

VOL I

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2022

VOL I

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	ggroup/123RF
Bibliotecária	Janaina Ramos – CRB-8/9166

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: saberes em movimento, saberes que movimentam I / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba-PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-64-4

DOI 10.37572/EdArt_270822644

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação inclusiva. 5. Ensino universitário. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166



APRESENTAÇÃO

O primeiro volume da obra *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, publicado pela Editora Artemis, é inspirado na inclusão, perspetivada sob diferentes prismas, simultaneamente complementares, desde pontos de vista macro (e.g. “políticas públicas”), meso (e.g. “escola”) e micro (e.g. “aula”), porém com enfoque no ensino superior. De facto, nos textos que compõem os quinze capítulos deste livro, é possível encontrar o fio condutor do “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹.

Em particular, e retomando o enfoque assinalado, na maioria dos estudos aqui apresentados, podemos ler contributos para “assegurar a igualdade de acesso de todos os homens e mulheres a educação técnica, profissional e superior de qualidade, [...], incluindo à universidade”¹. Paralelamente, através deles podemos percorrer *Saberes em Movimento* para “eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade”¹. Por último, na trilha sugerida, podemos descobrir *Saberes que Movimentam* para “[c]onstruir e melhorar as infraestruturas escolares apropriadas [...] que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos”¹.

Sintetizando, a *Educação* compreende a ação, nela nos envolvendo; que possamos, pois, implicar-nos com e nesses *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, nomeadamente rumo à inclusão.

Teresa Cardoso

1 Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> Acesso em: 15 ago. 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO NA ESCOLA

Elisabete Alerico Gonçalves

Lauryenne Camille Santana

Paulo Vítor Teodoro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226441

CAPÍTULO 2..... 13

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE CIÊNCIAS E QUÍMICA

Maria Verônica de Melo

Núbia Xavier da Silva

Oberdan José Teixeira Chaves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226442

CAPÍTULO 3.....24

MÚSICA, APOYO DIDÁCTICO PARA ESTIMULAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL AULA

Margarita Ortega González

Ma. Del Rosario Mendoza Nápoles

Juan Manuel Palacios Cortés

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226443

CAPÍTULO 4..... 31

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO RELACIONADO CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Narcisa Cecilia Castro Chávez

Silvia Beatriz García Estupiñán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226444

CAPÍTULO 5..... 44

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA CONDUCTA DE ENTRADA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA UN CURSO DE ADMINISTRACIÓN DE OPERACIONES

Jorge Enrique Sierra Suárez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226445

CAPÍTULO 6.....57

ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE INGRESANTE A LA FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN EN RELACIÓN A LA ASIGNATURA QUÍMICA

María Laura Muruaga
María Gabriela Muruaga
Cristian Andrés Sleiman

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226446

CAPÍTULO 7 68

EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GASTRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: CONTRIBUTOS WEBERIANOS PARA A COMPREENSÃO DO FENÓMENO

Ceci Figueiredo de Moura Santiago
Werner Bessa Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226447

CAPÍTULO 8.....82

PODERÁ A GAMIFICAÇÃO SER EFICAZ NO COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR?

Ana Júlia Viamonte
Isabel Perdigão Figueiredo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226448

CAPÍTULO 9..... 96

AVALIAÇÃO DE DIFICULDADES MATEMÁTICAS FUNDAMENTAIS EM NOVOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA: CASO DE ESTUDO NO ISEP NO ANO LETIVO 2021/22

Gabriela Maria Araújo da Cruz Gonçalves
Luís Adriano Preto Mendes Afonso
Teresa Maria Lino de Araújo Ferro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226449

CAPÍTULO 10..... 103

DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO VARIACIONAL EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Alejandro Manuel Ecos Espino

Joffré Huamán Núñez

Alejandro Rumaja Alvitez

Marco Antonio Latorre Vilca

Nilton César León Calvo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264410

CAPÍTULO 11..... 114

ANÁLISIS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19, EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

Mayté Cadena González

María Alejandra Sarmiento Bojórquez

Juan Fernando Casanova Rosado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264411

CAPÍTULO 12129

UNA NUEVA NORMALIDAD, INVESTIGAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Yasna Rubilar-González

Javier Cachón-Zagalaz

Manuel Castro-Sanchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264412

CAPÍTULO 13138

TEACHING A CHEMISTRY COURSE IN THE BLENDED MODALITY

Luis Bello

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264413

CAPÍTULO 14..... 146

“O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ECOSISTEMA DA ESCOLA DIGITAL E VIRTUAL”: REFLEXÃO A PARTIR DA WIKIPÉDIA

Luis Filipe de Amaral Costa

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264414

CAPÍTULO 15159

POSSIBILIDADES E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Carolina Cunha Seidel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264415

SOBRE A ORGANIZADORA 168

ÍNDICE REMISSIVO 169

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO NA ESCOLA

Data de submissão: 06/05/2022

Data de aceite: 24/05/2022

Elisabete Alerico Gonçalves

Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia Goiano
(IF Goiano)

Urutaí – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/7492167335340495>

Lauryenne Camille Santana

Secretaria de Educação do
Estado de Goiás

Pires do Rio – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/1642251844262698>

Paulo Vitor Teodoro

Universidade Federal de Uberlândia
Ituiutaba – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/9812092792083903>

RESUMO: Este capítulo apresenta algumas discussões e reflexões sobre as políticas públicas na educação brasileira que versam sobre a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Realizamos uma pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza documental, levantando as leis, decretos, resoluções, regulamentos e portarias que abrangem a inclusão nas escolas de Educação Básica. Depois, trouxemos reflexões que materializam, ou tentam materializar, a

prática pedagógica no ensino de ciências. Consideramos que, muitas vezes, a instituição de ensino se encontra distante da realidade da real inclusão e que as possibilidades pedagógicas utilizadas em sala de aula estão distantes do discente no processo de aprendizagem. Desta feita, muitas vezes, a inclusão não acontece efetivamente, sendo os estudantes excluídos no próprio contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Políticas públicas. Sala de aula.

PUBLIC POLICIES AND INCLUSION IN THE SCHOOL

ABSTRACT: This chapter presents some discussions and reflections on public policies in Brazilian education that deal with the inclusion of people with Specific Educational Needs. We carried out a theoretical-bibliographic research, of a documentary nature, raising mapping the laws, decrees, resolutions, regulations and ordinances that cover inclusion in Basic Education schools. Afterwards, we brought reflections that materialize, or try to materialize, the pedagogical practice in science teaching. We consider that, many times, the educational institution is far from the reality of real inclusion and that the pedagogical possibilities used in the classroom are far from the student in the learning process. Thus in time, inclusion often does not happen effectively, with students being excluded in the school context itself.

KEYWORDS: Inclusion. Public policies. Classroom.

1 INTRODUÇÃO

No campo da educação inclusiva, a legislação resgata todo o amparo às pessoas com deficiência ou com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), a começar pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De fato, em seus artigos 205, 206 e 208, é ressaltada a igualdade de direito à educação com os seguintes princípios:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal deixa claro que todas as pessoas têm o direito a educação, ressaltando que é dever do Estado assegurar esse compromisso. Dessa forma, no artigo 227, parágrafo 1º, item II vem reafirmar isso:

§ 1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

[...]

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No que tange os estudantes, por exemplo, com Deficiência Intelectual (D.I.), observa-se que o texto da Constituição se refere a eles como sendo “deficiente mental”, o que também contribui para a confusão e, quem sabe, e exclusão, inclusive, por meio do uso da terminologia. Também aborda os direitos das pessoas com deficiência ainda com uma intenção assistencialista, sem finalidade pedagógica, a fim de protegê-los das discriminações oriundas da sociedade considerada normal.

Outro fato importante e que é considerado um dos marcos na legislação, especificadamente na educação inclusiva é a “Declaração Mundial de Educação para Todos” que foi firmada em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1998). Na década de 80, problemas como analfabetismo, falta de acesso às novas tecnologias, não conclusão do ciclo básico de ensino dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, a economia permitiu a expansão da educação, mas, mesmo

assim, milhões de seres humanos continuaram privados de escolaridade ou analfabetos. Por isso mesmo, nos dias 5 a 9 de março de 1990, foi firmada essa Declaração que caracteriza um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nesta Declaração, os países reafirmam que a educação é um direito básico de todos no mundo inteiro, independente da questão social, do gênero, da etnia ou deficiência, dando-lhes o direito fundamental de acesso à educação (UNESCO, 1998). Assim, torna-se claro o direito das pessoas com deficiência de estarem incluídas no âmbito educacional.

Nesse mesmo contexto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reforça o direito de educação para todos e amplia o conceito de educação especial, compreendendo também as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por qualquer motivo. Tal Declaração surgiu com o propósito de direcionar a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e é um dos documentos de maior importância mundial relacionado à inclusão. Isso porque foi criado após a Declaração Mundial de Educação para Todos, que, conforme visto anteriormente consolidou a educação como direito de todos, firmando também, o compromisso com a educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca compreendeu que o termo “Necessidades Educacionais Especiais” abrange, também, crianças que estejam passando por diferentes tipos de dificuldade como, necessidade de trabalhar, repetência contínua, sofrimentos de abusos ou qualquer outro motivo. Desse documento destacam-se alguns trechos ressaltando a obrigação das escolas de obter um projeto de inclusão para suprir as necessidades individuais de cada aluno:

- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, menos que haja razões convincentes para o contrário. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. xxx).

O que se percebe então, é que por meio deste compromisso internacional, todos países firmaram um acordo onde a educação inclusiva propõe garantir equivalência na qualidade de ensino para todas as pessoas trazendo um novo olhar para aqueles que eram excluídos. De acordo com Santos (2003, p. 04), “em educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos”.

No Brasil, não ocorre diferente. A proposta da educação inclusiva é de equiparar oportunidades educacionais para os deficientes, visando promover um cenário de respeito, participação e liberdade no campo educacional. Assim com o intuito de esclarecer a quem se destina a Educação Inclusiva, o Decreto nº 3.298 de 1999, traz em seu artigo 4º, incisos I à V, a definição para pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla, respectivamente, esclarecendo quem tem acesso à educação especial.

Também caracterizando a deficiência têm-se o Decreto nº 3.956 de 2001, que promulga a “Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”. A partir desse documento entende-se como deficiência “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (DECRETO 3.956, 2001).

Outro documento muito importante na legislação que define a deficiência é a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, que foi realizada pela ONU em 2006. Nessa Convenção ficou caracterizado como pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais [...] podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (MEC, 2007).

Esclarecidas as caracterizações às deficiências, outra lei brasileira de extrema importância na educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, concebida em meio à luta em favor da educação inclusiva, mais especificamente no Capítulo V, art. 58, que trata sobre a Educação Especial. Ela garante, aos alunos deficientes, a oferta de matrícula na rede regular de ensino. Assegura ainda, que a escola regular deve oferecer serviço de apoio especializado de forma que atenda a necessidade individual do aluno.

Nesse mesmo contexto, a LDB diz respeito ao direito à educação e ao dever de educar, afirmando que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser feito por professores com especialização adequada em nível médio ou superior. Do mesmo modo, os professores do ensino regular devem ser capacitados para integração de todos os alunos na classe comum. Observa-se que embora as caracterizações mais importantes tenham surgido a partir de 1999 através do Decreto 3.298 mencionado anteriormente, a educação especial na escola regular já era uma realidade antes disso.

Em 2008, foi promulgado mais um documento denominado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tratando do atendimento

educacional especializado (AEE) na Educação Básica. Nesse documento é colocada toda a história da Educação Especial no Brasil, apresentando as orientações que estabelecem uma política pública voltada à inclusão escolar. Nele, a educação especial é tratada como uma modalidade que complementa e auxilia o ensino regular, pois, trata a educação especial como uma obrigação da escola regular, responsabilizando-a pelo acesso e garantia da educação para todos.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, diz que a função do AEE é específica, sendo responsável em “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 15).

O AEE deve ser realizado no contraturno, com um professor específico do AEE, que proporcionará ao educando atividades que complementam o que foi trabalhado em sala de aula. Essas atividades devem constar no Projeto Político Pedagógico de cada escola, e é realizado, preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais¹, individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização.

Ressalta ainda, que as atividades a serem desenvolvidas no AEE não devem ser as mesmas da classe comum. Dessa forma, “esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 15).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é de extrema relevância, pois detalha os avanços que aconteceram nos projetos inclusivos realizados no Brasil. E sobre isso, Mantoan (2008) observa que “o Brasil, nesta última década, destacou-se pela vanguarda de seus projetos inclusivos”. Isso porque a proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, garante que todos os alunos tenham acesso à educação em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial, o que “[...] provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas”. (MANTOAN, 2008, p. 19).

Com o intuito de esclarecer a quem se destina esse atendimento educacional especializado, em 1999, no Decreto nº 3.298, trouxe acepções referentes à caracterização da pessoa com deficiência, bem como seus direitos. Esse Decreto regulamentou a lei nº 7.853 de 1989, que veio para “assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno

¹ As salas de recursos são espaços localizados nas escolas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Constituem-se de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva. O AEE é realizado pelo professor regente com formação em Educação Especial. A solicitação do AEE deve ser feita via Secretaria de Educação ao Ministério da Educação, que mantém o [Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais](#). (INEP, 2011).

exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...]” (DECRETO 3.298, 1999).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu art. 1º, dispõe sobre o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. (MEC, 2007). No Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi regulamentada pelo Decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009 (MEC, 2010).

Ao que se refere à legislação, em 09 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, criado é revisado a cada dez anos, traçando diretrizes e metas para a educação no país, para que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo.

O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, foi elaborado em 1996 para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Em 2001 o Plano foi aprovado estabelecendo 26 (vinte e seis) metas para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Resumidamente, essas metas tratam do desenvolvimento de ações educacionais em todos os municípios, buscando ampliar a disponibilidade de atendimento da educação infantil até a qualificação profissional dos alunos. Tratam também do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais e ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de Ensino Superior (MEC/SEESP, 2001). Assim, a partir da sanção do primeiro PNE, sempre ao final dos dez anos as metas são revistas e atualizadas trazendo mais benefícios no campo educacional, incluindo às necessidades educacionais especiais.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tenha considerado os avanços provenientes dos projetos inclusivos, ao segundo PNE (Plano Nacional de Educação) referente ao decênio 2011 – 2020, ocorreu uma substituição, aprovada pelo Senado em 2013, da redação da Meta 4. A redação previa “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. (MEC, 2011). Com a alteração da meta, foi acrescentado o termo “preferencialmente” à redação original, passando a corresponder a:

[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (MEC, 2014, p. 11).

Essa mudança na redação foi intensamente criticada, pois, não é compatível com os outros artigos da legislação que afirmam que a educação inclusiva deve acontecer nas classes regulares de ensino. A partir desse texto pode-se interpretar que as escolas não sejam obrigadas a receber as crianças com deficiência em classes regulares, implicando em um retrocesso de todo o avanço conseguido até então.

O Ministério da Educação - MEC, no Documento Subsidiário à Política de Inclusão (MEC/SEESP, 2015), considera como um equívoco o termo substitutivo, pois, o mesmo não se encontra de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (MEC, 2007), que em seu artigo 24, defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

De acordo com artigo 4, o Estado e as autoridades públicas que o representam em todas as instâncias devem abster-se de participar e apoiar qualquer ato ou prática incompatível com a Convenção, bem como, assegurar que as instituições atuem em conformidade com seus princípios. Por isso, reitera-se a manifestação quanto ao equívoco conceitual da proposta do substitutivo, aprovado na Câmara Federal, que emprega o termo preferencialmente para referir-se ao acesso à educação regular (MEC/SEESP, 2015, p. 78).

Confirmando a obrigatoriedade da inclusão escolas, em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, traz as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Em seu artigo 2º destaca que todas as escolas são inclusivas, e que, portanto, tem o dever de matricular todos os alunos e assim, “cabe às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (RESOLUÇÃO CNE/CNB, 2001, p. 01).

Deste modo, o que se pode perceber é que existem inúmeras leis que defendem a inclusão dos alunos com deficiência na classe regular, no entanto, essa inserção continua sendo uma realidade muito distante das teorias propostas pela legislação como veremos a seguir.

2 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS EM SALA REGULAR DE ENSINO

Ao conceituar e entender a educação inclusiva percebe-se que o grande entrave para a concretização da inclusão do aluno com deficiência intelectual é o modelo de escola inclusiva.

É necessário que haja um trabalho positivamente qualificado para que se chegue aos objetivos da inclusão. Nesse sentido é considerada como inclusiva as escola que

“decide aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem” (SASSAKI, 2003, p. 01).

Assim, entende-se que a escola inclusiva deve compreender o aluno com necessidades educativas especiais e aceitá-lo na sua diferença, “reconhecendo-o como uma pessoa que tem determinado tipo de limitação [...], mas que também possui seus pontos fortes” (GOFFREDO, 1999, p. 46). Para isso é necessário que se abandonem os estereótipos e preconceitos, procurando levar em conta o que pode ser feito para trabalhar com as limitações que a deficiência lhe traz (GOFFREDO, 1999).

Embora haja uma legislação que esclareça os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais é notável que ainda não é garantido seu acesso ao ensino regular com as possibilidades fundamentais de um ensino de qualidade. O que se apresenta são escolas que possuem alunos deficientes em classes regulares com um atendimento pouco eficiente. O que ocorre é apenas a colocação desses alunos nas salas de aula regulares sem inseri-los no processo de ensino e, isso, não é inclusão.

Como exemplo, podemos citar o caso da Deficiência Intelectual (D.I.). Inserir este aluno no processo de ensino e nas metodologias utilizadas pelo professor regente se torna um desafio para a escola, posto que o aluno com essa deficiência tem uma maneira singular de lidar com o conhecimento, que não corresponde a forma de ensino utilizado no sistema tradicional. É preciso uma preparação pedagógica e um atendimento diferenciado para que aconteça a aprendizagem e a verdadeira inclusão, que se inicia na sala de aula.

Para atender o aluno com D.I é necessário “privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências” (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 22). Nesse aspecto, entende-se que para ter sucesso no trabalho com o aluno com D.I, é necessário haver “saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber” (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 22). Assim, o ensino mecânico fornecido pelos professores da sala de aula comum não é o método apropriado.

É preciso ter consciência que o fato do aluno não conseguir corresponder às expectativas da escola não é uma característica própria do aluno com D.I, porque isso acontece com todo e qualquer aluno. Porém, o atendimento ao D.I. em sala regular, retrata a ineficiência da escola, pois as lacunas deixadas no seu atendimento ficam em maior evidência. Com isso, fica clara a fraqueza da escola e a falta de preparo de quem o atende. Como mencionam Batista e Mantoan (2007, p. 16), é preciso “considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível

do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados” e por esse motivo é necessário que a mudança aconteça.

Cabe ressaltar que a escola que não está preparada para receber o aluno D.I na classe regular, de maneira que consiga efetivar a construção do saber o que acaba por agravar a deficiência originando maiores impasses para o aluno.

O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência intelectual (BATISTA & MANTOAN, 2007, p.16).

Assim, é importante ter a consciência de que o estudante com D. I. precisa ser atendido de acordo com suas limitações, ou seja, respeitando suas diferenças, seu ritmo de aprendizagem. De acordo com Manica e Machado (2012),

[...] é preciso considerar que a criança com deficiência intelectual tem alterações nos processos intelectuais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógicos matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. (MANICA & MACHADO, 2012, p. 154).

Nesse contexto, para que a escola comum inclua os alunos com deficiência na classe regular de ensino não deve propor que eles aprendam o conteúdo no mesmo ritmo ou utilizando os mesmos métodos tradicionais. O problema é que a escola seleciona o que julga ser mais importante para ensinar em determinada disciplina, e dessa forma pode classificar os alunos como aptos e não aptos a aprender.

Os que assim pensam e agem estão provocando a segregação dentro da própria Escola Especial, ou seja, uma espécie de “exclusão da exclusão”, em que os alunos são subdivididos entre aqueles que têm condições de ser encaminhados para a escola comum e aqueles que, por serem considerados casos graves, jamais poderão ser incluídos nela (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 21).

Isso porque na escola regular é utilizado o método de ensino tradicional que se baseia no professor como sendo a figura central. Ele ensina as disciplinas de maneira organizada e o aluno absorve esses conhecimentos como se esse aluno nunca tivesse tido nenhum outro aprendizado. Ou seja, a proposta da escola tradicional na perspectiva da inclusão não é preparar o aluno com necessidades especiais, é adaptar o aluno ao tradicionalismo. Isso acontece porque de certa forma a escola comum por não se sentir preparada para a inclusão, possui uma resistência em relação às mudanças necessárias. Desta maneira, o que a escola faz é tentar forçar o aluno com NEE a se adequar aos padrões da escola, aplicando provas tradicionais com conteúdos mais fáceis, por exemplo.

Deve-se entender que para incluir o D.I. ou qualquer aluno é preciso levar em conta o aprendizado que ele já possui, considerando que cada um possui suas limitações. Por esse motivo é necessário um planejamento diferenciado e uma prática diversificada com a finalidade de atender todos os alunos, caso contrário a escola vai limitar-se “unicamente a treinar seus alunos, subdivididos nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limitrofes e dependentes [...]”, e esse “[...] treino se resumia à atividades de vida diária estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas” (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 20). Assim, os modelos escolares, de acordo com os autores,

[...] manteve as práticas adaptativas, com o objetivo de propiciar a inserção e/ou a re-inserção de alunos com deficiência na escola comum, pelo treino dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular. O aspecto agravante dessa prática adaptativa/integrativa está no fato de se insistir para que o treino se realize a partir do que é concreto, ou seja, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante, supondo que os alunos com deficiência mental só “aprendem no concreto” (BATISTA & MANTOAN, 2007. p. 20).

Sendo assim, entende-se que é necessário que haja diversas mudanças no contexto escolar buscando aprimorar continuamente o trabalho com os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, pois “[...] a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar alguns apontamentos sobre a legislação e a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no contexto brasileiro. De modo geral, essa é uma realidade que ainda se encontra bastante distante dos ideais necessários. Ao se falar de deficiência intelectual, percebe-se que este é um desafio muito grande que os profissionais da educação enfrentam ao trabalhar a inclusão.

O ideal é que o trabalho da inclusão seja realizado em conjunto com os diversos atores. Em outras palavras: além do professor regente e outros professores de apoio, a gestão da escola e a família precisam estar dispostos para vivenciar a inclusão e proporcionar apoio efetivo aos estudantes com necessidades específicas. Destaca-se que para que o trabalho inclusivo aconteça não é necessário que o professor tenha grande carga de cursos de capacitação se ele, e a escola, não tiverem recursos e condições para tal. Na verdade é preciso ter iniciativa e dedicação do professor, mas também condições efetivas que lhe permita desenvolver possibilidades de ensino-aprendizagem, visando o estudante.

As leis deixam claro que a escola não pode recusar estudantes por terem quaisquer necessidades, e consideram como inclusivas todas as escolas justamente por esse motivo. Mas deve-se cuidar para que internamente a inclusão de fato aconteça, pois é inválido classificar uma escola como inclusiva apenas pelo fato de ter um aluno com NEE matriculado.

Deste modo, reforça-se que há possibilidade de realizar a educação inclusiva de forma eficaz na escola regular, mas os professores devem entender que cada aluno, tem sua forma independente de aprender e cabe a ele reconhecer em cada um a sua capacidade intelectual e trabalhá-la. Também, devem estar cientes de que a sua formação deverá ser contínua, buscando conhecimentos para a necessidade específica daquele aluno atendido, pelo fato de não haver nenhuma prescrição única e livre de equívocos para se seguir.

Sabe-se que não existe uma bibliografia totalmente assegurada para seguir do tipo 'receita de bolo'. De fato, a escola é muito dinâmica e, portanto, se faz impossível tabular regras estabelecidas para o aprendizado de estudantes com necessidades específicas. No entanto, o preparo da escola, se não for feito pensando na diversidade dos estudantes, como nesse caso, sem o amparo do AEE, poderá consolidar uma atitude irresponsável, e que dificultará o aprendizado para o aluno com necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental, - MEC, 2006.

_____. CNE/CBE. Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001.

_____. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, - MEC, 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, MEC, 2007.

_____. Declaração Internacional De Montreal De Inclusão.

_____. Declaração Mundial de Educação para todos, 1998.

_____. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

_____. Decreto 3.956, de 08 de outubro de 2001.

_____. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

_____. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, - MEC/SESSP, 2007.

_____. Educação Especial, - INEP, 2011.

_____. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, - MEC, 1996.

_____. Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

_____. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, - MEC, 2010.

_____. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, - MEC/SEESP, 2015.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, -MEC/SEESP, 2008.

_____. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020), - MEC, 2011.

_____. Resolução CEE nº 07, de 15 de dezembro de 2006.

BATISTA, C. A. M., & Mantoan, M. T. E. (2007). A escola comum diante da deficiência mental. In: Ministério da Educação (Org). Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. Curitiba: Cromos, 16-19.

Declaração de Salamanca. (1994). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

GOFFREDO, V. L. F. S. (1999). A Escola como Espaço Inclusivo. In: Ministério Da Educação (Org). Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. 1999, 45-50.

MANICA, V. R. C.; MACHADO, D. L. A Aprendizagem do Aluno com Deficiência Cognitiva Moderada no Ensino Regular. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 3, n. 2, p. 153-164, jul./dez. 2012.

MANTOAN, M. T. E. (2008). Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, 4(1), 18- 32.

SANTOS, M.P. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. **Revista Movimento**, v. 13, 2003.

SASSAKI, R. K. A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. *Jornal dos Professores – órgão do Centro do Professorado Paulista*, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do E-learning, Doutoramento em Educação), e orientando-supervisionando dissertações de mestrado e teses de doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais e internacionais, sendo membro da direção editorial da RE@D, Revista Educação a Distância e Elearning. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Açores (Portugal) 146

Aprendizaje significativo 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 53, 54, 55, 125

Autoestima 28, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137

Avaliação de conhecimento 96, 101

B

Blended Learning 118, 127, 138, 139, 145

C

Chemistry Course 138, 142, 145

Ciências e Química 13, 14, 18, 20, 21

Conducta de entrada 44, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54

Conexión 36, 106, 114, 117, 123, 124, 125, 126, 127

COVID-19 94, 95, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 129, 130, 136, 137

D

Deficiência visual 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

Dificuldades 28, 59, 61, 62, 65, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 83, 85, 94, 95, 96, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 167

Educação de Jovens e Adultos 159, 160, 161

Educação Prisional 159, 160, 163

Educación a distancia 66, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 128

Educación Superior 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 59, 70, 80, 81, 126, 127, 137

E-learning 56, 94, 114, 115, 118, 119, 123, 124, 126, 128

Elearning 146, 147, 148

Engenharia 82, 84, 88, 96, 97, 98, 151

Enseñanza 23, 30, 31, 32, 34, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 61, 66, 67, 104, 105, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 123, 126, 130, 137

Ensino e aprendizagem 13, 14, 16, 20, 23

Ensino superior 6, 12, 13, 18, 69, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 97, 98, 101, 158
Ensino Superior Público 69
Estratégias pedagógicas 44, 53, 152
Evaluación 38, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 66, 107, 115, 119, 121, 127, 129, 130, 132, 135, 137
Evasão universitária 68, 69, 72, 77, 78, 79, 80
Expectativas 8, 33, 47, 51, 57, 58, 59, 60, 61, 97
Experiência 32, 37, 41, 42, 44, 46, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 94, 95, 129, 130, 164

F

Filosofia 159
Formação Contínua de Professores 146, 149, 156
Funciones 27, 28, 38, 103, 105, 107, 112, 113

G

Gamificação 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95

I

Identidad 129, 136
Inclusão 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 20, 21, 22, 76, 152
Ingreso universitario 58

M

Matemática 82, 84, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 113, 130, 151, 157
Mercado de trabalho 68, 69, 76, 150
Música 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Música en el aula 24
Música y apoyo didáctico 24
Muticulturalidad 129

O

Online Teaching 95, 138, 141

P

Pensamento Computacional 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158
Pensamiento variacional 103, 104, 106, 113

Perfil 57, 58, 60, 64, 68, 70, 71, 75, 79, 80, 97, 147, 157

Políticas públicas 1, 22, 72, 80, 157

Proceso enseñanza aprendizaje 44, 52

Q

Qualificação profissional 6, 68, 69, 72, 73

Química 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 98, 138, 139

R

Recursos didáticos adaptados 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22

Rendimiento académico y música 24

S

Sala de aula 1, 5, 8, 18, 21, 74, 84, 93, 138, 156, 164, 165

T

Tecnologías móviles 119, 129

Teste diagnóstico 96, 97, 98, 99, 100, 101

W

WEIWER® 146, 147, 148, 157

Wikipédia 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158