

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INCLUI? UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PALHOÇA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOES INCLUSIVE EDUCATION INCLUDE? A STUDY ON SCHOOL INCLUSION IN BASIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF PALHOÇA FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.7791

Jurema de Andrade Bressan¹
juremaandradebressan@gmail.com
Suelen Lazaretti²
suelen_lazaretti@hotmail.com

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetivou compreender o processo de inclusão escolar na educação básica do município de Palhoça na percepção dos professores da educação especial. Participaram da pesquisa quatro professores da educação especial no nível básico. Os resultados e discussão foram apresentados em três categorias: Perfil dos professores, Concepções acerca da inclusão escolar e Entraves do processo inclusivo. Assim, o estudo evidencia que a maioria dos professores pesquisados são do sexo feminino, atuam em dois turnos de trabalho e possuem formação que lhes permite atuar no processo inclusivo. A sobrecarga de trabalho desses profissionais é um dado que se mostrou evidente. Os professores possuem ciência de sua importância e de seu papel no processo inclusivo, promovendo atividades que incluam, de fato, o estudante nas turmas e na comunidade escolar, sempre incentivando a autonomia e o desenvolvimento de seus alunos. Os professores pesquisados percebem o processo inclusivo como um movimento de cidadania ao aluno da educação especial e o que ainda traz dificuldades a esse processo é a falta de conhecimento sobre o universo da educação inclusiva por parte de alguns profissionais e da comunidade escolar, bem como da família, o que acaba por dificultar o processo. Para atingir a efetividade no processo inclusivo, foi proposta uma formação continuada/capacitação, bem como a sensibilização da comunidade escolar em geral para que se saiba a importância e o impacto do processo inclusivo para o estudante, para a escola e para a sociedade em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação Especial; Professores da Educação Básica.

¹ Mestre em Ciências da Saúde (Universidade do Sul de Santa Catarina), Professora na Unisul.

² Graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2013). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça (2018).

ABSTRACT

This study is a qualitative research that aimed to understand the process of school inclusion in basic education in the municipality of Palhoça in the perception of special education teachers. Four basic level special education teachers participated in the research. The results and discussion were presented in three categories: Teacher profile, Conceptions about school inclusion and Barriers to the inclusive process. Thus, the study shows that most teachers surveyed are female, work in two shifts and have training that allows them to act in the inclusive process. The workload of these professionals is a fact that was evident. Teachers are aware of their importance and role in the inclusive process, promoting activities that actually include the student in classes and in the school community, always encouraging the autonomy and development of their students. The surveyed teachers perceive the inclusive process as a citizenship movement for the special education student and what still brings difficulties to this process is the lack of knowledge about the universe of inclusive education on the part of some professionals and the school community, as well as the family, which ends up hindering the process. To achieve effectiveness in the inclusive process, continuing education/training was proposed, as well as the awareness of the school community in general so that the importance and impact of the inclusive process for the student, for the school and for society in general is known.

KEYWORDS: School inclusion; Special Education; Basic Education teachers.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira encontrou muitos desafios ao longo de sua história, mas, no que diz respeito à acessibilidade, esse cenário se complexifica, sobretudo nas últimas décadas, expondo as lacunas existentes no processo educativo. A partir da década de 1960, com a reivindicação aos direitos humanos em foco, começou a ser estruturada uma proposta de unificação da educação comum e especial, a fim de incluir o estudante com alguma deficiência no ensino regular. Entretanto, essa vertente, apesar de bem intencionada, não atendia às reais demandas desse contexto, uma vez que eram os alunos com deficiências que deveriam se adaptar ao ambiente da classe comum, modelo esse, que foi substituído na década de 1990 pela inclusão escolar (MENDES, 2006; JANNUZZI, 2006).

A inclusão escolar, nessa nova perspectiva, discorria sobre uma reestruturação do sistema comum de Ensino, fazendo com que o contexto escolar se adaptasse ao estudante que possuísse alguma deficiência. Esse viés ganhou respaldo em diversas discussões internacionais e na legislação Nacional, que articulavam ações e esforços dos diferentes agentes da sociedade, em prol do atendimento das demandas educacionais desses alunos (MENDES, 2006).

Considerando que o ambiente educacional é um espaço de integração, socialização e desenvolvimento do sujeito, deve ser pensado como um lugar onde possibilitar-se-á a interação entre as diversidades, incluindo em sua estruturação as reais demandas de seus atores, suas dificuldades e necessidades que se apresentam em interação.

Ao adentrar o cenário nacional, percebe-se que a inclusão escolar vem ocorrendo em termos de acesso ao ensino, todavia, a permanência e o sucesso escolar desses alunos ainda é a principal problemática para o sistema educacional, conforme apontam os estudos do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). A partir disso, pensar em inclusão no ambiente educacional vai além da acessibilidade arquitetônica, é reconhecer, conforme Abramowicz, (1997, p. 89) que a escola não pode tudo, porém pode mais, sem medo do outro, do estranho e do diferente, ela pode acolher as diferenças. Pensar em educação inclusiva é entender que todo aluno, independentemente de qualquer tipo de deficiência, é integrante do sistema educativo, deve ter igualdade de acesso e pode contribuir para o desenvolvimento desse sistema.

Diante de todo o contexto educacional, percebemos limitações de acessibilidade no que diz respeito à formação dos educadores, para acolher pessoas com deficiência no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96, coloca a necessidade de preparação adequada dos educadores como sendo um dos mais importantes requisitos para o sucesso da inclusão com isso, traz a determinação de que os sistemas de ensino devam garantir professores capacitados e especializados para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, no ensino regular. Porém, ainda encontramos dificuldades de oportunizar aos educadores, enquanto sistema de ensino, a formação adequada que lhes dê subsídios suficientes para atender a todas as demandas de sala de aula.

Quando se pensa em educação inclusiva, deve se ter ciência de que ela envolve uma gama de ações que visam a reestruturação do sistema educacional de modo a que toda a população em idade escolar tenha garantias de acesso, permanência e condições adequadas de aprendizagem (CARNEIRO, 2012). Entretanto, na perspectiva desse estudo vamos focalizar um segmento, que é os alunos público-alvo da educação especial. Esses públicos, que por natureza possuem características distintas e que interferem no processo de aprendizagem, por vezes, requerem dos sistemas de ensino ações diferenciadas e estruturadas a partir das demandas encontradas no contexto escolar.

A literatura discorre que a educação inclusiva deve perpassar todo o processo escolar do aluno, iniciando na educação infantil, pois é nessa etapa escolar que se possibilita a primeira significação do aluno sobre a escola, a socialização inicial nesse ambiente que será norteador do desenvolvimento desse indivíduo. Para que isso ocorra é necessário planejar e pensar nos espaços físicos, tempos, recursos pedagógicos, profissionais, na gestão, entre outros aspectos essenciais, de modo que seja garantida condições para que o público de suas ações esteja assistido em toda trajetória escolar (CARNEIRO 2012).

Nesse cenário, Carneiro (2012) discorre que o maior desafio da escola inclusiva é estruturar as práticas pedagógicas para os alunos público-alvo da educação especial. Esse desafio se instaura na medida em que são necessários os esforços conjuntos dos profissionais que exercem a função pedagógica, da estrutura e cultura escolar, formação continuada a fim de capacitar os envolvidos nesse processo, apoio familiar que respalde as ações desenvolvidas no âmbito escolar. Esses fatores são corroborados por De Vitta, Silva e Moraes (2004) e Souza (2008), que acrescentam ainda que pensar na educação inclusiva, requer práticas pedagógicas direcionadas e intencionais, porém pautadas no coletivo, a fim de que o público escolar também se apropriar desse processo, auxiliando na inclusão efetiva do aluno.

Sant'Ana (2005), em uma pesquisa a respeito da concepção de docentes e diretores sobre a educação inclusiva, identificou vários aspectos necessários à efetivação da proposta. As principais dificuldades relatadas por esses profissionais dizem respeito à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos da educação especial inseridos nas classes regulares. Isso sugere que os professores tenham dificuldades em sua prática pedagógica devido à ausência de conhecimento acerca das necessidades especiais e de como oportunizar o desenvolvimento desse aluno em conjunto com toda a classe escolar.

Com base nas limitações encontradas na atuação dos professores frente à temática da inclusão escolar, o questionamento que norteará este estudo é “Qual é a percepção dos professores da educação especial do Município de Palhoça acerca da inclusão escolar na educação básica?”

A inclusão escolar, embora seja um tema pertinente e atual, possui a inexistência de pesquisas que analisam se, de fato, essa inclusão é efetiva é notória. Ao analisar a percepção do professor que leciona no ensino fundamental no à tocante a inclusão escolar, proporcionar se á uma elucidação acerca dos perfis e das práticas pedagógica desses professores que estão contribuindo ou não para uma educação inclusiva. Dessa forma, o objetivo deste estudo é

analisar a percepção dos professores da educação especial acerca da inclusão escolar na educação básica no município de Palhoça.

O saber lidar com as diferenças no processo de ensino e aprendizagem, tem sido ressaltado por diversos estudiosos, como critério para a concretização da política de inclusão. Quando se fala em desenvolver uma ação pedagógica para todos, sabe-se que não é uma atividade fácil e simples, ao contrário, é de extrema importância entender que todas as crianças são sujeitos de aprendizagem, cada qual com o seu ritmo e desenvolvimento, pois possuem as suas diferenças. Portanto, é necessário que os profissionais, em sua prática, saibam respeitar e lidar com as limitações que caracterizam a diversidade humana. (BARRETO, BARRETO, 2016, p. 3).

Além disso, identificar essas potencialidades e lacunas da percepção docente acerca da inclusão escolar permitirá que as escolas se apropriem dessas informações para organizar, juntamente à secretaria de educação, estratégias que minimizem as problemáticas e potencializem as práticas positivas no seu ambiente educacional.

Mediante a essa problemática vivenciadas na educação, percebemos um déficit na formação e no manejo de técnicas de ensino, por parte do profissional, privando o aluno da efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, vimos como solução uma formação profissional mais direcionada e humanizada.

Nessa perspectiva, intervir diretamente nas escolas públicas é adentrar o núcleo da questão, uma vez que é nesse espaço que circulam as crianças e os jovens dos mais diversificados nichos sociais, com culturas e experiências próprias e que poderão multiplicar para suas comunidades os conhecimentos e as aprendizagens adquiridos no ambiente escolar. É também na escola pública que se apresentam as maiores dificuldades em relação aos recursos disponibilizados, à defasagem do quadro de profissionais e à falta de formação continuada.

Pensar nesse ambiente como locus de pesquisa é contribuir para a cidadania, uma vez que os sujeitos com necessidades educacionais especiais que estão inseridos nesse contexto têm por direito frequentar as aulas e receber em uma educação de qualidade. Ao pensar na inclusão escolar como um meio para possibilitar o desenvolvimento integral do sujeito, uma vez que estimula a socialização, as habilidades e a aprendizagem, pressupõe-se que o professor, enquanto agente educador, tem um papel fundamental para incluir o aluno com deficiência perante a classe inteira e que suas ações em sala de aula reproduzem, incentivam e/ou refletem as relações de poder existentes na sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, serão apresentados os aportes teóricos que fundamentam este trabalho. Para tal, os capítulos que seguem são: o papel do professor como agente educador na inclusão escolar, bem como, a inclusão escolar: o que é e o que pretende incluir? Cabe destacar que não se pretende, aqui, extinguir as óticas sobre o cenário, mas sim propor um encadeamento de conhecimento acerca da temática, delineando uma possibilidade da perspectiva para o caminho a ser percorrido.

2.1. O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE EDUCADOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

O professor é tradicionalmente reconhecido como agente facilitador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, mediando as experiências escolares. Sabe-se, por exemplo, que a trajetória escolar é beneficiada a partir da instrução recebida e do nível das habilidades acadêmicas das crianças, que levam à, reafirmar a importância das experiências escolares iniciais e o papel preventivo da atividade docente quanto a problemas comportamentais e acadêmicos dos alunos. (SILVEIRA, ENUMO E ROSA, 2012)

A principal problemática para a educação inclusiva eficaz é a formação dos professores frente a assuntos pertinentes a esse processo educativo, visto que é fator novo na realidade escolar. Os professores possuem pouca base formativa para lidar com essas diferenças educativas no ambiente escolar, muitas vezes, aglutinam a essa demanda, fatores como o excesso de alunos em sala, a falta de tempo devido à carga horária extensa, a ausência da equipe, a desmotivação salarial, fazendo com que não consigam proporcionar a inclusão em sua essência. (MATOS, MENDES, 2015).

Os autores apontam ainda, que todos que estão envolvidos no ambiente educacional são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade, contudo os desenvolvimentos pessoal e profissional do professor, possibilitados pelos agentes políticos e de outros setores sociais, potencializaram essa troca e permitiriam esse agente se tornar um multiplicador de ações dessa natureza (MATOS, MENDES, 2015). Isso porque as escolas são espaços

contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, e o professor é em primeira instância, ou seja, aquele que pode mediar essas práticas.

Compreender como estão estruturadas as ações, práticas e os fazeres dos professores frente à inclusão, requer aprofundar sobre o que eles compreendem acerca do processo, sua responsabilidade frente ao desenvolvimento do aluno, seu conhecimento acerca das deficiências que encontram no âmbito profissional, como significam e como planejam suas estratégias de ensino.

2.2. INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É E O QUE PRETENDE INCLUIR?

A Educação Brasileira, ancorada pelas políticas públicas, conquista um marco único de sua história: a facilidade de acesso à escola por crianças e jovens público-alvo da educação especial. A garantia legal da educação, por meio da Constituição de 1988, permitiu o avanço em questão de políticas públicas educacionais que considerassem uma ótica inclusiva, ampliando, assim, o acesso das crianças e dos jovens público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Entretanto, essa inclusão ao sistema apresenta inúmeras lacunas que ocasionam problemáticas em torno da qualidade educacional que está sendo ofertada nas escolas (QUEIROZ, 2006).

Estudos realizados por Matos e Mendes (2015) investigaram a realidade das escolas que possuem uma proposta inclusiva pela ótica dos professores e os resultados apontam para conquistas e contradições na vivência prática dessas escolas. Os três pontos principais discorrem sobre as limitações de ordem política, o modelo de atuação da equipe de educação especial e da carência de formação docente.

Sobre as limitações de ordem política, Mendes (2006) corrobora e acresce uma crítica às propostas oficiais do governo dos últimos anos que não proporcionam os recursos necessários para a efetivação das políticas públicas. Sem recursos necessários, o investimento na estruturação de uma escola adaptada às necessidades de cada aluno com algum tipo de deficiência é precário, dificultando ou até impedindo a autonomia e o desenvolvimento integral desse sujeito no ambiente escolar.

Nesse sentido, pensar em acessibilidade é pensar em uma inclusão que dê acesso e condições ao ambiente educacional. Para isso, faz-se necessário que seja assumida por todos os segmentos políticos, sociais e da comunidade educacional. Sasaki (2005) coloca que há seis

tipos de acessibilidade que precisam ser atendidas para que haja inclusão, sendo elas: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 10-11).

Considerando o exposto pelo autor, para termos uma educação inclusiva, devemos atender a requisitos que perpassam pelos espaços físico, pedagógico e social. Requisitos que comportem a peculiaridade de cada indivíduo, dentro da diversidade que encontramos no ambiente escolar.

Outro ponto a ser destacado é o modelo de atuação da equipe de educação especial. Essa equipe é composta por profissionais de diferentes áreas como psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, assistentes sociais, entre outros, que deveriam estar presentes nas escolas para atuarem em conjunto com os professores, realizando a mediação das relações escola-família-sociedade, na perspectiva inclusiva (MATOS; MENDES, 2015). Contudo, o que se apresenta na realidade escolar é uma defasagem da equipe, às vezes sendo ela inexistente, ou a equipe existe, porém, atua paralelamente ao professor, sem dialogar com esse importante agente para a inclusão efetiva.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, foi delineada com caráter exploratório. Em relação ao delineamento da pesquisa esse estudo se caracteriza como estudo de caso, pois visa analisar um grupo específico com características intrínsecas a ele, no caso, os professores da educação especial de uma escola de educação básica no município de palhoça (GIL, 2002).

A Coleta de dados ocorreu em uma escola pública, onde os níveis educacionais vão desde a educação infantil até o final do ensino fundamental. Nessa escola, existem diretrizes que garantem o acesso e as condições escolares pertinentes à inclusão de alunos público-alvo da educação especial, como, por exemplo, a presença do segundo professor, ou professor de educação especial nas turmas com algum aluno “especial” e o núcleo de atendimento

especializado que através de uma equipe multidisciplinar, possibilita a resolução de problemas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento desses alunos.

Nesse contexto, participaram da presente pesquisa quatro professores da educação especial que lecionam nessa escola e com esse público. Os critérios de inclusão utilizados foram: ser formado, no mínimo, há um ano, estar atuando no Ensino Fundamental e lecionar em classes que possuam algum aluno da educação especial frequentando as aulas. Como critério de exclusão dos participantes, serão excluídos da pesquisa os participantes que possuam qualquer proximidade com a pesquisadora, que possa causar alguma distorção das informações que serão obtidas, ou seja, não deverão possuir nenhum vínculo direto com a pesquisadora, para que não haja interferência nos resultados do estudo.

O estudo foi submetido ao comitê de ética em pesquisa aprovado sob o parecer nº CAAE 44514321.0.0000.5369, a pesquisadora entrou em contato com a escola que indicou dez professores para participar da pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão pretendidos.

O roteiro/ questionário adaptado consiste em oito questões que abordam as percepções dos professores acerca do processo inclusivo por meio da exploração de variáveis que fazem referência à concepção da inclusão escolar, trazendo o panorama da inclusão escolar na realidade pesquisada e a importância da educação básica no processo de inclusão. As variáveis relacionadas à prática pedagógica dos professores fazem referência à formação desses frente à temática inclusiva, as experiências profissionais acerca da inclusão, as práticas pedagógicas utilizadas e as limitações identificadas nesse processo inclusivo.

Os dados foram analisados por meio da análise de temática de acordo com os objetivos específicos. Segundo Minayo (2002), a análise temática, consiste em descobrir os temas que estão dando significação ao objeto de estudo, através das narrativas dos sujeitos de pesquisa. Isso permitirá extrair o sentido do que está por trás do discurso desses profissionais acerca da temática pretendida.

A elaboração das categorias foi organizada por meio das falas dos profissionais, desenhando as percepções extraídas de acordo com o conteúdo explicitado pelos professores. Dessa primeira análise, surgiram três categorias: o perfil dos professores, as concepções acerca da inclusão escolar e os entraves do processo inclusivo. Após essa categorização, os dados foram discutidos e problematizados com base na literatura da área, promovendo a reflexão pretendida.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Nesta sessão, serão apresentadas a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa. Abaixo, segue a tabela 1, que contém a caracterização geral dos sujeitos da pesquisa

Tabela 1: caracterização dos participantes

Sujeitos	Sexo	Formação	Tempo de formação	Quantidade de escolas que atua	Séries que atua
P. 1	Feminino	Licenciatura em Pedagogia com complementação em Educação Especial, Pós- Graduação em Educação infantil e anos iniciais e Educação especial inclusiva.	7 anos	2 escolas	Educação infantil e 5º ano (Dois turnos por dia)
P. 2	Masculino	Licenciatura em Pedagogia com complementação em Educação Especial, Pós -Graduação em Educação Especial Inclusiva.	4 anos	1 escola	Educação infantil e 3º ano. (Dois turnos por dia)
P. 3	Feminino	História; Pedagogia; Licenciatura em Educação Especial	21 anos	1 escola	4º ano (Dois turnos por dia)
P. 4	Feminino	Graduação e Pós-Graduação em séries iniciais e educação especial inclusiva.	12 anos	1 escola	3º ano (Dois turnos por dia)

Fonte: elaboração da autora (2021).

É possível visualizar na tabela 1 que três dos sujeitos entrevistados são do sexo feminino. Esse dado reflete a realidade da docência no cenário nacional, pois, de acordo com

Campos (1999), aproximadamente 94% dos trabalhadores da educação no Brasil, que atuam lecionando, são mulheres. Cabe-se questionar como é a atuação dessas profissionais, uma vez que o estereótipo da mulher na sociedade em geral é a maternagem e o cuidado, mas, tratando-se de inclusão escolar, essa característica pode acarretar dualidades no processo, pois, de um lado, a maternagem propícia o desenvolvimento da autonomia e independência do indivíduo na medida de suas possibilidades, mas, de outro, ela pode superproteger o indivíduo e mantê-lo dependente de si.

Os participantes têm entre 4 e 21 anos de formação, sendo que todos os professores atuam em dois turnos diários atualmente. A amostra de participantes revela que os profissionais que estão atuando na educação inclusiva do município de Palhoça possuem capacitação e formação profissional, que contribuem para a eficácia do processo inclusivo na educação básica deste município ou pelo menos na escola onde esses profissionais atuam. De qualquer modo, esse dado diverge dos encontrados na literatura. De acordo com Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003), em seu estudo, constatam que o contexto educacional inclusivo enfrenta como principal problemática a falta de capacitação e formação profissional, que acaba por segregam os estudantes da educação especial ou não dão o suporte necessário ao seu desenvolvimento devido à falta de conhecimento.

Isso não é encontrado no cenário pesquisado, em que todos os professores indicam que possuem formação e que esta lhe permite atuar com as diferentes demandas que surgem no contexto inclusivo, conforme pode ser observado através da fala do P.2, quando questionado se a formação é adequada para atuar com a inclusão: *“Sim, mas somente a graduação não foi o suficiente para compreender o que realmente é a Educação Especial. Fui me aperfeiçoando com a Pós em Educação Especial e com a Complementação em Educação Especial e buscando conhecimentos em cursos, palestras, leituras e pesquisas (SIC)”*.

Outra evidência que a formação tida por esses participantes é adequada para atuar no processo inclusivo é visualizada na fala de P3 *“Eu considero que a minha formação me dá suporte adequado para atuar na inclusão escolar. Sou graduada em Licenciatura em História pela UFSC, sou graduada em Licenciatura em Pedagogia e em Licenciatura em Educação Especial. Fiz Pós-Graduação em Educação Especial e inclusiva e continuo estudando. Penso que o estudo constante é necessário, pois nos permite ampliar os horizontes e termos bagagem necessária para desempenhar um bom trabalho. [SIC]”*. Isso demonstra que os professores pesquisados se capacitaram para atuar com a educação especial e estão em constante

atualizações sobre essa realidade, uma vez que novas formas de ensinar e trabalhar com esses alunos são necessárias para ampliar o repertório de ações e atividades para cada particularidade que essa modalidade de ensino apresenta.

Por outro lado, todos os professores relataram atuar em dois turnos de trabalho, às vezes, em mesmos níveis educacionais (P3 e P4), outrora, em níveis diferentes (P1 e P2). Quem está inserido no universo educacional, sabe que o ensinar vai muito além das salas de aula. Os professores, enquanto agentes de desenvolvimento educacional, precisam dispor de tempo para organizar suas aulas, planejar as atividades, estudar os conteúdos e registrar as avaliações a fim da instituição saber do desenvolvimento do aluno, além de, claro, lecionar em classe (SILVEIRA, ENUMO e ROSA, 2012).

Considerando todas essas atividades do professor, somado a sua vida pessoal, acaba por gerar uma sobrecarga a esse profissional que, muitas vezes, tem que abrir mão de sua vida social, para conseguir lidar com as demandas de trabalho que possui, ainda mais quando se trabalha em dois turnos educacionais, visto que cada turma e cada aluno apresentam uma especificidade, e um ritmo diferenciado, que dispendem tempo para organizar a dinâmica de ensino. É devido essa intensa demanda de trabalho que muitos professores da educação especial se encontram sobrecarregados e desmotivados para atuar nessa área, visto que os desafios da educação já são grandes, somados às minúcias do trabalho da educação especial, esse trabalho se torna hercúleo (MARTINS, 2011).

Martins (2011) ainda aponta que muitos trabalhadores da educação especial acabam desenvolvendo problemas de saúde devido à quantidade de atividades que precisam desempenhar e que esses profissionais relatam que a educação especial se torna um fardo na vida profissional com o passar do tempo. Talvez esse dado se revele na não participação dos outros sujeitos convidados, que indicaram estar sobrecarregados demais e sem tempo hábil para participar da pesquisa. Isso demonstra que, mesmo que os professores que participaram da pesquisa se propuseram a responder as questões, eles também possuem dois turnos de trabalho e também devem possuir sobrecarga de trabalho, bem como os que não aceitaram participar por este motivo, evidenciando que essa modalidade educacional exige muito do professor, fazendo com que esse foque no fazer cotidiano e não na produção de conhecimento para melhorar essa área.

No que diz respeito à produção de conhecimento sobre a área da educação inclusiva, a literatura corrobora com a presente pesquisa uma vez que apontam para carência de

publicações que esmiúçam os aspectos relacionados à prática profissional em contexto inclusivo, bem como produções que explicitem a interlocução dos atores na equipe multidisciplinar. Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003) destacam de um lado a importância da produção científica para a efetivação da educação inclusiva, mas, por outro, evidenciam a necessidade de se aperfeiçoar essa esfera, uma vez que o número de publicações que compreendam esse fenômeno a partir da experiência prática dos profissionais que atuam nessa área é escasso, devido aos entraves na rotina dos profissionais aliados à falta de incentivo do setor educacional para tais publicações.

Esse dado merece atenção, uma vez que os alunos público-alvo da educação especial estão fazendo parte do contexto escolar, as práticas profissionais estão sendo realizadas, porém, sem a devida divulgação para que outros atores possam se beneficiar dos conhecimentos já existentes nos diferentes contextos. Isso fomenta a necessidade de investimentos e incentivos por parte das instituições formadoras para que os profissionais atrelem sua vivência ao processo inclusivo à produção de conhecimento, a fim de disponibilizar dados relevantes extraídos do fazer cotidiano e possíveis de serem aproveitados pela comunidade escolar no geral (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA 2003). Mas, por outro lado, essa produção de conhecimento não pode sobrecarregar ainda mais os profissionais, que não produzem conhecimento, muitas vezes por falta de tempo para se dedicar a isso, pois, além do trabalho, possuem vida social, família e outras atividades que também precisam de atenção e dedicação.

4.2 CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Na literatura sobre a educação inclusiva, no decorrer do processo de inclusão escolar, o professor é tido como o profissional mais atuante nesse contexto. Nesse viés, é importante conhecer o que esse profissional acredita ser o processo inclusivo, o que ele faz para contribuir para que a inclusão ocorra, quais aspectos são necessários para uma prática efetiva e se, de fato, a inclusão ocorre no contexto de atuação deles. Investigar as concepções dos professores acerca da inclusão escolar é necessário, uma vez que é ele que desempenha um papel importante no processo inclusivo por atuar diretamente com o estudante da educação especial.

Ao visualizar a fala de P4, é possível perceber que é de responsabilidade do professor a efetividade do processo inclusivo: [...] *Primeiro aspecto relevante e se tratando de inclusão ao meu ver é sua responsabilidade, é o seu fazer pedagógico, fazer com que seu aluno seja aceito e incluído no processo. Não concordo em você enquanto profissional de educação especial sentar-se em um canto da sala de aula e trabalhar com seu aluno de forma isolada, pois, quando acontece esse distanciamento, esse aluno não estará incluído no processo, não se sentirá parte desse processo [SIC].*

Esse fazer pedagógico, muitas vezes, tem origem e se desenvolve na prática, para o qual as experiências anteriores contribuem muito para que haja maior repertório de práticas que favorecem o processo, inclusivo de forma integral. Nesse viés, os professores entrevistados possuem experiências em instituições que atendem o público da educação especial, de forma mais aperfeiçoada, refletindo, assim, na prática inclusiva. Dois dos profissionais P1 e P2 já trabalharam na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e os outros dois P3 e P4 já trabalharam na APAE, sugerindo dessa forma, a experiência e afeição por essa causa.

A inclusão é sobretudo um processo político que vai além dos muros da escola, sendo assim, adotar uma postura inclusiva requer conhecimento e afeto a essa realidade para potencializar esse processo, considerando cada particularidade e fomentando o desenvolvimento do estudante e seu contexto (MANTOAN, 2006). Nessa perspectiva, os professores percebem que sua experiência faz a diferença no seu fazer pedagógico e que contribuem para o desenvolvimento do estudante de forma integral conforme relata P3 *“Tenho experiência pessoal: minha irmã é deficiente intelectual severa. Percebi desde muito jovem que a APAE fez grande diferença na vida da minha irmã. Já adulta, decidi estudar e atuar na Educação Especial e fiz trabalho voluntário na APAE de Palhoça por dois anos. Sei que muitos não consideram a APAE como um lugar que inclui, mas posso dizer que, para aquela pessoa que vive isolada em casa, ir para a APAE é ser incluído num mundo maior, com pessoas e experiências diferentes, além de muito aprendizado. Em 2019, comecei a trabalhar na Educação Especial no ensino regular e percebi o quanto é belo e rico o meu trabalho. Sou grata a cada aluno com necessidades especiais que tive e que tenho, pois aprendo todos os dias com tanta diversidade e experiências diversas. Percebo que o mundo é cheio de possibilidade e na Educação não é diferente. [SIC]”*.

Em relação aos recursos pedagógicos e institucionais que são visualizados no contexto educacional, a literatura aponta que, dentro das possibilidades de cada contexto,

existem práticas que estão sendo realizadas pelos profissionais, a partir de seus conhecimentos e que proporcionam um resultado positivo no desenvolvimento educacional do aluno público alvo da educação especial, favorecendo assim o processo inclusivo. A inserção de práticas musicais nas disciplinas favoreceu o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e surdos-mudos na classe de ensino regular, conforme aponta Souza e Mendes, 2017. As autoras apontam que as atividades individualizadas e a flexibilização e adaptação curricular para o aluno público-alvo da educação especial seguem sempre os objetivos de ensinamentos propostos para a classe como um todo.

Os resultados encontrados demonstram que, na medida do possível, os profissionais procuram inovar e introduzir novas formas de ensino-aprendizagem em sua dinâmica de trabalho frente ao público da educação especial, sempre respeitando as características de cada estudante, conforme a fala de P4: *“Procurei e procuro nesses anos de educação, realmente incluir meus alunos nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala, seja num comentário sobre o assunto trabalhado, um desenho representando seu entendimento, na educação física eu participando junto para diminuir as barreiras e limitações dos meus alunos[...] As práticas pedagógicas vão ao encontro com as necessidades individuais de cada aluno, sempre busco trabalhar os conteúdos dentro da capacidade de cada um fazendo uso de materiais concretos, situações cotidianas, mídia (isso quando não era de forma remota)[sic].”*

Esses resultados podem ser visualizados, também na fala de P3, o qual relata que, *“As práticas pedagógicas são variadas, pois cada aluno apresenta sua especificidade. Busco em todos os momentos incluir os alunos com necessidades educacionais especiais em todos os processos e atividades da vida escolar. Busco trabalhar sempre com recursos que permitam diminuir barreiras e estreitar os laços. Faço uso de material concreto, de recursos visuais e didáticos pedagógicos para proporcionar ao educando a melhor forma de interagir no e com o grupo. Eu acredito na Educação Inclusiva [sic].”*

Esses dados ainda demonstram que o conhecimento acerca de seu papel no processo inclusivo e acerca das estratégias pedagógicas possíveis para esse público faz com que o professor que atua com a educação especial adote posturas de mediador, intervindo e proporcionando o aprendizado de acordo com as condições que existem, catalizando e promovendo a real inclusão desses alunos. Diante disto, os autores Matias e Souza (2014, p. 103) afirmam que, *“Para que haja efetivamente uma educação inclusiva, é essencial considerar o papel do professor, pois ele é o mediador de todo o processo de construção do conhecimento,*

é ele quem busca as metodologias mais adequadas a fim de tornar a aprendizagem mais significativa aos educandos”.

Os professores, por exemplo, nos estudos de Souza e Mendes (2017), compreendem o seu papel de mediador, visto que podem colaborar positivamente para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual ou visual, através de posturas que valorizem as diferenças e potencializem as conquistas individuais de cada estudante. Dados esses, que corroboram os resultados encontrados neste estudo, uma vez que os professores participantes discorrem sobre o papel na inclusão, no desenvolvimento e na autonomia dos estudantes.

As percepções dos professores participantes evidenciam que o processo inclusivo tem muito a melhorar, mas que, se tratando de desenvolvimento, a ação do professor pode contribuir para tornar os estudantes independentes e autônomos na medida do possível, não somente no aspecto educacional, mas, também, para a vida em geral, conforme visualizado na fala de P2, quando diz que: *[...]percebo que, aos decorrerem dos anos, estamos em processo de evolução, porém ainda tem muito a melhorar. É importante salientar que nem sempre ocorrem somente uma inclusão escolar, e sim existem, também, uma inclusão social, onde estas crianças e/ou estudantes, devido as suas limitações intelectuais, apresentam dificuldades de compreensão, com isso, desenvolvemos ou aperfeiçoamos outras habilidades, como, por exemplo, Atividades de Vida Diária (AVD's)[SIC].*

Quando questionados sobre sua percepção acerca da ocorrência de inclusão de alunos com deficiência na escola em que lecionam, os professores participantes indicaram que há inclusão e que a escola está aberta a esse processo embora ainda existem alguns entraves que dificultam esse processo, como, por exemplo, a falta de compreensão ou coesão de toda a comunidade escolar no que diz respeito ao universo da educação especial.

Nessa perspectiva, a inclusão real vai muito além de matricular o aluno e garantir a permanência dele na instituição escolar. É necessário alterar a cultura escolar sobre a deficiência, criar mecanismos pedagógicos, estimular a socialização da comunidade escolar, trabalhar a afetividade desses estudantes, bem como da comunidade escolar em geral. A inclusão escolar é um processo que envolve uma quebra de paradigmas e estigmas relacionados à pessoa com deficiência, para que isso ocorra de fato, é necessário o esforço contínuo e progressivo de todos os envolvidos nesse processo (MANTOAN, 2006).

4.3 ENTRAVES DO PROCESSO INCLUSIVO

Em relação a essa categoria, todos os professores entrevistados mencionam a formação profissional como o principal entrave ao processo inclusivo. Essa falta de capacitação pode ser visualizada na fala do P3, quando ele diz: *“Considero de extrema importância o estudo, penso que, para trabalhar em Educação Especial, o profissional deveria ter formação específica em Licenciatura em Educação Especial e mais Pós e etc. A maioria dos profissionais que atuam hoje na Educação Especial são formados em Pedagogia ou até em magistério, gerando, com isso, um prejuízo ao desenvolvimento do educando. A falta de formação adequada, de conhecimento mais amplo na área, cria uma situação superficial no processo de inclusão. [SIC]”*

Nesse sentido, é necessário que esse profissional que atue ou pretenda atuar nessa área tenha uma boa formação, capacitação e acesso a fontes de conhecimento para poder atender as demandas da educação especial. De acordo com Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003), esses aspectos profissionais requeridos para atuar com a educação especial são motivos de atenção, uma vez que, em seu estudo, identificaram a falta de formação direcionada para a área da educação especial, a falta de produção científica e a falta de indicadores que possam, de fato, avaliar o processo inclusivo no contexto escolar brasileiro.

Sant'Ana (2005), em uma pesquisa sobre a concepção de docentes e diretores sobre a educação inclusiva, identificou vários aspectos necessários à efetivação da proposta. As principais dificuldades relatadas por esses profissionais dizem respeito à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos da educação especial inseridos nas classes regulares, corroborando com a percepção dos professores pesquisados.

Isso sugere que os professores têm dificuldades em sua prática pedagógica devido à ausência de conhecimento acerca das necessidades especiais e de como desenvolver esse aluno em conjunto com toda a classe escolar. Os resultados corroboram com a literatura, evidenciando uma formação profissional defasada ou inexistente, precisando ser desenvolvida de modo a oportunizar a qualificação profissional para atender aos princípios da educação inclusiva.

Segundo as autoras Gadelha dos Santos Darub, Chaves Soares e Kohls dos Santos (2020), o contexto formativo deve ser aprofundado e continuado, exigindo esforços das instituições formadoras, principalmente na área da pedagogia, no sentido de aprofundar a

discussão acerca dessa temática por meio de um currículo adequado à realidade de cada profissional.

A falta de conhecimento profissional faz com a prática inclusiva seja comprometida, uma vez que a Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96 coloca a necessidade de preparação adequada dos educadores como sendo um dos mais importantes requisitos para o sucesso da inclusão, com isso, traz a determinação que os sistemas de ensino devam garantir professores capacitados e especializados para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial, no ensino regular. Porém, ainda encontramos dificuldades em oportunizar aos educadores, enquanto sistema de ensino, a formação adequada, que lhes dê subsídios suficientes para atender a todas as demandas de sala de aula.

Para haver uma educação inclusiva, devemos atender a requisitos que perpassam pelos espaços físicos, pedagógico e social. Requisitos que comportem a peculiaridade de cada indivíduo, dentro da diversidade que encontramos no ambiente escolar, conforme já foi relatado pelos participantes anteriormente.

A inclusão, portanto, é uma maneira de contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meio de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 2005, p. 42).

Nesse sentido, o outro aspecto que precisa ser desenvolvido, conforme visualizado na análise, é a participação social no processo inclusivo educacional, sobretudo dos familiares e responsáveis do aluno da educação especial. É possível identificar nas falas dos participantes que a família acaba sendo um entrave no processo inclusivo, pois limita, superprotege ou não se engaja no desenvolvimento educacional do estudante, conforme fala do P2: *“Geralmente, umas das limitações são os familiares que, em alguns casos não acreditam no potencial do filho, tornando o processo mais lento ou até mesmo desmotivando-o. Por isso, é importante para o desenvolvimento do indivíduo a parceria com a família”*. [SIC].

A participação das famílias precisa ser incentivada, de forma a potencializar as ações realizadas para além do ambiente escolar, tornando o recurso social como um aliado nesse processo. Uma vez que as intercorrências no contexto familiar, como negligência, falta de conhecimento, dificuldades afetivas e financeiras podem dificultar o processo inclusivo, se a

família for acolhida e orientada acerca do processo educacional do estudante poderá ter subsídios e suporte para contribuir com o desenvolvimento dele. (SOUZA, MENDES, 2017).

5 PROPOSTA DE SOLUÇÃO

A vistas de propor uma solução inovadora para a problemática da ausência de conhecimento sobre o universo da educação especial, seu público e sobre o processo inclusivo dentro da escola e todos os envolvidos, é que se estabelece essa seção. No intuito de sanar essa demanda, o investimento que se faz necessário é a formação docente continuada, ou capacitações periódicas acerca da educação inclusiva, com diferentes perspectivas de atuação, visões profissionais e sensibilizações, a fim de tornar esses profissionais mediadores e multiplicadores da cultura inclusiva no contexto escolar.

Tencionando a compreensão do cenário educacional e visando o aperfeiçoamento da teoria juntamente com as diferentes técnicas, que garantem o acesso e a devida inclusão de todos no ambiente escolar, com qualidade e garantia dos seus direitos, essa proposta pode contribuir para a prática profissional, sendo que terá como base os três pilares da sustentabilidade, que são: social, econômico e ambiental.

No contexto social, vislumbramos a formação continuada como um viés para a educação de qualidade e redução das desigualdades, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Agenda 2030. Dessa forma, todos, podem se sensibilizar acerca das diferenças no ambiente educacional, tanto escola, como alunos e promovem, de fato, a inclusão desses alunos.

No aspecto econômico, entendemos que, com uma formação voltada para o interesse profissional, conseguimos acolher a sua demanda, e, a partir de então, os riscos de insatisfação no ambiente de trabalho serão eliminados, diminuindo os riscos de adoecimento ocupacional, resultando na redução de afastamentos e atestados médicos, o que reduz, também os custos para o Município.

E, visando o contexto ambiental, constatamos que um profissional satisfeito e qualificado, sendo levando em consideração a resolução de suas demandas, automaticamente, resulta em um profissional satisfeito e acolhido, inserido num ambiente saudável, assim, proporcionando-lhe bem-estar e qualidade de vida.

Desse modo, percebemos a viabilidade desta ação como uma solução para a problemática apresentada, a qual será aplicada na educação básica municipal, podendo ser estendida para outros níveis e esferas educacionais. Consideramos, ainda, que, a partir dos resultados alcançados, há a viabilidade de abrangência para demais instituições, a possibilidade de documentar esta intervenção para o órgão central (Secretaria de Estado da Educação) como proposta para se repensar na formação docente continuada obrigatória, a fim de capacitar e igualar as compreensões sobre a inclusão escolar inclusiva propriamente dita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender as percepções dos professores de Educação Especial pesquisados acerca da inclusão escolar na Educação Básica do município de Palhoça/SC. No que se refere ao perfil dos professores participantes, constatou-se que, em sua maioria, são do sexo feminino, trabalham em dois turnos e possuem formação adequada para trabalhar com a educação inclusiva, divergindo da principal problemática apontada pela literatura. A sobrecarga de trabalho foi revelada através de um dado tido através da negativa de participação por outros sujeitos convidados.

Referente às concepções acerca da inclusão escolar, os professores investigados destacaram que esse processo precisa ser aperfeiçoado, mas muitos avanços foram conquistados nos últimos anos, as iniciativas inclusivas são adaptadas aos estudantes de acordo com a necessidade e o ritmo de cada um, sempre incentivando a autonomia e independência. Ainda faltam empatia e entendimento sobre o processo inclusivo por parte de outros profissionais e pela comunidade escolar.

O principal do processo inclusivo ainda é a falta de formação adequada a toda a comunidade escolar e não somente aos professores da educação especial. A falta de conhecimento adequado ao universo da educação inclusiva faz com que esse processo não atinja sua potencialidade e dimensão necessária para efetivar a inclusão dos alunos da educação especial, podendo agir, dessa forma, como efeito contrário, gerando exclusão.

A falta da participação ou incentivo das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial também é um entrave ao processo inclusivo, devendo ser refletida e alvo de intervenção, caso se queira a real efetivação do processo.

Nesse sentido, a proposta de inovação para a problemática identificada é programas de formação e desenvolvimento humano, tanto para os profissionais da educação, quanto para a comunidade escolar e entorno. Formação continuada, e/ou capacitações periódicas serão importantes para fomentar novos conhecimentos, novas percepções, trocas de experiências, bem como sensibilizar e motivar esses indivíduos acerca da importância do processo inclusivo para o desenvolvimento do estudante e seu papel frente a isso. Se todos colaborarem em prol de uma educação inclusiva, ensinando, socializando e desenvolvendo saberes acerca desse processo, toda cultura escolar em torno dos alunos da educação especial poderá alterar-se e passar a enxergar a inclusão como uma postura para além dos muros da escola: para a vida.

Como sugestão para pesquisas futuras, os participantes poderão ser os professores da educação regular ou até mesmo os estudantes. O nível educacional também pode ser outro, como no ensino médio, profissionalizante ou superior ou, ainda, em instituições da rede privada. Os contextos denotam as direções das ações adotadas pelos que fazem parte destes, sendo assim, é necessário investigar o processo inclusivo e suas diferentes nuances no contexto escolar e fora dele, uma vez que a superação das diferenças e o desenvolvimento humano perpassam pelo conhecimento sobre essa realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete Jaqueline Moll (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BISACCIONI, Paola; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? **TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MÚLTIPLOS OLHARES**, p. 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.294, de 20 e dezembro de 1996). Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.** Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. **Relatório educação para todos 2000-2015.** Versão preliminar. Junho 2014. Brasília: MEC, 2014.

CAMARGO, Denise; BULGACOV, Yara Lucia M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 213-219, 2016

CAMPOS, M; GROSBaum, M; PAHIM, R e ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. **Caderno CEDES**, São Paulo: 9, 1999. p. 39-66.

CARVALHO, Jarmelinda da Silva; LOPES, Irineu. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AVANÇOS E DESAFIOS. **Revista Educ@ção científica**, v. 4, n. 7, p. 825-834, 2020.

COSTA, A.M.B., LEITÃO, F.R., MORGADO, J., PINTO, J.V. Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In **Ciências da Educação em Portugal**. Porto: Edições ASA:2006.

DALBERIO, Maria Célia Borges; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. **Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 59, n. 3, p. 5, 2012.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. L. P.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. **Rev. Bras. de Ed. Especial**, Marília, v.10, n.1, p. 43 -58, 2004

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações.** Curitiba: editora IBPEX. 2005.

FERREIRA, J. R.;GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 20 set. 2020.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 244.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, set. 2011.

LIMA, H.T.S. O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade. **E-Revista Facitec**, v.4, n.1, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (org.). 4ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2006. (pontos e contrapontos)

MARTINS, Sílvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATIAS, Flávia Souza; SOUZA, Sandra Freitas de. A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, ano. 11 n. 17 p. 85-107 jul./dez. 2014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Mar. 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 80-93, 2011.

MOREIRA, M. A inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear: um olhar familiar à luz da legislação. **Construindo o Serviço Social**, n.16, p.59-87, 2006.

MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro, 2009

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores.** 2008. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.