



## SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

---

# (Re)Construindo o espaço escolar: um relato de experiência sobre a inclusão de uma criança cega

*(Re)Building the school space: an experience report on the inclusion of a blind child*

Giulia Gomes da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

O êxito escolar da criança com deficiência visual decorre de múltiplas adaptações. Depende também de ações planejadas para incluir essa criança e para torná-la, junto com seus colegas, agentes de acessibilidade na escola e na comunidade em geral. Este relato de experiência descreve a participação de uma criança com cegueira nas atividades regulares da escola que ocasionou um projeto realizado no período letivo de 2018, visando inicialmente, sua inclusão na sala de aula. Durante o desenvolvimento do projeto, outras ações foram implementadas, buscando oferecer-lhe maior acessibilidade: o ensino do Braille e o uso de vendas pelos colegas a fim de mudar a perspectiva e as práticas de todos os agentes do contexto escolar e, possivelmente, fora dele. O objetivo deste trabalho foi apresentar e discutir o impacto e as reverberações dessa experiência que teve início na sala de aula e que se destinava a maximizar o acesso da criança cega às atividades pedagógicas, bem como, em outros espaços da escola. As atividades incluem, além da criança com deficiência visual e da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a professora regente da sala regular, a auxiliar e todos os colegas da criança. Indiretamente, o desenvolvimento do projeto expandiu-se para o espaço escolar como um todo, envolvendo diferentes atores. A partir desse relato, fazemos alusão ao efeito dominó do desenvolvimento do projeto. As crianças da turma foram os alvos, porém, os efeitos refletiram-se nas práticas cotidianas dos funcionários que presenciaram as atividades e nas ações dos alunos de outras séries os quais compartilhavam os espaços comuns a todos, nas ações dos professores desses alunos, sobretudo na direção da escola e, por último, na comunidade. A expectativa é de que a cultura escolar seja estruturada, observando-se as diferenças e que experiências similares ampliem para a comunidade em geral o resultado da convivência com essas diferenças no espaço escolar.

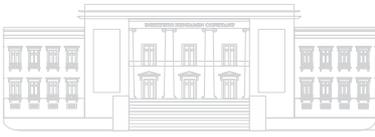
Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Cultura. Deficiência Visual. Educação Infantil

### ABSTRACT

The school success of the visually impaired child results from multiple adaptations. It also depends on actions planned to include the visually impaired child and to make them, together with their peers, accessibility agents in the school and in the community in general. This experience report describes the participation of the visually impaired child in the regular activities of the school that gave rise to a project, aiming, initially, at their inclusion in the classroom. During the development of the project, other actions were implemented in the direction of seeking accessibility, teaching braille and the use of blindfolds by colleagues, in order to change the perspective and practices of all agents in the school context, and possibly, out of it. The objective of this study was to present and discuss the impact and reverberations of this experience, which began in the classroom and was intended to maximize blind children's access to school activities in other school spaces. The activity included, in addition to the visually impaired child and the Specialized Educational Service teacher,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Doutoranda em Educação Especial pela UFSCar  
E-mail: giuliagomes@estudante.ufscar.br



the classroom teacher, the assistant and all of the child's colleagues. Indirectly, the development of the project expanded to the school space as a whole, involving different actors. From this report, we allude to the domino effect: the children in the class were the targets, but the effects reflected on the employees who witnessed the activities; it also had an effect on students from other grades, who shared the same space in common use breaks and spaces; in the action the teachers of these students; about school management; and finally, the community. The expectation is that the school culture is structured, observing the differences and that similar experiences expand to the community in general the result of living with these differences in the school space.

Keywords: Inclusion. Accessibility. Culture. Visual Impairment. Child Education

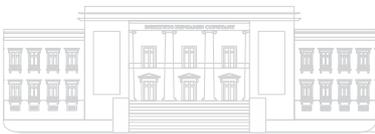
## **1. Introdução**

Estão presentes, no cotidiano da escola, alunos, professores, funcionários e diretores. Indiretamente, as famílias e a comunidade também compõem o espaço escolar. Uma considerável diversidade cultural convive em um único lugar. Nessa diversidade cultural particular é formada uma outra cultura - a escolar, que é comum a todos os membros/agentes.

Este relato de experiência discute a constituição de uma cultura escolar com ênfase na diferença, a partir da análise do impacto e dos desdobramentos da realização de um projeto que teve início na sala de aula e que se destinava a maximizar o acesso de uma criança cega às atividades escolares. O trabalho realizado no ano letivo de 2018, que se constituiu como uma vivência de acessibilidade, em uma escola onde foi matriculada uma criança com deficiência visual, ilustra as afirmações da fundamentação teórica aqui apresentada. Nesse caso, a cultura escolar implicou a modificação da convivência com a diferença de todos os atores, incluindo a criança com deficiência visual. O destaque deste relato de experiência é o impacto causado por uma atividade planejada, atingindo um grupo restrito - uma sala de aula com seus alunos e professoras videntes e uma aluna cega – bem como os demais atores educacionais e a comunidade estendida para além do espaço escolar.

Um aluno com deficiência visual atua no mesmo espaço que um aluno vidente; um professor formado em matemática, residente em uma determinada cidade, é agente no mesmo espaço que um professor de língua portuguesa, residente em outra cidade; um funcionário formado em um curso técnico de cozinha trabalha no mesmo espaço que o inspetor de alunos. Qual o elemento que integra a atuação de todos? A escola.

É no espaço escolar que os indivíduos com papéis e atuações tão diferentes convergem para relação entre educandos e educadores. Além das contingências individuais que cada pessoa traz consigo, temos vigentes outros agentes externos que especificam a constituição das interações entre todos. Há diversos conjuntos de regras-da escola, da sala de aula, dos



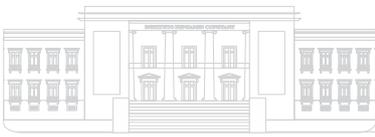
espaços de lazer e alimentação, as propostas pedagógicas, o currículo, e os planos de atividades, as determinações do sistema escolar, as leis dos entes do país. Todos esses aspectos que dão conformidade à vida escolar estão entrelaçados em muitas dimensões: individual, coletiva e institucional. A convivência da diversidade de perspectivas de todos os atores escolares nos instiga a entender a escola como fonte produtora de cultura, mais do que reprodutora de uma cultura que lhe é externa. (BARROSO, 2012).

Se a escola promove a mudança ao mesmo tempo, em que conserva aspectos da cultura pré-existente, ela deve, por conseguinte, voltar-se a todos os seus atores. Mas, de fato, ela é inclusiva? A resposta mais certa nos diz: não. A fim de proporcionar oportunidades iguais para a diversidade de origens, recortes, condições e tarefas, ela precisa (em alguma medida), assumir as suas diferenças. Por exemplo, em uma sala de aula com quinze alunos, sendo catorze videntes e um aluno cego, como são planejadas as atividades pedagógicas? Em geral, as atividades são apresentadas no quadro, cartazes ou em material que exija a visão para o acesso à informação e orientações para as tarefas propostas. As aulas, portanto, são puramente visuais, sem os recursos que permitam ao aluno cego o acesso ao conteúdo previsto. A proposta de atividades foi concebida pela predominância da semelhança entre os componentes do grupo e não pautada pela diferença. Entretanto, o aluno cego marca a diversidade na cultura escolar, majoritariamente formada por pessoas videntes. A escola, nesse exemplo, reproduz a conformação geral da sociedade.

A cultura escolar é constituída de dimensões internas e externas. Consideram-se as particularidades dos espaços escolares como a cultura interna. Tratamos de práticas e características estabelecidas pelos seus alunos, funcionários e comunidade. A cultura externa, por sua vez, apresenta-se nas práticas que não regem apenas grupos específicos, mas são componentes que atingem as instituições escolares em geral. Então, a discussão sobre a função da escola põe em pauta possíveis consensos em diferentes esferas - nacionais, estaduais e municipais (BARROSO, 2012).

Ocorre que, se confrontarmos as dimensões culturais internas e externas, observamos que o espaço escolar é culturalmente autônomo. Isso quer dizer que as dimensões internas respondem por grande parte dos elementos que compõem o montante final. E esse montante pode ser chamado de cultura escolar.

Barroso (2012) destaca que os componentes internos da escola exercem tanto controle na formação da cultura escolar, que a "vida própria"/ autonomia das escolas explica o pouco



sucesso nas mudanças normativas propostas legalmente. Podemos ilustrar a proposição de Barroso frente à situação da inclusão de pessoas com deficiência. Embora as leis prevejam o acesso e permanência do aluno com deficiência na escola (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015).

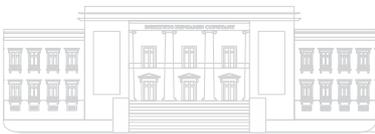
Qual a efetividade real da inclusão nos espaços escolares?

As práticas de discriminação e conscientização nos espaços escolares são distantes do que é recomendado pelos documentos oficiais sobre inclusão escolar (MATOS; MENDES, 2014). As dificuldades e desafios encontrados na inclusão de pessoas com deficiência não se relacionam diretamente com as lacunas legais, mas sim, com os componentes internos à escola, como: a formação dos professores (MENDES, 2002, 2006, 2010); a relação família-escola (COLNAGO, 2008); a convivência com a diversidade (CARVALHO, 2004; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). Para além das questões internas, o cenário legal e atual aponta para uma situação de retrocesso, com as alterações propostas na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 2020 (ROCHA *et al.*, 2021).

Apesar da menor influência na cultura escolar, enquanto tratávamos de uma cultura externa inclusiva (Exemplo: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução nº 4, 2009; Decreto nº 7.611, 2011; Lei de Inclusão nº 13.146, 2015). Falávamos de influências pautadas na diversidade, de modo que se promoveram debates sobre as diferenças. Igualmente importante, a partir dessas discussões, criou-se o contexto para os movimentos pela equidade de ingresso e permanência da população da Educação Especial nas escolas. As escolas que asseguravam mudanças pequenas e contínuas, modificando o cenário cultural a longo prazo.

O que vemos agora (BRASIL, 2020) é uma lei que reforça e potencializa uma cultura de homogeneização. Dito de outro modo, por um lado, tínhamos uma tensão entre escola e legislação, porque as leis impulsionavam as escolas a repensarem a inclusão. Hoje, temos uma corda frouxa, na qual a legislação caminha para o mesmo sentido das concepções escolares segregacionistas, fortalecendo a discriminação já enraizada (ROCHA *et al.* 2021).

A mudança na legislação vai ao encontro da gênese da organização pedagógica escolar que foi, ao longo do tempo, moldada para atender a uma “cultura homogênea”. Basicamente, o que tratamos aqui é da certa (in)evolução das instituições escolares, ensinando muitos como se fossem um só (BARROSO, 2012).



## **1.1 Então, como tornar a escola um espaço diversamente cultural e heterogêneo?**

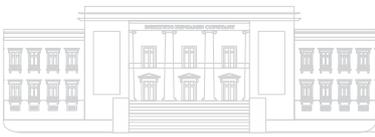
Apesar do caráter homogeneizante do ensino escolar, em geral, os educadores e agentes escolares desenvolveram uma visão polarizada sobre os grupos que compõem a escola. Tais como, do ponto de vista da normatização, os alunos são classificados em “normais” e “especiais”. E, por consequência, os professores acompanham a classificação sendo designados como “regulares” e professores “especializados” (GLAT, 2018).

Reestruturar as práticas e relações escolares significa produzir questionamentos e propostas com impacto direto na produção de uma nova cultura (GLAT 2018) – vista, aqui, como a cultura da diferença. A educação inclusiva precisa, dessa forma, de agentes preparados para promover mudanças no sentido de transformar uma estrutura homogênea em heterogênea, segundo a concepção de uma escola para todos.

De acordo com Glat (2018) para que as unidades escolares se envolvam na mudança, com objetivo de atender as diferenças, é preciso que sejam repensadas as estruturas arquitetônicas, os recursos, o Projeto Político Pedagógico, a organização curricular, as metodologias de ensino, as práticas pedagógicas, os sistemas de avaliação e a programação de atividades. Os alunos com deficiência, no ensino regular, provocam mudanças nas relações interpessoais com diversos agentes escolares, sejam eles alunos ou funcionários. A Educação Especial, por sua vez, tem como objetivo não só atender as demandas específicas do aluno com deficiência, mas proporcionar situações que capacitem o professor regular a pensar nas diferenças, assim como desenvolver a escolarização de todos os educandos (em destaque o público alvo da educação).

Transformar, portanto, uma cultura escolar implica envolver os agentes internos às instituições em uma perspectiva de acessibilidade, que contemple a todos, com as diferenças e as similaridades. O destaque para as diferenças não tem o propósito de acentuar a discriminação e a exclusão. O objetivo é o de promover o debate sobre as mudanças ambientais, pedagógicas, atitudinais e de concepções. A mudança requer, inclusive, alterar a concepção de acesso, avançando para além da permanência no ambiente físico da escola e da sala de aula. É importante caminhar na direção da equidade, a fim de garantir a apropriação do espaço educacional por todos, nas mesmas condições. Para isso, todos precisariam considerar as diferenças, de modo a permitir a participação de todos em ações apropriadas a sua condição específica (GLAT, 2018).

Experiências pontuais podem exemplificar o potencial escolar de oferecer um espaço educacional para todos sem segregação, e com a possibilidade de interação efetiva entre pesso-



as em uma mesma cultura. A matrícula de uma menina com cegueira congênita em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo mobilizou um conjunto de ações escolares, que teve impacto nas ações de todos os participantes da escola. A participação da criança nas atividades regulares da escola ocasionou um projeto, visando, inicialmente, sua inclusão na sala de aula. Durante o desenvolvimento do projeto, outras práticas foram implementadas na direção de buscar acessibilidade para ela. Ou seja, a mudança de perspectiva e de ações para todos.

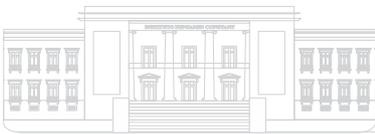
Neste trabalho, o objetivo foi apresentar e discutir o impacto e as reverberações dessa experiência, que teve início na sala de aula e que se destinava a maximizar o acesso de uma criança cega às atividades pedagógicas, nos outros espaços escolares. O processo incluiu, além da criança e da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a professora regente da sala de aula regular, a auxiliar e todos os colegas da criança. O desenvolvimento do projeto expandiu-se para o espaço escolar como um todo. As atividades envolveram a administração, outros professores e os alunos da escola.

## **2. Metodologia**

Em um artigo de Silva e Gil (2018), as atividades desenvolvidas na sala de aula foram apresentadas detalhadamente e podem ser recuperadas nessa publicação. Retomaram-se, aqui, os aspectos do relato imprescindíveis à compreensão deste trabalho apenas para contextualizar a apresentação da abrangência da experiência no espaço escolar. O alvo deste relato é o impacto das atividades planejadas para a criança cega no cotidiano da sala de aula e da escola.

A experiência envolveu uma aluna de seis anos de idade, diagnosticada com cegueira congênita, residente em um bairro da periferia de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 15 mil habitantes. A escola, *locus* deste estudo, atendia em média 200 alunos, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Durante o relato, a aluna estava matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na sala havia 24 alunos e duas professoras regulares videntes. Uma professora de Educação Especial, também vidente, acompanhava a turma e, principalmente, a aluna cega.

Apesar de a aluna ter frequentado sala regular desde a Educação Infantil e ter participado das mesmas tarefas que eram demandadas para os demais alunos, ela pouco aprendia. Isso porque nenhuma adaptação era proposta. De acordo com relatos de professoras e da mãe, a aluna cega pouco se relacionava com seus colegas de classe e apresentava comportamentos socialmente inadequados. Por exemplo, entre as atividades, os colegas de sala costumavam



caminhar e brincar, mas a aluna cega permanecia sentada e não participava das interações. Outras dificuldades de interação com colegas eram identificadas, tal como a baixa participação da aluna em duplas na atividade com pintura realizada na aula de Artes (Ver descrição detalhada em SILVA e GIL, 2018).

Tendo em vista a dificuldade de aprendizagem de conteúdos escolares e de interação com colegas, a Educadora Especial passou a promover algumas ações, como: fomentar estratégias inclusivas de interação; adaptar o currículo; organizar estimulação tátil e auditiva; encorajar e ensinar técnicas de orientação e mobilidade e a providenciar ambientes acessíveis.

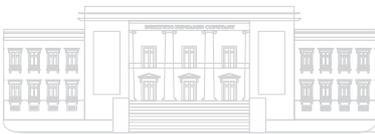
As mudanças não eram radicais nem complexas, mas, mesmo assim, surtiam efeito nas ações da aluna e de outros agentes escolares. A análise do impacto das pequenas mudanças no cotidiano da sala de aula mostrou um potencial significativo de modificação no que diz respeito à compreensão da diferença entre o acesso da criança cega e o das crianças videntes em todo o espaço escolar.

Assim, para que a cultura da escola fosse afetada pela presença da criança cega na direção da mudança para todos, era preciso proporcionar outras oportunidades inclusivas, não só para a aluna, mas para outros membros da comunidade escolar.

Na articulação entre a prática das atividades da sala de aula, a reflexão e a análise dos efeitos no cotidiano das professoras, das crianças videntes e da aluna cega, um conjunto de atividades foi executado. Houve atividades com o uso de vendas (SILVA e GIL, 2018); nos deslocamentos de alunos videntes e do ensino de Braille para todas as crianças da sala frequentada por ela. Essas atividades oportunizaram para todos algumas experiências próximas àquelas da aluna com deficiência visual. Na sala de aula, propiciaram que todos se tornassem sujeitos ativos na inclusão de pessoas com deficiência e fomentaram a compreensão das diferenças.

### **3. Resultados e discussão**

Ao longo da execução do projeto originalmente destinado apenas à sala de aula, pudemos observar que os efeitos imediatos e diretos foram sobretudo para as crianças. Entretanto, indiretamente, as atividades realizadas com a sala de aula repercutiram nas ações dos funcionários da escola que também mudaram suas ações em relação à aluna. Quando as crianças estavam fora da sala de aula, as funcionárias da limpeza, os inspetores de alunos e os cozinheiros passaram a ficar atentos à localização e ao deslocamento tanto quanto às brincadeiras da criança cega.

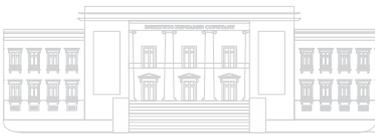


Consideramos que as atividades com venda, realizadas no pátio da escola, à vista de todos, permitiram que os profissionais entrassem em contato direto com a dinâmica proposta. Apesar de os agentes educacionais não usarem uma venda como as crianças, eles presenciaram os desafios do deslocamento das pessoas com deficiência visual nos espaços físicos da escola. A atividade provavelmente os fez refletir sobre a própria prática com a aluna cega e, efetivamente, modificou as suas ações.

Destacamos que passou a fazer parte das atividades dos adultos descrever o ambiente que cercava a criança cega, guiá-la de forma correta, apresentar-se assim que se aproximavam, mediar brincadeiras com as outras crianças e instruir as atividades de vida diária. Um exemplo da mudança aconteceu na situação de ir ao refeitório, receber o prato e participar da alimentação com todas as crianças. Antes da realização do projeto envolvendo a escola toda, a criança recebia o prato de comida feito, com todos os alimentos e sentava-se sempre no mesmo lugar, ao lado de funcionários e, ocasionalmente, próxima a algumas crianças. Ao longo das atividades e da orientação ao pessoal da escola, o acesso da menina à refeição foi completamente alterado tanto ao buscar o alimento quanto ao recebê-lo e ao alimentar-se.

Ela passou a entrar na fila como as outras crianças e não mais esperava sentada que o prato lhe fosse entregue pronto. Ao ir para a fila e esperar a “vez”, ela era acompanhada de um inspetor ou de um colega. Quando chegava a vez dela de receber o prato com os alimentos, ela mesma buscava/segurava o prato e os talheres. O prato não mais lhe era entregue com todos os alimentos. Ela os escolhia de acordo com a descrição que era feita pelas cozinheiras. Terminado o preenchimento do prato, ela se dirigia à mesa e sentava-se junto com os colegas. Não só o deslocamento da criança se alterou, mas também o envolvimento dos colegas e dos adultos na participação ativa da criança nas situações de alimentação. Os sujeitos envolvidos possivelmente reconheceram as diferenças e refletiram sobre as práticas escolares para a acessibilidade e seus resultados.

No caso da alimentação, que ilustra a discussão, o reconhecimento da diferença aproximou os videntes das necessidades específicas da criança cega na escola. Simultaneamente, aumentou a autonomia da criança na escolha do que ela gostaria ou não que lhes pusessem no prato, respeitando as suas preferências alimentares. De outro lado, houve o reconhecimento dos riscos para o deslocamento independente da menina cega no refeitório, devido aos empecilhos arquitetônicos da estrutura física da escola, o que suscitou o acompanhamento correto e esperado da criança cega pelos videntes.



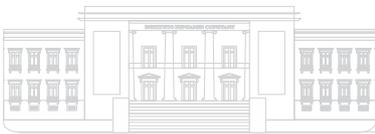
Um outro aspecto da alteração na participação da criança cega na situação de alimentação, no refeitório, pode ser analisado pela alteração na relação com os colegas. A mudança contribuiu para melhorar a interação entre eles nas conversas, brincadeiras e atividades enquanto comiam. Observando-se o comportamento dos colegas, notou-se que esses passaram não só a identificar a necessidade de acompanhá-la no deslocamento, mas também reconheceram outras necessidades específicas para garantir a autonomia e o respeito à pessoa com deficiência visual, em situações que usualmente passam despercebidas, como a de escolher os alimentos que deseja. Adicionalmente, mas não menos importante, a situação de alimentação propiciou à menina cega experimentar o respeito pelas suas preferências, a possibilidade de estar entre iguais e a riqueza das interações entre colegas.

Em um outro nível da organização escolar, a transição também aconteceu com a gestão/administração. Era o primeiro ano da aluna na escola, além disso, nenhum aluno com deficiência visual havia estudado lá. Apesar de demonstrações de interesse e abertura por parte da direção, o conhecimento e as providências para as mudanças ambientais e atitudinais eram restritos e pouco efetivos.

Embora não tivessem contato frequente com a criança cega nos espaços comuns, como os outros funcionários tinham, os gestores forneceram os materiais e a aprovação para a realização do projeto. Houve apoio administrativo não só pelo fornecimento de material, mas também pela concordância da realização das atividades no espaço comum da escola. Do nosso ponto de vista, o trabalho “público” com a sala de aula no pátio, no refeitório e em outros espaços criou a oportunidade de mudança tanto na visão administrativa da escola como nas ações cotidianas dirigidas à aluna cega.

Pudemos observar o mesmo movimento de incorporação do conhecimento e da acolhida às necessidades da criança pelo pessoal da administração traduzido em atitudes cotidianas. Houve abertura para promover o debate sobre as diferenças, na presença da aluna cega. Do mesmo modo que os demais educadores, os membros da administração passaram a se apresentar e a descrever o ambiente para a criança.

As práticas inclusivas, apesar de muito específicas, permitiram que as diferenças e atitudes fossem repensadas como um todo, com impacto nas ações dos outros alunos com deficiência matriculados na escola. É possível considerar que houve um efeito dominó: as crianças da sala foram os alvos do projeto, por isso as chamaremos de primeira peça. A segunda peça foram os funcionários que presenciaram as atividades. A terceira peça foram os alunos de outras séries, que compartilhavam o mesmo espaço nos intervalos de uso comum. A quarta peça foram os professores desses alunos; a quinta peça, a direção escolar; a sexta, a comunidade.



A pedra que se atira no lago e produz inúmeros círculos é uma outra analogia que, como o dominó, permite examinar o impacto de pequenas ações na constituição da cultura da diferença visando à acessibilidade.

#### 4. Conclusão

A cultura escolar não é estática e perene (BARROSO, 2012). Ela se modifica junto com seus agentes. Existe, de fato, dificuldade modificar rapidamente a cultura, mas observamos que o processo constituído por pequenas e constantes mudanças internas a alteram significativamente a longo prazo.

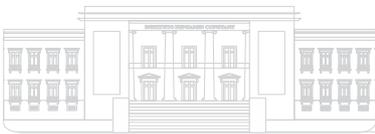
Como vimos, ações como o ensino de braille para todas as crianças da turma (SILVA e GIL, 2018) e o uso de vendas pelas crianças videntes da classe nos seus deslocamentos pela escola atingiram não só os colegas da menina cega. Expandiram-se também para a escola e, muito importante, para a comunidade que a rodeia. O efeito dominó ou da pedrinha na água foram identificáveis na comunidade onde se localizava a escola e respingam na comunidade vizinha e respingam no município e assim sucessivamente.

A título de exemplo, na comunidade da escola, os pais de outras crianças passaram a desenvolver tarefas em alto-relevo com seus filhos videntes para propiciar o acesso da colega cega aos trabalhos realizado pelos colegas. Quanto ao município, a Secretaria de Educação passou a compreender mais as demandas dos alunos com deficiência e abriram espaço para diálogos sobre as necessidades de mudanças em nível municipal.

A diversidade cultural do espaço escolar é notável, mas não basta ser diversa. É preciso que essa constituição cultural propicie novas culturas e que estas compreendam a diversidade como elemento constituinte. Na escola, é imprescindível que as práticas não sejam marcadas pela semelhança e pela massificação de tratamento, mas pelo reconhecimento das diferenças e das particularidades incorporadas nas ações e práticas pedagógicas.

#### Referências

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 116-129, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47QJF6bMQDR/?lang=pt&format=html> Acesso em: novembro de 2021.



BARROSO, João. *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. 2012. (Objetos Educacionais Graduação em Pedagogia, Unesp/Univesp, v. 1, D26. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262> Acesso em: novembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em: novembro de 2021.

BRASIL. *Presidência da República. Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em: novembro de 2021.

BRASIL. *Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 26 ago. 2009a, Seção 1, Página 3.

BRASIL. *Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) Acesso em: novembro de 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. *Com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLNAGO, Neucidéia Aparecida Silva. Orientação familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com síndrome de Down. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria



Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira Martins, p. 175-201, 2008.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt> Acesso em: novembro de 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integração*, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf) Acesso em: novembro de 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Org.). *Temas em educação especial; Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira Martins, p. 1-11, 2010.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial* v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313131527003.pdf> Acesso em: novembro de 2021.

ROCHA, Luiz Renato Martins et al. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. *Revista Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8857> Acesso em: novembro de 2021.

SILVA, Giulia Gomes; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcantara. Formando atores na inclusão de uma criança cega na alfabetização: os coleguinhas de classe. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2018.

---

Recebido em: 14.10.2021

Revisado em: 20.11.2021

Aprovado em: 22.11.2021