

Autonomia moral e inclusão: o que dizem alunos do ensino fundamental sobre as crianças com necessidades educacionais especiais incluídas?

Cristiane Pereira Marquezini

Como citar: MARQUEZINI, Cristiane Pereira. Autonomia moral e inclusão: o que dizem alunos do ensino fundamental sobre as crianças com necessidades educacionais especiais incluídas?. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SARAVALI, Eliane Giachetto (org.). **As pesquisas piagetianas na educação: contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.371-393. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440.p371-393>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

AUTONOMIA MORAL E INCLUSÃO: O QUE DIZEM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS INCLUÍDAS?

Cristiane Pereira MARQUEZINI¹

Introdução

O texto apresenta análise de narrativas de crianças e adolescentes, estudantes do Ensino Fundamental I e II, sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais ² nas salas de aula que frequentam. As produções discursivas foram obtidas por intermédio de entrevistas realizadas em pesquisa que investigou as relações entre as tendências do desenvolvimento moral (PIAGET, [1932]1994) e as disposições inclusivas dos escolares.

Dessa forma, amparados nos conceitos de autonomia e heteronomia moral, investigamos se a moralidade dos educandos seria um fator contribuinte para o acolhimento das diferenças na

¹ Pós-Doutoranda pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis, e Docente em regime de substituição no Departamento de Psicologia Social e Educacional da mesma instituição, São Paulo, Brasil.

E-mail: cristiane.marquezini@unesp.br

² O termo crianças com necessidades educacionais especiais foi substituído por crianças com deficiência, contudo, no corpo do texto optamos por não alterar a denominação em função de terem sido utilizados na pesquisa e, principalmente, nas histórias contadas às crianças.

educação inclusiva, pois entendemos que a autonomia moral e os princípios inerentes a ela, tais como: a cooperação, a igualdade (direito) e a equidade (justiça), se revestem de fundamental importância para uma educação inclusiva com qualidade.

O estudo foi efetuado em uma escola com proposta educacional diferenciada de São Paulo (SP), cujo processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais (NEE) ocorria de forma satisfatória. Entendemos por satisfatória, a inclusão, onde todas as crianças, independente de possuírem diagnósticos ou não, são tratadas entre os pares e por seus professores de maneira equitativa, justa, cooperativa e respeitosa. Tal fato deveria ser condição intrínseca a todas as escolas, no entanto, percebemos que isso não ocorre.

Apesar da proposta de educação inclusiva ter tomado força com as políticas públicas nacionais e internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) e, recentemente, o Estatuto da pessoa com Necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2015), as práticas, infelizmente, vem se mostrando ainda ineficazes.

Ainda, temos assistido um cenário desolador na tentativa de implantação de novas políticas públicas, desvelando o que pode significar um retrocesso em termos de inclusão. Estas, se implementadas, orientam que crianças com necessidades educacionais especiais, frequentemente, novamente, salas de aula especiais ([Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020](#)).

Pensamos que a inclusão escolar é parte da inclusão social, estas práticas são de extrema pertinência numa sociedade que se quer

democrática. (BRASIL, 2015). Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar consiste numa prática em que todas as crianças devem frequentar as salas de aula do ensino regular, de forma que ninguém fique de fora da escola tradicional. Ainda, segundo a autora, o ambiente escolar é que deve se reorganizar para atender à necessidade de todas as crianças, já que a inclusão não afeta apenas a criança incluída, mas todos os alunos, professores e gestores. Além do mais, a escola é o espaço ideal para que todos os pares de crianças convivam de forma a eliminar qualquer manifestação de discriminação, garantindo o desenvolvimento integral dos pequenos.

Contudo, apesar da necessidade e da legalidade dessa prática, temos assistido a movimentos de resistência camuflada ou explícita a ela.

Este fato foi confirmado na literatura científica sobre a temática, que alerta para o fato das dificuldades no cenário inclusivo. Pesquisas evidenciam que os educadores enfrentam dificuldades no manejo didático, metodológico e, principalmente, nas relações sociais, que têm implicações diretas na convivência com às crianças com necessidades educacionais especiais que passam a frequentar a instituição escolar. Os estudos apontam ainda que os pais e às crianças possuem, igualmente, problemas adaptativos nas relações com as crianças incluídas. (OLIVA; 2016, PIVA; 2015, NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; FRAGOSSO; CASAL, 2012; GALCERAN, 2012, SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; CROCHÍK, 2009, MACHADO, 2006; MACEDO, 2005).

Entendemos essas atitudes de resistência ao convívio com as diferenças como juízos e condutas possivelmente preconceituosos ou

de discriminação dos demais membros da instituição escolar em relação às crianças incluídas.

Postas estas questões, verificamos, também na literatura científica, trabalhos que analisaram as relações preconceituosas no cenário da educação inclusiva fazendo essas interlocuções por intermédio da sociologia e da psicanálise. Como buscávamos entender o preconceito numa vertente psicológica, procuramos outras respostas para a sua constituição, além das já construídas.

Dessa forma, recorreremos à psicologia moral, especificamente, a teoria do desenvolvimento moral construída por Piaget ([1932]1994). Optamos por esse referencial teórico, pois entendemos que na inclusão, a escola e todos os seus atores sociais devem reorganizar, reconstruir e adaptar as relações. A citada teoria pauta-se, exatamente, na construção das relações sociais, conceituando a existência de duas formas delas ocorrerem: por meio do respeito mútuo ou do respeito unilateral. Estes, por sua vez, resultam no desenvolvimento de duas morais, respectivamente, a moral da heteronomia e a moral da autonomia que podem ser descritas, grosso modo, como princípios orientadores das formas de relação com o outro. Dito de outra maneira, a moral mais evoluída, com tendências à autonomia, apresenta princípios baseados na justiça, na cooperação, na igualdade ou equidade. Pensamos que esses reguladores das relações sociais são essenciais para a inclusão e, ainda, postulamos que a educação escolar formal é fundamental na construção deles. Assim, hipotetizamos, que a psicologia moral pode oferecer subsídios para o entendimento do fenômeno e justificamos nossa escolha por ele.

Passaremos, doravante, a descrever de forma mais elaborada a teoria do desenvolvimento moral e suas implicações nas formas de relações entre pares. Em seguida, discorreremos sobre o método utilizado em nosso estudo e alguns resultados encontrados por intermédio dele. Por último, exibiremos as falas apresentadas pelas crianças entrevistadas com tendências à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, inseridas na escola regular.

Desenvolvimento moral e tendências à inclusão

A tese sobre o desenvolvimento moral construída pelo epistemólogo Jean Piaget é descrita na obra *O juízo moral na criança* (PIAGET, [1932]1994). O referido estudo é pioneiro na temática do desenvolvimento moral. Nela, o autor discorre minuciosamente sobre a consciência e a obediência às regras. Atentando para o fato de que nesse processo duas morais são constituídas.

A primeira delas é a moral da heteronomia, cuja formação é própria de um tipo de respeito – o unilateral. Nesse tipo de relação, as regras morais são impostas de forma autoritária pelos adultos às crianças, sem que haja reflexão ou argumentação por parte das últimas. Também chamada de moral da obediência ou do dever, impõe um sem número de regras para que a criança possa conviver socialmente. A criança pequena, que se encontra imersa no egocentrismo, não tem estruturas intelectuais ou afetivas para entender as regras ou reivindicá-las, já que, ao não se diferenciar do mundo, acaba por converter as regras como sendo naturalmente suas. Assim, ela as obedece cegamente, enquanto se encontra sob vigilância do agente da coerção. Todavia, como tais regras não estão internalizadas e não fazem parte estruturante da personalidade da

criança, ela as burla assim que a figura de autoridade não está por perto.

A outra moral, chamada de moral da autonomia, é construída ao longo das relações sociais da criança. Ela é resultado das relações de respeito mútuo que auxiliam a criança a sair do seu estado egocêntrico, descentrando-se para poder ver e colocar-se como mais uma no mundo. Pode, dessa maneira, questionar regras, colocar o seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, contemplar o pensamento alheio (reversibilidade), o que lhe permite a construção de regras justas para todas as partes envolvidas.

As construções do epistemólogo vêm sendo utilizadas para analisar relações entre tendências morais de estudantes de todos os níveis do ensino e alguns fenômenos que neles ocorrem, como exemplo: a indisciplina, a violência, o *bullying*, a intolerância, as relações com as novas tecnologias, dentre outros. Assim, resolvemos empregá-las para estudar os juízos de inclusão ou não, de estudantes em relação às crianças com necessidades educacionais especiais.

Assim, nos propomos a entender se o fato de crianças apresentarem juízos morais com tendências autônomas ou heterônomas se alinhava com as suas disposições para incluir ou não, crianças com deficiências visuais, auditivas, físicas e mentais em brincadeiras, festas recreativas e numa atividade escolar formal avaliativa de uma instituição escolar.

Como já mencionamos anteriormente, a construção da autonomia moral é por nós entendida como uma possível forma de enfrentamento do preconceito, já que imprime aos julgamentos o respeito mútuo, a cooperação e a equidade nas relações. Neles, há uma nova forma de relação interindividual, na qual prevalecem

princípios mais igualitários, de reciprocidade e, principalmente, de justiça nas relações.

Aspectos metodológicos

Para realizarmos nosso estudo, questionamos crianças frequentadoras de uma escola de ensino fundamental I e II localizada na cidade de São Paulo (SP).

Cabe ressaltar, que em função da relevância da escolarização no desenvolvimento moral, realizamos nosso estudo numa escola cuja proposta de educação era diferenciada. Ela consistia num conjunto de ações pedagógicas amparadas em teoria e prática diárias de ações que visavam o desenvolvimento da autonomia moral dos escolares. É digno de nota que a maioria dos projetos pedagógicos encontrados nas Instituições Educacionais descreve tal meta, já que ela é proposta pela Lei de diretrizes e bases para a educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Contudo, as práticas vigentes na educação escolar apontam ser, em sua maioria, construídas por intermédio do respeito unilateral, consolidando a formação de personalidades heterônomas (TOGNETTA; VINHA, 2011).

De forma contrária, na instituição que foi objeto de nossas pesquisas, pudemos observar que tal intento – o desenvolvimento da autonomia – era colocado em prática nas relações estabelecidas entre os educadores e demais profissionais e escolares. Resumidamente: ocorriam relações de respeito mútuo entre os pares, característica necessária para o desenvolvimento da autonomia.

Além, disso acercamo-nos de que a instituição possuía crianças incluídas para que pudéssemos além de investigar às suas narrativas também observar as práticas.

Participantes

Escolhemos como sujeitos da nossa pesquisa 40 crianças, que foram divididas em dois grupos de 20 sujeitos cada um (24 meninas e 16 meninos). O primeiro grupo foi composto de 20 crianças na faixa etária dos 7 aos 8 anos de idade, já o segundo grupo se constituía de 20 crianças de 10 a 12 anos de idade. Tais crianças, divididas em dois grupos, frequentavam o Ensino Fundamental I (2º e 3º ano) e II (6º e 7º ano), respectivamente, de uma instituição escolar.

Houve alguns critérios para a escolha das crianças, sendo eles:

a) as crianças eleitas para participar do estudo seriam aquelas que estivessem matriculadas na instituição de nossa pesquisa há pelo menos cinco anos;

b) as crianças deveriam ter o consentimento dos pais;

c) foi levado em consideração o desejo das crianças em participar voluntariamente do estudo.

O primeiro critério se fazia necessário para nos cercarmos da garantia de que a criança escolhida frequentava o ambiente da escola num período de tempo necessário para que vivenciasse as relações estabelecidas nesse local caracterizadas pelo respeito mútuo, num período que propiciasse a elas tais vivências. Quanto aos critérios b e c, procedemos visitando as salas de aula e distribuindo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às crianças que demonstraram interesse em participar do nosso estudo. A informação dada às crianças sobre o estudo foi a de que se tratava de uma pesquisa sobre o preconceito. Nessa perspectiva, aquelas

crianças que nos trouxeram a autorização dos pais ou responsáveis foram às entrevistadas.

Instrumento

Procedemos nosso estudo por meio de histórias-dilemas empregadas no método clínico piagetiano. Segundo Piaget (1975), tal método consiste em interrogar as crianças acerca de suas crenças e valores sobre determinado assunto, de modo a questionar exaustivamente seus pontos de vista para apreender o seu pensamento sobre determinado fato. Assim, investigaremos as tendências morais das crianças, procurando compreender seus juízos morais com histórias sobre o roubo, a mentira, as sanções, o confronto entre justiça retributiva e distributiva e a justiça entre crianças. Para tanto, empregamos as histórias construídas por Piaget ([1932]1994).

Para a compreensão dos juízos sobre as crianças com necessidades educacionais especiais, realizamos entrevistas utilizando histórias criadas e testadas por nós onde buscávamos compreender se as crianças apresentam tendências intituladas por nós de inclusivas ou não inclusivas. Nas histórias, sempre passadas em ambientes escolares, ilustrávamos um personagem com necessidades educacionais especiais pedindo às crianças para ser inserido numa atividade cuja necessidade especial apresentada podia ser necessária para o bom andamento da tarefa realizada. Apresentamos, no quadro abaixo, as quatro histórias por nós construídas, sendo uma para cada necessidade especial:

Quadro 1 – Necessidades educacionais especiais e história-dilema apresentando a personagem com (NEE)

Necessidade Educacional Especial	História
Deficiência Visual	As crianças brincavam de esconde-esconde na escola. João, que tem deficiência visual e não enxerga, chega ao pátio e pede para as crianças o deixarem brincar também. O que as crianças fazem? Ele pode brincar? Atrapalhará ou não? E se fosse um jogo de competição, ele atrapalharia ou não? Será que uma criança cega pode brincar bem? Você o escolheria? Você escolheria João como um dos seus melhores amigos? Deveria escolher?
Deficiência Física	No intervalo para recreio, os meninos vão brincar de basquete na quadra. Os meninos que são os capitães estão escolhendo dois times. Luiz, que anda de cadeira-de-rodas, quer participar do jogo também. André, que é capitão de um time, escolhe Luiz? Por que o escolhe ou não, como parte do time? Você escolheria Luiz para fazer parte do time? É uma competição, será que Luiz atrapalharia ou não o time dele? Você escolheria Luiz para fazer parte da turma de seus melhores amigos? Deveria escolher?
Deficiência auditiva	Haverá festa junina, na escola, e as crianças vão dançar quadrilha. Luana é surda e quer participar. Mas também há outras meninas que querem dançar. Marcelo tem que escolher uma parceira: o que ele faz? Por que ele faz isso? O que você acha disso? Será que é mais difícil dançar com uma parceira surda? Você escolheria Luana para dançar? E para ser uma das suas melhores amigas? Deveria escolher?
Deficiência mental	As meninas estão fazendo um trabalho em grupo de matemática na sala de aula. Laura tem síndrome de Down (uma criança que pode demorar mais para aprender as coisas na escola, que pode não conseguir aprender rapidamente), se aproxima e pede para fazer o trabalho no

	<p>grupinho. O que as meninas fazem? Por quê? Será que algum grupo vai escolhê-la? O que você acha disso? Você escolheria Luana para participar do grupo? Ela atrapalharia ou não? E para ser sua melhor amiga? Deveria escolher?</p>
--	---

Fonte: Dados da autora

As histórias eram lidas para as crianças e, logo após, pedíamos que elas nos repetissem, a fim de verificarmos o entendimento. Procedíamos, em seguida, com as indagações e contra-argumentos característicos ao método clínico. Ainda, ressaltamos, que não havia tempo pré-determinado para as respostas às histórias.

Critérios utilizados na avaliação das falas

Utilizamos, assim, os critérios elaborados por Piaget ([1932]1994) para a caracterização da moralidade com tendências à autonomia ou à heteronomia, para avaliarmos as respostas das crianças sobre o julgamento que fazem dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas escolas regulares. Para tanto, foram adotados juízos críticos para análise das respostas emitidas pelos sujeitos (Quadro 2).

Quadro 2 – Critérios para avaliação das falas dos sujeitos

Critérios para inclusão	Princípios norteadores das falas
A aceitação espontânea da criança interrogada em cooperar com os pares de crianças com necessidades educativas especiais. Como, por exemplo: quando o entrevistado fala	Cooperação

prontamente que a criança com deficiência pode brincar e o auxiliará para isso;	
O reconhecimento da igualdade de direitos entre todas as crianças. Contudo, tal igualdade foi observada não como reconhecimento de uma obrigação moral em função da autoridade, mas como reconhecimento desse direito, independentemente da autoridade ou lei (como ocorre na justiça distributiva).	Igualdade (direito)
O reconhecimento de que a criança com necessidade educativa especial é capaz de realizar exitosamente as atividades propostas para todo o grupo. Dessa forma, seria considerado que cada um deles tem as mesmas possibilidades, se lhes forem dadas condições favoráveis (auxílios materiais e regras específicas as suas necessidades). Isso seria a justiça superior (equidade), em que são levadas em consideração as condições específicas para tornar o tratamento igualitário;	Equidade (justiça)

Fonte: Dados da pesquisa

A classificação das respostas dos sujeitos se deu da seguinte forma:

a) as que apresentaram pelo menos dois desses critérios descritos no quadro 2, foram classificadas como com *tendência à inclusão*, pois nelas observamos a manifestação da cooperação, dos direitos e da equidade.

b) por outro lado, encontramos crianças cujas respostas não revelavam disposição para a cooperação, acreditavam que as crianças com NEE não possuíam habilidades para realizar as atividades propostas e não mencionavam a igualdade de direitos entre os pares. Assim, avaliamos tais juízos como de *tendência não inclusiva*;

c) por último, há crianças que não deixam claro, em suas respostas, se primam pela inclusão ou não inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Classificamos essas respostas como *juízos intermediários*.

Nossas análises foram submetidas a um juiz e obtivemos o nível de concordância de 86% entre o entrevistador e o juiz.

Alguns dos resultados foram dispostos na tabela abaixo (Tabela 1). Observa-se que as crianças, independentemente de sua avaliação moral (tendência heterônoma ou autônoma) apresentam julgamentos com tendências à inclusão. Além disso, as análises demonstram, ainda que as crianças, em sua predominância, incluem todas as necessidades educativas especiais elencadas.

Tabela 1 – Valores totais sobre todas as deficiências

Juízos	Preconceito deficiência visual	Preconceito deficiência física	Preconceito deficiência auditiva	Preconceito deficiência mental
Tendências não inclusivas	7 (17,5%)	13 (32,5%)	11 (27,5%)	9 (22,5%)
Intermediários	11 (27,5%)	8 (20%)	10 (25%)	6 (15%)
Juízos com tendências inclusivas	22 (55%)	19 (47,5%)	19 (47,5%)	25 (62,5%)
Total	40 (100%)	40 (100%)	40 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados mostraram que as crianças avaliadas como heterônomas tendem a incluir as crianças com necessidades educacionais especiais, igualmente àquelas classificadas como autônomas.

No entanto, notamos que as crianças de menor idade (7 aos 8 anos) e matriculadas no Ensino Fundamental I, embora avaliadas nas provas morais como heterônomas, nas histórias que aferiam a tendência à inclusão, apresentavam em suas falas todos os critérios atribuídos aos juízos autônomos, ou seja, em tese, empregados também pelas crianças maiores (10 a 12 anos) e matriculados no Ensino Fundamental II, avaliadas na pesquisa com o juízo mais elaborado (tendência à autonomia moral).

Diante desses resultados, apresentamos a hipótese observada pelo próprio Piaget ([1932]1994) quando retrata o problema do método clínico, utilizado anteriormente para o conhecimento do desenvolvimento cognitivo, quando adaptado para pesquisas sobre o desenvolvimento moral. O autor nos adverte que em problemas de natureza física ou lógica estamos em presença do pensamento em ação, já que neste tipo estudo a criança manipula os objetos para depois emitir sua resposta. Nos estudos sobre a origem e evolução das regras, Piaget pôde utilizar-se dos jogos de bolinhas de gude, mas nas pesquisas sobre as regras morais que os adultos ensinam às crianças nenhuma prática foi possível. Assim, não foi estudado o ato, mas as avaliações que as crianças fizeram dele após análise de condutas apresentadas em histórias (dilemas).

Aqui uma nova dificuldade. As condutas que apresentamos à criança para que as julgue, não poderemos fazer com que ela as apreenda concretamente, como se colocássemos em suas mãos um punhado de bolinhas ou material mecânico. Só poderemos apresentá-las à criança por meio de uma narração. Assim, vemos o quanto é

indireto o método que vamos empregar. (PIAGET, [1932]1994, p. 95).

Dessa forma, o autor nos informa sobre a problemática inerente à aplicação do método quando utilizado para avaliar juízos morais, pois como inferir que estes julgamentos equivalem aos comportamentos que as crianças apresentariam caso estivessem diante das situações reais? Em resposta, Piaget atenta para o fato de que nos interrogatórios feitos na ocasião da primeira parte de seus estudos (jogos de regras), obteve em linhas gerais correspondência entre o julgamento e a prática. Nos casos onde não houve correlação, o resultado foi atribuído ao fato do juízo moral estar em atraso quando comparado ao juízo prático.

Observamos frequentemente, no domínio intelectual, que o pensamento verbal da criança consiste numa tomada de consciência progressiva dos esquemas construídos pela ação. O pensamento verbal está simplesmente em atraso, em tais casos, em relação ao pensamento concreto, pois trata-se de reconstruir simbolicamente, num novo plano, as operações já executadas no plano precedente. (PIAGET, [1932]1994, p. 98).

Acerca deste fato, pensamos que ele pode ter ocorrido nos juízos das crianças por nós entrevistadas, pois as práticas da escola são voltadas para o desenvolvimento da autonomia moral, especificamente, no cenário inclusivo. Assim, os interrogatórios sobre a inclusão

apresentaram questões que as crianças já realizam em sua prática cotidiana na escola, enquanto que as provas morais avaliaram conteúdos em que as crianças ainda não se depararam na ação.

Em função dos resultados encontrados, consideramos importante expor e avaliar as falas dos entrevistados onde se encontram presentes os princípios inerentes à autonomia moral, são eles: a cooperação, a igualdade e/ou equidade.

As falas das crianças

Apresentamos a seguir, baseadas nos critérios expostos, as análises das falas demonstrando concepções inclusivas das crianças entrevistadas por nós, sobre os personagens com necessidades educacionais especiais, exibidos em nossas histórias.

A deficiência visual

Sobre a participação de uma criança com deficiência visual numa brincadeira de esconde-esconde, as crianças dos dois grupos 1 e 2 ilustram a cooperação e a igualdade de direitos, quando as crianças argumentam que, se ajudada, a criança pode brincar. As respostas, em sua maioria, remetem à importância do outro na relação, pois credita o êxito da atividade a ser realizada pela criança com deficiência visual, como dependente, também, do desempenho do amigo (sem deficiência) no auxílio prestado a ela.

Observamos, também, que as respostas indicam que as crianças com deficiência podem participar da atividade de forma satisfatória desde que sejam dadas as condições. Isso implica num nível mais elaborado de juízo: a equidade. Nela é necessário dar ao

outro o que lhe falta para nivelar a situação em questão. Por exemplo: algumas crianças sublinham a necessidade de adaptar uma brincadeira para dar condições iguais a todas as crianças. Dessa forma, as respostas reportam-nos a alguns dos princípios fundamentais da inclusão, ou seja, a adaptação da escola e de todos os seus atores sociais aos incluídos.

Ressaltamos, ainda, narrativas que nos advertem sobre a problemática da não inclusão dos colegas com necessidades especiais, atrelando-a ao preconceito. Isso vai ao encontro do que nos aponta Mantoan (2008), de que a diferença existe de fato, contudo, o fato de ela ser atrelada a desvantagem é uma construção social que mitifica e corporifica as pessoas portadoras de deficiências.

A deficiência física

Acerca dessa deficiência, pedíamos às crianças para avaliarem a participação de um cadeirante numa partida de basquete na escola. As respostas nos mostram que essas crianças acreditam que não é a deficiência que fará da criança um mau jogador, ao contrário, atribuem características positivas a ela, como a velocidade e a defesa. Digno de nota, são narrativas de crianças entrevistadas que imputam vigor aos cadeirantes, acreditando que numa partida de jogo de basquete, eles podem auxiliar o time do qual fazem parte.

Ainda, crianças atentam para o fato da importância da adequação dos jogos para permitir que crianças com necessidades educacionais especiais possam fazer esportes. Dessa forma, os apontamentos orientam para juízos inclusivos potencializando a criança cadeirante e ainda salientando a pertinência de atividades que possam ser realizadas por todas as crianças, independente de

possuírem ou não deficiência, apresentando, portanto, os princípios da igualdade e da equidade.

A deficiência auditiva

Em relação à personagem com deficiência auditiva ser escolhida ou preterida para dançar quadrilha nas festas juninas escolares, os entrevistados alegam que a criança apenas não ouve e que isto não é fator impeditivo para que ela não dance, já que pode seguir o ritmo (com a vibração das palmas e do chão), contando, observando e/ou copiando. Indagam que a criança com deficiência auditiva caso seja auxiliada, consegue executar a tarefa proposta. Mais uma vez, atentamos para a existência da cooperação e do princípio da igualdade nas falas, visto que as crianças escolhem a criança com necessidade educativa especial para dançar.

Cabe destacar a réplica de uma criança, que aborda a existência do preconceito como uma forma de observar as crianças de forma parcial e não condizente a realidade.

A deficiência mental

Quando a situação era acolher uma criança com deficiência mental (Síndrome de *Down*) no grupo de trabalho de Matemática para nota, as avaliações dos interrogados demonstram juízos onde predomina a cooperação, já que todas buscam auxiliar a criança com síndrome de *Down*. Resposta ainda mais elaborada pode ser identificada na fala de um sujeito que modifica o exercício deixando-o mais didático para facilitar a compreensão da criança

com deficiência mental, esta conduta é típica dos julgamentos com princípios de equidade.

Podemos destacar também falas que salientam o respeito ao desejo da criança com *Down*, uma vez que ela só vai participar do grupo se desejar fazê-lo.

Por último, observamos nas entrevistas falas que faziam menção às contribuições que a criança pode trazer ao grupo, na medida em que, acredita que ela pode auxiliar o grupo, contribuindo com conhecimentos que ela pode possuir demonstrando igualdade nas relações.

Considerações finais

No que tange as respostas das crianças em relação há participação ou não das personagens com necessidades educativas especiais nas atividades narradas nas histórias, elas mostraram-se: *cooperativas*, pois apresentavam disponibilidade para auxiliar os personagens, portadores de alguma deficiência. A consciência da *igualdade*, também, existe entre os pares, já que suas falas observam que a necessidade educacional especial não poderia restringir a capacidade e o direito dos personagens. Por último, as respostas mostram atitudes de *equidade* nas relações, uma vez que, os participantes da pesquisa demonstram o cuidado em alterar as atividades propostas, caso se fizesse necessário, para que elas ficassem mais acessíveis às crianças com deficiência.

Todas essas características vão ao encontro dos critérios colocados por nós para a análise das respostas como com tendências à inclusão, de modo que, de acordo aos dados apresentados, as crianças entrevistadas se mostraram inclusivas. Cabe acrescentar que

todos esses critérios são característicos dos juízos com tendências à moralidade autônoma, o que nos reporta à importância do desenvolvimento moral para a escola inclusiva.

Atribuímos os julgamentos predominantemente inclusivos, às características que o ambiente escolar propicia às crianças. Este possui como objetivo central, como já narramos, o desenvolvimento da autonomia moral dos escolares e para tanto imprime o respeito mútuo, a cooperação, a equidade e a solidariedade junto às práticas cotidianas.

Assim, podemos considerar que as crianças que frequentam ambientes onde predomina relações de respeito mútuo junto à inclusão, tendem a incluir (não apresentar juízos preconceituosos) as crianças com necessidades educativas especiais. Além disso, pensamos que estas práticas podem, igualmente, auxiliar no desenvolvimento moral da criança porque permitem que ela possa descentrar-se para cooperar, desenvolver a equidade em relação ao dessemelhante e acreditar na igualdade de direitos entre todas as crianças.

Salientamos, aqui, a importância da escola na formação de personalidades morais com tendências à autonomia. Sobre essas questões e a necessidade de mudanças na educação, vários estudos vêm sendo desenvolvidos, a partir das obras de Piaget ([1932]1994).

Concluímos, apesar da necessidade de outros estudos, a importância do desenvolvimento moral com a finalidade de modificar as relações interindividuais estabelecidas na escola e, especialmente, na educação inclusiva. Acreditamos que, sem uma alteração nas relações interindividuais de respeito, não podemos conseguir uma educação para a autonomia, de maneira que muitos

dos entraves que comprometem a legalidade de uma educação para todos continuarão existindo e impossibilitando as relações democráticas pelas quais tanto lutamos e para as quais as escolas se revestem de fundamental relevância.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 06 julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SEESP, 5 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 45-54, jun., 2012.

- CROCHÍK, L. J. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente a educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 2, p.123-132, jun., 2009.
- FRAGOSO, F. M. A.; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, set., 2012.
- GAUCERAN, N. B. **Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.
- MACHADO, A. M. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 127-133.
- MACEDO, L. de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?**. São Paulo: Artmed, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, dez., 2015.

OLIVA, D. V. Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 349-356, 2016.

PIAGET. J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET. J. Os problemas e os métodos. In: PIAGET. J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975. p 5-32. (Originalmente publicado em 1926).

PIVA, S. F. A. **O preconceito na inclusão de alunos com deficiência na escola pública do Distrito Federal**. 2015. 68 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDAO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, mar., 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.