

INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALÉM DO DISCURSO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karolina Silva Florêncio¹
Jair Vieira de Andrade Junior²
Maeldson Queiroz da Silva³
Maria Alice da Cruz e Silva⁴
Deliane Macedo Farias de Sousa⁵

RESUMO

A experiência relatada aqui originou-se a partir das vivências no decorrer da disciplina "Educação Inclusiva". Nesta, foram analisadas as concepções teóricas acerca da inclusão, discutidas a formação do docente e como as suas atitudes diante da educação inclusiva podem favorecer ou dificultar a sua efetivação, bem como foram exercitadas possibilidades concretas para promover a inclusão de estudantes com deficiência no processo de aprendizagem em salas regulares. Tal exercício se deu por meio de oficinas pedagógicas, a partir das quais, diante de casos fictícios de alunos e alunas com deficiência (sobretudo, de ordem intelectual), era preciso elaborar atividades que contribuíssem para o desenvolvimento de habilidades e superação de dificuldades específicas do estudante com deficiência fictício, que pudessem também atender as demandas da turma regular na qual estava inserido, sem separá-lo da turma. O exercício da criação de jogos e atividades na perspectiva inclusiva, gerou o desejo do grupo de ir além na experiência e de aplicar as atividades num cenário real. Nesse sentido, atividades com o objetivo de trabalhar socialização, identificação e quantificação numérica e identificação de cores foram aplicadas em uma escola regular da capital Pernambucana, em uma turma do Infantil III, com alunos que apresentavam diferentes necessidades educacionais. As discussões e práticas realizadas na disciplina, bem como as atividades realizadas na escola, provocaram no grupo reflexões a respeito das práticas educacionais inclusivas e da importância da atitude do docente para a efetivação da inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Oficinas pedagógicas, Adaptação curricular, Atitude inclusiva.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelos autores a partir da disciplina "Educação Inclusiva". Além das discussões teóricas, a realização de oficinas pedagógicas que possibilitaram pensar e criar atividades e jogos para possibilitar a

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco/*Campus* Mata Norte. karolinaflorencio2017@gmail.com;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco/*Campus* Mata Norte. jair_avenged@hotmail.com;

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco/*Campus* Mata Norte. maelped10@gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco/*Campus* Mata Norte. m.alicecruzsilva@gmail.com;

⁵ Doutora em Psicologia Social, Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco/*Campus* Mata Norte, Orientadora do trabalho. delianemfs@gmail.com.

aprendizagem de crianças com deficiências em salas regulares, estimulou a aplicação das mesmas em uma sala de aula real. No decorrer dos estudos sobre a educação inclusiva, foi possível compreender o processo histórico da inclusão e sua aproximação da educação, favorecendo a compreensão e sua importância e urgência. Visto que a humanidade é construída a partir da mistura de raças e etnias, que nos torna frutos da miscigenação, não sendo factível que um país seja analisado de forma singular e igual. Na sociedade brasileira, por exemplo, existe uma pluralidade de raças, culturas, grupos étnicos, não sendo possível resumir toda essa diversidade em um único modo de ser, de aprender, de se expressar. Excluir esse pluralismo é empobrecer e negar toda a riqueza existente no Brasil.

Para a elaboração da fundamentação teórica deste texto, nos respaldamos nos textos estudados acerca do embasamento histórico e legal acerca da inclusão, bem como das políticas públicas acerca da educação inclusiva (FERREIRA, et al, 2016). Na sequência, buscou-se analisar a cultura escolar vigente, que muitas vezes busca a homogeneidade e padronização na forma de aprender, o que promove o aumento da exclusão daquele que não se encaixa. Tal cultura escolar, de acordo com Machado (2013) e Mantoan (2013) necessita ser revista e reconstruída para que a inclusão, de fato, aconteça, e que o ensino seja para a turma toda, considerando todas as diferenças como possibilidades de aprendizagem. Diante de tal realidade escolar, discute-se no presente texto, a necessidade de formar professores qualificados para trabalhar a inclusão, isto é, que conheça os aspectos legais e pedagógicos envolvidos, e além disso, que tenham um atitude verdadeiramente comprometida com a inclusão (FREITAS, 2006). Professores instruídos e que respeitem a diversidade e a riqueza de possibilidades à aprendizagem que a escola possui, são poderosos aliados à efetivação da inclusão.

Sequencialmente serão apresentados o percurso das oficinas pedagógicas realizadas no decorrer da disciplina e que originaram a intervenção numa sala de aula regular do Infantil III, que também serão relatadas.

DESENVOLVIMENTO

1. A trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil

Inicialmente vamos entender o significado de inclusão. Levando em consideração as várias definições, podemos conceituá-la como a capacidade que uma cultura possui em relacionar-se harmonicamente com a heterogeneidade que a concebe (MANTOAN, 2013). A inclusão é deve ser encarada como uma questão de direitos e, nessa perspectiva, se constitui, igualmente, em um desafio (SILVA, 2011).

Historicamente a inclusão é realmente um desafio. Desde os primórdios da humanidade a exclusão era absoluta, uma vez que acontecia o extermínio dos indivíduos considerados “incapacitados” e, era tolerado os com deficiência mental. No período cristão ocorreu a segregação social, as pessoas que possuíam alguma deficiência eram consideradas pecadoras, impuras e deveriam ficar afastadas da sociedade. Na idade média, entre os séculos IV e XV, o tratamento era paradoxal, caridade e proteção para alguns e, castigos e segregação para outros (FERREIRA, et al, 2016).

No Brasil, entre os séculos XVII e XVIII, a exclusão era visível. As pessoas com deficiência eram, na maioria das vezes, internadas em orfanatos, manicômios, prisões e tratados sem respeito à sua dignidade. Muitos anos à frente, com a renovação de crenças e valores sociais, tais pessoas passaram a ser educadas em casa, passando a uma integração dessas pessoas no meio familiar e social. No fim do século XX, aconteceram progressos mais visíveis voltados para a inclusão das pessoas com deficiência a partir da Declaração de Salamanca que traz um destaque à inclusão escolar, ao afirmar que:

As escolas devem ajustar a todas as crianças, independentes de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças de populações remotas, ou nômades, crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (ONU, 1994, p.6).

Sobre as políticas públicas da educação inclusiva, temos uma trajetória e também uma linha do tempo de progressos. Desde a Constituição Federal (1988) e a partir da influência da Declaração de Salamanca as políticas de inclusão começaram a ser traçadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em que trata da educação especial e assegura o apoio especializado quando necessário, direito que também está preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente. O mesmo procedimento foi desenvolvido pelo plano Nacional de Educação (PNE). Tais documentos e leis foram delineados gradativamente no sentido de assegurar diretrizes para a efetivação da inclusão. Contudo, ainda estão distantes de garantir que esse direito seja efetivado, uma vez que na realidade o espaço escolar ainda é um espaço que segrega, exclui e/ou apenas integra. Quando analisamos todo o processo histórico, visualizamos as conquistas alcançadas na educação inclusiva, porém precisamos de políticas públicas mais eficientes e menos paliativas, pois o que desejamos é o real acesso e permanência dos estudantes com necessidades especiais, com diferenças físicas e sociais nas escolas. E que essas escolas estejam qualificadas e preparadas para receber todos os alunos.

2. A cultura escolar vigente e a cultura inclusiva

Quando falamos em cultura partimos do princípio que é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as artes, as crenças, leis, moral, costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridas pelo ser humano em um determinado contexto. A cultura escolar é caracterizada por uma prática pedagógica dominante que defende a homogeneidade, seja ela física ou de comportamento, e que muitas vezes exclui rotula e classifica os alunos. Diferente da cultura inclusiva que se caracteriza, justamente, pela diversidade e o pluriculturalismo que pretende beneficiar todos os estudantes a buscar uma educação de qualidade (MANTOAN, 2013). Então, os motivos para tal cultura não ser presente no âmbito escolar, entende-se, fazendo um diálogo com MORAES (2003, p. 16):

A maior dificuldade está em se adaptar às novas culturas, requer do professor uma revisão sobre ensinar e aprender. Temos a consciência de que as mudanças estão acontecendo e a educação não acompanha essas modificações. A escola ainda enaltece os velhos métodos de ensino e aprendizagem que não alteram a estrutura conservadora da sociedade produzindo indivíduos que não detém do conhecimento.

Nessa mesma direção, Recière (2002, *apud* MACHADO, 2013, p. 70) “A tomada de consciência parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual”. Fazendo assim uma reflexão sobre a forma desigual do ensino, o professor transmite o saber e, esse saber, é dito como uma única verdade em que não se critica, se questiona. Sendo assim, como afirma MORAES (2003, p.51) “então entende-se que o conhecimento não é absoluto e a educação não é uma repetição dos conteúdos, o conhecimento, ele é emancipador”. A partir dessa afirmação, concluindo que a escola inclusiva importa-se em construir uma pedagogia usada para todos, sem restrição, e que os alunos entendam a diversidade como agente provocador de uma nova compreensão da aprendizagem (MANTOAN, 2013). É necessária a consolidação dessa cultura inclusiva para o rompimento de práticas educacionais tradicionais excludentes. Assim, a escola assume sua função social com o papel de transformação, dessa forma, deixa de possuir caracterização conservadoras que não alteram a sociedade.

Portanto, na perspectiva de um ensino inclusivo as diferenças e/ou deficiências não podem ser utilizadas como justificativas para não ensinar. Uma escola pensada para praticar um ensino de qualidade em que o aluno aprende sobre o meio que o envolve, com o objetivo de tratar questões humanas como a solidariedade, o respeito, o olhar mais sensível e menos agnóstico, sem essa competição do sistema capitalista. Mantoan (2013) afirma que as crianças aprendem a ser pessoas através da autonomia, das críticas, da valorização das diferenças e pelo

exemplo do professor, por isso é tão importante a repensar a formação docente para a inclusão (FREITAS, 2006).

3. A diversidade escolar requer uma formação do docente

Entendemos que o progresso das políticas públicas na educação inclusiva foi importante para os alunos com deficiência terem acesso ao ensino regular. Entretanto, para essas leis não serem apenas medidas para mascarar o sistema educacional, depende, sobretudo, de uma formação dos professores.

O ensino tradicional com métodos excludentes não beneficia a permanência dos estudantes especiais na escola regular. Sendo assim, o preparo do professor para novas práticas pedagógicas com ideias de um ensino especial no âmbito do ensino regular é imprescindível (FREITAS, 2006). Quando se trata de formação desses profissionais é preciso uma visão muito mais profunda da prática de preparar esse professor para sala de aula. Desse modo, entendemos que essa formação deve ser interrompível, mas sabemos que para isso acontecer o sistema educacional necessita oferecer apoio para o docente conseguir aprender e ensinar.

É visível, portanto, a importância de não apenas formar, mas também de qualificar o professor para que não aconteça a inaceitável separação dos alunos por classes regulares para os ditos "normais" e, salas especiais para os deficientes. Tendo como referência Mazzota (1996, p. 48):

A educação especial não é diferente de qualquer outra educação. Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que os alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcançar determinados objetivos. Em razão disso, são organizados auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar complementar e, em alguns casos, substituir o ensino regular, como forma de assegurar o ensino para esse alunado.

Por isso, entendemos que o aluno especial precisa de uma atenção maior, não que isso o desqualifique, pois o que pretendemos almejar com a inclusão na escola não é a igualdade dos seres e sim a equidade. Logo ao concluir a necessidade de mudança no caminho para levar tal estudante aos saberes, é extremamente cabível a reestruturação do currículo para a efetivação de um escola de qualidade que é feita para o acesso de todos. A escola não deve atuar como agente que dificulte a aprendizagem, muito pelo contrário, o professor, instituição e toda a equipe que forma esse sistema escolar, deve agir como mecanismo facilitador.

Portanto, entramos no assunto sobre o currículo, primeiramente o currículo acadêmico já na formação do professor na Universidade. Este currículo precisa ser repensado, necessita de

uma preparação para uma escola regular especial, onde a sala de aula é a mesma para todos os alunos. É evidente que não estamos preparando os professores para esse cenário.

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os profissionais pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõe não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para as crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas principalmente, capacidade pessoal que lhes permitem plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (Referências para a formação de professores. MEC, 1998, p.17).

4. Currículo em questão: a sua flexibilidade em benefício para a inclusão escolar

Primordialmente ao estudar sobre o currículo, entremos em diálogos para entender o significado e sua função social, de modo que concluimos que a complexidade que circula para determinar o que é o currículo, conforma afirma Saviani (2016), se dá pelo fato dele ser um instrumento realmente amplo que serve como guia para estabelecer o ensino-aprendizagem.

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (SAVIANI, 2016, p.55).

Contudo, o currículo não é neutro e sabemos que o currículo acompanha o desenvolvimento histórico, pois no princípio esse documento seguia as teorias tradicionais, que apresentavam a escola como um modelo técnico e elitista. E atualmente o currículo tem características do capitalismo como afirma SILVA (2010, p.75): “finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e de valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”.

Como vimos, os estudos e teorias que englobam o currículo são extremamente importantes para entendermos o cenário escolar brasileiro, de fato o poder que pertence a esse documento e a importância de se fazer conhecido para que ocorra as devidas adaptações, segundo SILVA (2010, p. 41):

Sabe-se que o currículo é a base para planejamento da prática pedagógica, de forma que se faz necessário refletir sobre questões de natureza teórica que norteiam a sua construção e as suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Diferentes correntes pedagógicas que abordam a dinâmica e a funções do currículo, assim cada

teoria procura responder a determinadas questões. Refletir sobre teorias e concepções significam também refletir sobre as próprias práticas e a hora de modificá-las.

Partindo de todas essas discussões, entendemos o papel que o currículo possui socialmente, seu poder para a modificação ou manutenção do sistema de ensino no Brasil, sendo assim é de real importância que os professores estudem sobre o currículo e conheça o que foi planejado pela instituição de ensino a qual ele trabalha. De forma que compreenda o direito indispensável de se fazer as adaptações precisas visando a diversidade de alunos encontrados na sala e assim respeitando os Parâmetros Curriculares Nacionais que identificam as adaptações sendo:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organizações do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como é quando avaliar o aluno (BRASIL, 2019, p.33)

PERCURSO METODOLÓGICO

Os jogos aplicados na turma do Infantil III foram elaborados no decorrer da disciplina "Educação Inclusiva". Foram realizadas oficinas pedagógicas a fim de, por meio de situações de aprendizagem aberta e dinâmica, possibilitar a troca de experiências entre os e a construção de conhecimentos. Inicialmente foram abordados os fundamentos teóricos da educação inclusiva, sempre buscando exemplificar como os conhecimentos teóricos podem ser aplicados aos desafios enfrentados na sala de aula.

Em cada aula, relatos sobre alunos fictícios que possuíssem habilidades e dificuldades específicas eram distribuídos. Diante disso, os alunos reunidos em seus grupos, precisavam se mobilizar para pensar possibilidades, ou seja, precisavam colocar a "mão na massa", construindo atividades, jogos, dinâmicas, que pudessem ajudar os alunos fictícios a ampliar suas habilidades ou superar algumas das suas dificuldades.

Para a execução destas tarefas, era disponibilizado alguns recursos como lápis de cor, cola, tesoura, tintas, papel A4 e diversos materiais recicláveis (caixas de ovos e de leite, garrafas pet, caixas de papelão, tampas, canudos, revistas, dentre outros). Ademais, a professora estava presente e circulava entre os grupos dialogando e questionando sobre as propostas de atividade

a fim de que pensássemos se era ou não viável, se realmente podia ser algo útil no processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência e de toda a turma.

Foram desenvolvidos quatro jogos pelo grupo formado pelos autores deste texto, utilizando os materiais recicláveis na própria sala da Universidade. Essa ação mostrou que é possível criar as atividades com materiais acessíveis e viáveis. Além disso, gerou a aplicação de dois jogos na turma do infantil três de uma escola privada, na cidade do Recife, em Pernambuco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do âmbito acadêmico para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas na escola

A execução dos jogos na escola foi uma experiência prática construída a partir das atividades realizadas na Universidade. Também teve sua importância para demonstrar que é possível adaptar o currículo e, que não é obrigatoriamente necessário uma variedade de recursos. A facilidade de materiais traz benefícios, porém, mesmo sem essa variedade, podemos elaborar atividades visando atender às necessidades de cada estudante.

Em relação aos jogos, entendemos que a ludicidade que os envolvem, contribui de forma positiva na construção do conhecimento conforme afirma Kishimoto (2008):

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não Jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil.

Portanto foram aplicados dois jogos, ambos com objetivos de desenvolver a socialização dos alunos. É interessante ressaltar que os dois jogos, denominados pela equipe de "Amarelinha das emoções" e "Twister", foram inicialmente elaborados no decorrer da disciplina de Educação Inclusiva, com base em casos de alunos fictícios. Uma aluna com dificuldade de reconhecer e lidar com as suas emoções e dos colegas, e outro com dificuldades de socialização e aceitação de regras. Os dois jogos foram aplicados em uma turma que possuía alunos(as) com dificuldades iguais e/ou parecidas.

A turma do Infantil III na qual as atividades foram aplicadas é uma turma regular, é constituída por dez alunos(as) e, entre eles, uma com síndrome de Angelman⁶, o que a incapacitava de participar da Amarelinha e do Twister diretamente, uma vez que ela possuía limitações de movimentos. No primeiro jogo, a Amarelinha das Emoções, era necessário utilizar um dado em que cada face desse dado possuía uma imagem referente a uma emoção. Entre essas faces, continha uma com um coração vermelho desenhado. Assim, quando girava o dado, o aluno teria que reconhecer na Amarelinha a emoção igual a da face do dado. E se caísse na face do coração, este teria que escolher alguém da sala para abraçá-lo. Nessa atividade⁷, o mais relevante foi o comportamento dos alunos que compreenderam que uma aluna não conseguia pular as casas da Amarelinha, mas que conseguia jogar o dado e os alunos, iam naturalmente, abraçá-la para incluí-la na atividade. Outro fato interessante, observado, foi que a maioria dos alunos desejavam que o dado ao ser jogado, parasse na face que continha o coração. Eles não só preferiam, como também ficavam animados em escolher alguém para abraçar ao invés de pular a Amarelinha. Foi surpreendente os alunos escolherem sempre a aluna com deficiência, pelo fato de gostarem de ver a felicidade dela ao ser abraçada.

Em outro momento de atividade, o "*Twister*", foi perceptível a dificuldade dos alunos de obedecerem às regras do jogo e o trabalho em equipe, a maioria dos alunos queriam fazer por conta própria as mudanças das mão e pernas antes dos comandos, além disso os Estudantes discutiam um com os outros pelas cores, somente depois da intervenção da professora, eles respeitaram mais os comandos e deixaram de discutir pelos espaços demarcado pelas cores presentes no jogo . A respeito de regras temos como análise a relação do brincar com a realidade, o quanto os jogos retratam o cotidiano e, assim, apresentam as culturas, as crenças e valores para as crianças. Dialogando com a autora Kishimoto (2008, p.24): “Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário. Embora Huizinga não aprofunde essa questão, ela merecerá atenção de psicólogos que discutem o papel do jogo na construção da representação mental e da realidade”.

⁶ Relatada pela primeira vez em 1965 pelo neurologista britânico, Dr. Henrique Angelman, é um distúrbio neurológico, causando retardo mental alterações de comportamento e características físicas próprias. Texto: Ivana Silva e Cássia Nunes. <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-angelman.htm>

⁷ Por questões éticas e de norma da escola, não foi possível registrar fotograficamente a realização das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a disciplina de educação inclusiva, ela atingiu todos os objetivos, realizou mudanças profundas na nossa compreensão sobre o assunto descrito, ensinando sobre o passado bastante cruel, excludente e desumano dos alunos portadores de deficiência. Permitiu-nos ainda, observar que tais comportamentos e ideias antigas devem e podem ser modificadas e estão sendo gradativamente mudadas. Entendemos que separar os alunos, em especial aqueles com deficiência, dos demais, colocando-os em salas chamadas especiais, é um grande equívoco. Visto que o conhecimento se constrói por intermédio da interação entre todos, que é no encontro com o outro, sempre e essencialmente, diferente, que aprendemos. Conseguimos analisar e discutir sobre os processos históricos, políticos e culturas que envolvem a educação inclusiva no Brasil, além de nos fazer compreender a função social do currículo escolar e Suas adaptações. O resultado gerado foi a realização de jogos voltados para essas adaptações e sua aplicação na escola.

É de suma importância criar meios e apropriar-se de novos conhecimentos e informações melhorando a cada dia a prática pedagógica para que assim a mesma se construa de forma adequada, instigando o interesse do aluno com deficiência na participação da aula, bem como instigue os alunos que não tem deficiência a acolher e incluir esses colegas em sala de aula. Estudar essa temática foi um momento de grande aprendizado, pois foi despertado a sede de conhecer um pouco sobre as possibilidades da prática pedagógica inclusiva, o trabalho não termina aqui pois ainda tem muito o que ser descoberto e transformado em cada um de nós, nesse processo de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001.

FERREIRA, O. F.; ANDRADE, M. H.; SOARES, A. M. F.; REBOUÇAS, G. M. Políticas públicas de educação inclusiva: um breve relato dos documentos legais. **Id on line Rev. Psic.** B.10, N.32, Nov-Dez, 115-125, 2016.

FREITAS, F. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** (p. 161-182). São Paulo: Summus, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In. MANTOAN, M. T. E. (Org). **O desafio das diferenças na escola.** (p. 69-76). 5 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. O. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In. MANTOAN, M. T. E. (Org). **O desafio das diferenças na escola.** (p. 59-68). Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** 9 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

ONU. **Declaração de Salamanca.** Brasília, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/%20Seesp/arquivos/pdf/Salamanca/pdf.pdf>. Acesso em: 20. mai. 2019

SAVIANI, D. A nova LDB. **Pro-Posições**, vol.1, n.1, p.7-13, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508/11927> Acesso em: 20, mai. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** 1990.