

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM DESAFIO NA INCLUSÃO ESCOLAR

EXPERIENCE REPORT: A CHALLENGE TO SCHOOL INCLUSION
INFORME DE EXPERIENCIA: UN DESAFÍO EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Fernanda Jardim Maia¹
Arlindo José de Barros Junior²
Virgínia Mara Próspero da Cunha³
Juliana Marcondes Bussolotti⁴

Resumo: O artigo tem como finalidade apresentar um relato de experiência dos desafios enfrentados por uma professora de uma rede municipal de ensino no interior de São Paulo em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência. O objetivo está em propor uma reflexão depurada com base nos conceitos de inclusão construídos historicamente, com a relação de uma situação de aprendizagem com equidade, cuja proposição envolve a reflexão dos demais alunos sobre o papel de cada participante nesse processo. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de cunho bibliográfico, caráter descritivo e com abordagem qualitativa. O estudo a respeito da educação inclusiva, considerando autores e pesquisas já realizadas, aliados à dedicação e interesse da docente envolvida, que por sua vez, foi imprescindível para o desenvolvimento dessa experiência. Comprova-se, por meio dos relatos, que é no dia a dia da sala de aula que se constrói inclusão escolar e se concretiza sua eficácia.

Palavras-chave: Educação inclusiva, responsabilidade social, ambiente educacional.

Abstract: This article has the objective of presenting an experience report about the challenges experienced by a teacher from a municipal education system of a town located in São Paulo State regarding the inclusion process of students with disabilities. A descriptive applied research with a qualitative approach was intended, as it is a bibliographic and documentary research whose objective is to propose a refined reflection based on historically constructed Inclusion concept, as well as to relate them to a learning situation which involves equity and the reflection of other students on the role of each participant in this process. Studies about Inclusive Education, considering authors and past researches, combined with the dedication and interest of the teacher, were essential for this experience. From these reports, it is proven that Inclusion and its effectiveness are built in the classroom daily routine.

Keywords: Inclusive Education, social responsibility, learning environment.

Resumén: El artículo tiene como proyecto presentar un informe de experiencia de los desafíos que enfrenta un maestro de una red de educación municipal en el interior de São Paulo en relación al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades. El objetivo es proponer una reflexión depurada con base en los conceptos de inclusión históricamente construídos, relacionándolos con una situación de aprendizaje con equidad e cuya propuesta implicar reflexión de los demás estudiantes sobre el papel de cada participante en este proceso. Es una investigación bibliográfica y documental para realizar una investigación aplicada descriptiva con enfoque cualitativo. El estudio

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil. fejardimmaia@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6724-2969>

² Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil. barros.aman@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0003-0625-6835>

³ Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil. vimaracunha@terra.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-1919-5480>

⁴ Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil. julianabussolotti@msn.com. <https://orcid.org/0000-0002-8560-0974>

sobre la educación inclusiva, considerando los autores y las investigaciones ya realizadas, combinado con la dedicación e interés del maestro, fue imprescindible para el desarrollo de esta experiencia. Se comprueba a partir de estos informes, que es en el cotidiano de las clases donde se construye la inclusión escolar y se logra su efectividad.

Palabras-clave: Educación inclusiva, responsabilidad social, ambiente de educación.

1. Introdução

É de conhecimento amplo que as entidades representativas da sociedade brasileira, o que inclui a Escola e seus agentes, apresentam mudanças significativas no que tange à relação entre a Pessoa Com Deficiência (PCD) e a própria Sociedade. Este artigo traz um relato de experiência cuja narrativa insere-se no campo da educação, mais precisamente na perspectiva da inclusão, mais especificamente, dos desafios enfrentados pelos docentes em uma escola da rede pública municipal da cidade de São José dos Campos, Estado de São Paulo, no contexto das alterações que ocorreram nas políticas públicas de caráter inclusivo.

A implantação e a difusão de políticas inclusivas em nosso país conclamam a escola no sentido de reverem seus conceitos e suas práticas ocasionadas pelas diversas percepções, o que envolve projetos de ensino e aprendizagem pautados nas diferenças e a ruptura de um sistema educacional de forte tendência segregacionista.

Ressalta-se que, em consequência dessas políticas, uma série de exigências é direcionada ao professor, que tem a incumbência de aprender a desenvolver sua profissionalidade com turmas cada vez mais heterogêneas e atendimento de um rol de alunos com necessidades específicas, dentre eles, os que apresentam necessidades educacionais especiais promovidos pela deficiência.

Nessas especificidades, o processo de transformação no trabalho docente vem,

geralmente, acompanhado de um sentimento de desconfiança por parte dos professores em relação à qualidade da sua formação e ao seu preparo profissional para lidar com a diversidade do alunado, no sentido que suscita incertezas e inseguranças quanto à implementação do projeto inclusivo nas escolas. Essas condicionantes contribuem para que um número expressivo de alunos permaneça à margem dos processos de escolarização, dada, supostamente, a sua incapacidade de aprender.

Por meio da fundamentação teórica em destaque neste relato, observa-se que as terminologias utilizadas para se referir aos indivíduos que se distingue dos padrões considerados “normais” revelam muito sobre como essas pessoas eram vistas e consideradas em determinada época. Motivo pelo qual esse artigo referir-se-á sempre pela terminologia atual Pessoa com Deficiência, com absoluto respeito e percepção de que a pessoa, seus direitos e valores vêm antes da deficiência.

2. Percorso Metodológico

Para a construção deste artigo, decidiu-se, inicialmente, compreender o desenvolvimento histórico da inclusão, dificuldades, conquistas, terminologias, propostas políticas e legislação. Para tal, desenvolveu-se uma investigação de abordagem qualitativa, com uma pesquisa documental e consulta bibliográfica que, segundo consta em Gil (2002, p. 44), são elaboradas por meio do uso de materiais já publicados, tais como livros e artigos

científicos. Por sua vez, a pesquisa documental tem como característica, conforme descrevem Lakatos e Marconi (2003), o fato de que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174). As autoras complementam que documentos de arquivo público (como Leis e Diretrizes usadas nesta pesquisa) são entendidas fontes documentais. Trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que aborda a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

No decorrer do relato da experiência em si, optou-se pela análise e publicização das experiências vivenciadas pela professora que atua na instituição de ensino mencionada, com ênfase ao *modus operandi* das práticas e percepções dessa docente.

3. Fundamentação Teórica

A convivência harmônica em espaços comuns entre PCD's e pessoas ditas “normais” ainda se encontra em processo de construção. Pode-se associar o início dessa mudança com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Dessa data, passou-se a considerar direitos e fomentar cuidados aos grupos menos favorecidos, pois estabeleceu-se, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Isso contribuiu para o desencadeamento de mudanças tanto no comportamento social quanto na criação de mecanismos internacionais de proteção a grupos minoritários que se deu por meio da incorporação desses mecanismos ao ordenamento jurídico dos países signatários da Declaração.

A Educação Especial no país possui marcos temporais no transcurso das Políticas Públicas de Educação, mas alcançou maior visibilidade e importância com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n°. 4.024, de 1961. Nessa, encontra-se transcrito: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A expressão “excepcionais” fora utilizada para referir-se a qualquer tipo de deficiência.

Durante o período dos governos militares (entre 1964 até 1985) passa a vigorar a nova LDB (Lei n°. 5.692, de 1971). Nessa Lei nos é dito: “os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, art. 9º). Observa-se que a intenção inclusiva ainda não era percebida pelos legisladores, assim como, entre os educadores no período em questão. O que se denota estar somente no acesso a tratamento especializado.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1975, institui que o uso do termo Pessoa Deficiente “refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal [...]” (BRASIL, 1975). O documento traz em seu parágrafo 3 que:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus

concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (BRASIL, 1975).

Para a aprovação dessa Declaração, houve a análise e consideração de outras Declarações e Resoluções, dentre elas, destaca-se a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, de 1971. A terminologia utilizada no título dessa declaração, revela a importância de compreender a nomenclatura usada para fazer referência às pessoas com deficiência ao longo da história. Encontra-se em Sasaki (2003) uma compilação de termos que foram indiscriminadamente usados para tratar as PCD, entre eles evidenciam-se: “aleijado”; “defeituoso”; “inválido”; “excepcional” e “doente mental”.

É importante destacar que na implementação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes pelas Nações Unidas, em 1981, considerou-se como pauta a criação de novos ordenamentos jurídicos voltados para a igualdade das pessoas que possuíam algum tipo de necessidade especial, tratadas na época como Pessoas Deficientes. Além de auxiliar na construção de termos linguísticos menos pejorativos (para aquele momento), tais ações contribuíram para a criação do Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência em 1982, a qual apresentava-se como Instituição base a Organização das Nações Unidas (ONU) e atuava na defesa das pessoas com deficiência, propunha igualdade e participação plena para toda a população.

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, houve a oportunidade de realizar a integração social das pessoas com

deficiência, visto que foi determinado que as escolas públicas e particulares garantissem acesso a esses alunos e que caberia ao Poder Público a incumbência de realizar a matrícula compulsória no ensino regular de crianças que apresentassem deficiência.

Nesse entendimento, chama-se a atenção a uma inclusão realizada na LDB, a partir do Decreto nº 6.571, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seu art. 1º, nos é dito:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Criaram-se, com o Decreto, oportunidades aos alunos “portadores” de alguma deficiência de serem matriculados na rede regular de ensino, em intuições especiais, como a Sociedade Pestalozzi⁵, com a função de apoio, quando e se necessário. O texto do documento orientava os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular como oferta obrigatória.

Tal ação teve sua eficácia até 2011, com a sua revogação pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que trata com mais detalhamento e eficiência sobre a educação especial, o

⁵ A Sociedade Pestalozzi é uma entidade civil, de direito privado, sob forma de associação sem fins lucrativos, de âmbito nacional, com o propósito de promover o estudo, assistência, tratamento, educação e ajustamento social das crianças e adolescentes, portadores de necessidades especiais que por seu desenvolvimento mental e aptidões de caráter especiais, necessitem de assistência terapêutica e pedagógica.

atendimento educacional especializado. Em relação ao AEE, cabe-nos destacar seus objetivos em:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; [...]; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

É evidente que o texto deste último Decreto possibilitou uma interpretação de resgate do sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988: modalidade não substitutiva da escolarização comum com a oferta do Atendimento Educacional Especializado(AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente na rede pública de ensino.

Cabe ressaltar que, no texto original da CRFB, a expressão utilizada era a de “portadores de necessidades especiais”. O termo referente à pessoa com necessidades especiais, “Pessoa com Deficiência”, em uso nos dias atuais, somente foi oficializado com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 25/2017 pelo Plenário do Senado Federal. Tal Emenda padronizou as referências a pessoas com deficiência em 10 (dez) artigos da CRFB:

Várias já foram as expressões usadas para fazer referência às pessoas com deficiência. Desde a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, equivalente à emenda constitucional, o direito brasileiro passou a reconhecer a adequação da

expressão “pessoa com deficiência” em detrimento de outras, já consideradas inadequadas, como “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência”. As deficiências não são “portáteis”, como algo que a pessoa carrega (BRASIL, 2017, p. 4, grifo dos autores).

Pode-se verificar, na Emenda, que há o cuidado para que a pessoa com algum tipo de necessidade especial não seja tratada - ou “estigmatizada, como consta no documento - por nomenclaturas que enfatizem a sua deficiência. A adesão à terminologia de uso corrente (e correto) no país busca minimizar qualquer tipo de preconceito contido nas referências às PCD.

O texto que inspirou a PEC 25/2017 foi assinado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que aconteceu em Nova Iorque (EUA) em 30 de março de 2007. Seu conteúdo foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgado pelo, então, Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 25 de agosto de 2009, através do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O acordo assinado pela Convenção passou a ter o *status* de Emenda Constitucional no Brasil por força do no §3º art. 5º da CRFB de 1988.

Mais um marco importante na história da Educação Especial foi o encontro e elaboração da Declaração de Salamanca. Na oportunidade, optou-se por bem deliberar sobre apresentar diretrizes básicas para as políticas educacionais que envolviam a inclusão entre todos os países presentes. Tal Declaração é um dos principais documentos mundiais, que visam proporcionar Educação para todos dentro da própria estrutura vigente(BRASIL, 1994). É possível verificar em Santos (2013) que o teor da Declaração

deixou evidenciado que “educação inclusiva” não pode ser entendida como o tipo de educação destinada somente às pessoas com algum tipo de deficiência, mas a todas aquelas com algum tipo de necessidade educacional especial, seja temporária, permanente ou intermitente.

Em Oliveira (2003), a expressão “inclusão” encontra significado na necessidade de convivência das diversidades, tendo em vista que as diferenças existentes são inerentes a cada ser humano e corroboram para a efetiva e significativa vida em sociedade. Nesse alinhamento, Aranha (2000) esclarece que é primordial o entendimento da expressão “equidade” como a garantia da igualdade de direitos humanos, especialmente no estabelecimento de uma sociedade mais democrática e justa. Com isso, faz-se necessário entender que a diversidade não deve ser interpretada como desigualdade social.

Com o advento da Lei nº 9394/96 – a nova LDB – percebe-se um avanço considerável nas questões sobre educação especial, pois uma lei de amplitude nacional, basilar para a Educação, destina um capítulo específico para essas questões. Ao nos debruçarmos com mais profundidade sobre os artigos 58, 59 e 60, do capítulo V, a implantação e o cumprimento em sua totalidade, salvo outro entendimento, coloca o país como modelo de educação inclusiva.

No preâmbulo do art. 58, a Educação Especial é definida como sendo “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Em busca do perfeito alinhamento com a já citada Declaração de Salamanca e com o sentido da Educação Especial intentado na Constituição Federal de 1988, tal capítulo da

Lei nº 9394/96 traz a oportunidade da Educação Especial nas classes comuns das redes de ensino. Isso fez com que questões referentes ao currículo para esses alunos fossem, também, incluídas. Assim, em seu artigo 59, nos demonstra que os sistemas de ensino devem prover à Educação Especial currículo, métodos, recursos específicos para atender a esse alunado.

[...] Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Percebe-se uma forte intenção de que todos possam ser atendidos no sentido de obter progressão em seu processo de aprendizagem e que tenham acesso, inclusive, ao mercado de trabalho. Destaca-se, ainda nos parágrafos do artigo 59, de que é assegurada a certificação da terminalidade específica para aqueles dotados de deficiências múltiplas que não atingiram em sua totalidade os conteúdos curriculares necessários para a conclusão do ensino fundamental. Em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, lhes é garantido a possibilidade de aceleração de estudos nos programas escolares.

Efetivamente, ao visara maior democratização do ensino, o Conselho

Nacional de Educação (CNE), estabelece instrumento normativo (resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001), na necessidade de se construir sistemas educacionais inclusivos. Em seu artigo 8º, alínea II, nos diz:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 2).

Nesse ínterim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial, propõe essas medidas com intuito de garantir o acesso, a participação e a devida aprendizagem dos alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino comum. Ainda, essa Diretoria possui a incumbência de organizar o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

As ações dessa Política envolvem: a continuidade da Educação Especial (da educação infantil a superior); o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a formação de professores (Inclusão e atendimento especializado) e; acessibilidade (BRASIL, 2007). Neste mesmo documento, encontramos a nomenclatura atual para definir esse público-alvo (BRASIL, 2007, p. 14):

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de

natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2007, p. 14).

Importante destacar que se incluem, nesta categorização, os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e psicose infantil. Assim como, os que são dotados de altas habilidades/superdotação, com elevado potencial intelectual ou acadêmico; em liderança; em psicomotricidade e artes; entre outros.

Salienta-se ainda, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 2º, ao retratar sobre a Educação Especial, mais precisamente, quanto ao Atendimento Educacional Especializado, estabeleceu a garantia dos serviços de apoio especializado com objetivo de erradicação das barreiras no decorrer do processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Do que se compreende com “serviços de apoio especializado”, encontramos em Alves e Guareschi (2012), alguns exemplos dignos de nota: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); código Braille; ensino da língua portuguesa para surdos (no entendimento de que a língua portuguesa figura como segunda língua para surdos); atividades da vida autônoma; uso do sorobã (utilizado para cálculos matemáticos) entre outros. As autoras frisam que as atividades oferecidas pelo AEE não devem ser consideradas como parte de um reforço escolar, pois se diferenciam das atividades realizadas na sala de aula regular.

Ao retornarmos à LDB, destaca-se, em seu capítulo V, que é garantida a presença de

professores especialistas para tal atendimento. Com isso, a educação regular e a Educação Especial aproximam-se, “complementam-se” e voltam-se para um novo cenário na educação brasileira.

Nesse pensamento, o ambiente escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva, se configura como um local acessível, social e diversificado, onde seus integrantes (discentes, docentes e agentes de ensino) possam expressar sua individualidade e diferença. Alves e Guareschi (2012), chamam a atenção para o investimento que deve haver tanto no professor da sala regular quanto no professor do AEE, visto que o trabalho a ser realizado com os alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado deve ser pensado e elaborado “caso a caso”, com base no que se desvela da singularidade dos estilos cognitivos de cada um.

Pode-se complementar a compreensão do termo “caso a caso” com que consta em Oliveira e Leite (2007, *Apud* Leite *et al.* 2013): as condições para a aprendizagem devem estar alicerçadas em uma proposta de ensino capaz de atender a todos os educandos. Nesse entendimento, devem ser consideradas: “as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada aluno, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem” (LEITE *et al.* 2013, p. 66). Para os autores, cabe frisar que as diferenças individuais existentes no ambiente educacional colaboram para que metodologias de ensino e práticas pedagógicas comuns aplicadas não sejam eficazes para todos os alunos.

Ainda em Oliveira e Leite (2007, p. 67), destacamos que a escola somente terá o perfil de “inclusiva” se for possível acolher e contribuir para a continuidade de todos os alunos. Ou seja, procedimentos devem ser

aplicados para acolher, em particular, os que possuem alguma deficiência.

Em relação ao que foi dito nos parágrafos anteriores, destaca-se a necessidade de formação continuada de professores, como um dos principais pontos a ser discutido, analisado e aplicado. Não menos importante, ressalta-se a revisão dos conceitos dessa prática pedagógica e a busca pela maior interação entre docentes e familiares na educação inclusiva.

É possível entender que essa mudança da escola contribui diretamente para o tão buscado sucesso escolar, sobre o qual podemos citar Bafini, Ribeiro e Ambrosetti (2018), quando destacam que o preparo, desenvolvimento e, principalmente, adaptação de práticas realizadas com cada aluno, para possibilitar seu avanço em seu próprio ritmo, é indispensável que o professor consiga agir de forma objetiva e consciente e direcionada. Isso requer que os conhecimentos docentes que foram adquiridos formalmente em caráter teórico sejam fortalecidos com seu processo formativo continuado, o que, segundo as autoras, é condição indispensável para se atingir uma educação de qualidade, como: “o sucesso escolar como a verdadeira aprendizagem do aluno” (BAFINI; RIBEIRO; AMBROSETTI, 2018, p. 183).

Na continuidade, a utilização das melhores metodologias e das práticas para o aprendizado do aluno com deficiência demanda, do profissional, uma mudança de postura. Da mesma forma, ajustes no currículo que contemplem a diversidade podem auxiliar a atividade docente no que tange à produção de significância a esses alunos, pois, de uma maneira geral, eles acabam não se apropriando de todos os conteúdos curriculares (LEITE *et al.* 2013).

Em nosso país, o MEC, por intermédio de seus Órgãos responsáveis, realiza adequação curricular⁶ (BRASIL, 1999). A política está em buscar similaridades e aproximação entre currículo e diversidade. Gomes (2007, *Apud* Leite *et al.* 2013, p. 68), afirma que os currículos e as práticas docentes mais alinhadas com a diversidade são aqueles que levam em conta a educação como demarcada pela interação contínua, que envolve os indivíduos e o meio em que se inserem. A autora acrescenta que o currículo possui um viés político e histórico, ou seja, está presente nas relações sociais. De acordo com o MEC, as “adaptações curriculares” são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível (BRASIL, 2000, p. 7).

A mais recente conquista de direitos educacionais das Pessoas com Deficiência está garantida pelo Decreto nº. 10.502 de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. O Decreto, em consonância com a LDB (1996), mencionado anteriormente, prevê a implementação de programas que garantam os direitos à educação e atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais, altas

habilidades e superdotação. O Decreto traz políticas bem definidas, dentre elas destaca-se o disposto no Art. 2, inciso III, ao considerar que política educacional qualitativa envolve:

[...] conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade (BRASIL, 2020).

A inclusão de fato, com oportunidades de aprendizagem equitativas e o respeito pelo tempo de aprendizagem de cada um é provavelmente o que toda instituição de ensino inclusiva procura ofertar, todavia, ressalta-se a importância do apoio da União, Estados, Distritos e Municípios para a aplicação, fiscalização dos direitos e consequentemente dos recursos financeiros e profissionais, como descrito no último decreto. O que não anula a incumbência das instituições escolares e comunidades tomarem conhecimento e acompanharem o cumprimento de todas as garantias legais, dessa forma fazerem valer os direitos constitucionais das pessoas com deficiência.

4. O Relato da Experiência

4.1 Local e Participantes

A experiência, foco deste artigo, ocorreu em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior paulista, localizada em um bairro de classe média baixa. O terceiro ano do ensino fundamental

⁶Optou-se pela expressão adequações curriculares, visto que a expressão “adaptação curricular” foi entendida pelos autores deste artigo, como uma possível depreciação do currículo.

contava com 30 alunos entre nove e dez anos de idade, dos quais, duas são crianças com deficiência e outras cinco com extrema dificuldade de aprendizagem. A escola em questão atende grande número de alunos com diversas deficiências matriculados desde o primeiro ano do ensino fundamental ao EJA.

Essa unidade escolar conta com aproximadamente 914 alunos, divididos em 32 turmas entre fundamental I, fundamental II e EJA (Educação de Jovens e Adultos). No âmbito escolar, 22 alunos são pessoas com deficiência, 18 são crianças e adolescentes e 4 adultos do EJA. Fazem parte da equipe docente, 38 professores mais 4 docentes em cargos de gestão.

É importante ressaltar que uma das professoras do corpo docente realiza Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência em contra turno, de acordo com a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado para toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A rede municipal em questão busca ofertar muito mais do que acesso e permanência na escola aos alunos com deficiência. Tem como missão, a garantia de ensino com equidade, além de desempenhar o trabalho com respeito ao tempo e a necessidade educacional de cada um. A valorização e a implementação das propostas de inclusão dessa rede destacam-se no cenário nacional, pois propõem uma educação de qualidade com adaptação curricular e alterações organizacionais eficazes.

Ainda em cumprimento da meta 4 do PNE, a rede oferece capacitação, orientação e avaliação para os profissionais do AEE, que

trabalham em total parceria com os professores regentes⁷ das turmas em que os alunos com deficiência estão matriculados com o intuito de proporcionar um amplo atendimento educacional especial. Para tal, a escola dispõe de recursos físicos, tecnológicos e apresenta adaptações arquitetônicas e espaciais que possibilitam diferentes estratégias de ensino.

4.2 Desenvolvimento da Experiência

No planejamento das aulas, a professora sempre propõe uma sequência entre as atividades, até mesmo entre as disciplinas. A docente faz uso do método *scaffolding*, propondo atividades que promovam a independência e protagonismo dos alunos na aquisição de novos saberes e competências, principalmente para alunos com deficiência. Sobre o método *Scaffolding* na educação, Montet (2017, p. 1) diz que:

[...] é uma palavra inglesa que significa "ter/pôr andaimes", como os usados na construção civil... significa a assistência (parâmetros, regras ou sugestões) que um professor dá ao aluno em uma situação de aprendizagem. A técnica permite que o estudante obtenha ajuda apenas com as habilidades que são novas ou que vão além de sua capacidade no momento [...] O conceito de *scaffolding* foi discutido pela primeira vez em um artigo que se transformou em um marco, escrito por Wood, Bruner e Ross, em 1976.

⁷A professora que relatou a experiência tem formação inicial em Pedagogia, pós-graduação em Alfabetização e é Mestre em Educação. É efetiva nessa rede municipal e tem nove anos de experiência em sala de aula.

Como ocorre diariamente, a professora iniciou a aula com a leitura de um livro paradidático. Após esse momento, há sempre um debate que visa relacionar a leitura realizada a uma frase posta em discussão previamente. Esse momento dura em torno de 15 a 20 minutos e tem o objetivo de fazer refletir sobre questões éticas, que envolvem valores, família, relações diversas como amizade e respeito ao próximo, além de fazer um paralelo com questões e dificuldades vivenciadas em sala de aula.

O próximo passo da aula foi o sorteio do ajudante do dia. O aluno sorteado tem a incumbência de auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades durante todo o período, como um incentivo à cooperação e à colaboração. Nesse dia em questão, a aluna sorteada foi uma criança com deficiência — Síndrome de Down (SD) — que é uma alteração genética do cromossomo 21, quando a pessoa nasce com três cromossomos ao invés de dois. Outras alterações acometem frequentemente essas pessoas por conta da disfunção, tais como problemas cardíacos, auditivos, endocrinológicos e fonológicos.

A criança em questão apresenta grande dificuldade de comunicação, portanto a compreensão da rotina, dos direitos e deveres. A expressão de sentimentos é extremamente comprometida. Sendo assim, a aluna conta com o apoio de uma estagiária de pedagogia para desenvolver as atividades propostas, ainda que ela não tenha comprometimento motor.

A atividade seguinte envolvia o uso de materiais como papel, canetinha e cola. Na ocasião, a professora solicitou que a aluna fizesse a distribuição desses materiais aos colegas com o auxílio da estagiária que, por sua vez, tinha a orientação para

intervir/auxiliar nas atividades que a aluna não conseguisse fazer sozinha, além da mediação em situações de aprendizagem para que a criança se sentisse confiante e capaz. Por conta da deficiência e das limitações enfrentadas pela aluna, ela frequentemente, ao menor sinal de contrariedade, se desorganiza e revela reações exageradas de nervosismo. Uma vez concluída a entrega do material, foi solicitado que ela retornasse ao seu lugar para realizar a atividade, mas a vontade da criança era caminhar pela sala com o intuito de observar as atividades dos colegas.

A professora decidiu abaixar-se na altura da aluna para explicar que ela deveria retornar ao seu lugar e realizar a atividade. A criança, em uma tentativa de expressar-se, agrediu a professora em sua face e em seguida bateu e arranhou a estagiária que, por conseguinte, se machucou ao tentar, sem sucesso, acalmar a menina. Ainda muito agitada, a criança agrediu fisicamente dois colegas de sua turma antes que a professora conseguisse levá-la para outro ambiente e tranquilizá-la.

Após ela ter se acalmado, ainda ausente da sala de aula, ocorreu um questionamento por parte dos demais alunos em relação ao acontecimento: se a professora deveria, ou não, deixar a aluna com SD fazer o que quer em razão da deficiência. Essa indagação levou a professora à reflexão do ocorrido e, em seu julgamento, houve a necessidade de fazer uso dessa situação para que os alunos fossem capazes de compreender e respeitar a atitude da colega com deficiência, e acima de tudo, para que soubessem como agir e contribuir quando outro fato semelhante ocorresse. Assim como aponta Freire (2001), a reflexão da própria prática com qualificação nos permite melhorar a qualidade da educação.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE 2001, p. 72).

Foi exatamente essa reflexão aliada a uma busca em um referencial teórico a respeito da inclusão de pessoas com deficiência que proporcionaram à docente a elaboração de uma estratégia de ação. Por meio de estudos da psicologia sociocultural com base em Vigotski (1997) e da compreensão das dificuldades e limitações das pessoas com SD, a professora tinha a concepção de que, apesar da necessidade de um tempo maior e de alguns recursos aditivos, essa aluna tinha, justamente na interação social, a oportunidade de desenvolver inúmeras habilidades. Assim como afirma Voivodic (2008, p.46): "é necessário, porém, romper com determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio".

Para que essa interação fosse significativa, todos os envolvidos deveriam compreender sua função e importância, principalmente os demais colegas da classe que foram responsáveis pelo questionamento. Por tratar-se de uma questão muito trabalhada durante as aulas, os alunos tinham grande interesse em "ajudar" uns aos outros, porém, lhes faltava o entendimento de que a colega com SD, mesmo diante de suas limitações, também

precisava compreender os direitos, deveres e regras de convivência.

Essa inquietação tomou conta dos pensamentos da professora por dias, foi então que decidiu valer-se do exemplo de Helen Keller (1880 – 1943) uma menina norte-americana que ficou cega e surda ainda na infância devido a uma doença diagnosticada, naquela época, como febre cerebral. Ela tornou-se escritora e, anos mais tarde, concluiu seu doutorado em filosofia, o que a auxiliou a desenvolver importantes trabalhos sobre pessoas com deficiência e, também, escrever obras sobre sua vida. Helen teve Anne Sullivan como uma de suas professoras, cujo nome ficou mundialmente conhecido graças ao filme "*O milagre de Anne Sullivan*", dirigido por Arthur Penn em 1962.

O filme foi escolhido para auxiliar na intervenção da questão tema deste relato por se tratar de uma história verdadeira, com cenas muito impressionantes. Apesar de ter ocorrido em outra época, é possível relacionar as dificuldades enfrentadas pela criança e por seus pais com a imprescindível influência da professora (Anne Sullivan) no desenvolvimento da aprendizagem.

Antes da chegada da professora em sua vida, a pequena garota vivia isolada, conseqüentemente, não era capaz de ser compreendida e nem se fazer compreender. Helen era impossibilitada de expressar qualquer um de seus pensamentos, agia instintivamente como um animal, com atos agressivos e desesperados, como chutes, mordidas e socos, até mesmo contra seus pais e parentes. Sua família cogitava a possibilidade de institucionalizá-la, quando Anne Sullivan surgiu como uma última esperança para Helen. A história de Helen Adams Keller, nascida no Alabama (EUA), dia 27 de julho de 1880, além de conquistar

sucesso e ampla admiração mundial, mostrou que é possível superar obstáculos no que se refere à relação Escola x Pessoa Com Deficiência.

Devido à popularidade do caso à época, sua história chegou a ser analisada por Vigostki (1997), quando discorre sobre a influência do meio social no desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Agora é quase impossível distinguir o que realmente pertence a ela e o que foi feito para ela como responsabilidade cidadã. Esse feito mostra melhor do que nada qual papel desempenhou em sua educação o mandato social (VIGOTSKI, 1997, p.54).

Vigotski (1997) usa o caso de Helen Keller como exemplo do que ele denomina supercompensação: um fenômeno que é ocasionado pela deficiência de um dos sentidos, em que a falta daquela habilidade suscita uma sensibilidade maior de outro(s) sentido(s). Ainda segundo Vigotski (1997), a criança com uma deficiência biológica, uma perda de audição como exemplo, pode ser equivocadamente considerada “retardada” ou “inferior”⁸. Sobre casos assim, o estudioso destaca que se essa criança for levada a caminhos de desenvolvimento alternativos, pode-se construir um nível de desenvolvimento por meio da supercompensação. O que possibilita, segundo consta, que a pessoa pode até mesmo ser considerada superior em termos de desenvolvimento se comparada a outras pessoas sem deficiência.

No filme, a professora Anne Sullivan consegue demonstrar aos pais e à própria

criança, que a comunicação seria possível a partir do momento em que se compreendessem certas regras e o lugar da menina naquela família, como um ser humano com limitações, mas com capacidade de desenvolver habilidades compensatórias.

O exemplar do longa-metragem em questão só estava disponível com áudio no idioma inglês com legendas em português, o que dificultaria a compreensão dos alunos, uma vez que ainda não haviam desenvolvido a leitura em nível que lhes permitissem acompanhar a velocidade de exibição das legendas. A professora decidiu, então, usar uma animação resumida que conta a mesma história em português. Em uma aula de história, cujo conteúdo programático se tratava do estudo de direitos e deveres da criança, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), após a abordagem do Artigo 53: “a criança e adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990), a professora exibiu a História animada de Helen Keller.

Ao término da exibição da animação foi possível observar a perplexidade no olhar da maioria dos alunos. Foi então que, instigados pela professora, fizeram perguntas e incríveis reflexões sobre a história de Anne. Com mediação, chegaram à comparação do filme com o ocorrido de dias antes na sala de aula que envolveu a colega com SD. Depois de um longo debate entre eles, que levou muito mais tempo do que o planejado para essa aula, chegaram à conclusão que, assim como Helen Keller, a colega precisava dessa oportunidade para aprender a se comunicar e participar de todas as atividades e; que a compreensão e apoio deles era fundamental não só para a colega da sala com Síndrome

⁸Destaca-se que os termos “retardada” e “inferior” foram usados por Vigostki (1997) à época da produção de sua obra.

de Down, mas para todos os amigos e parentes com alguma deficiência.

Segundo a professora, foi emocionante, a significação do filme/animação para a apropriação de um novo olhar e postura das crianças em relação a pessoas com deficiência. Os dias seguintes foram esclarecedores no que se refere ao impacto/reflexo que essa experiência causou na convivência social dos alunos. Passaram a respeitar ainda mais uns aos outros e tornaram-se abertos à inclusão dos colegas com deficiência nas atividades e brincadeiras, sem a necessidade de intervenção.

A interação aluno-aluno proposta pela professora fez emergir as diferenças interpessoais, realidades desiguais e experiências distintas que as crianças trazem do ambiente familiar. Assim como as formas como eles lidam com o diferente que inclui o preconceito e a dificuldade em aceitar o outro como ele é. A necessidade desse tipo de interação é apontada no Projeto Escola Viva, proposto pelo MEC, quando:

Sabe-se que uma das principais vias de construção de conhecimento sobre a realidade, de que o homem dispõe, é a interação social, instância em que a pessoa compartilha experiências linguísticas, mais ou menos significativas, por meio das quais apreende o significado e a função social dos objetos e dos fenômenos sociais (BRASIL, 2000, p. 13)

Direcionar os alunos de classes regulares a compreenderem e respeitarem os colegas com deficiência é considerado, pela profissional docente do relato, um ato de cidadania. Ela tem a convicção de que a escola, sozinha, não é capaz de efetuar todas as transformações sociais necessárias. Afirma que o desafio de suas propostas

metodológicas pode ser o princípio de uma inclusão escolar eficaz, pois tem como principal objetivo o sucesso de todos os seus alunos.

Após a superação da questão que envolveu a aluna SD, a professora da sala de aula em tela ainda percebeu certa curiosidade dos alunos em saber mais sobre a vida da menina Helen e da Professora Anne, protagonistas do filme. Decidiu, então, trabalhar a questão de forma interdisciplinar ao propor a pesquisa das biografias das protagonistas para que, na aula seguinte, se realizasse a produção escrita de uma biografia, como parte de outro conteúdo a ser trabalhado no terceiro ano.

5. Considerações Finais

O estudo da inclusão como fenômeno social, assim como dos direitos da pessoa com deficiência e suas conquistas históricas, proporcionou à docente em observação os saberes necessários para refletir sobre sua própria prática, o que a levou a criar uma situação de aprendizagem significativa para todos os alunos.

Nesse aspecto de aprendizagem significativa, convém mencionar que a Escola precisa constantemente se adaptar, pois muitos esforços envidados somente nas boas práticas dos professores podem não surtir os efeitos desejáveis. Bafini, Ribeiro e Ambrosetti (2018) nos afirmam que para que o processo ensino-aprendizagem seja verdadeiramente profícuo, a escola, por meio de seus agentes, deve considerar além das práticas que já estão em voga. Acredita-se que o processo de “reinvenção” da escola, no sentido de torná-la inclusiva de fato, tem seu início com a inserção ativa de todos os alunos, em parceria com o professor, nesse processo.

O fato de almejar esse tipo de educação sem exclusão denota comprometimento das instituições ou, até mesmo, das redes de ensino. Discorrer sobre isso em documentos oficiais pode ser entendido como um importante avanço. Percebe-se ainda, que a inclusão escolar não se faz por decretos (somente), pois trata-se de interação e convivência social. O relato apresentado, ainda que tenha ocorrido anteriormente, atende aos propósitos do Decreto nº. 10.502, adequado principalmente quanto a política de educação equitativa e inclusiva tratadas no documento, ao promover um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e ao proporcionar aprendizagem autônoma e significativa, com participação social.

Vivemos em uma época em que muitos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência são mascarados por uma oferta de educação exclusiva dentro de uma suposta inclusão. A mudança na forma como a pessoa com deficiência é vista na sociedade pelas pessoas não-deficientes, ou sem deficiência é um processo vagaroso, demanda transformações de ordem cultural, que se fundam na construção de uma nova postura tanto dos agentes escolares quanto da comunidade frente aos desafios da diversidade.

Essa mudança de ótica, que se inicia na Escola na maioria dos casos, proporciona a compreensão de que a pessoa com deficiência é uma pessoa capaz dentro de suas limitações e que demanda mais recursos e maior tempo para desenvolver suas habilidades. O trabalho do professor se torna essencial para que se construa uma base sólida na educação no que diz respeito à inclusão com intuito de possibilitar crianças ainda em tenra idade a serem capazes de compreender, refletir, agir, defender e fazer

valer seus direitos e dos outros. Com o evidente sucesso da experiência, o planejamento e relato foram compartilhados na reunião de professores para que pudesse ser replicado e utilizado como proposta de novas construções de conhecimento.

Referências

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. Módulo II – Atendimento Educacional Especializado (AEE). *In*: SILUK, A. C. P. (Org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. 2 ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012, p. 33-44.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. *In*: MANZINI, J. E. (Org.) **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Fundepe, 2000. p. 1-9.

BAFINI, C. R. A. S; RIBEIRO, M. T. M; AMBROSETTI, N, B. Construção do Sucesso na Escola. *In*: AMBROSETTI, N. B; SANTOS, R. A. (Org.). **Escolas e Professores de Educação Básica: diferentes perspectivas**. Taubaté: EdUnitau, 2018. p. 177-191.

BRASIL Lei Nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/qxAQU. Acesso em: 29 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o

atendimento Educacional Especializado – AEE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2904/lei-n-4.024>. Acesso em: 29 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/cfqA6. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Lei Nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Brasília: UNESCO, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 21 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares:** estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEF; SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1 de 17 de abril de 2004.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática. Conforme Parecer CNE/CP 003/2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnec_p_003.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017**. Altera os artigos 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição Federal para incorporar-lhes a nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=5374232&ts=1594037651977&disposition=inline>. Acesso em: 21 Ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: A integração/segregação do aluno diferente** (Tese de Doutorado). 1991. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 72.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 17-48.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 29. n. 01. p. 63-92. mar. 2013.

MONTET, M. **O que Significa termo "Scaffolding" em educação**. 2017. Disponível em: https://www.ehow.com.br/significa-termo-scaffolding-educacao-fatos_77981/. Acesso em: 26 fev. 2021.

O MILAGRE DE ANNE SULLIVAN. Direção: Arthur Penn. Intérpretes: Anne Bancroft, Patty Duke, Victor Jory, IngaSwenson e outros. Roteiro: William Gibson. EUA: Classicline, 1962. (106 min.), Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3mCkggD6qg>, Acesso em 25 mai. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Org.). **Inclusão**. Londrina: UEL, 2003. p. 181-193.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008.org.br/salamanc.htm>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SANTOS, V. P. A Negação do Direito à Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Magistro**, v. 7, nº 1, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1964/957>. Acesso em: 21 ago 2020.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, V. (Org.) **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia**. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.46.