

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 1 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-664-5 DOI 10.22533/at.ed.645192709 1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 370.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade. No 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional. Por fim, no 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - GÊNERO E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1	1
A DANÇA NA ESCOLA BILÍNGUE: INCLUSÃO DE SURDOS SOB O OLHAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	
Sandra Maria da Silva Oliveira Suelene Regina Dônola Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.6451927091	
CAPÍTULO 2	12
A DEFICIÊNCIA E HUMANIDADE: BREVE HISTÓRICO	
Anna Paola Xavier Chiaradia Lurdes Caron	
DOI 10.22533/at.ed.6451927092	
CAPÍTULO 3	22
AFETIVIDADE, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Elson Klusvick da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6451927093	
CAPÍTULO 4	34
BRECHÓ CASA DO ESTUDANTE: EU FAÇO PARTE DESSE PROJETO!	
Gabriel Macedo de Oliveira Janine Coelho Ouriques Catia Puppe Camila Flores da Rosa Hiassanna Hoppe Buske Larissa Buligon Brondani Lúcia Cherobini Prevedello Patrícia Petterini Robert Hugo Schoeffel Tatiana Alves Vaz Valeska Madruga Cera Vanessa Miolo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927094	
CAPÍTULO 5	40
BRINCADEIRA DE MENINA, BRINCADEIRA DE MENINO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA	
Mateus Leonardo Cassimiro Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.6451927095	
CAPÍTULO 6	48
DESAFIOS DO EDUCADOR DIANTE DA VIOLÊNCIA PERPETRADA NA ESCOLA POR MEIO DOS CANAIS VIRTUAIS	
Isaura Maria dos Santos Mario Augusto de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6451927096	

CAPÍTULO 7	57
EDUCAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL COM A ETNIA CHIQUITANA, FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Denildo da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6451927097	
CAPÍTULO 8	67
EDUCAÇÃO POPULAR, ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPODERAMENTO FEMININO	
Elisângela de Oliveira Fontoura	
Geraldo Augusto Locks	
João Eduardo Branco de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927098	
CAPÍTULO 9	78
GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS	
Luan Felipe Alves Couto	
Mareli Eliane Graupe	
DOI 10.22533/at.ed.6451927099	
CAPÍTULO 10	85
GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS A PARTIR DA ANÁLISE DO RELATÓRIO “JOGO ABERTO” EMITIDO EM 2017 PELA UNESCO	
Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz	
Francisco Eduardo Araújo de Castro da Paz	
Madison Rocha Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270910	
CAPÍTULO 11	96
INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
José Cleferson Alves Ferreira da Silva	
João Paulo de Oliveira Nunes	
Marianny de Souza	
Ana Paula Batista de Almeida	
Mônica Fagundes dos Santos	
João Paulo Alves de Albuquerque	
Cícera Lopes dos Santos	
Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.64519270911	
CAPÍTULO 12	106
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
Tânia Mara dos Santos Bassi	
Vilma Miranda de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.64519270912	
CAPÍTULO 13	117
PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Andréia Miranda de Moraes Nascimento	
Luana Paula Carvalho Silva	
Gabriela Regina Miguel Reis	
DOI 10.22533/at.ed.64519270913	

CAPÍTULO 14 125

PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR

[Andrea Oliveira D’Almeida](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270914

PARTE 2 - INTERDISCIPLINARIDADE

CAPÍTULO 15 136

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE MERECEM SEUS SUJEITOS

[Claudenir Bunilha Caetano](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270915

CAPÍTULO 16 153

“ESCOLA SEM PARTIDO”: CRISE NA EDUCAÇÃO?

[Franciane Sousa Ladeira Aires](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270916

CAPÍTULO 17 165

HUMANISMOS FILOSÓFICOS EM INTERFACE COM O HUMANISMO CRISTÃO NUMA PROPOSTA EDUCACIONAL

[Francisco de Assis Carvalho](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270917

CAPÍTULO 18 177

JOVENS E FORMAÇÃO INTERNACIONAL: SEMANA ACADÊMICA DO BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA DA FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI NA ITÁLIA

[Patrícia Wazlawick](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270918

CAPÍTULO 19 196

MEDIANDO SIGNIFICAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE SENTIDOS

[Poliana Fernandes dos Santos](#)

[Bárbara Garcia Ferri](#)

[Claudia Gomes](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270919

CAPÍTULO 20 208

O APRENDIZADO NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM DESIGN DE INTERIORES COMO TEMA DE PESQUISA

[Joseane Aparecida Ipolito](#)

[Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270920

CAPÍTULO 21 216

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS DO CENÁRIO RURAL CONTEMPORÂNEO

[Ivone Barbosa Targa](#)

[Roberto Kanaane](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270921

CAPÍTULO 22	227
O ENSINO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA	
Jone Clay Custodio Borges	
Marcelo Rodrigues Mendonca	
DOI 10.22533/at.ed.64519270922	
CAPÍTULO 23	237
O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR	
Thiago Ferreira de Paiva	
DOI 10.22533/at.ed.64519270923	
CAPÍTULO 24	247
O JOVEM E A SUA SEGUNDA VIDA BASEADA EM ESTEREÓTIPOS E O DIFERENCIAL DA PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA	
Ana Carolina Marzzari	
Eloisa Vieira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270924	
CAPÍTULO 25	256
O PENSAMENTO ESPACIAL QUE ATRAVESSA A MATEMÁTICA E A CARTOGRAFIA: FAZER-SE PROFESSOR(A) ENTENDENDO O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS	
Denise Wildner Theves	
Lenir dos Santos Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.64519270925	
CAPÍTULO 26	269
PLANTANDO DÁ, EM BUSCA DE UMA VIDA SAUDÁVEL	
Sandra Berro Maia	
Andréa Magale Berro Vernier	
Luciana Pinheiro Silveira Alfaro	
Alan Pedroso Leite	
Bárbara Gehrke Bairros	
DOI 10.22533/at.ed.64519270926	
CAPÍTULO 27	279
PRODUZINDO AVALIAÇÕES DE QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS	
Talita Emídio Andrade Soares	
Denilson Junio Marques Soares	
DOI 10.22533/at.ed.64519270927	
CAPÍTULO 28	285
REFLETINDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI	
Iracema Cristina Fernandes da Silva	
Terezinha Fernandes Martins de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.64519270928	
SOBRE O ORGANIZADOR	295
ÍNDICE REMISSIVO	296

AFETIVIDADE, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elson Klusvick da Silva

Doutorando em Educação – UNESA

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O objetivo do presente artigo é refletir como a afetividade pode contribuir para a melhoria da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem de educandos da Educação Básica pública ou privada. A afetividade na Educação Especial pode ser um fator de grande importância para uma verdadeira educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. O método proposto constitui-se na pesquisa bibliográfica ou de revisão de literatura baseada em artigos, livros e periódicos sobre o tema, disponíveis em meios digitais e/ou impressos. Entre os autores consultados, destacam-se as teorias conceituais de Piaget, Vygotsky, Wallon. A pesquisa tem a pretensão de contribuir para a possível promoção da inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais por meio da afetividade, principalmente no que se refere aos processos cognitivos desses aluno(a)s.

PALAVRAS-CHAVE: afetividade, educação especial, inclusão escolar, relação ensino-aprendizagem.

AFFECTIVITY, SCHOOL INCLUSION AND SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect on how affectivity can contribute to the improvement of the teacher-student relationship in the teaching-learning process of public or private primary school students. Affectivity in Special Education can be a major factor in truly inclusive education for people with disabilities. The proposed method consists of bibliographic research or literature review based on articles, books and periodicals on the subject, available in digital and / or print media. Among the authors consulted, the conceptual theories of Piaget, Vygotsky, Wallon stand out. The research aims to contribute to the possible promotion of school inclusion of people with special educational needs through affection, especially regarding the cognitive processes of these students.

KEYWORDS: affectivity, special education, school inclusion, teaching-learning relationship.

1 | INTRODUÇÃO

Acreditamos ser de grande importância compreender o papel da afetividade no desafio de praticar uma verdadeira educação inclusiva, para crianças, adolescentes e adultos portadores de necessidades especiais.

De acordo com Dantas (1992) representadas por meio das teorias de Piaget (1992), Vygotsky (1992), Wallon (1995), entre outros, foi aqui abordada a dimensão afetiva na construção da aprendizagem e do conhecimento. Levando-se em conta que a educação inclusiva não deve se configurar apenas o direito à matrícula, defende-se que esta deva ter uma participação efetiva nas atividades escolares sem segregação e sem preconceito. O presente artigo tem como objetivo contribuir com a área de estudos da Educação Especial onde a meta é auxiliar a escola regular a incorporar os conceitos de inclusão e incorporar em seus domínios a afetividade e o desenvolvimento cognitivo, no sentido da humanização de novas formas de trabalho na escola e que possam auxiliar os demais profissionais da educação em geral.

A presença de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais na rede regular de ensino é crescente a cada ano no Brasil. Por essa razão, cada vez mais é exigido, antes de tudo, mudança de atitude dos professores, de toda comunidade escolar cujas escolas atendem portadores de necessidades educacionais especiais. Estas podem ter a afetividade como mediadora das tensões e das ações inclusivas nas escolas.

A inclusão deve ser vista como uma inovação entre os diversos segmentos educacionais e sociais. A inserção de alunos com diferentes déficits sejam eles permanentes ou temporários, mais graves ou menos graves, no ensino regular, é garantir o direito de todos à educação – conforme consta na Constituição Federal (CF/88).

É preciso entender a proposta de inclusão como sendo um direito a ser respeitado, garantido e entendido como um valor. A viabilidade da execução da lei implica na transformação dos agentes públicos, das pessoas que atuam dentro da escola, do espaço escolar e da comunidade do entorno da escola (MANTOAN, 2000).

2 | EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesse momento podemos definir o que é a Educação Especial para se praticar de verdade a inclusão escolar:

“A educação especial no Brasil segue os pressupostos formulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. A educação especial é uma modalidade de educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento” (BRASIL, 1998).

Conforme mencionado acima verifica-se que as garantias legais estabelecem um atendimento especial em adequação à deficiência da criança, do adolescente e do adulto nas instituições escolares em geral.

A Educação Especial é a área da Educação ocupada com o atendimento e a

educação de pessoas deficientes, com necessidades educativas especiais. Esta é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas atendem a uma maior diversidade de necessidades, outras a apenas um tipo de necessidade. Nem todas estão instrumentadas adequadamente para atender às diversidades. A Educação Especial corresponde a fenômenos de ensino e aprendizagem diferentes que exige um atendimento multidisciplinar, com profissionais devidamente capacitados e envolvidos com o processo educativo.

Com isso, observa-se que uma escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa adaptar-se, caso deseje ser inclusivo.

A inovação tecnológica e o desenvolvimento da informática correspondem a novas ferramentas de auxílio às possibilidades de acesso à informação. Ela deve ser vista como um instrumento capaz de facilitar a estrutura de um trabalho, já que ajuda as descobertas, favorecendo as condições propícias para a construção do conhecimento. A tecnologia também pode estimular o interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento, desempenhando um papel significativo no processo ensino-aprendizagem do educando.

Com o surgimento da Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser amplamente disseminado, no entanto as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais específicos de todos os nossos alunos.

São considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida as participações plena e efetiva na escola e na sociedade que podem ser classificadas basicamente em:

- Transtornos globais de desenvolvimento: autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose;
- Altas habilidades/superdotação;
- Transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, etc.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem e pertencem. A importância de ambientes heterogêneos está na promoção da inclusão e da aprendizagem de todos os alunos.

3 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Destacamos o que Maria Teresa Eglér Mantoan define como inclusão: “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de

conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”.

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Além de uma importante ferramenta na análise do discurso e das práticas, os princípios também representam uma referência fundamental para quem está começando. Além disso, revisitá-los com frequência também pode ajudar educadores experientes e comprometidos com a inclusão a não “perderem o rumo”. Os cinco princípios da educação inclusiva são descritas por Garcez, 2016:

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação
2. Toda pessoa aprende
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos
5. A educação inclusiva diz respeito a todos

Um conceito amplo de diversidade humana para pensar a educação inclusiva, cujo público-alvo são todas as crianças. Todas, sem exceção. Assim, o quinto princípio norteia os demais e orienta as relações humanas para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A autora Garcez, 2016 apresenta e descreve os cinco aspectos ou dimensões estruturantes a serem considerados na compreensão de instituições sociais complexas como a escola, não pode ser entendida como modelo único a ser aplicado, posto que não se filia a um pensamento causa-efeito. Pode ser utilizada em momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação como orientadora na sistematização da análise de conjuntura e proposta de novas ações tendo em vista a efetivação da educação inclusiva.

A dimensão das políticas públicas abrange as instâncias legislativa, executiva e judiciária, isto é, o conjunto de leis, diretrizes e decisões judiciais que buscam concretizar o direito à educação inclusiva em um determinado país ou território. No estudo sobre a realidade da qual fazemos parte, há que analisar qual é o conjunto de políticas públicas que organiza a proposta educacional.

A dimensão da gestão escolar refere-se às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades de direção de uma instituição de ensino. Abrange a construção dos projetos político-pedagógicos, a elaboração dos planos de ação, a gestão dos processos internos da instituição e de suas relações com a comunidade. Saber como se organiza a instituição da qual fazemos parte é condição para propor mudanças e realizar ações de maneira plena.

A dimensão estratégias pedagógicas refere-se às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das práticas voltadas ao ensino e à aprendizagem. Abrange as atividades do ensino regular, as ações destinadas ao atendimento educacional especializado e o processo de avaliação de todos os estudantes. Assim, ao estudar atentamente os pontos que compõe essa dimensão podemos responder à pergunta se de fato estamos trabalhando na perspectiva da educação inclusiva. Caso a resposta seja negativa, é sempre possível acertar a rota e replanejar ações.

A dimensão famílias refere-se às relações estabelecidas entre a escola e as famílias dos educandos. Abrange o envolvimento da família com o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares e análise das relações estabelecidas. Se percebemos que as famílias não respondem a nossos chamados, por vezes precisamos entender quais são os pressupostos que estão na base desse não-diálogo para nos sentirmos mais seguros no sentido de propor alterações.

Por último, a dimensão parcerias refere-se às relações estabelecidas entre a escola e os atores externos à instituição que atuam para dar apoio aos processos de educação inclusiva. Tais atores podem ser pessoas físicas ou jurídicas e abrangem as áreas da educação especial, da saúde, da educação não-formal, da assistência social e outros. Entender essas alianças ou a falta delas é fundamental para que a escola de fato possa traçar estratégias na direção de se fortalecer como uma instituição que pertence ao território no qual ela está geograficamente localizada.

As áreas de intersecção entre as dimensões indicam a interdependência entre elas e são permeadas por temas transversais, como conteúdo curricular, formação de educadores, infraestrutura, acessibilidade, tecnologia assistiva, etc.

Ter essas dimensões como pilares para estudar a escola na qual realizamos nosso trabalho cotidiano pode auxiliar no distanciamento necessário para que consigamos conhecer melhor e reorientar nossas ações, qualificando o trabalho institucional para reafirmar possibilidades a partir da singularidade de cada pessoa em cada contexto, com planejamento e avaliação voltados para o bem comum, a construção da autonomia e a participação plena.

Se a educação tem como objetivos segundo Garcez, 2016: desenvolver as potencialidades e capacidades, preparar para o exercício laboral e para ser cidadã(o), é imprescindível romper com os preconceitos e compreender as diferentes características como valor e não como problemas a serem sanados.

Atuar no campo educacional a partir dos princípios da inclusão segundo essa autora Garcez, 2016 é uma chance que os educadores têm de reorganizar as escolas com o objetivo de garantir e qualificar socialmente o acesso de todas e todos às oportunidades educacionais e sociais. Os desafios aparecem nas relações entre pessoas diferentes convivendo no espaço comum. Fazer a escola para todos é aceitar o desafio de reinventar cotidianamente o mundo em que vivemos e convivemos em sociedade.

Projetos de educação inclusivos se tornam consistentes e sustentáveis com

ações contínuas relacionadas a cada uma das seguintes dimensões: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. A educação inclusiva demanda e envolve a ação direta de diferentes atores e esferas sociais que se relacionam de modo interdependente, numa perspectiva de rede.

4 | AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR

Ao pesquisar o início da inclusão das pessoas deficientes no convívio com as ditas “normais”, é possível afirmar que foi desde o momento em que houve a preocupação com a aprendizagem. Iniciando do isolamento e da manutenção desses alunos em instituições exclusivas, foi conquistado o direito à matrícula em redes regulares de ensino.

Na atualidade o educador tem sempre desafios a superar, no tocante ao aluno com deficiência, transpor estes desafios só é possível se houver um envolvimento real, uma transferência movida pela afetividade. Grande número de iniciativas individuais de professores em todo mundo (MANTOAN, 2000), alcançam êxito com crianças e jovens deficientes, pois a afetividade influencia no processo ensino-aprendizagem.

A afetividade é o fator primordial para a construção de vínculos e para os processos de ensino-aprendizagem, conforme já foi demonstrado. No entanto, o ser humano tem grande dificuldade em lidar com o diferente. A atitude de constrangimento ou rejeição em relação à pessoa com deficiência contribui para a perpetuação do preconceito, fomentando a exclusão. Todas as pessoas, inclusive as portadoras de deficiência, necessitam de suporte afetivo. A pessoa precisa se sentir querida para agir com segurança, dominando seus medos e se sentindo capaz de vencer as adversidades (RESENDE; LEÃO JR., 2008, p. 82).

A aceitação da deficiência é definida como um dos melhores indicadores de ajustamento positivo após uma deficiência e caracterizada por: a) capacidade de o indivíduo com deficiência perceber valor em habilidades e metas que não foram perdidas em consequência da deficiência; b) avaliação do próprio valor, de atributos e capacidades, baseados não apenas em aspectos físicos, mas também em outros (por exemplo, persistência, inteligência); c) mesmo quando o indivíduo é influenciado por percepções, atitudes e linguagem de outras pessoas, foca a sua própria atitude em relação à deficiência, enxergando sua deficiência como sendo mais uma de suas características, e não a única; d) em seu nível mais básico, ocorre quando o indivíduo reconhece o valor único da junção de suas características e habilidades, mais do que quando faz comparações com padrões externos e frequentemente inatingíveis. (RESENDE; LEÃO JÚNIOR, 2008, p. 83).

Conforme as palavras dos autores supracitados, os efeitos da aceitação já são promotores de resultados altamente positivos na vida da pessoa com deficiência. Nesse sentido, é possível acrescentar as palavras de Costa (2011, p.8), para quem

a afetividade é uma ferramenta indispensável na construção da aprendizagem, em especial no conceito e na prática de uma escola inclusiva, uma vez que todos os envolvidos no processo educacional lidam com o desconhecido e com o diferente e necessitam ser amparados.

Não apenas os alunos com deficiência, mas eles em especial, têm as emoções e a afetividade como aspecto primordial na relação com os conteúdos e os ambientes escolares. Diniz e Silva (2011, p. 2) ensinam que é preciso estabelecer, entre o aluno e o ambiente que o acolhe, uma relação de reciprocidade.

Ter um bom relacionamento entre o docente e o discente é de suma importância tanto para o aprendizado como também para um bom convívio em sala de aula, visto que esta relação será durante todo o ano letivo, porém se não houver um bom convívio poderá acarretar diversos efeitos como frustração de ambas as partes.

Também já foi visto anteriormente no presente estudo, e em conformidade com Piaget (LA TAILLE, 1992, p. 18), o desenvolvimento intelectual possui dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Ambos ocorrem paralelamente e o cuidado com o aspecto afetivo é importantíssimo. Todas as crianças têm potencialidades. As crianças portadoras de deficiência também. Portanto, mesmo com suas diferenças nas áreas biológicas, culturais, físicas, cognitivas e psíquicas, quando possuem uma boa autoestima, têm motivação para aprender. Ao desenvolver uma relação de afeto com seus alunos, o professor cria uma nova dimensão na sala de aula. O desenvolvimento da autonomia cognitiva e afetiva, bem como a autorregulação saudável dependem do estabelecimento da cooperação com os colegas e demais, incluindo reciprocidade de sentimento e relações de respeito mútuo.

Concordamos com Mattos (2012, p.226) quando afirma que a “afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar”. Para a autora, a afetividade é, na verdade, “a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola”. E mais adiante, explica que a diferença pode ser entendida como uma particularidade, uma marca individual, características de múltiplos e complexos comportamentos. Sinaliza que também é possível entender a diferença como a experiência individual, em sua realidade social e cultural. Ressalta-se, ainda, que “a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar”. A consolidação desses entendimentos possibilita o desenvolvimento das relações afetivas, permitindo que os alunos sejam capazes de dirigir o próprio comportamento para assumir o compromisso com a sua aprendizagem.

Por outro lado, é comum a prática da tutorização por parte dos colegas de crianças deficientes. A autonomia que vai gerar aprendizagens se constrói com interações sociais positivas e com afetividade. Para um bom desenvolvimento intelectual o sujeito precisa de boas relações mediadas pela família, escola, professor e sociedade. Ao pensar referenciais à prática pedagógica, deve-se sempre ter em

vista a construção de processos de análise das dinâmicas familiares, escolares, e institucionais e suas respectivas importâncias na formação do sujeito aprendiz (SILVEIRA, 2014).

A esse respeito, Mattos (2012, p.228) enfatiza que o bem-estar emocional possibilita ao educando estabelecer a ligação entre o que é ensinado e os sentimentos que favorecem o “sentir” o aprender. A atividade afetiva intensa faz com que o educando se volte para si e consiga desenvolver sua inteligência emocional, o que possibilita emergir a atenção, a motivação, o engajamento e, acima de tudo, o interesse em aprender.

Uma situação de confronto que a escola enfrenta ao receber uma criança com algum tipo de deficiência é a posição dos pais que produzem um aprendizado emocional através do que dizem, fazem e, principalmente, do modelo que oferecem quando lidam individualmente com seus próprios sentimentos. As trocas afetivas com os familiares e as formas como são estabelecidas, fazem com que a criança desenvolva uma autoestima positiva. Pais de crianças e jovens com deficiências tendem a superproteger esses filhos de forma a impedir que eles tomem decisões autônomas durante toda a vida (SILVEIRA, 2014).

5 | AFETIVIDADE E SUPERPROTEÇÃO NA EDUCAÇÃO

Muitos pais não aceitam as deficiências dos filhos alegando ilusões que alimentam durante a vivência com dificuldades que, ao serem contornadas, parecem mais brandas. O discurso desses pais é movido pela falta de informações e pela dificuldade em lidar com a discriminação e com o preconceito. Na intenção de demonstrar segurança em relação aos filhos, procuram suplantar seus anseios e temores.

A superproteção é definida por Augusto e Chacon (2011) como sendo um fenômeno caracterizado pelo excesso de cuidados e zelo praticado pelos pais em relação aos seus filhos. A motivação para essa atitude é variada e não há uma relação obrigatória com a deficiência. O medo do mundo e da violência pode ser um fator motivador. Esses autores afirmam que o excesso de zelo e proteção pode interferir nas relações sociais e no processo de ensino-aprendizagem, prejudicando a formação psicossocial do indivíduo.

Augusto e Chacon (2011, p.1318) sinalizam a existência de diferentes reações de pais quando constatarem deficiência no filho. A fase de choque é a primeira reação mais comum; a segunda é a tentativa de ignorar o problema, é a fase da negação; a terceira reação corresponde à fase de adaptação à deficiência do filho. Em todos esses casos os sentimentos comuns são: a depressão, a culpa, o desapego, entre outros. É dentro desse complexo universo de sentimentos que “a superproteção se torna uma atitude diante da deficiência do filho, bem como a expectativa e exigências educacionais”.

O educador especializado quando recebe o aluno com deficiência precisa compreender que ele é um ser complexo, contextualizado e pensante. Precisa ter sensibilidade e empatia para perceber o grau de “superproteção familiar” esse aluno é submetido. Seu processo de aprendizagem tem uma dimensão relacional afetiva e cognitiva. Para entender o aprisionamento do qual a inteligência se encontra, deve-se analisar o jogo entre os fatores que influenciam a construção do conhecimento (FERNANDEZ, 2001, p. 32).

Augusto e Chacon (2011, p.1324) citam os estudos de Parker, Tupling e Brown (1979) que investigaram os efeitos da superproteção e a classificaram em quatro pontos fundamentais, a saber:

1) A Alta proteção e Alto Cuidado (confinamento afetivo), a proteção está intimamente ligada ao controle que os pais possuem em relações aos seus filhos e das escolhas desse indivíduo, no caso do cuidado ele está relacionado com o afeto desprendido a esse ser humano, em geral podemos classificar o cuidar como algo positivo, o cuidar com sinônimo de amor, tolerância e desejo de crescimento individual.

2) O Cuidar sem a Alta proteção (Ligação ótima), é por certo altamente salutar, pois define que o indivíduo está livre do controle e capacita esse ser humano a escolher e produzir e principalmente definir sua própria história.

3) A Alta proteção sem o Cuidar (Controle sem afeição), está relacionado com o controle sem afeto, se o ato de cuidar é o afeto esse controle é totalmente desprovido do afeto da capacidade de ver o outro, que suas necessidades vão além de alimento e vestuário.

4) A Falta de proteção e de Cuidado (Ligação fraca ou inexistente), define o abandono, a incapacidade de criar vínculos e gerar afeto, cuidado e proteção.

Conforme a análise dos autores é possível perceber o quanto é nociva ao desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança a superproteção, ainda que esta esteja acompanhada do cuidado. O excesso de proteção acaba por promover a exclusão do aluno com deficiência, uma vez que sua autoestima é minada pelo sentimento de incapacidade e de fragilidade diante do mundo.

Por essa razão, o educador especializado precisa buscar a compreensão da criança enquanto sujeito da aprendizagem, um ser único e singular, que traz consigo uma história de vida, proveniente de determinado ambiente psicológico, familiar e cultural, sendo portador de um nível cognitivo específico. É necessário que o educador reconheça que uma criança ou adolescente com dificuldades de aprendizagem nem sempre sinaliza a presença de uma deficiência ou déficit cognitivo, pode ser associada a consequências de práticas pedagógicas inadequadas. Os educadores precisam desenvolver a empatia. É preciso ter consciência de que os seus sentimentos contagiam seus alunos estabelecendo trocas afetivas (FERNANDEZ, 2001).

Conforme já foi demonstrado, os alunos com deficiência, quando possuem uma boa autoestima têm motivação para aprender. São necessárias ações planejadas,

formação teórica e sensibilidade de todos os envolvidos. A autoestima negativa pode ser resgatada em qualquer tempo de sua formação, cabe ao educador ter sensibilidade para potencializá-la quando for preciso. Um ambiente de confiança e respeito mútuo, proporcionado por afeto e promoção da autoestima, criam condições favoráveis à aprendizagem.

A autoestima negativa pode ser construída com excessos de cuidados, passando à criança a noção de que ela é incapaz. Ser deficiente não pode significar ser incapaz.

A esse respeito, Augusto e Chacon (2011, p.1317) destacam o quanto é nocivo para as crianças à ação de pais superprotetores. Os autores consideram que para um “indivíduo comum a superproteção pode ter o efeito de impedir e atrapalhar o processo de ensino e aprendizado, o desenvolvimento psicológico saudável e a integração social”. Assim sendo, muito mais nocivo e danoso é o efeito da superproteção em uma criança com deficiência. Esta, além de superar grandes obstáculos, precisa conviver com o exagero no cuidar como se ela não fosse absolutamente capaz de realizar nenhuma atividade com certa autonomia. Segundo os autores, a superproteção familiar impede que as crianças com deficiência desenvolvam suas potencialidades e não as permite sofrer frustrações.

Augusto e Chacon (2011) desenvolveram uma pesquisa investigando a questão da superproteção praticada por pais de crianças surdas. Nesse trabalho, os autores verificaram que a maioria dos pais de crianças surdas são superprotetores, localizados na região de confinamento afetivo. Observaram, também, que as relações afetivas e de superproteção estão relacionadas com os núcleos familiares, não havendo distinção significativa entre o modo de agir do pai ou da mãe. Os autores sinalizaram não terem constatado situação de abandono no grupo de famílias estudado.

Isso demonstra a grande tendência das famílias em superprotegerem seus filhos com deficiência. Embora a afetividade seja fundamental na relação ensino-aprendizagem, o sufocamento afetivo pode produzir o fracasso escolar desses alunos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, atualmente, está passando por um dos desafios mais importantes de sua trajetória histórica que é promover de fato uma verdadeira inclusão na Educação Especial. Estamos falando da realidade que terá de enfrentar em face da legislação em vigência de inclusão escolar de pessoas portadoras de deficiências em classes regulares na Educação Básica.

Podemos aqui perceber que através da afetividade é possível respeitar e promover a justiça social para com as pessoas portadoras de necessidades educacionais concretamente, oportunizando-lhes conhecimentos e aprendizados compatíveis com suas diferenças incluindo-as nas classes regulares com os

demais alunos ditos normais. É possível poder corrigir a marginalidade, fruto das desigualdades sociais, pela via do ajustamento, da adaptação dos indivíduos à sociedade, inculcando-lhes o sentimento de aceitação e respeito mutuamente.

Acreditamos que boas relações afetivas na escola podem proporcionar a inclusão escolar vista em outra perspectiva venha a ser o móvel que vai possibilitar profundas modificações e, nesse sentido, lutando por uma sociedade em que todos os cidadãos sejam verdadeiramente iguais, tenham as mesmas condições e os mesmos direitos e deveres enquanto cidadãos.

A escolarização de alunos com alguma deficiência em ambiente de classes regulares pode possibilitar a esses alunos vivenciarem um contexto de aprendizagem mais significativa e motivante, suscitando mais esforços de colaboração que a segregação tradicional até então vivenciadas por esses alunos nas escolas especiais. O respeito e a dignidade de cada um é uma atribuição ética e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros na sociedade em que vivemos.

A ideia de inclusão não visa apenas a atender somente às crianças rotuladas de deficientes, mas representa um avanço nas relações até hoje estabelecidas na escola regular da Educação Básica brasileira. Significa um avanço na medida em que todos os princípios que até hoje nortearam a escola regular terão de ser revistos e superados pela organização escolar atual. E com auxílio de boas relações afetivas entre todos os indivíduos envolvidos poderemos proporcionar uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática para Todos.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Aparecida Pereira de Castro; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Diferentes Enfoques das Relações Familiares: Superproteção e Abandono. Anais. **VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X pág. 1316-1327. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/123-2011.pdf>. Acesso 20 de maio de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**, 1998.

DANTAS, Heloisa; OLIVEIRA, Marta Kohl; LA TAILLE, Yves. **Piaget, Wygotsky e Wallon: teorias psicogênicas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

DINIZ; Jean Carlos Araújo; SILVA, Regisnei Aparecido de Oliveira. **A afetividade e o convívio em sala de aula: fatores que influenciam na interação professor-aluno e no processo de ensino**

aprendizagem. (2011). Disponível em: http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/152/pdf_13 Acesso em: 02 de junho de 2019.

FERNANDÉZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente:** análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARCEZ, Liliane. **Um histórico e as dimensões da educação inclusiva.** SP: Instituto Rodrigo Mendes, 2016. <https://diversa.org.br/artigos/ecucacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva>. Acesso em 05/07/2019

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** In: _____. Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão.** 2000. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_de_todos.htm

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. Editora UFPR.

RESENDE, Ana Paula Crosara de; LEÃO JUNIOR, Roosevelt. In: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva Vital (Coord.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 80-83. Disponível em: <https://www.governoeletronico.gov.br/.../A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVEIRA, Elisete Avila da. **A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor.** 2014. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>. Acesso em 23 de julho de 2019

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 33

Alimentação 13, 60, 108, 127, 130, 131, 143, 218, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277

Anos iniciais 256, 257, 258, 259, 260, 261, 266, 267, 268

B

Bacharelado em ontopsicologia 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193

Brechó 34, 36, 37, 38

Brinquedos 40, 41, 42, 44

C

Chiquitano 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66

Conhecimento tradicional 57

Criança 10, 20, 23, 29, 30, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 56, 115, 119, 120, 127, 129, 147, 161, 206, 266, 267, 268, 269, 272

Crise 69, 70, 71, 134, 141, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 170, 174, 184, 201

Cultura da paz 97, 103

Curso técnico em agropecuária 216, 217, 221

Cyberbullying 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

D

Dança 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 120, 123, 130, 132

Desafios 4, 9, 20, 26, 27, 31, 37, 48, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 64, 76, 84, 85, 86, 87, 93, 94, 96, 98, 99, 141, 142, 149, 175, 216, 241, 261, 271

Design de interiores 208, 209, 214

Disciplina 1, 2, 5, 81, 118, 154, 167, 168, 187, 190, 227, 232, 233, 234, 235, 258, 262, 285, 288

Docência 113, 153, 160, 256, 261, 267

E

Economia solidária 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76

Educação do campo 76, 136, 137, 138, 139, 146, 150

Educação especial 2, 20, 22, 23, 24, 26, 31, 32, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 124

Educação inclusiva 1, 2, 3, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 106, 110, 115, 206

Educação musical 117, 121

Educação popular 67, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 138, 139

Educação profissional agrícola 216

Educador 5, 21, 27, 30, 31, 48, 53, 72, 88, 125, 126, 127, 129, 131, 144, 153, 154, 160, 166, 171, 172

Egressos 208, 209, 212, 213, 220, 222

Empreendedorismo 34, 36, 38, 75, 218, 219, 220, 226

Ensino 1, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 50, 51, 52, 53, 54, 61, 79, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 92, 96, 99, 101, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 141, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 157, 165, 166, 178, 180, 184, 192, 193, 194, 198, 202, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 258, 259, 260, 261, 262, 267, 268, 270, 284, 292

Ensino técnico 50, 54, 209, 212, 213, 214, 222

Escola 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 176, 178, 198, 199, 201, 204, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 221, 222, 229, 230, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 257, 258, 260, 261, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 284, 289, 290, 291, 292, 293

Escola bilíngue 1, 2, 3

Escola sem partido 78, 79, 83, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164

Estudos de gênero 78, 80

F

Feminismo 67

Formação 5, 9, 21, 26, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 59, 71, 74, 79, 86, 87, 88, 93, 98, 99, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 126, 127, 129, 131, 133, 135, 136, 143, 146, 149, 150, 151, 162, 167, 168, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 198, 206, 207, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 239, 242, 252, 256, 257, 259, 261, 266, 267, 268, 282, 289, 292

Formação internacional 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193

G

Gênero 16, 25, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 62, 67, 68, 70, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 156, 157, 172, 198

Geografia 52, 98, 104, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268

H

Histórico da deficiência 12, 13

Humanismo cristão 165, 172, 173, 175

Humanismos filosóficos 165, 166

I

Inclusão 1, 9, 11, 12, 13, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 74, 88, 89, 94, 105, 106, 111, 113, 114, 134, 142, 235, 243, 268, 277, 285, 290, 291
Inclusão escolar 22, 23, 27, 31, 32, 114
Infância 11, 40, 41, 44, 51, 115, 153, 202, 206, 256, 266, 267, 268
Internacionalização 177, 178, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 192
Intervenção educativa 97

J

Jovens 23, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 52, 54, 57, 62, 63, 73, 88, 91, 102, 104, 110, 122, 123, 130, 131, 138, 160, 161, 162, 163, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 193, 195, 198, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 225, 242, 247, 248, 249, 250, 254

P

Pedagogia ontopsicológica 180, 247, 248, 252, 253, 254, 278
Pensamento crítico 126, 153, 154, 156, 162, 292
pensamento espacial 9, 256, 258, 260, 261, 264, 265, 266
Pessoas com deficiência 3, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 107, 108, 117
Plano Educacional Individualizado (PEI) 106
Prática pedagógicas 55, 136
Professores 11, 23, 24, 27, 79, 81, 82, 86, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 102, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 129, 131, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 162, 163, 164, 168, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 206, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 241, 242, 244, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 290, 292, 293
Projeto vencedor 247, 250, 251, 252
Protagonismo 34, 67, 74, 75, 194, 195, 256, 260, 269, 271, 274, 275, 278
Psicometria 279, 280, 284

R

Redes sociais 48, 50, 53, 55, 157, 242, 247, 248, 249, 251, 253, 254
Reformas 211, 227, 228, 230, 234
Relação ensino-aprendizagem 22, 31
Relatório “jogo aberto” 85, 86, 91

S

Sexualidades 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90
Surdo 1, 7, 10
Sustentabilidade 184, 195, 198, 219, 225, 269, 270, 278

T

Tecnologia 24, 26, 48, 55, 71, 182, 219, 220, 225, 247, 253, 288, 291, 292

Teoria clássica dos testes 279, 280, 284

V

Violência 29, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 71, 79, 82, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 104, 110, 163, 168, 174, 206, 242

Violência escolar 51, 92, 97, 104

Vivências 2, 37, 41, 132, 170, 181, 188, 198, 205, 242, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 269, 271

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-664-5

