



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 Kovaleski
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 Especial¹ 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

¹ 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).

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

