



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)

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>. 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.

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

