidades especiais mais sim sobre a educação especial.

O que pude perceber é que por mais que as educadoras tenham feito uma especialização em educação especial ainda não tem um entendimento claro do conceito da educação especial e 88.20% responderam que a educação especial hoje é vista com outros olhos, e que está havendo uma interação em relação a antigamente, e que os pais estão fazendo valer alguns direitos principalmente o de incluir as crianças com necessidades especiais nas escolas e nas creches.

Apontaram também que as faculdades deveriam incluir mais a educação especial em suas grades curriculares, pois dependendo do curso nem se quer é comentado. Ainda que já haja um avanço nesta área, falta muito para conseguirmos um bom resultado, já que mesmo havendo esta inclusão nas instituições não há profissionais capacitados o suficiente para atendê-las nas suas reais necessidades.

A Lei nº 9394/96, artigo 58 diz: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular do ensino, para educando com necessidades especiais”. De acordo com o:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, se não for possível a sua integração nas classes comuns.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases reconhece que a educação é um instrumento fundamental para a inclusão e participação de quaisquer pessoas com deficiência no meio em que vive.

É muito importante que as crianças sejam colocadas em turmas para que consigam algum desempenho escolar porque cada criança tem seu próprio potencial e se ele se sentir capaz de aprender, terá uma regressão e se sentirá frustrado por não aprender.

Pode-se ainda verificar que no artigo 59; § I: garante para os sistemas de ensino esta modalidade assegurando aos educandos com necessidades especiais currículos; métodos; técnicas; recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades especiais. Isto é, se a escola se dispõe a acolher esta criança ela deve estar preparada para desempenhar as atividades de aprendizado.

**Quadro 9 - Comentar a respeito das perguntas**

| <b>Comentar a respeito das perguntas</b> | <b>Nº</b> | <b>%</b> |
|--|-----------|----------|
| Não                                      | 08        | 82.36    |
| Sim                                      | 3         | 17.64    |

Em relação se teriam algo a comentar a respeito das perguntas, 82.36% responderam que não. Apenas 17.64% responderam que gostariam de falar a respeito dessas famílias que tem crianças especiais, pois dentro do seu próprio leito há preconceito e para que se possa olhar essas famílias que apresentam deficiência mental ou física como iguais aos demais.

Primeira resposta os pais não mudarem sua forma de pensar e abrir o coração para seu filho diferente fica difícil exigir a aceitação dos outros, é por isso que todos nós temos que ajudar esses pais.

A expectativa de vida da pessoa com deficiência pode ser um tanto reduzido, mas este índice mudou tendo em vista a forma com que ele é tratado, a assistência que lhe é dispensada evitando assim vários problemas de saúde que eles têm inclusive a exclusão social e a não aceitação total da família.

Segunda resposta eu gostaria que o governo investisse mais na área da educação porque é uma área onde os funcionários não são bem remunerados, e gostaria que eles investissem mais na formação de pessoas que atua nesta área, para tanto a Política Educacional e Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá determinam que:

Para o avanço dessas perspectivas, entendemos como necessária a execução de uma política salarial e de desenvolvimento profissional. Dessa forma, estamos priorizando a valorização dos profissionais da educação, pagando salários dignos e em dia, e proporcionando melhores condições de trabalho. (CUIABÁ, 2008.p.7).

O que realmente esta educadora deseja é o que afirma a Política Educacional, mas na realidade não é o que acontece, pois os profissionais da educação não estão satisfeitos com seus salários, principalmente as educadoras de creche sendo que as contratadas ganham bem menos que as efetivas fazendo o mesmo trabalho.

Terceira resposta sim há muitas coisas para serem mudados, os pais deturpam a lei, não entendem que a criança tem direito e deveres, onde a responsabilidade maior é deles e depois do estado, sendo assim a Constituição Federal, em seu art. 227, determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2006, p.5).

Para tanto, compete ao estado criar programas que garantam a criança um desenvolvimento integral que complemente a ação da sua família. Ações interligadas entre família, escola e sociedade são importantes para o desenvolvimento da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo com o outro e com o mundo. Aprender brincando na Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança.

O brincar é um ato indispensável à saúde física, emocional e intelectual e sempre esteve presente em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através dele, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

Aí reside a importância de fazer uma pesquisa que analise a concepção do brincar na visão das educadoras na Educação Infantil e Educação Especial. Essa pesquisa me possibilitou obter o maior número de informações por meio de entrevista feita com algumas educadoras que trabalham na instituição onde a mesma foi realizada. Através dos dados coletados e analisados pude ter uma visão sobre a opinião das educadoras a respeito da importância do brincar no desenvolvimento da criança dita normal e com necessidades especiais.

O mais importante nessa pesquisa é que pude perceber com surpresa, que mesmo as entrevistadas que não possuem uma formação superior, souberam responder e explicar o que lhe foi proposto. Isso me fez também refletir melhor sobre a minha prática, pois trabalho tanto com a educação infantil como com a educação especial e eu só venho a confirmar a resposta das mesmas de como o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

De acordo com as respostas das educadoras, conclui que a maioria das entrevistadas sabe da importância do brincar, percebi também que as educadoras da Creche Colomba Cacélia Lombardi Dorileo possuem um potencial bastante otimista de crescimento, pois elas buscam

conhecimento tanto via órgãos públicos, quanto particulares. Com isso, o atendimento à criança tende a melhorar, visto que é por meio da reflexão teoria/prática que os conhecimentos se aprimoram. Nessa perspectiva, a minha prática pedagógica tende a se aperfeiçoar e a afeiçoar a minha vida.

## REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Elda. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação. SP: Cortez, 2005, 57-70.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil: MEC/SEF, 1998 - vol. I e II.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente/Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. -Brasília 1990.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2009.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Política Educacional e Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2008.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios Iminentes para Projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil. Caderno de Pesquisa, nº 110, p. 191-192, julho, 2000.

MEC, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. A criança e seu desenvolvimento, perspectivas para se discutir a educação infantil. 4ª edição- São Paulo: Cortez, 2000.

**Educação especial (e inclusiva!?)  
no contexto das leis de diretrizes  
e bases da educação nacional  
de 1961, 1971 e 1996: algumas  
reflexões historiográficas**

**Special (and inclusive!?)  
education in the context of the  
laws of guidelines and bases of  
national education of 1961, 1971  
and 1996: some historiographical  
reflections**

---

*Marcos Pereira dos Santos*

*Faculdade Rachel de Queiroz (FAQ), Ponta Grossa, Paraná, Brasil*

# Resumo

---

Este artigo científico, de abordagem qualitativa de pesquisa e aportes teóricos bibliográficos, tem como finalidade principal efetuar algumas reflexões historiográficas atinentes à Educação Especial (e Inclusiva!?) no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs) de 1961, 1971 e 1996. Para tanto, o corpus textual do presente trabalho científico encontra-se didática e metodologicamente estruturado em duas partes distintas, a saber: 1<sup>a</sup>) Lei e educação: vocábulos basilares para contextualização da temática em foco – breves notas; e 2<sup>a</sup>) Historiografando a educação especial [e (não) inclusiva] nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nas décadas de 1960, 1970 e 1990: o Brasil em (a)normalidades e (des)igualdades. Em última instância, nas considerações finais, faz-se um apanhado geral das ideias centrais que engendram a temática trazida a lume, no intuito de melhor enaltecê-las. Trata-se, contudo, de um assunto atual, relevante e de interesse a todos(as) os(as) estudantes, pesquisadores(as) e profissionais oriundos(as) das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas e Ciências da Educação.

**Palavras-chave:** educação especial e inclusiva. historiografia da educação brasileira. lei de diretrizes e bases da educação nacional. políticas educacionais. processo ensino-aprendizagem escolar.

# Abstract

---

This scientific article, with a qualitative approach to research and bibliographic theoretical contributions, has as main purpose to make some historiographical reflections related to Special (and Inclusive Education!?) in the context of the Laws of Guidelines and Bases of National Education (LDBENs) of 1961, 1971 and 1996. For this, the textual corpus of this scientific work is didactic and methodologically structured in two distinct parts, namely: 1st) Law and education: basic words for contextualization of the theme in focus – brief notes; and 2nd) Historiographing special education [and (not) inclusive] in the Laws of Guidelines and Bases of National Education in the 1960s, 1970s and 1990s: Brazil in (a)normalities and (dis)equalities. Ultimately, in the final considerations, a general overview of the central ideas that engender the theme brought to light is made, in order to better enhance them. It is, however, a current subject, relevant and of interest to all students, researchers and professionals from the areas of Health Sciences, Biological Sciences and Educational Sciences.

**Keywords:** special and inclusive education. historiography of brazilian education. guidelines and bases of national education. educational politics. school teaching-learning process.

## INTRODUÇÃO

A palavra especial pode ser assim conceitualmente definida: “referente ou ligado a uma espécie; peculiar, privativo ou exclusivo de algo ou alguém; fora do comum; excelente; notável; superior; distinto; singular; específico” (BRASIL, 2017, p.113); “[...] próprio; particular; reservado”. (SOARES AMORA, 2009, p.281)

Com base em tais adjetivações, optou-se, no presente artigo científico, em realizar algumas reflexões historiográficas alusivas à Educação Especial (e Inclusiva!?) no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs) decretadas e sancionadas nos anos de 1961, 1971 e 1996.

Trata-se, grosso modo, de um tema emergente, polêmico, relevante e atual; requisitando de pesquisadores(as)/investigadores(as) em Ciências da Educação, particularmente das áreas de Educação Histórica, História da Educação Brasileira, Biologia Educacional, Psicologia Comportamental, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicopedagogia Escolar, Neurociências, Educação Especial e Inclusiva, Tecnologias Educacionais Assistivas e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o entendimento de que ao se efetuar um estudo científico de viés historiográfico e cunho reflexivo é preciso ter clareza, pautando-se em Saviani (1980, p.23-38), acerca do seguinte:

A palavra reflexão nos vem do verbo latino “reflectere”, que significa “voltar atrás”. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar. [...] Na Historiografia temos, pois, o seguinte fenômeno: os fatos de bastidores é que são os fundamentais, dado que nos permitem compreender o que está acontecendo [...] numa sequência cronológica [...] daquele momento histórico. Dessa forma, a Historiografia tende a se resumir na apresentação de uma série de nomes, fatos e datas, e o recurso para se reter esses dados terá que ser a memorização mecânica, uma vez que a compreensão da trama da História se perde.

## LEI E EDUCAÇÃO: VOCÁBULOS BASILARES PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA EM FOCO – BREVES NOTAS

O tema trazido a lume neste texto científico é engendrado por dois verbetes fundamentais, quais sejam: lei e educação. Assim, faz-se relevante compreender, mesmo que de forma breve, a semântica de cada um deles, a fim de melhor contextualizar os aspectos históricos envolvidos no âmbito da Educação Especial e Inclusiva (objeto central do presente estudo científico), tanto em estabelecimentos escolares de Educação Básica quanto em instituições universitárias, no Brasil das décadas de 1960, 1970 e 1990; em específico.

Direito é Ciência e, como tal, faz parte da sociedade composta de classes sociais antagônicas. Todavia, a recíproca também é tautológica. Trata-se, outrossim, de uma área do conhecimento científico denominada Ciências Jurídicas, sendo composta de várias áreas ou ramos, tais como: Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Comercial, Direito do Trabalho, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Civil, Direito Educacional, etc.

Segundo Jacintho (1986) e Cotrim (1996), são basicamente quatro as fontes formais clássicas do Direito: a lei, o costume, a jurisprudência e a doutrina. Dentre todas elas, temos que:

A **lei** é a mais importante fonte formal do Direito. Entende-se por lei a norma jurídica **escrita** emanada de **poder competente**. A lei está presente na legislação, que é o conjunto das leis vigentes em um país. Em sentido técnico estrito, a lei é a norma jurídica ordinária elaborada pelo Poder Legislativo. Distingue-se, nesse contexto, dos Decretos, Regulamentos e Portarias expedidos pela Administração Pública (Poder Executivo). (COTRIM, 1996, p.16; negrito no original)

Portanto, Direito se relaciona com leis, legislações, Constituições, normas (jurídicas), regras, ordenamento (jurídico), organização, disciplina, princípios, fundamentos, ética, moral, valores sociais, poderes, autoridade, sociedade, pessoas (físicas e jurídicas), Justiça, bens (públicos e privados), direitos e deveres (individuais, coletivos, fundamentais, sociais, políticos, etc.), políticas públicas sociais, União, Nação, Estado, Municípios, bem-estar comum, democracia, cidadania, ideologias, interesses, demandas sociais, entre inúmeros outros elementos.

A respeito de lei e legislação, de maneira deveras particular, Lyra Filho (2012, p.7-8) chama a atenção para os seguintes aspectos:

Se procurarmos a palavra que mais frequentemente é associada ao Direito, veremos aparecer a lei [...]. A lei sempre emana do Estado e permanece, em última análise, ligada à classe dominante, pois o Estado, como sistema de órgãos que regem a sociedade politicamente organizada, fica sob o controle daqueles que comandam o processo econômico, na qualidade de proprietários dos meios de produção. [...] A legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito: isto é, Direito propriamente dito, reto e correto; e negação do Direito, entortado pelos interesses classísticos e caprichosos continuístas do poder estabelecido.

Logo, lei (nomos, em grego; lex, em latim) é base, alicerce, estrutura, fundamento, guia, direção, sentido, pilar de sustentação e diretriz orientadora composta de regras/normas (jurídicas) obrigatórias que visam disciplinar as atitudes comportamentais humanas no intuito de promover uma convivência social harmoniosa e equilibrada entre cidadãos e cidadãs; indistintamente.

No âmbito do Direito Educacional, no Brasil, por exemplo, existem várias legislações e leis que regem a Educação como um todo, desde a Educação Básica – formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental de Nove Anos (Ensino Fundamental I e II) e pelo Ensino Médio – até a Educação Superior, constituindo os níveis de educação e ensino. Há também as modalidades educacionais ou de ensino, compostas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, Educação Especial e Inclusiva, Educação a Distância (EaD), Educação Militar, Educação do Campo, entre outras. (BRASIL, 1996)

Acerca de tais leis e legislações mencionadas anteriormente, podemos citar as Constituições Federais (CFs), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs), os Planos Nacionais de Educação (PNEs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as Resoluções, as Portarias, as Circulares, as Deliberações, os Decretos, os Projetos de Lei (PLs), as Emendas, os Regimentos, os Pareceres, os Atos Adicionais, os Estatutos, as Minutas, as Declarações Internacionais, os Ofícios, etc.

Mas, de maneira abrangente, o que é Educação?

Em sentido etimológico, Bueno (1966, p.1061) esclarece que o vocábulo “[...] Educação, em latim, vem de “educationem” que, por seu turno, surge de “educare” e este último tem sua derivação de “educere”, significando conduzir, levar”; bem como “[...] extrair, tirar, desenvolver” (BRANDÃO, 1981, p.63). Ainda em termos filológicos e históricos, é possível citar o excerto explicativo abaixo no que tange à Educação:

[...] A palavra originou-se do latim *educatio, educationis*. Em tempos muito distantes, designava tanto a criação de seres humanos como a de animais e plantas. Entre os antigos romanos, *educare* significava criar ou nutrir crianças e estava ligado a outro verbo, *educere* – fazer sair, lançar ou tirar para fora, criar, amamentar. No século I a. C., Cícero empregou essa palavra tanto no sentido de criação de filhos como no de instrução, doutrina ou ensino proporcionado por mestres ou preceptores aos meninos. [...] Educação, palavra mais abrangente, refere-se às múltiplas influências recebidas a partir do nascimento, que conduzem cada um de nós, de etapa em etapa, à autonomia e à plenitude do status adulto. Compreende todos os aspectos do desenvolvimento individual – físicos, intelectuais e morais – e a socialização do indivíduo. (PFRONM NETTO, 2002, p.6-8)

Educação, portanto, ocorre por intermédio de instruções, ensino, aprendizagens (significativas), técnicas, métodos, metodologias, pedagogias, didáticas, teorias educacionais, práticas pedagógicas, docentes, discentes, tecnologias educacionais de informação e comunicação, materiais e recursos didático-pedagógicos, ideologias, crenças, valores sociais, intervenções (psico)pedagógicas, orientações, encaminhamentos, planejamentos de ensino, planos de aulas, propostas e projetos educacionais, currículo programático, interações entre aprendentes-e-ensinantes (dodiscência), socialização, pesquisa científica, inclusão, análises crítico-reflexivas e interpretativas, práxis educacional (relação dialética teoria-prática), leis, legislações, cultura(s), motivações, incentivos, verbas financeiras, políticas públicas sociais, gestão (administrativa, educacional, pedagógica e escolar), atividades/ações extensionistas, apoio governamental, entre outros fatores.

De acordo com Libâneo (1999), a Educação, grosso modo, pode ser realizada em ambientes/espços escolares e não escolares, isto é, por meio de diferentes manifestações/moda- lidades de prática educativa: formal, informal e não formal.

Sobre esta questão, convém argumentar de modo complementar que: “A educação é, antes de tudo, uma prática educativa. É uma prática geradora de uma teoria pedagógica. A educação, ao mesmo tempo que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.9)

Sendo assim, fazemos nossas as palavras de Brandão (1981, p.7-64) ao afirmar cate- goricamente:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. [...] A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. [...] Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. [...] É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusiva- mente utilitários, [...] mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte.

## HISTORIOGRAFANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL [E (NÃO) INCLUSIVA] NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL NAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1990: O BRASIL EM (A)NORMALIDADES E (DES)IGUALDADES

Schneeberger (2015) pontua que deveras pertinente se faz historiar, historiografar e historicizar, uma vez que a História se engendra, por excelência, de dois tempos verbais e históricos: passado (ou pretérito) e presente; os quais nos auxiliam a ‘projetar’, ‘conjecturar’, ‘cogitar’ e ‘vislumbrar’ o devir, o futuro (próximo ou distante).

Conforme vimos abordado no tópico anterior, as legislações e leis regem a humanidade e as sociedades em geral. Isto significa asseverar que, no campo do Direito, a Educação também está condicionada a vários aspectos legais e jurídicos.

Em cada época histórica são criadas leis importantes, tendo em vista a realidade social do momento, seja em termos de necessidades, urgências e/ou emergências mais latentes.

É fato que cada período histórico apresenta suas especificidades, singularidades, particularidades e demandas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais; as quais devem ser levadas em consideração pelos governos e governantes.

No que concerne à Educação e, particularmente, à Educação Especial (e Inclusiva!?) no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs), no Brasil das décadas de 1960, 1970 e 1990, do século XXI, em específico, pode-se argumentar o seguinte:

A década de 1960 compreende o período de tempo entre 01 de janeiro de 1960 a 31 de dezembro de 1969. Os anos 60 representaram, no início, a realização de projetos culturais e ideológicos alternativos lançados na década anterior. No Brasil, tivemos um fato marcante, dada a implantação da Ditadura Militar (1964-1985); cujo “golpe” até os dias de hoje (ainda) é motivo de polêmica entre os(as) estudiosos(as) e pesquisadores(as) de História do Brasil, pois o regime de governo ditatorial buscava apresentar, em certa medida, algumas “[...] aparências de democracia e legalidade”. (SCHNEEBERGER, 2003, p.328)

O setor educacional, à época, é grandemente impulsionado pela criação da Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então vigésimo quarto presidente do Brasil, o excelentíssimo senhor João Belchior Marques Goulart (1919-1976), conhecido popularmente como “Jango”, que governou o País a partir de 07 de setembro de 1961 até 01 de abril de 1964.

A Lei federal nº 4.024/61 foi a primeira Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Brasil, trazendo em seu bojo, dentre outras questões, normativas legais atinentes à “Educação Especial”, particularmente nos Artigos 88 e 89, do Título X – Da Educação de Excepcionais, os quais preconizam que:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

É interessante notar que a LDBEN/61 refere-se aos(às) estudantes considerados(as)

“especiais” como excepcionais, cujo termo excepcional, nas concepções de Bueno (1966) e Soares Amora (2009), significa: excepcional; excêntrico; bizarro; esquisito; estapafúrdio; que é fora do comum; que ocorre além dos limites do estabelecido ou do que é normal, frequente ou corriqueiro; que está muito acima do padrão ou da qualidade normal; em que há exceção; excelente; brilhante; extraordinário; etc.

A legislação educacional supracitada utiliza a expressão terminológica Educação de Excepcionais, estabelecendo que os(as) alunos(as) excepcionais devem ser enquadrados(as) no sistema geral de educação e integrados(as) na comunidade, na sociedade (BRASIL, 1961). Pois bem!?

Grosso modo, isto aparenta ser uma proposta teórica bastante viável e positiva para fins práticos, ao menos do ponto de vista social e educacional. E de fato o é, porém de maneira parcial. Diz-se isto, porque se analisarmos ao “pé da letra” tais proposições, é possível identificar que, de forma velada, as mesmas apresentam cunho pejorativo, rotulador, taxativo, ofensivo, exclusivo, preconceituoso, esdrúxulo, vexatório e discriminatório; principalmente quando se refere aos(às) discentes como “excepcionais”, cabendo à “Educação de Excepcionais” o ato de “enquadrar-se” no intuito de “integrá-los(as)”.

Apesar de a Lei federal nº 4.024/61 vigorar no âmbito da educação brasileira, na década de 1960, muitas famílias, instituições educacionais, docentes e a própria sociedade da época consideravam os(as) “excepcionais” como seres diabólicos, demonizados, idiotas, retardados, bobocas, abobalhados, doentes, perigosos, temidos, ameaçadores da ordem, diferentes, anormais, estranhos, esquisitos, bizarros, deficientes, dementes, débeis, portadores de males advindos de castigos divinos, marginalizados, entre muitas outras adjetivações que desqualificavam suas condutas morais e comportamentais (AREND; MORAES, 2009). Não eram vistos(as) exatamente na qualidade de pessoas ou cidadãos(ãs), mas sim como aberrações que, por sua vez, eram alvos de deboches, sendo rejeitados(as), hostilizados(as) e excluídos(as) do convívio comunitário, ficando assim à margem da sociedade de classes antagônicas, constituída de sujeitos sociais tidos como ‘normais’.

Já na década de 1970, que compreende o período histórico entre 01 de janeiro de 1970 e 31 de dezembro de 1979, o Brasil ainda continuava sob a égide da Ditadura Militar, a qual, conforme indicam pesquisas científicas desenvolvidas por Ramos (2009), atingiu seu auge popular, graças ao “milagre econômico” (acelerado crescimento econômico da produção), coincidindo com o momento que aplicava censura em todos os meios de comunicação, torturava e exilava personalidades tidas como ameaças ao governo ditatorial.

Entretanto, a área educacional é impactada pelo advento da Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que é a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo vigésimo oitavo presidente do Brasil, Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), que governou a Nação brasileira desde 30 de outubro de 1969 até 15 de março de 1974.

Substituindo a LDBEN/61, a Lei federal nº 5.692/71 fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. No tocante à “Educação Especial”, a LDBEN/71 se refere a esta modalidade de ensino apenas em seu Artigo 9º, apregoando o seguinte:

Art. 9º – Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Observe-se que o Artigo 9º da Lei federal nº 5.692/71 não se dirige aos(às) estudantes “especiais” como excepcionais, tais quais os Artigos 88 e 89 da LDBEN/61 (BRASIL, 1961). Ao contrário. A nova LDBEN/71, diferentemente da Lei anterior, se reporta aos(às) alunos(as) que apresentam deficiências, explicitando, contudo, apenas as deficiências físicas e mentais. Refere-se, também, aos(às) educandos(as) diagnosticados(as) precocemente como superdotados(as), que devem receber tratamento especial. (BRASIL, 1971)

Sendo assim, fica subentendido, então, que se trata de levar em conta todos os tipos de deficiências físicas e mentais existentes, bem como os casos de superdotação, em seus diferentes níveis ou graus de intensidade (leve ou fraco, moderado ou médio, agudo, severo ou grave, profundo, entre outros).

À guisa de esclarecimento, vale salientar que, atualmente, as deficiências mentais também são denominadas deficiências intelectuais ou deficiências cognitivas. Além disto, torna-se profícuo explicitar o que se entende por deficiência e superdotação:

Deficiência, em linhas gerais, significa falta, lacuna, imperfeição. É a designação genérica de insuficiência congênita ou adquirida. Trata-se de algo ou alguém que é deficitário, que possui déficit. Para a Medicina, refere-se à insuficiência ou ausência de funcionamento de um órgão do corpo humano. Já para a Psiquiatria, deficiência é a insuficiência de uma função psíquica ou intelectual. (SOARES AMORA, 2009; BRASIL, 2017)

Neste sentido, a superdotação, também chamada de sobredotação ou alta habilidade, caracteriza-se, segundo Oliveira e Andrade (2020, p.105), por:

[...] um desenvolvimento intelectual acima da média, podendo representar especificidades em diversos campos do conhecimento, sendo de ordem geral ou específica. Uma pessoa superdotada (sobredotada ou alto-habilidosa) é aquela que apresenta capacidade mental significativamente superior à média de inteligência, ou seja, com Quociente de Inteligência (QI) acima de 127.

A LDBEN/71 não faz menção, por exemplo, às outras tipologias ou categorias de deficiência: motora, auditiva, visual, psicossocial e múltipla. Também não deixa explícita a(s) forma(s) de tratamento especial que deve ser ofertado aos superdotados, nem tampouco a qual(is) instância(s) social(is) e/ou ente(s) federado(s) cabe(m) esta função (família, União, Estado, Município, escolas, clínicas médicas especializadas, postos de saúde, centros de reabilitação, clínicas de pronto atendimento especializado, órgão escolar de intervenção neuropsicopedagógica, etc.).

Semelhantemente aos anos 60, as famílias, as escolas, a classe docente e a sociedade civil organizada da década de 1970, em sua maioria, ainda se mostravam hostilizadoras, preconceituosas, discriminadoras, racistas, rotuladoras, aversivas e excludentes quanto às pessoas tidas como excepcionais, portadoras de deficiências (físicas, mentais, etc.), superdotadas ou que apresentassem qualquer outro tipo de ‘anormalidade’ ou ‘desigualdade’.

Apesar de os anos 80 ser considerado por alguns(mas) pesquisadores(as) como “década perdida” – período histórico compreendido entre 01 de janeiro de 1980 e 31 de dezembro de 1989 –, ocorre, no Brasil, em 1985, o término do governo de Ditadura Militar, até então vigente

desde 1964. O País inicia, assim, um processo de “redemocratização”, com a tomada de posse do trigésimo primeiro presidente do Brasil, José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney (1930- ), que governou o Brasil desde 15 de março de 1985 até 15 de março de 1990; bem como com a promulgação da sétima Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, cuja vigência permanece até os dias atuais, sendo também conhecida como Constituição de 1988, Constituição Federal de 1988, Carta de 1988 e Constituição-Cidadã (BRASIL, 1988, COTRIM, 1996) porque “[...] define maior liberdade e direitos ao cidadão, reduzidos durante o regime militar, viabiliza a incorporação de Emendas populares e mantém o status do Estado como República presidencialista”. (VALVERDE *et al*, 2002, p.15)

A LDBEN/71 continuou vigente ao longo dos anos 70-80 e início da década de 1990, que consiste no espaço de tempo entre 01 de janeiro de 1990 e 31 de dezembro de 1999.

Todavia, em 20 de dezembro de 1996, no Brasil, é decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então trigésimo quarto presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1931- ), também conhecido como FHC e cujo mandato presidencial se estende de 01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 2003, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou seja, a Lei federal nº 9.394, também denominada “Lei Darcy Ribeiro”, que permanece em vigor até os dias de hoje.

Ao substituir a Lei federal nº 5.692/71, a mais recente LDBEN/96 traz muitas inovações e novidades ao campo educacional, estabelecendo assim as diretrizes e bases da educação nacional e fazendo extensiva menção à modalidade de ensino Educação Especial, propriamente dita; haja vista que as duas Leis anteriores (LDBEN/61 e LDBEN/71) não fizeram uso de tal expressão terminológica na redação de seus textos jurídicos.

A Lei federal nº 9.394/96 trata, especificamente, da Educação Especial em seu Capítulo V, Artigo 58 e Parágrafos 1º ao 3º, Artigo 59 e Incisos I ao V, e Artigo 60 e Parágrafo Único. Além de fazer alusão à terminologia Educação Especial, classificando esta como modalidade de educação escolar, a LDBEN/96 também aborda em seu bojo prescrições atinentes aos(as) educandos(as) portadores(as) de necessidades [educacionais] especiais (PNEs) e superdotados(as), aos serviços de apoio especializado (SAEs) nas escolas regulares de Educação Básica, ao atendimento educacional especializado (AEE), à integração de alunos(as) com necessidades especiais nas classes comuns de ensino regular, aos(as) professores(as) com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento [educacional] especializado, à educação especial para o trabalho, entre outras questões igualmente importantes. (BRASIL, 1996)

Devido às condições e exigências (im)postas pela sociedade capitalista, tecnológica e globalizada contemporânea, pelo mundo do trabalho e pelo (competitivo) mercado de trabalho na atualidade, o texto redacional jurídico da LDBEN/96, no que tange ao Capítulo V – Da Educação Especial, passou por algumas alterações, reformulações, complementações e atualizações no ano de 2018; a saber:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados,

sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do artigo 4º e o parágrafo único do artigo 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A – O Poder Público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo Único – A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996; 2018)

Sem mais delongas, convém destacar ainda que, dentre as várias inovações apresentadas pela atual LDBEN/96, enfatiza-se a necessidade de integração dos(as) alunos(as) com necessidades [educacionais] especiais nas escolas de Educação Básica, universidades e salas de aulas regulares comuns, valorizando assim as diferenças e diversidades existentes entre as pessoas na sociedade pós-moderna.

Posto isto, corroboramos com Carvalho, Salerno e Araújo (2015) ao afirmarem que, no contexto da Educação Especial, a integração de estudantes com necessidades [educacionais] especiais se faz urgente e necessária, devendo-se entender tal integração, no sentido literal do termo, como: tornar integral, algo que integra ou completa, ato ou processo de integrar, fazer parte de, associar, tornar(-se) inteiro, completar(-se), adaptar-se, habituar-se, juntar-se, formar parte integrante, integralizar, inserir ou incluir; considerando, em particular, a inclusão como ação ou efeito de incluir(-se), algo que (se) inclui ou abrange, abrangido, penetração de uma coisa em outra, colocar ou introduzir algum objeto ou alguma pessoa em local próprio, etc.

Daí a relevância de se pensar, falar, teorizar, pesquisar, escrever, analisar e refletir criticamente sobre a Educação Especial e Inclusiva, tendo em vista praticar – de maneira efetiva – a inclusão de todas as pessoas com necessidades especiais na sociedade e nos ambientes

escolares e universitários de educação formal; enfim, em todos os lugares, territórios, espaços e contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é tudo! E de todas as pessoas!

A Educação Especial e Inclusiva está aqui, aí, ali e acolá (...), sendo imprescindível bem compreender sua gênese e seu percurso históricos, seus recuos e avanços, seus obstáculos e impasses, suas superações, suas potencialidades e limitações, seus constantes embates e desafios, suas facetas e nuances, suas políticas públicas educacionais, seus docentes e discentes em processo de formação (inicial e continuada), seu currículo escolar, sua sistemática de avaliação educacional, suas tecnologias assistivas, sua língua (LIBRAS) e linguagem específica, e tudo o mais que a engendra; direta ou indiretamente.

É preciso analisar de modo crítico e reflexivo sua História, Historiografia e historicidade; seus espaços e contextos, suas barreiras e fronteiras; bem como as linhas e entrelinhas de suas leis e legislações, tanto em nível nacional quanto internacional.

Não importa se as pessoas em geral que apresentam necessidades [educacionais] específicas, síndromes, anomalias, patologias, distúrbios, transtornos, dificuldades ou problemas de alçada da área de Educação Especial e Inclusiva são “excepcionais” (BRASIL, 1961), “deficientes” (BRASIL, 1971) ou “especiais” (BRASIL, 1996). O que importa, de fato, é que todas elas merecem respeito, atenção, consideração, aceitação, assistência, atendimento especializado e valorização de governos, governantes, comunidades, populações e sociedades.

Torna-se fundamental, hoje e sempre, promover a integração e a verdadeira inclusão dos(as) cidadãos(ãs) tidos(as) como “não normais ou anormais” no mundo, na sociedade, na família, no trabalho e na escola, indagando continuamente: Estamos fazendo inclusão, exclusão, inclusão excludente ou exclusão includente?

A diversidade faz parte do todo!!!

Afinal de contas, ser diferente também é normal. Concorda?

## REFERÊNCIAS

AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais. In: Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: Editora da UEL, p.214-223, nov./2009.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos – v.20).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, de 05/10/1988.

\_\_\_\_\_. Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – versão atualizada. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996, com atualizações realizadas em 26/09/2018.

BRASIL. Minidicionário escolar: língua portuguesa. 2.ed. Barueri: Ciranda Cultural, 2017.

BUENO, F. S. Dicionário filológico do português. São Paulo: Saraiva, 1966.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. In: Horizontes – Revista de Educação. Dourados: Editora da UFGD, v.3, n.6, p.34-48, jul./dez., 2015.

COTRIM, G. V. Direito e legislação: introdução ao direito. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. O que é pedagogia. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).

JACINTHO, R. Direito e legislação. São Paulo: Ática, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LYRA FILHO, R. O que é direito. 21.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos – v.62).

OLIVEIRA, A. D.; ANDRADE, V. N. G. Alunos com altas habilidades/superdotação: identificação e o desenvolvimento nos anos iniciais da educação básica. In: Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate. Goiânia: Editora da UNIFAN, v.6, n.2, p.98-116, jan./dez., 2020.

PFROMM NETTO, S. Psicologia da aprendizagem e do ensino. 2.ed. São Paulo: EPU, 2002.

RAMOS, E. B. Anos 60 e 70: Brasil, juventude e rock. In: Revista Ágora. Vitória: Editora da UFES, n.10, p.1-20, 2009.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHNEEBERGER, C. A. Minimanual compacto de história do Brasil: teoria e prática. São Paulo: Rideel, 2003.

\_\_\_\_\_. Minimanual compacto de história geral: teoria e prática. 6.ed. São Paulo: Rideel, 2015.

SOARES AMORA, A. Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

VALVERDE, I. A. *et al.* (Orgs.). Constituição da República Federativa do Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002. (Coleção Páginas Amarelas – v.20).

# Organizador

## Marcos Pereira dos Santos

Pós-doutor (PhD) em Ensino Religioso. Doutor em Teologia - Ênfase em Educação Religiosa. Mestre em Educação. Especialista em várias áreas da Educação. Bacharel em Teologia. Licenciado em: Pedagogia, Matemática, Letras - Habilitação Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, Filosofia e Ciências Biológicas. Possui formação técnico-profissionalizante de Ensino Médio em Curso de Magistério (Formação de Docentes) - Habilitação Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisador em Ciências da Educação, tendo como principais subáreas de interesse: Formação Inicial e Continuada de Docentes, Gestão Escolar, Tecnologias Educacionais, Educação Matemática, Estatística Educacional, Educação a Distância e Educação Literária. Literato fundador, efetivo, titular e correspondente imortal de várias Academias de Ciências, Letras e Artes em nível (inter)nacional. Membro do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo de várias Editoras no Brasil. Parecerista/Avaliador "ad hoc" de livros, capítulos de livros e artigos científicos na área educacional de Editoras e Revistas Científicas brasileiras. Participante de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação. Literato profissional (escritor, poeta, cronista, contista, trovador, aldravianista, indrisonista, haicaísta, antologista, ensaísta e articulista). Na área literária é (re)conhecido nacional e internacionalmente pelo pseudônimo artístico-literário (ou nome-fantasia) de "Quinho Cal(e) idoscópio". Tem vários livros, coletâneas, antologias, capítulos de livros, ensaios e artigos acadêmico-científicos publicados em autoria/organização solo e em coautoria, nas versões impressa e digital. Possui ampla experiência profissional docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II), Ensino Médio e Educação Superior (assessoria pedagógica institucional e docência na graduação e pós-graduação lato sensu). Leciona várias disciplinas curriculares pertencentes à área educacional. Atualmente é professor universitário junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia) e de pós-graduação lato sensu na área educacional.

Contato: mestrepedagogo@yahoo.com.br.

# Índice Remissivo

## A

*acessibilidade* 22  
*adulto* 52, 53, 59  
*ambiente* 14, 16, 21, 24, 26, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 47, 53  
*aprendizagem* 3, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 45, 46, 48  
*assistivas* 14, 74  
*atendimento* 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 48, 57, 61, 63  
*atitudes* 11, 13, 17, 23, 25, 38, 47  
*auditiva* 23  
*aula* 12, 13, 14, 21, 23, 27, 30, 40, 48, 59

## B

*barreiras* 12, 14, 26, 27, 44, 47  
*brincar* 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62

## C

*cidadão* 24, 47, 62  
*colaborativo* 10, 14, 16, 17, 18, 30  
*comum* 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 40, 44, 47, 58, 59  
*construção* 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 23, 27, 47, 48, 51, 57, 62  
*criança* 23, 34, 37, 38, 39, 40, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63  
*crianças* 21, 23, 24, 25, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61  
*cultura* 11, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 25, 34, 47, 53, 62

## D

*deficiência* 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 48, 58, 61  
*desenvolvimento* 12, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63  
*didática* 21  
*dificuldade* 16, 37  
*direito* 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 40, 44, 46, 47, 49, 59, 62  
*direitos* 24, 44, 57, 59, 60  
*direitos humanos* 24, 44  
*docente* 10, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 48, 76

## E

*educação* 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48,

49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63  
*educação inclusiva* 10, 11, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30  
*educacional* 3, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 24, 26, 28, 38, 39, 40, 43, 44, 51, 61, 76  
*educadoras* 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62  
*educativa* 12, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 59  
*ensino* 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 40, 44, 45, 46, 48, 57, 61  
*equipe* 24, 28, 48  
*escola* 12, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 59, 61, 62  
*escola pública* 16, 23, 29  
*escolar* 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 33, 38, 41, 45, 46, 47, 49, 57, 61, 65, 68, 71, 72, 73, 74, 75  
*escolares* 13, 22, 37, 46  
*escolarizar* 21  
*especial* 18, 22, 24, 25, 28, 29, 33, 38, 39, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62  
*especializado* 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 22, 24, 40, 48, 61  
*estratégias* 10, 14, 17, 18, 48  
*estudante* 12, 15, 27, 28  
*exclusão* 23, 24, 44, 45, 61  
*experiência* 24, 33, 53, 76

## F

*famílias* 14, 61  
*filosofia* 25, 34, 43  
*formação* 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 46, 48, 57, 61, 62, 76  
*fracasso* 33  
*fundamental* 15, 23, 24, 30, 33, 39, 44, 47, 61

## G

*gestão* 16, 18, 25

## H

*habilidades* 11, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 34, 37, 40

## I

*inclusiva* 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 42, 48, 49  
*Inclusiva* 7, 8, 25, 26, 29, 40, 44, 45, 46, 63, 65, 66, 67, 69, 73, 74  
*inclusivas* 11, 12, 13, 14, 16, 47  
*inclusivo* 10, 24, 44  
*infantil* 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63  
*inserções* 10

*instituição* 12, 23, 46, 58, 62  
*intelectual* 13, 23, 33, 36, 38, 39, 62

## L

*limitações* 15, 34, 39, 41, 47, 48, 59, 74

## M

*matemática* 3, 13, 16  
*mental* 23, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 58, 61  
*métodos* 26, 43, 45, 46, 61  
*motora* 23

## N

*nacional* 8, 29, 64, 65, 72, 73, 74, 75, 76  
*necessidades* 11, 13, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 39, 43, 44, 46, 48, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62

## O

*oportunidade* 22, 46, 53

## P

*pedagógica* 11, 14, 16, 17, 22, 27, 30, 36, 44, 63, 76  
*perspectiva* 10, 11, 14, 15, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 44, 45, 60, 63  
*peessoa* 12, 24, 27, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 44, 54, 58, 61  
*políticas* 16, 29, 43, 45, 47, 57  
*político* 12  
*portadores* 34, 37, 38, 40  
*prática* 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 36, 39, 44, 48, 59, 62, 63  
*processo* 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 34, 35, 39, 40, 44, 46, 48, 51, 52  
*professor* 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 39, 48, 49, 76  
*professores* 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 38, 44, 46, 47, 48  
*profissional* 14, 15, 18, 19, 21, 25, 28, 30, 34, 40, 46, 48, 52, 56, 57, 58, 62, 76  
*projeto* 12, 47  
*pública* 16, 23, 29, 34, 55

## R

*regular* 14, 16, 17, 18, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 45, 46, 47, 61

## S

*sensibilidade* 15, 23

*social* 11, 13, 15, 17, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38,  
39, 40, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 56, 61

*sucesso* 18, 33, 36

## T

*trabalho* 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 21, 24, 26, 27, 28, 30, 34, 37,  
45, 46, 52, 55, 57, 62

## V

*vida* 11, 13, 17, 25, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 47, 52, 53, 59, 61, 62,  
63

*visual* 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23

