

O FAZ DE CONTA DA INCLUSÃO

THE PRETEND INCLUSION

Iriene Ferraz de Souza **1**
Cristina Andrade Sampaio **2**
Bárbara Carvalho Ferreira **3**

Resumo: A inclusão de alunos no ensino regular tem apresentado vários avanços. Todavia, estudos sobre a percepção dos docentes afirmam que os profissionais não estão preparados para o trabalho na perspectiva inclusiva. Assim, o objetivo do estudo foi analisar a percepção de diretores quanto ao processo de inclusão de alunos Público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Trata-se de pesquisa qualitativa, com 44 diretoras de 44 escolas públicas, de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Os dados foram analisados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin. Emergiram desta análise duas categorias finais. Os resultados indicam que a inclusão é uma realidade atravessada por lacunas, preocupações, incompletudes, angústia e insegurança. Tais sentimentos foram descritos como oriundos da falta de capacitação profissional e de recursos que viabilizem o trabalho docente na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Percepção dos Diretores. Formação Profissional.

Abstract : The inclusion of students in regular education has presented several advances. However, studies on the perception of teachers claim that professionals are not prepared to work in an inclusive perspective. Thus, the objective of the study was to analyze the perception of principals regarding the process of including students Target audience of special education in regular education. This is a qualitative research, with 44 directors from 44 public schools, in a city in the interior of Minas Gerais. The instruments used were the semi-structured interview and the field diary. Data were analyzed from the perspective of Lawrence Bardin's Content Analysis. Two final categories emerged from this analysis. The results indicate that inclusion is a reality crossed by gaps, concerns, incompleteness, anguish and insecurity. Such feelings were described as arising from the lack of professional training and resources that make teaching work possible in an inclusive perspective.

Keywords: School Inclusion. Perception Directors. Professional Qualification.

-
- 1** Mestre em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5992865174107828>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6885-2395>. E-mail: iriene.ferraz@gmail.com
 - 2** Doutora em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Coordena o Laboratório de Pesquisas Qualitativas Interdisciplinares em Saúde (LabQuali). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4349732641428502>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9067-4425>. E-mail: cristina.sampaio@unimontes.br
 - 3** Doutora em Psicologia, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8526931736038748>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9759-5682>. E-mail: barbaracarvalho@ufvjm@yahoo.com.br

Introdução

Historicamente, a trajetória da educação especial no mundo foi caracterizada pela segregação e exclusão das pessoas com deficiências, o que perdurou durante várias décadas (PESSOTI, 1988). Neste sentido, a sua prática foi orientada por três princípios filosóficos: o princípio de normalização, que tinha como objetivo principal oferecer a toda pessoa com deficiência o direito inalienável de experimentar um padrão de vida com as mesmas oportunidades que às pessoas tidas como “normais” (MENDES, 2006). O paradigma da integração escolar, que prevaleceu entre a década de 70 e 90, no qual o aluno com deficiência era responsável por desenvolver formas para socializar-se com seus colegas, para apresentar comportamentos tidos como adequados, compreender os conteúdos transmitidos em sala de aula e cumprir as atividades sugeridas pelo professor, adaptando-se ao meio e ao sistema de ensino proposto (SILVA, 2010, SASSAKI, 1997). E o paradigma da inclusão escolar, que iniciou o seu movimento em 1994 com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE): acesso e qualidade, que deu origem a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A partir da Declaração de Salamanca surgiram as principais diretrizes e orientações para a escola inclusiva. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996, fica previsto em seu Art. 4 que, deve ser oferecido ao aluno com NEE, atendimento preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Tais diretrizes propunham o rompimento do paradigma da integração e o surgimento da inclusão escolar. Dessa forma, a inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva surgiu com o propósito de estabelecer que as diferenças humanas fossem consideradas como normais e que fossem assegurados às pessoas com deficiências, o acesso à escola regular, com uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender a tais necessidades (MENDES, 2006; UNESCO, 1994). Assim, o paradigma da educação inclusiva se fortaleceu e reforçou o movimento pela educação de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns (MENDES, 2010).

Ao longo de mais de 170 anos, o Brasil tem apresentado alguns avanços e retrocessos quanto ao atendimento educacional dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, denominados atualmente alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

De acordo com o Censo Escolar de 2019, 87,2% dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial estavam matriculados em classes comuns e 12,8% em escolas especializadas (INEP, 2020). O número é bastante expressivo e revela as mudanças e conquistas que vem ocorrendo no cenário da educação inclusiva. Contudo, a presença do aluno em sala de aula, por si só, não significa inclusão escolar. Considerando os princípios da educação inclusiva, o educando necessita ser avaliado e apresentar sucesso na trajetória escolar e no processo de aprendizagem. Para além do acesso ao sistema de ensino, é necessário que haja qualidade no atendimento aos alunos PAEE e permanência deste público na rede regular (BRASIL, 2020).

Atualmente, ao analisar a educação inclusiva no Brasil, percebe-se que ocorreram avanços, todavia, ainda existem desafios a serem rompidos, como por exemplo, suporte físico, técnico e social (ARANHA, 2000; MENDES, 2010). Nesse contexto, embora existam todas as garantias legais que assegurem o direito ao acesso às escolas regulares, na prática, não se tem um ensino de qualidade, uma vez que, a escola para todos tão desejada nas políticas educacionais, ainda não existe (MENDES; 2010; FACION, 2005). Desse modo, quando se trata da implantação da inclusão e dos fatores que perpassam este processo, constata-se que existe um hiato na fala dos professores sobre os fatores sociais, haja vista que suas concepções sobre a escola e a inclusão, denotam o quanto a atuação desses profissionais é vista como dissociada do clima social e das políticas públicas (DIAS, ROSA, ANDRADE, 2015).

Nessa perspectiva, Miranda e Mori (2003) assinalam que há uma lacuna entre a teoria e a prática. Teoricamente, as discussões são produtivas, no entanto, na prática, há dificuldade em programar e viabilizar o processo de inclusão. Ainda nessa direção, estudos (ANTUNES; GLAT, 2011; SINGH 2006; CABRAL, 2010) apontam a dicotomia entre a teoria e a prática e o despreparo dos professores do ensino regular como algumas das principais barreiras que dificultam a inclusão

de alunos PAEE. Portanto, é razoável afirmar que as perspectivas para mudanças já estão postas nas leis, todavia, não foram manifestadas em ações políticas, dificultando, assim, sua chegada às escolas e às salas de aula (MENDES, 2006).

Constata-se ainda, no estudo de Sant'Anna (2005), que os professores não estão preparados para a inclusão escolar, visto que não aprenderam práticas educacionais fundamentais para a sua promoção. Além disso, a autora afirma que algumas concepções desses profissionais, revelaram uma definição de educação inclusiva mais próxima dos princípios de integração. Outros estudos como o de Gomes e Barbosa (2006), Vitta; De Vitta e Monteiro (2010) revelaram a insegurança dos professores para lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais e o predomínio de uma prática fragmentada onde se prioriza os objetivos de socialização, porém, diferente dos considerados educacionais.

Diante dessas considerações, percebe-se que a inclusão escolar ainda não está ocorrendo conforme preconizam as leis. Para Mendes (2010), a consecução do princípio de educação inclusiva não ocorrerá apenas por meio de decreto, sendo necessária uma avaliação das condições que permitam a inclusão contínua, organizada e gradativa de pessoas com deficiências nos sistemas de ensino.

Nesse contexto, para compreender o processo de inclusão de forma mais ampla, é importante conhecer a percepção dos profissionais que atuam no contexto educacional, analisando as contradições, as possibilidades e os desafios que ainda perpassam o processo de educação na perspectiva inclusiva. Tais conhecimentos poderão suscitar reflexões e favorecer o desenvolvimento de possíveis intervenções com vistas às necessidades dos educandos e dos educadores.

Ante o exposto, o presente estudo teve por objetivo analisar a percepção de diretores quanto ao processo de inclusão escolar de alunos PAEE, que estão matriculados nas escolas municipais e estaduais da rede regular de ensino.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa e descritiva que de acordo com Bardin (2011), trata-se de um método mais intuitivo, flexível e adaptável, que permite a evolução das hipóteses ao longo do percurso investigativo.

Procedimento de coleta de dados

Após terem sido informadas sobre o projeto, os objetivos e os procedimentos da pesquisa, as diretoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e iniciou-se a coleta. Os dados foram obtidos mediante entrevistas individuais semiestruturadas orientadas por duas questões norteadoras: qual a sua percepção acerca do processo de inclusão de alunos com Deficiências e Transtorno Global do Desenvolvimento nesta escola e quais são os desafios que os educadores desta escola enfrentam para que o processo de inclusão destes alunos se efetive?

As entrevistas ocorreram em local e horário previamente agendado e de acordo com a disponibilidade dos participantes. O tempo médio de duração foi de 40 minutos. Posteriormente, os dados foram organizados e analisados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

A Análise de conteúdo é um método que “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica e histórica, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 2016, p.46). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo pode ser definida ainda, como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 44).

Nessa perspectiva, para responder ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos, optamos por analisar os dados por meio da análise categorial, que consiste em recortar do texto as categorias que serão agrupadas analogicamente. Esta técnica possibilita estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos (BARDIN, 2016).

Dessa forma, partindo dos pressupostos teóricos metodológicos supracitados, e com vistas a conferir significados aos dados coletados, foram seguidas sistematicamente as três fases da Análise de Conteúdo: 1ª FASE: pré-análise, nesta fase, as entrevistas foram transcritas do diário de campo para o editor de texto. Após as transcrições, os dados foram organizados e deu-se início a leitura fluente. Para a definição do corpus de análise, foram seguidas as regras de *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e *pertinência*. Desse modo, ocorreu a exploração de todo o material, seguindo assim para a 2ª FASE: a codificação, onde foram recortados os parágrafos de cada entrevista, enumerados e agrupados em duas tabelas onde continham as perguntas norteadoras. Posteriormente, os fragmentos dos textos foram analisados e comparados quanto às diferenças e semelhanças existentes entre eles. Em seguida foram identificadas e destacadas às palavras-chave. A partir dessas tabelas, os dados foram sistematicamente agregados em unidades de registro, o que possibilitou a obtenção de uma descrição acurada das características referentes ao conteúdo. Nesse processo, identificou-se 40 unidades de registro que foram devidamente codificadas para posterior agrupamento.

Cabe ressaltar ainda, que o processo de codificação aconteceu em função dos recortes semânticos, ou seja, os temas que constituíram as categorias, provenientes dos conteúdos revelados na transcrição dos dados, bem como, dos conteúdos latentes (GRANEHEIM; LUNDMAN, 2004).

Desse modo, após concluir a codificação, iniciou-se a 3ª FASE: a categorização, cujo critério de recorte foi de ordem semântica, com categorias temáticas. Nesta fase, realizou-se a inferência e interpretação dos dados, onde se buscou compreender os sentidos das falas dos entrevistados, bem como, os seus significados, por meio da análise comparativa entre as diversas categorias, ressaltando as diferenças e semelhanças existentes.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos a partir desta análise foram discutidos à luz de estudos e pesquisas no campo Escolar Educacional relativo à temática da inclusão escolar. Assim, as entrevistas possibilitaram a obtenção de dados importantes acerca das variáveis do estudo e das diversas concepções sobre a inclusão escolar. Desse modo, derivaram do processo de codificação 17 categorias iniciais, que após o refinamento dos dados e novo agrupamento, resultou em seis categorias intermediárias. Após análise exaustiva e criteriosa dos dados, obteve-se nova configuração, onde emergiram duas categorias finais: “o faz-de-conta da inclusão e as lacunas do sistema educacional”. A figura abaixo apresenta de forma sistemática como foram construídas e agrupadas tais categorias.

Quadro 1. Categorias de análises

INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS	
1. A inclusão está acontecendo às avessas	I A integração disfarçada de inclusão	I A inclusão é um faz de conta	
2. Na prática ela exclui, não inclui			
3. A gente finge que dá conta da educação			
4. Falta combinar a teoria com a prática			
5. Faz de contas que existe			
6. Foi empurrada para a garganta de todos	II A educação inclusiva foi imposta		
7. Somos obrigados a aceitar o aluno com NEE			
8. Jogou no ensino regular de qualquer jeito			
9. Os professores não têm qualificação	III Os professores não estão preparados	II As lacunas do sistema educacio- Nal	
10. Precisamos de cursos de capacitação			
11. A família não aceita a deficiência	IV A família não coopera		
12. Falta a participação da família			
13. Falta um psicólogo permanente na escola	V O psicólogo resolve		
14. Um psicólogo para ouvir os professores			
15. Falta uma equipe multiprofissional	VI Falta muito para acontecer		
16. Falta estrutura e apoio para o professor			
17. Falta acessibilidade			

Fonte: Elaborado pelos autores

Com o objetivo de facilitar o entendimento das variáveis que favoreceram a emergência das categorias finais, optou-se por apresentar todas as categorias intermediárias, bem como, as falas das diretoras com as concepções que as configuraram.

Categoria I - O faz-de-conta da inclusão: a integração disfarçada de inclusão; a educação inclusiva foi imposta.

Categoria - A integração disfarçada de inclusão

Ao investigar as concepções das diretoras acerca da inclusão escolar, verificamos que esta ainda apresenta características evidentes do paradigma da integração, haja vista que o aluno PAEE

está inserido no ensino regular, porém, não está recebendo suporte necessário para desenvolver suas potencialidades e ter autonomia.

O que acontece na inclusão é um faz-de-conta, o menino só está incluído na socialização, mas não tem suporte, não desenvolve como os outros alunos e está aqui só para socializar. Da forma como o estado quer trabalhar, não funciona, isso não é inclusão! (Sujeito 44).

Este dado indica que a inclusão escolar tem apresentado apenas a função de socializar, ou seja, os alunos PAEE não estão obtendo um ensino que atenda às suas necessidades. É importante destacar os efeitos positivos da educação de alunos PAEE juntamente com seus pares em escolas comuns, especialmente no que se refere a desconstrução de estereótipos de limitações e desenvolvimento de vínculos.

Não obstante os estudos (MENDES, 2009; RICARDO, 2011) estereótipos de limitações e estabelecer vínculos

Neste sentido, o estudo de Mendes (2009) chama a atenção para este aspecto e esclarece que, é imprescindível educar crianças PAEE juntamente com seus pares em escolas comuns, não somente para propiciar a socialização e desconstruir estereótipos de limitações, mas principalmente para ensinar o aluno a controlar habilidades e conhecimentos que permitirão sua autonomia para a vida futura dentro e fora da escola. Neste sentido, as diretoras revelam:

Eu te digo que toda a educação tem sido aqui para mim um faz de contas a gente finge que dá conta da educação como um todo e eles fingem que estão aprendendo (Sujeito 38).

A inclusão é um faz-de-conta em que nós não conseguimos atender estes alunos (Sujeito 16).

A inclusão é na verdade uma exclusão, o aluno precisa estar na escola especial porque ali pelo menos tem pessoas que sabem o que está acontecendo (Sujeito 25).

Quando você fala em inclusão, mas não oferece o material para trabalhar com aquele aluno, com o recurso que ele precisa, como ele vai se desenvolver? (Sujeito 27).

Analisando as falas supracitadas, percebemos que a inclusão, na percepção dos educadores tem o significado de exclusão, uma vez que a ausência de recursos dificulta o trabalho do professor e consequentemente impede que o aluno PAEE se desenvolva.

O dado do estudo em questão dialoga com o estudo de Amaro (2012), cuja autora revela que os professores de alunos PAEE sentem-se preocupados com o fato destas crianças não estarem aprendendo.

Nesse contexto, considerando que a proposta da educação na perspectiva inclusiva consiste na desconstrução dos estereótipos e dos preconceitos, com vistas ao desenvolvimento social do sujeito com deficiência, é inadmissível que o aluno permaneça com o estigma e esteja estagnado no ensino regular.

Diante disso, é possível inferir que o significado atribuído à inclusão é o de um faz-de-conta. Espera-se que a escola tenha acessibilidade, que possua sala de recursos, que tenha professor de apoio, que os professores sejam qualificados, que tenham recursos didáticos para desenvolverem práticas adequadas aos alunos PAEE. Entretanto, na realidade atual, o que se tem na educação inclusiva são lacunas a serem preenchidas.

II – A educação inclusiva foi imposta

Nessa categoria as diretoras relataram que a inclusão aconteceu sem planejamento prévio. Elas afirmam que não foi dado aos profissionais o direito de escolher, ou seja, foi uma imposição do sistema educacional:

A inclusão ainda está caminhando muito devagar, porque as escolas são obrigadas a aceitar os alunos com deficiências, porém, não recebe nenhuma ajuda para a inclusão (Sujeito 3).

A inclusão foi empurrada para garganta de todos! Falar em inclusão é jogar as crianças na rede regular sem apoio e sem preparo nenhum! (Sujeito 30).

A inclusão foi uma coisa imposta, mas não se pensou em como realizar essa inclusão, os alunos foram jogados em sala e o professor foi aprendendo na marra (Sujeito 34).

Os relatos supracitados evidenciam os paradoxos e os obstáculos apresentados pela educação inclusiva. Nesse sentido, é importante salientar que educar uma criança PAEE é uma experiência nova para os professores e se constitui como um desafio. Diante disso, constatou-se por meio destes relatos que os educadores não receberam orientação e apoio para se adaptarem ao novo modelo de educação, o que indica uma prática baseada no método de tentativa e erro. Dessa maneira, é possível inferir que os professores e os alunos não estão alcançando os resultados esperados, uma vez que ambos estão sendo integrados e não incluídos no novo método.

Nessa direção, ressalta-se que não basta apenas matricular o aluno PAEE no ensino regular, é necessário que se ofereça condições adequadas para que a escola receba esse público diversificado. Além de suporte físico, é imprescindível que os professores, gestores e todos os profissionais da educação sejam preparados para acolher o aluno PAEE, oferecendo-lhe um ensino de qualidade que possibilite o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Para Callonere e Hubner (2012), ao analisar a inclusão escolar como parte de um processo social, considera-se falha, mesmo após anos de prática imposta. Segundo as autoras, para que a inclusão exista de fato, é necessário que haja uma evolução de um aparato teórico, de modo que as pessoas possam assimilá-la.

Categoria II - As lacunas do sistema educacional: os professores não estão preparados; a família não coopera; o psicólogo resolve; falta muito para acontecer.

Categoria - Os professores não estão preparados

Ao analisar os conteúdos manifestos, percebemos que a realidade que se desvelou a partir das concepções das diretoras não coaduna com a proposta da educação na perspectiva inclusiva, visto que, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996, no Art. 59, garante que os sistemas de ensino “asseguram aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Contudo, as informantes do presente estudo revelaram que o sistema educacional ainda não oferece as condições necessárias para que a inclusão dos alunos PAEE aconteça, especialmente no tocante a formação. Dessa forma, no que diz respeito à qualificação dos professores, as diretoras relataram:

Nós estamos totalmente despreparados, eu acho que nós precisamos de capacitação sobre o assunto os cursos que nós tivemos são rápidos e não explicam o que nós precisamos

saber (Sujeito 13).

A falta de preparo é o maior de todos os desafios que estamos encontrando para a inclusão (Sujeito 28).

Quando estava na sala de aula, eu me sentia incompetente por não saber o que fazer [...] aqui a inclusão está sendo muito difícil porque nós não temos preparo para lidar com esses alunos, esse público ainda é desconhecido para nós (Sujeito 11).

O professor de apoio precisa estudar mais, pois ele tem exercido dentro da escola um papel de babá do aluno (Sujeito 6).

A partir dos múltiplos relatos, torna-se evidente a preocupação das profissionais entrevistadas quanto à falta de conhecimento teórico-prático dos educadores sobre o trabalho na perspectiva inclusiva. Assim, é possível afirmar que a inclusão vivida por pelos educadores, é uma realidade atravessada por preocupações e incompletudes. Neste sentido, as falas retratam de forma autêntica a experiência:

A gente não conhece as necessidades, a gente não sabe identificar os tipos de necessidades educacionais especiais, os tipos de diagnóstico (Sujeito 44).

A inclusão está sendo um fracasso, os cursos relâmpagos são bem diferentes da realidade (Sujeito 05).

Eu estou angustiada porque nós queremos fazer um bom trabalho, mas não temos nenhum suporte (Sujeito 13).

O professor fica inseguro e com medo, porque ele não tem conhecimento para trabalhar com o aluno com deficiência (Sujeito 28).

Estes relatos, mais uma vez, confirmam as barreiras enfrentadas pelos educadores no processo de inclusão escolar. O sentimento de impotência dos professores, a insegurança, a angústia e o medo são oriundos da deficiência na formação docente, sendo este um dos principais obstáculos à consolidação da educação na perspectiva inclusiva.

Nota-se que os dados deste estudo coadunam com os estudos de Mendes (2002; 2008), Freitas (2008) e Jesus (2008) que apontam a formação de professores como um dos principais desafios enfrentados para se concretizar a inclusão de alunos PAEE no ensino regular.

Além disso, os achados do presente estudo dialogam com os estudos de Costa (2015), Monteiro, Camargo e Freitas (2016) sobre a inclusão, uma vez que, os professores analisados afirmaram não terem recebido nenhuma formação específica para lidar com alunos com PAEE.

Nessa perspectiva, convém destacar que na educação de alunos com PAEE ainda prevalece um modelo de ensino baseado em práticas generalistas, que não favorecem a aprendizagem. De acordo com Antunes e Glat (2011), na formação docente, o tema ainda é apresentado de forma genérica e opcional, sem destacar a sua relevância.

Desse modo, os profissionais docentes chegam ao mercado de trabalho sem uma bagagem que lhe permita atuar na educação inclusiva com segurança. Por essa razão, é imprescindível que se ofereça aos professores uma formação inicial diferenciada, com um currículo que priorize o estudo das diferentes necessidades educacionais, com disciplinas de educação especial e inclusiva, com estágios que articulem a teoria com a prática, para que a práxis pedagógica desenvolvida esteja em consonância com as especificidades dos alunos PAEE. Além da formação inicial, é importante que seja oferecido periodicamente aos docentes cursos de formação continuada.

No que concerne à formação continuada, Benitez e Domeniconi (2015) destacam a

necessidade de capacitação que auxilie os docentes a desenvolverem práticas inclusivas promissoras no contexto da escola comum. É por meio da formação continuada que o profissional docente tem a possibilidade de se desenvolver no contato com novas concepções, vivenciando processos de investigação e reflexão que podem favorecer o ensino e aprendizagem (CHIMENTÃO, 2009).

Nesse contexto, de acordo com a Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001, no Art. 8º, está previsto, que as escolas da rede regular de ensino devem prever professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001).

Diante disso, vale ressaltar que, embora as políticas públicas educacionais estejam postas em forma de leis há mais de duas décadas e meia, e preconizam a melhor preparação dos professores para a educação dos alunos PAEE, observa-se que na prática, existem apenas perspectivas para mudanças, sendo que estas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas (MENDES, 2006), ou seja, ainda não foram consolidadas.

Categoria - A família não coopera

Outra lacuna destacada pelos informantes deste estudo refere-se à falta de cooperação da família. Segundo as diretoras, algumas famílias vivem um processo de negação da deficiência do filho:

A família não se engaja para estimular a presença e participação do filho nas salas de recursos (Sujeito 21).

A família cobra da gente o que a gente não pode fazer pelo aluno, eles não aceitam que o filho tem problema, que não vai aprender como os outros alunos (Sujeito 27).

A maioria dos pais no início, não aceita que o filho tem deficiência, e assim fica difícil essa inclusão para nós (Sujeito 28).

Percebe-se nessa análise que a negação dos pais é considerada como um obstáculo que dificulta a inclusão escolar. Nesse contexto, Palácios (2004) afirma que os pais que têm filhos com deficiência congênita ou adquirida, têm sua rotina e seus estilos de vida alterados, uma vez que tal fato pode ser percebido de forma traumática e dolorosa, além de provocar conflitos internos e desenvolver sentimentos análogos aos vivenciados num processo de luto. A partir dessa perspectiva, compreende-se que alguns progenitores que atravessam essa experiência, não conseguem olhar para seus filhos como eles são, porém, como foram idealizados. Por essa razão, os pais de alunos PAEE necessitam de apoio psicológico para aprender a conviver com a perda do estereótipo do filho desejado e idealizado no seu imaginário.

Desse modo, consideramos imprescindível o trabalho do psicólogo no acolhimento e orientação dos pais que vivenciam esta experiência, bem como, da criança que está sendo inserida no ensino regular, haja vista que tal intervenção poderá auxiliar no desenvolvimento social, emocional e educacional do aluno.

Nessa categoria, observamos ainda, a preocupação apresentada pelas diretoras quanto à ausência do laudo médico e a falta de empenho dos pais de alunos PNEE. Dessa forma, é possível verificar tais questões nas falas seguintes:

Os pais não levam o filho para buscar um diagnóstico e eu não tenho como provar para eles sem um laudo, que o filho deles tem necessidades educacionais especiais. Quando a gente procura a família e diz que precisa levar o filho ao médico para saber o que está acontecendo, a família nega e não leva, mas diz que levou e que o seu filho não tem nada (Sujeito 30).

Como trabalhar com a criança quando essa criança não tem laudo e os pais não aceitam que a criança tenha deficiência? (Sujeito 18).

Falta conscientização por parte da família, por falta de instrução e de orientação (Sujeito 35).

A família deveria estar mais presente, ajudar mais a escola, assumir a responsabilidade de ter um filho com deficiência (Sujeito 41).

A partir da análise dos conteúdos manifestos e latentes, foi possível perceber a necessidade exacerbada dos profissionais em obter um laudo médico que comprove a deficiência do aluno. Tal análise nos conduz a seguinte reflexão: estaria esta necessidade ancorada no tácito desejo de encontrar respostas que justifiquem as dificuldades apresentadas pelos docentes quanto à educação dos alunos tidos como “difíceis”?

As análises aqui realizadas nos permite inferir que os profissionais da educação se sentem frustrados ao constatarem que os alunos não estão aprendendo. Desse modo, por se sentirem “perdidos” e não saberem como reverter a situação, os docentes alimentam a fantasia de que o baixo desempenho do aluno pode estar associado a algum tipo de deficiência. Nessa perspectiva, acreditam que o laudo médico será o instrumento de resolução do problema do fracasso escolar, uma vez que o diagnóstico poderá apaziguar a angústia do educador.

Diante disso, enfatiza-se o cuidado que os profissionais da educação devem ter, para que a ansiedade em obter um laudo, não promova a patologização do sujeito, haja vista que os pais supracitados, segundo as diretoras, não possuem instrução e nem experiência para avaliar criteriosamente a queixa escolar. Portanto, cabe aos profissionais da educação, a busca por qualificação que vise o desenvolvimento de habilidades que lhes confirmem condições de analisar o educando de forma holística, sem preconceitos, como um sujeito em construção, que necessita de uma educação pautada no respeito às diferenças e na valorização de suas potencialidades.

Categoria - O psicólogo resolve

Ao analisar essa categoria, percebemos que as concepções das diretoras apontam para as dificuldades apresentadas pelos professores na identificação dos tipos de deficiência dos seus alunos e da angústia que sentem por não saberem como lidar com as suas respectivas famílias. Dessa maneira, as diretoras relatam:

Nós nunca tivemos um psicólogo na escola, nem mesmo como estagiários de psicologia. [...] nós precisamos de pelo menos estagiários de psicologia para nos ajudar. Esses alunos precisam ser atendidos, os professores também precisam da ajuda de um psicólogo (Sujeito 03).

Nós temos muita necessidade de um psicólogo permanente na escola, principalmente para lidar com os alunos com autismo e com deficiência intelectual (Sujeito 04).

O professor regente está se sentindo sobrecarregado, precisa de ajuda, precisa de apoio. (Sujeito 06).

Eu acho que tinha que ter um psicólogo dentro de cada escola para ouvir esses professores que vivem angustiados (Sujeito 25).

Observa-se que os relatos supracitados estão em consonância com o estudo de Matos e Mendes (2014) sobre as demandas da inclusão, onde as autoras apontaram que os educadores

necessitam de apoio psicológico, de suporte e de orientação nas práticas de ensino.

Outra questão observada nas falas das participantes do presente estudo, diz respeito ao papel do psicólogo escolar. Para as entrevistadas, o psicólogo deveria permanecer diariamente dentro da escola para atender a todos os alunos, especialmente os que apresentam Transtorno do Espectro Autista, haja vista que este foi o tipo de transtorno global do desenvolvimento apontado por elas como o mais difícil de lidar no contexto da educação inclusiva. Na perspectiva destas profissionais, o enfoque da intervenção da psicologia deveria ser clínico e individual. No entanto, é preciso desconstruir essa lógica clínica patologizante que tem prevalecido ao longo do tempo. Neste sentido, vale a pena ressaltar que o trabalho da psicologia como ciência e profissão, tem como objetivo, contribuir com as instituições educacionais, desenvolvendo estratégias de atenção e atendimento aos alunos com necessidades educacionais, todavia, como foco nos processos interativos.

Dessa maneira, percebe-se que os profissionais analisados neste estudo têm uma visão utópica sobre o trabalho do psicólogo, tendo em vista que idealizam e atribuem à sua figura um grande poder. Assim como nos contos de fadas, em que se utiliza a varinha mágica para resolver todos os problemas, no imaginário das diretoras, a presença constante do psicólogo dentro da escola resolveria todas as dificuldades encontradas pelos professores, alunos e familiares.

Entretanto, convém clarificar que apesar de sua relevância neste processo, o psicólogo não deve ser posto no lugar social do especialista do suposto saber, que tem como foco de trabalho, essencialmente o desenvolvimento e a educação do aluno PAEE. Cabe enfatizar que, além de outras atribuições, compete ao psicólogo, propor aos professores a responsabilização progressiva pela educação de todos os alunos, com ou sem deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (MATTOS; NUERNBERG, 2010).

Sendo assim, entende-se que o psicólogo poderá contribuir com o contexto escolar oferecendo suporte e orientação às práticas pedagógicas. Todavia, para atender às demandas da inclusão, não basta somente o trabalho do psicólogo na escola, é necessário que haja a qualificação dos professores, acessibilidade e o apoio de equipe multidisciplinar, ou seja, ações que competem às políticas públicas.

Categoria - Falta muito para acontecer

Observa-se que essa categoria corrobora com os dados supracitados no que diz respeito à falta de uma equipe multidisciplinar para atender às demandas da educação inclusiva. Neste sentido, os relatos das diretoras esclarecem:

Acho muito difícil a inclusão! Faltam especialistas como o psicólogo, fonoaudiólogo, faltam profissionais capacitados. Por mais que a gente estuda e procura fazer um trabalho com a criança, falta o atendimento especializado (Sujeito 42).

O aluno com superdotação não tem nenhum apoio! Como que a inclusão pode acontecer se a gente não tem professor de apoio, nem auxiliar de docência e nem orientação para ajudar um aluno com este? As salas lotadas e a falta de apoio [...] como estes alunos vão aprender? Como o professor vai conseguir fazer o seu trabalho? É assim a inclusão aqui! (Sujeito 16).

Tais dados demonstram as diversas lacunas existentes no processo de inclusão escolar, como por exemplo, à falta de uma equipe multidisciplinar para atender às demandas da educação inclusiva, a acessibilidade e a falta de apoio aos professores. Neste sentido, no que se refere à equipe multidisciplinar, foram encontrados resultados análogos no estudo de Sant'Anna (2005), cuja autora revela que os professores e diretores de seu estudo evidenciaram a falta de uma equipe formada por especialistas de várias áreas que atue juntamente com os profissionais da educação inclusiva.

Os dados da presente pesquisa estão ainda em conformidade com os estudos de De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), onde os professores apontaram a necessidade de equipe multidisciplinar como recurso humano fundamental na inclusão de alunos PAEE.

Outro fator importante citado pelas entrevistadas diz respeito às salas lotadas. Dessa forma, resultados análogos foram encontrados no estudo intitulado “Demandas decorrentes da inclusão”, de Matos e Mendes (2014), onde os educadores analisados pelas autoras destacaram esta como uma das barreiras que impedem a inclusão.

Nesse âmbito, ao analisar os dados do presente estudo, podemos afirmar que os relatos das diretoras não constituem meramente um desejo, mas, sobretudo, um direito que necessita ser assegurado, haja vista que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2014) estabelece que, de acordo com as especificidades de cada necessidade educacional especial e de cada aluno, está previsto o acompanhamento e atendimento por profissionais de diferentes áreas como, fonoaudiólogo; psicólogo; terapeuta ocupacional; fisioterapeuta e assistente social (SEE/MG, 2014).

Para Rosin-Pínola e Del Prette (2014), os serviços de apoio aos professores e alunos são considerados de extrema importância no processo de inclusão escolar. Desse modo, é importante que haja um envolvimento de toda a equipe escolar em prol da inclusão, cabendo aos diretores, docentes e funcionários o desenvolvimento de ações de modo coletivo (ARANHA, 2000).

Em relação aos desafios enfrentados pela escola para que a inclusão dos alunos PAEE aconteça, as diretoras destacaram:

Falta acessibilidade, falta material didático [...] infelizmente aqui ainda falta muito, faltam roupas, faltam banheiros (Sujeito 27).

A gente não tem estrutura para oferecer para o aluno, não tem banheiro adaptado, não tem rampas (Sujeito 24).

Este dado está em conformidade com o estudo de Matos e Mendes (2014), em que as autoras apontam a acessibilidade como uma das barreiras que dificultam a inclusão.

Diante disso, ao analisar o panorama das escolas pesquisadas, percebe-se que há discrepâncias em relação ao que está previsto nas leis. Neste contexto, nota-se que no Art. 12º, as Leis 10.098/2000 e 10.172/2001, preconizam que aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, deve ser assegurado o direito à acessibilidade, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, ou seja, instalações, equipamentos, além de mobiliário e transportes escolares. Além disso, devem ser removidas as barreiras de comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001).

Considerações Finais

A partir dos dados obtidos neste estudo, foi possível conhecer a percepção dos diretores de 44 escolas públicas sobre a inclusão dos alunos PAEE no ensino regular. As categorias que emergiram neste estudo, evidenciaram o significado da inclusão na percepção dos profissionais participantes desta pesquisa. Neste sentido, nota-se que a realidade apresentada neste estudo, não coaduna com a proposta da educação na perspectiva inclusiva.

Os dados analisados demonstram que existem discrepâncias entre o que está previsto nas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996 e a realidade vivida por estes profissionais.

Por meio deste estudo, constatamos que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, ainda é um processo gradativo, desafiador, com incompletudes e muitas lacunas a serem preenchidas, dentre elas, a falta de qualificação dos professores.

Na percepção dos diretores, a falta de qualificação é um dos obstáculos que impede a consolidação da inclusão e, por conseguinte, desperta nos docentes o sentimento de impotência, de insegurança, de angústia e medo. Nesse contexto, para que a inclusão de alunos PAEE se efetive, é imprescindível que se ofereça aos professores uma formação inicial diferenciada, com um currículo que priorize o estudo das diferentes necessidades educacionais, com disciplinas de

educação especial e inclusiva, com estágios que articulem a teoria com a prática, para que a práxis pedagógica desenvolvida esteja em consonância com as especificidades dos alunos PAEE. Além da formação inicial, é importante ainda, que sejam oferecidos periodicamente aos docentes cursos de formação continuada.

Ademais, os profissionais revelaram que falta uma equipe multidisciplinar, acessibilidade e cooperação da família. Dessa forma, é possível inferir que a “falta”, na sua essência, traduz de forma genuína o sentido de inclusão percebido pelos profissionais. De um modo geral, percebemos que a inclusão, na visão dos educadores deste estudo tem sido um faz de conta, onde o seu significado é de exclusão, uma vez que a ausência dos recursos supracitados dificulta o trabalho do professor e conseqüentemente impede que o aluno PAEE se desenvolva.

Por fim, ressalta-se que não basta apenas matricular o aluno com PAEE no ensino regular, é necessário que se ofereça condições adequadas para que a escola receba esse público diversificado. Além de suporte físico, é imprescindível que os professores, gestores e todos os profissionais da educação sejam preparados para acolher o aluno PAEE, oferecendo-lhe um ensino de qualidade que possibilite o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Considerando a relevância do papel dos gestores no desenvolvimento de uma escola inclusiva, faz-se necessário conhecer a percepção desses profissionais acerca da inclusão de alunos PAEE. Sugere-se que novos estudos sobre a temática sejam desenvolvidos em diferentes regiões.

Referências

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas; GLAT, Rosana. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**: os cursos de pedagogia em foco. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br › imagens › pdf › Antunes&Glat.Fo....> Acesso em: 10 jul. 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. *In*: E. Manzini (org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP-Marília Publicações, 2000. p.1-9.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2018. [S. l.]: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br › ... › Publicações › PNEE 2020>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec.** [Online], v. 20, n.3, p.371-386, 2014.[cited 2018-07-30]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre desenvolvimento. Ed. Memnon v. 9, n (54). 2000.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial - da década de 1970 aos dias atuais**. 2010. 139 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,

2010.

CALLONERE, Andréa; HUBNER, Maria Martha da Costa. O processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores: um estudo de caso. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.1, p. 72-87, 2012. Disponível em: <http://www.editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/viewFile/11196/6962>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: Congresso Norte Paranaense De Educação Física Escolar Da Uel, 4., 2009, Londrina-PR. **Anais ISBN – 978-85-7846-044-0**. Londrina-PR: Universidade estadual de Londrina, p. 7. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/.../artigo.comoral2.pdf>.

Acesso em: 15 nov.2017.

COSTA, Vanderlei Balbino. Panorama Nacional sobre pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 99-110.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2020.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. Disponível em: http://www.scielo.br/PUSP_Revista_de_Psicologia da Universidade de São Paulo, USP. v. 16 n.3, 453-463, 2015. Acesso em: 10 maio 2018.

FACION, José Raimundo; SILVA, Maria de Fátima M. Caldeira. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. *In*: FACION, José Raimundo (org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005. p. 181 - 209.

FREITAS, Soraia Napoleão. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da Revista Educação Especial CE/UFMS. *In*: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira Martins, 2008.

GLAT, Rosana. FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva> . Acesso em: 18 maio 2018.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

GRANEHEIM U. H.; LUNDMAN, B. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. **Nurse Education Today**, 24, 105-112, 2004. Disponível em: <http://www.UHGraneheim,BLundman-NurseEducationtoday,2004-Elsevier>. Acesso em: 10 jun. 2018.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. *In*: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira Martins, 2008.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. Formação professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. *In*: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, p. 197-214, Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2018.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan. /abr. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set. /dez. 2006. Disponível em: Http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. *In*: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira Martins, 2008.

HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes (orgs.)**. MENDES, Enicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amelia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de albuquerque. São Carlos: EdUFScar, 2009.

HAYASHI, M. C. P. (Org.). Histórico do movimento pela inclusão escolar. *In*: **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira Martins, 2010.

HAYASHI, M. C. P. (Org.). *et al.* Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. *In*: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Um projeto de integração com alunos de classes especiais. *In*: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (org.) **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003. p.145-157.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; FREITAS, Ana Paula De. Reflexões sobre as práticas de ensino e inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**, volume 16, n. 1, 940-944. 2016. Disponível em: www.http://doi: 10.1111/1471-3802.12236> Acesso em: 10 maio 2018.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de vista**. v. 1, n. 1, julho/dezembro de 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PALÁCIOS, J. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. *In*: C. Coll. A. Marchesi. ; J. Palácios. (Eds.). **Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2004.p. 371-388.

PLETSCH, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: EDUR/UFRRJ, 2011. p. 188-201. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/.../Antunes&Glat.Formacaodeprofessores.2011.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003. Arquivos da Biblioteca Online Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/docentes/rosimar-bortolini-poker/>. Acesso em: 20 mar.2018.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. bras. educ.et espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Sept. 2014. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio /ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 15 jul. 17.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão construindo uma sociedade para todos. SIDNEY, J.; LUIZA J. **Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: http://www.sac.org.br/apr_inc.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba. Ibplex. 2010.

SINGH, Delar. K. Preparing general education teachers for inclusion. **Paper presented at the 29th Teacher education division of the council for Exceptional children and the second annual technology and media division joint conference. San Diego**: CA, 2006. Available: <http://www.DK Singh - Online Submission, 2007 - ERIC>. Access on: 12 jan. 2017.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca - Espanha: 7-10 jun. 1994. Disponível em: <Http://www.unesdoc.unesco.org> › Notice. Acesso em: 10 out. 2018.

Recebido em 13 de julho de 2020.
Aceito em 12 de abril de 2022.