

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA: APONTAMENTOS SOBRE O TEMA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DA ÁREA**

**ISABELLA GALDINO BALLESTERO**  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)  
isabella-gb@hotmail.com

**HELIANI BERLATO**  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)  
hberlato@usp.br

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA: APONTAMENTOS SOBRE O TEMA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DA ÁREA**

## **1. INTRODUÇÃO**

A discussão acerca da extinção da educação segregada ocorre no Brasil desde a década de noventa, quando a Declaração de Salamanca (resolução das Nações Unidas, datada de 1994, que visa os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais) colocou à luz do debate o fim de um modelo educacional caracterizado pela separação entre a escola regular e a especial. Tal declaração propunha que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais tivessem acesso às escolas regulares e que estas se adequassem a eles, uma vez que são o meio mais capaz de combater atitudes discriminatórias (GLAT; FERNANDES, 2005; MIRANDA, 2009). Porém, tais debates só tomaram o formato de legislação em terras tupiniquins no ano de 2015, quando a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, foi sancionada.

Desde então, discussões que já haviam sido estabelecidas no tocante à extinção da segregação e da adoção da educação inclusiva começaram a tomar corpo, enriquecendo o arcabouço teórico disponível. Estas, por sua vez, tratam de questões pertinentes ao sucesso do modelo inclusivo, que pode ser tido como função da efetiva socialização entre os alunos deficientes e as outras crianças, da relação estabelecida entre a escola e a família dos alunos e da capacitação dos professores que ocupam as salas de aula inclusivas (CAMBRA; SILVESTRE, 2003; BALLARD, 2004; FORLIN; LIAN, 2011).

Vale destacar que tais discussões são centrais no âmbito da construção de uma sociedade igualitária, que visa promover o desenvolvimento de todos os seus membros e erradicar comportamentos que evidenciem qualquer tipo de discriminação ou preconceito contra aqueles que saem de padrões previamente impostos (LISTER, 1998). Além disso, suscita à uma discussão forte no campo organizacional sobre os processos inclusivos dentro da gestão da diversidade. Isto porque os esforços levantados atualmente no que toca essa temática ainda são necessários em razão dos estereótipos e preconceitos muitas vezes advindos da própria base social, na qual a escola ocupa papel fundamental (ARANHA, 2001).

Tendo em vista a importância e a necessidade de enriquecimento do debate, o presente estudo reúne esforços no sentido de viabilizar a resposta da seguinte pergunta: Como os educadores enxergam as estratégias e comportamentos adotados pelos seus pares e pela escola no intuito de promover a inclusão das crianças com deficiência? Isto será feito a partir da consecução do seguinte objetivo geral: compreender as práticas de inclusão para crianças deficientes a partir da perspectiva de educadores de uma escola municipal rural. Este objetivo, por sua vez, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (1) Levantar as principais mudanças ocorridas no processo educacional para adaptá-lo às crianças deficientes e (2) Levantar as implicações da extinção do sistema de educação segregado.

Este trabalho contempla cinco seções: esta primeira descortina as justificativas e objetivos do artigo; a segunda apresenta uma revisão de literatura que abrange conteúdos pertinentes a discussão; a terceira versa acerca da metodologia utilizada, a quarta apresenta os resultados obtidos e realiza uma discussão em volta deles e, por fim, a quinta traz algumas considerações finais.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

As subseções seguintes fornecem um panorama acerca das características da inclusão de crianças deficientes nas escolas brasileiras.

## 2.1. Inclusão e Legislação

A discussão mais acalorada acerca da efetiva inclusão das pessoas com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e sociais no sistema educacional regular têm sido possibilitada desde o ano de 2015, quando a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, foi sancionada. A lei em questão é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015)

O capítulo IV da lei em questão, do Direito a Educação, versa sobre os mais variados aspectos da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional vigente, incumbindo o poder público de garantir às pessoas com deficiência:

1. Um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
2. Aprimoramento dos sistemas educacionais, a fim de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
3. Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
4. Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015).

Cabe destacar que tais leis estão em conformidade com a Declaração de Salamanca (resolução das Nações Unidas, datada de 1994, que visa os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais) e foram precedidas por ela, que configura-se como a responsável por suscitar os debates nacionais que ocorreram na década de noventa e tratavam do fim do modelo de atendimento segregado voltado àqueles portadores de deficiência. Tal declaração propunha que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais tivessem acesso às escolas regulares e que estas se adequassem a eles, uma vez que são o meio mais capaz de combater atitudes discriminatórias (GLAT; FERNANDES, 2005; MIRANDA, 2009).

Neste sentido, a educação especial, que compunha um sistema segregado de ensino, têm revisto seu funcionamento e a forma como sedimenta as contribuições que oferece à sociedade. Se antes seu papel restringia-se ao atendimento destinado àqueles portadores de deficiências, atualmente ela atua fornecendo suporte fundamental à escola regular, que recebe tais pessoas. Sendo assim, fica clara a extinção da segregação entre educação regular e educação especial e o início de um processo de inclusão, mas chama-se a atenção para o fato de que as escolas regulares, que agora atendem a todas as pessoas sem distinção, ainda se esteiam na educação especial, que foi transformada em um órgão de apoio à elas (GLAT; FERNANDES, 2005; REIS; MOTA; JESUS, 2015).

Tendo isto em vista, pode-se afirmar que embora a lei referente à inclusão de pessoas deficientes na educação regular tenha emergido tardiamente no Brasil – o que denota a negligência por parte do Estado e da sociedade no que diz respeito aos direitos básicos das pessoas em questão – o debate acerca da extinção da educação segregada existe desde o século passado, quando a Nações Unidas visionavam o fim de uma era de preconceitos e discriminação e o início dos tempos de combate a tais atitudes, marcados pela simultânea

inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, atribuindo às escolas um papel chave neste sentido (GLAT; FERNANDES, 2005). Desta forma, atualmente, em solo nacional, as pessoas com deficiência encontram-se munidas de um aparato legal e específico que garante que elas não sejam segregadas e que sejam absorvidas, como todas as outras pessoas, por um sistema educacional inclusivo, que busca desenvolver da melhor forma possível os talentos dentro de suas especificidades (REIS; MOTA; JESUS, 2015).

De acordo com estas informações, a seção seguinte versa sobre o papel das escolas quando se trata da inclusão das pessoas com deficiência no sistema dando especial atenção às crianças deficientes, que são o foco deste estudo.

## **2.2 Papel e desempenho da escola inclusiva**

Após o fim da segregação educacional, a discussão acerca do papel da escola regular na formação das crianças deficientes e da efetividade da resolução em questão têm se tornado mais recorrente e presente no dia a dia dos profissionais que lidam com a educação.

Visto isso, ressalta-se que, embora a forma de educação segregada seja apoiada por muitos pais, professores e outros profissionais, as pesquisas mostram que as crianças com deficiência, quando enquadradas nas configurações convencionais, alcançam melhores resultados na aprendizagem acadêmica e social. Isto leva a pensar que defender a manutenção da educação especial é uma posição política e não educacional. Ou seja, os governos continuam a apoiar a separação da educação especial porque, por diversos motivos, alguns pais a querem para seus filhos e porque alguns profissionais, contrariando as evidências, continuam a afirmar que existe uma base racional que sustenta a existência dela (BALLARD, 2004).

Ainda de acordo com Ballard (2004), em uma sociedade democrática, espera-se que as escolas públicas ofereçam acesso e oportunidades iguais de aprendizagem para todas as crianças. E, se existem evidências de que a escola não tem sido bem sucedida no desempenho desse papel para com algumas crianças, então entende-se que o sistema precisa ser aprimorado, de forma que a competência para atender tais indivíduos se desenvolva e aperfeiçoe-se. Salienta-se ainda que o desenvolvimento de capacidades do sistema deve ser visto como um processo educativo que possibilita o melhor entendimento e tem como objetivo atender da melhor forma possível os interesses de todas as crianças ao mesmo tempo em que fomenta o aumento do conhecimento e das habilidades de ensino dos professores.

É necessário também destacar a responsabilidade da escola inclusiva no que concerne à socialização das crianças com deficiência. Para melhorar a socialização dos alunos com deficiências, é necessário que esta desenvolva atividades que proporcionam aos outros alunos o conhecimento das várias deficiências e que ajudam a promover o respeito pelos diferentes padrões de desenvolvimento. As atividades devem ser apropriadas ao nível educacional. No nível pré escolar, por exemplo, o trabalho preparatório pode ser feito antes da chegada dos alunos com necessidades especiais. As áreas abrangidas podem incluir deficiências físicas, aparelhos auditivos, retardo da fala, dificuldades motoras, etc. Em níveis mais altos, conversações e debates podem ser organizados em diferentes tipos de trabalhos e projetos. Cabe salientar que o conhecimento da natureza específica de cada deficiência teria o efeito de compensar a percepção com base em fatores exclusivamente externos ou estereótipos sociais (CAMBRA; SILVESTRE, 2003).

Tendo em vista todas as obrigações que recaem sobre a escola inclusiva e indo na contramão do que versam alguns governos, professores e pais, a inclusão tem mostrado bons resultados e também provocado mudanças dramáticas de natureza conceitual, organizacional e estrutural no âmbito escolar. É comum constatar, pela análise de documentos de estudiosos do assunto, que a intensificação do processo de inclusão tem propiciado que os alunos especiais

melhorem sua habilidade de aprendizagem, progridam mais no que diz respeito às suas capacidades acadêmicas e desenvolvam comportamento adaptativo de forma mais eficiente do que quando eram educados em escolas especiais (LEE et al, 2015; DESSEMONTET; BLESS; MORIN, 2012).

Mas, ainda que essas observações retratem uma realidade promissora, é necessário observar que no Brasil as escolas, principalmente aquelas públicas, enfrentam uma série de dificuldades para cumprir o desempenho esperado e fazer jus ao seu papel de inclusiva.

É consenso que o processo de inclusão exige suportes de natureza física, pessoal, material, técnica e social para que se possa tomar o caminho do sucesso, de forma que o aluno com deficiência, de fato, adquira habilidades e conhecimentos que o permitam viver em sociedade e de maneira independente (ARANHA, 2000; MENDES, 2002). No entanto, afirma-se que muitas questões permeiam a inclusão e, por várias vezes implicam na realização deficitária do papel atribuído às escolas. Algumas dessas questões dizem respeito a divisão de tarefas a que os professores foram submetidos e também a formação deficitária dos mesmos.

De acordo com alguns autores que tratam da inclusão nas escolas brasileiras, existe um discurso forte de que o professor da sala de aula regular deve atender a todos e, para isso, deve contar com a ajuda e parceria de profissionais especializados e/ou de educadores especiais. No entanto, não se conhece ao certo os detalhes sobre essa parceria, se ela é efetiva, se realmente existe e quais são as dificuldades e/ou facilidades relacionadas a ela. Além disso, a capacitação dos professores que atuam na sala de aula regular tem gerado muitos questionamentos. Não se sabe até que ponto eles estão preparados para enfrentar certas situações, bem como para enfrentar a divisão de tarefas entre alunos especiais e outros alunos. Acredita-se que existe a necessidade de mudanças de práticas dentro da sala de aula a fim de aprimorar a qualidade do atendimento dado a sala como um todo (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Essas indagações trazem à superfície um lado menos desbravado da educação inclusiva, que diz respeito às dificuldades e desafios enfrentados por aqueles responsáveis por torná-la realidade. Tendo em vista as questões supracitadas no parágrafo anterior, que tangem ao papel do professor no processo inclusivo, a próxima subseção procura fornecer uma abordagem acerca dele, bem como detalhar questões associadas à capacitação, fator tão importante para o sucesso do processo tratado.

#### **2.4 Capacitação e habilidades dos professores**

De acordo com o que foi dito acima, o papel do professor é tido como um determinante crítico do sucesso (ou insucesso) da prática da educação inclusiva (FORLIN; LIAN, 2011). Logicamente, segue-se que a preparação dos mesmos para trabalhar em diversas salas de aula também deve ser vista como um componente crítico para garantir a inclusão bem sucedida (ROMI; LEYSER, 2006; WINTER, 2006).

As atitudes dos professores podem ser vistas como uma barreira ao sucesso de práticas inclusivas adotadas pela escola. Os professores tendem a ter visão e atitude positiva sobre a inclusão, mas, ao mesmo tempo, consideram sua implementação prática um tanto quanto problemática (MACFARLANE; WOOLFSON, 2012). É comum que se diga que eles possuem um *lack* de conhecimentos e habilidades necessárias para trabalhar dentro de salas de aula inclusivas, o que pode trazer muitos problemas para escola no que diz respeito ao cumprimento de seu papel. Este fato traz à tona a problemática referente às habilidades e conhecimentos que são necessários aos professores para que estejam preparados para trabalhar nas salas de aula em questão. Muitas vezes, a questão principal não deve permear quais são tais habilidades e conhecimentos específicos, mas sim como e se eles fazem o

melhor uso possível do já sabem quando experimentam alguma dificuldade em sala de aula (ABU EL-HAJ; RUBIN, 2009; FLORIAN; LINKLATER, 2010).

Para além dessa discussão, é fundamental destacar que a formação dos professores que atuam na inclusão é um aspecto chave para o seu bom desempenho. Os programas de preparação destes professores devem ser estruturados e pensados para dar ênfase nos papéis e responsabilidades que serão assumidas por eles. Neste sentido, a reestruturação dos programas em questão é um meio fundamental para que tais professores sejam melhor preparados para entrar em uma escola inclusiva. A literatura afirma que o ideal seria, além da reestruturação dos programas, a reestruturação geral dos cursos, a fim de atingir um maior alcance e dar continuidade às iniciativas destinadas a melhorar a capacitação dos graduandos para educação inclusiva (LAARHOVEN et al, 2007).

Tendo em vista o papel central da formação do professor para o sucesso da educação inclusiva, é necessário explicitar ainda que o ideal é que os cursos de preparação de professores abranjam: (1) experiências de campo em salas inclusivas; (2) infusão de informações sobre diversidade ao longo do curso; (3) entrevistas; (4) contato direto com pessoas com deficiência e (5) atividades de incursão - crianças com deficiência visitando a faculdade/universidade (FORLIN; CHAMBERS, 2011). Tudo isto garantiria a capacitação dos professores para trabalhar com a inclusão não só pela absorção de conteúdo teórico, mas também pela aquisição do *know-how* prático necessário para que, quando se vissem em situações problemáticas, pudessem evocar experiências passadas a fim de perpetrar a melhor estratégia possível.

Cabe ainda ressaltar que não só as habilidades e capacitação dos professores são vistos como aspectos chave para a inclusão bem sucedida. Esta baseia-se também na manutenção de um tripé que agrega escola, professores e famílias. Neste sentido, a próxima subseção procura tratar da importância do estabelecimento e continuidade do relacionamento saudável e duradouro entre os atores supracitados.

### **2.3 A parceria entre família e escola**

Tendo em vista a composição do tripé supracitado, tem-se que, por muitas vezes, as famílias são tratadas pela escola como se fossem apenas uma fonte dos problemas de seus filhos. Raramente elas são tratadas como parceiras em uma abordagem abrangente dos problemas de deles. Os pais frequentemente têm que servir como seus próprios gestores na ausência de serviços coordenados, tornando-se compreensivelmente subjugados por essa responsabilidade, pois, além delas, ainda têm o estresse de satisfazer diariamente as complexas necessidades das crianças (FORNESS, 1988).

É verdade que, embora a escola e a família tenham comportamentos falhos quando se diz respeito à cooperação necessária para viabilizar a inclusão de filhos, tem-se que os pais apresentam atitudes positivas em relação à inclusão, ainda que externem várias preocupações voltadas a disponibilidade de serviços efetivos nas escolas e também a disponibilidade de um atendimento individualizado. Destaca-se que o suporte dos pais, em conjunto com o seu envolvimento, é um dos itens facilitadores da educação inclusiva. Ademais, não só os pais das crianças com deficiência precisam estar de acordo e colaborar com o processo, mas também os pais das outras crianças, que têm mostrado uma boa aceitação, pois acreditam que a inclusão pode ajudar seus filhos a compreender melhor as diferenças (BOER; PIJL; MINNAERT, 2010).

Porém, reajustando o foco à parceria fundamental entre a escola e a família das crianças deficientes em prol do desenvolvimento das mesmas, é possível afirmar que alguns pais creem que talvez a escola regular não seja a melhor opção para os seus filhos, pois preocupam-se com os impactos sociais (isolamento social, rejeição e *bullying*) que podem incidir

sobre eles. Os progenitores também ficam apreensivos ao refletir sobre a capacidade e a habilidade dos professores regulares para lidar com seus filhos, uma vez que julgam que estes podem não ter tempo e paciência suficiente ou então não lançar mão dos recursos necessários para a educação deles (GROVE; FISHER, 1999). Por isso, como citado acima, algumas famílias ainda acreditam (à revelia do que mostram os estudos e algumas experiências empíricas) que a segregação entre ensino especial e ensino regular é o modelo mais adequado.

Visto isso, é possível dizer que tais problemas tem origem das dificuldades dos pais em entender o novo processo de educação oficial ou de lutar contra as falhas no sistema. Eles entendem que há um *gap* entre aquilo que é dito e assegurado pela teoria e pela lei e aquilo que realmente acontece na esfera escolar. Tal fato afeta as dimensões emocionais e práticas das famílias envolvidas e este *gap* leva, então, a reflexão sobre aquilo que realmente significa inclusão e sobre aquilo que efetivamente acontece dentro das escolas (ROGERS, 2007).

Sendo assim, cabe à escola, em parceria com a família, garantir que o trabalho de inclusão seja feito da melhor forma e em conjunto. Aos pais, cabe a responsabilidade de perseverar, mantendo-se firme em relação a efetiva realização do processo de inclusão, tão significativo para a vida de seus filhos. A escola deve certificar-se da realização de um acompanhamento muito próximo, garantindo a comunicação eficiente com a família e a efetividade da inclusão em todos os níveis do processo educacional, seja ele prático (não removendo a criança da sala para que não haja realização de trabalhos individualizados); intelectual (prezar pelo acesso, por parte das crianças com deficiência, do mesmo conteúdo programático a que as outras crianças estão submetidas) ou emocional (dar todo o suporte para que tais crianças construam um *network* e sejam capazes de se engajar socialmente).

Tudo isso garante que a escola regular possua uma estrutura adequada para o atendimento e inclusão das crianças especiais, sendo tidas pelas famílias delas como perfeitamente capazes de assumir papel de protagonistas na superação da ignorância cultural e dos mal entendidos que permeiam as diferenças e as dificuldades na relação com o outro e levam a pensamentos e práticas preconceituosos e discriminatórios (BOER; PIJL; MINNAERT, 2010).

Considerando o breve resumo da literatura existente sobre o assunto tratado, a próxima seção visa esclarecer os métodos utilizados a fim de responder o problema de pesquisa proposto e cumprir os objetivos estabelecidos.

### 3. METODOLOGIA

Foram entrevistadas oito pessoas que compõe o quadro de funcionários do município e que atuam na escola municipal rural tida como alvo do estudo (tabela 1). Todas elas responderam um questionário com 13 perguntas que, por sua vez, abordavam desde suas percepções a respeito do processo educacional até fatores concernentes ao relacionamento entre escola/família e habilidades/capacitação dos professores.

Tabela 1: Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Cargo	Anos de trabalho na educação
E1	Auxiliar de sala de aula de um aluno portador de baixa visão	5
E2	Diretora	10
E3	Professora de educação física do ensino fundamental	13
E4	Professora do quarto ano do ensino fundamental (sala conta com aluno portador de baixa visão)	15
E5	Professora do terceiro ano (sala conta com aluno portador de Transtorno Opositor Desafiador - TOD)	6

E6	Professora do quinto ano do ensino fundamental (sala conta com aluno portador de paralisia cerebral leve)	17
E7	Professora de educação infantil - jardim II (sala conta com aluno autista)	26
E8	Supervisora	25

Fonte: Elaborada pela autora

A técnica escolhida para analisar os dados obtidos foi a análise de discurso, utilizada para desvendar como o texto funciona, trabalhando sua opacidade e vendo nela a presença do político, do simbólico e do ideológico. Tal técnica ainda considera a interpretação como objeto de reflexão, apresentando uma teoria da interpretação e interrogando-a (ORLANDI, 2005).

É também verdade que a análise de discurso rejeita a noção realista de que a linguagem pode ser reduzida a um meio neutro de refletir e descrever o mundo, possuindo uma base epistemológica (de natureza construtivista) bastante diversa daquelas de outras metodologias. A análise de discurso não pode ser utilizada para tratar os mesmos tipos de questões como os enfoques tradicionais, já que ela sugere novas questões ou maneiras alternativas de reformular questões antigas. Neste sentido, ela deve preconizar: (1) preocupação com o texto em si mesmo; (2) visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída; (3) ênfase no discurso como forma de ação e (4) convicção na organização retórica do discurso (GILL, 2002).

A fim de viabilizar a execução desta técnica, seguiu-se os passos propostos por Gill (2002) para realizar uma análise de discurso de natureza significativa. Estes passos compreendem: (1) a formulação da questão inicial de pesquisa; (2) a escolha dos textos a serem analisados; (3) a transcrição dos textos em detalhe; (4) a leitura cética e interrogação do texto; (5) a codificação inclusiva (6) a análise (examinando e regularidade e variabilidades nos dados e criando hipóteses) e (7) a descrição minuciosa.

Tendo em vista a natureza da técnica, a seção seguinte descreve e discute os resultados obtidos a partir de sua aplicação.

#### **4. RESULTADOS**

Apresenta-se aqui o resultado da aplicação da técnica já citada para analisar o que foi dito por oito profissionais ativos na educação acerca de fatores relacionados a inclusão. As transcrições das entrevistas foram analisadas de maneira a identificar as categorias amplas de opiniões oferecidas pelos profissionais a fim de detalhar sua percepção acerca daquela. Cinco tipos de categorias (A evolução do processo educacional e mudanças observadas; A viabilidade da inclusão em salas regulares; A convivência com as demais crianças; O relacionamento entre escola e pais; O preparo e capacitação dos professores) foram identificadas, cada uma delas organizada a partir de afirmações pertinentes, como se vê a seguir:

##### **1) Categoria 1 – A evolução do processo educacional e mudanças observadas**

Esta categoria revela aquilo que foi dito pelos entrevistados a respeito da evolução do processo educacional (que abrange materiais, técnicas de ensino, características do espaço físico e capacitação dos professores) para que a escola regular se tornasse capaz de receber e realizar seu papel de forma efetiva para com os alunos deficientes, bem como as mudanças que tal evolução causou.



E2: “(...) quando eu entrei na rede, assim, não existia professora auxiliar (...) a gente não tinha o apoio que têm hoje. O que muda é que hoje eles avaliam toda a questão médica da criança, toda essa parte clínica e pedagógica, o foco é sempre o pedagógico (...) as orientações que são feitas, os materiais, todo esse apoio a gente recebe (...) geralmente os alunos deficientes eram os que estavam abaixo da nota, ou os que estavam na escola só para socializar. Eles ficavam incluídos, mas ainda separados da turma. Hoje alguns já conseguem acompanhar, conseguem ter boas notas (...)”

E3: “(...) o que eu sei do processo de inclusão é que ele aconteceu assim (...) Não foi de forma gradativa, ele aconteceu com uma resolução do governo e as professoras tiveram que se adaptar a isso (...) os resultados vão depender muito do professor, do empenho do professor, da busca que isso aconteça.”

E4: “(...) Eram umas salas específicas, né, eles não ficavam inclusos, eles tinham as salas deles. E de um tempo pra cá (...) eles começaram a ser inclusos mesmo, de ter um trabalho voltado para eles (...) hoje a escola que tem que se enquadrar à criança e não a criança que tem que se enquadrar à escola (...) a gente mesmo e que tem que achar uma forma de trabalhar com essa criança (...)”

E6: “(...) eu consigo observar bem a questão legislativa, então a legislação garante que essas criança deficiente esteja matriculada na rede. Porém, a prática a gente faz um esforço, uma tentativa de inclusão, mas a rede em si, pelo que eu estou convivendo, eu percebo uma grande dificuldade (...) Então tem a matrícula, mas a qualidade do atendimento eu não consigo perceber como uma qualidade em excelência. Há um esforço, mas não há uma qualidade ainda neste sentido (...) Mas só de não estar mais segregada em uma instituição, de ela fazer parte de uma escolarização, isso já é um ponto positivo, agora só precisa ir adequando, né. Geralmente vem a legislação e depois a adequação (...)”

Uma das características mais interessantes dos discursos é que os entrevistados identificam que houve evolução no processo educacional e mudanças efetivas desde que a educação deixou de ser segregada. Embora a equipe educacional faça muitos esforços no sentido de promover melhorias no processo de ensino, receba apoio para reconhecer as necessidades dos alunos e adaptar a parte pedagógica adequando-a a eles no sentido de possibilitar a inclusão efetiva, a obtenção de bons resultados e o desenvolvimento de habilidades específicas, ainda existem muitos ajustes a serem feitos.

É consenso que tais ajustes ocorrem com o passar do tempo, pois ainda que a escola venha buscando a excelência, questões qualitativas (de adequação do espaço, de materiais e capacitação dos professores) ainda deixam a desejar. De acordo com os excertos e com a literatura, esta lacuna pode ser atribuída ao *timing* descompassado entre a lei e a aplicação. Embora o decreto de Salamanca tenha trazido as discussões a respeito da extinção da segregação educacional na década de 90, as leis que garantem a mesma datam dos últimos anos e as falas indicam que primeiro os alunos deficientes foram inseridos no contexto da escola regular e depois os processos começaram a ser adaptados a eles, de forma que vislumbra-se a excelência, mas acredita-se que ela será alcançada apenas no longo prazo (GLAT; FERNANDES, 2005; REIS; MOTA; JESUS, 2015).

## **2) Categoria 2 – A viabilidade da inclusão em salas regulares**

Esta categoria engloba aquilo que foi dito a respeito da viabilidade da inclusão das crianças deficientes na sala de aula regular levando em consideração os impactos causados para elas próprias e para as outras crianças que a frequentam.

E2: “(...) No geral eu sou a favor (*da inclusão*), acho que tem que acontecer. Em casos muito específicos, a criança acaba mais sofrendo do que sendo incluída, o que é o caso de algumas crianças que são deficientes múltiplas, que são muito, muito comprometidas (...) o primeiro impacto (*da inclusão*) ele é positivo, eu acho que ele é negativo quando a criança que vem com algum problema, com alguma deficiência, ela é muito agressiva. Porque daí geralmente ela muda a rotina da sala (...) a gente conseguiu ter uma situação reversa (...) a gente foi mexendo no horário de entrada, no horário de saída (...) até que a professora foi conseguindo manter a sala toda organizada com aquela criança diferente na sala.”

E3: “(...) acho muito interessante a ideia da inclusão na questão do convívio e principalmente da aceitação das crianças (...) mas por um lado é negativo porque ficam algumas falhas e as vezes a o aluno não é incluído de verdade. Então eu acho que o ideal seria que, por exemplo, de manhã o aluno estuda na escola regular e de tarde ele estuda na especial (...) você percebe assim, que principalmente nas crianças pequenas, existe esse acolhimento (*das crianças com deficiência*) por parte delas (...) eu não acho que elas foram prejudicadas (...) esse foi um ganho para a criança (...)”

E6: “(...) eu acho um ganho histórico, né. Elas estarem dentro da escola é um ganho para elas e para os demais também (...) não dá pra fazer um retrocesso mais, acho que agora tem que aprimorar mesmo (...) eles (*as outras crianças*) entendem todos como parte do grupo, eu não vejo mais como “Ah, chegou uma criança deficiente” ou “Nossa, essa criança atrapalha na sala”, não vejo mais isso (...) pode ser que uma criança com muito problemas de comportamento, os demais sejam prejudicados. Eu nunca visualizei, eu nunca tive contato nesses casos (...)”

E8: “(...) é necessário (*a inclusão dos alunos deficientes na sala regular*) porém a falta de qualificação dos professores e até do governo federal, estadual... Até mesmo do municipal (...) acredito que (*a inclusão*) não tenha gerado um impacto tão grande, mas não deixa de ser uma divisão do trabalho do professor que hoje tem se dedicar aos ditos normais e as crianças com deficiência (...) não há prejuízo, porém há uma divisão da tarefa do professor dentro da sala de aula (...)”

Examinando os excertos em questão, fica claro a atitude positiva das educadoras em relação à inclusão das crianças deficientes nas salas de aula regular, pois acredita-se que tal processo tem propiciado que os alunos especiais melhorem sua habilidade de aprendizagem e progridam no que diz respeito às suas capacidades acadêmicas (LEE et al, 2015; DESSEMONTET; BLESS; MORIN, 2012).

Há considerações que indicam que níveis maiores de comprometimento físico/mental e a observância de distúrbios de comportamento podem trazer impactos negativos quando se considera o todo da sala de aula, mas acredita-se que estes podem ser amenizados quando a escola traça estratégias que visam minimizá-lo.

Embora a inclusão tenha trago ganhos latentes, reconhece-se a necessidade de um acompanhamento minucioso e contínuo da situação da sala de aula como um todo e do aluno com deficiência, uma vez que acredita-se que a divisão de tarefas a que o professor está submetido pode trazer impactos relevantes para a coletividade e que, por vezes, os alunos

deficientes podem precisar de uma atenção diferenciada (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014), já que menciona-se a importância do desempenho do papel da educação especial no cotidiano do aluno deficiente

### **Categoria 3 – A Convivência com as demais crianças**

Esta categoria trata do processo de socialização entre os alunos deficientes e os outros alunos, buscando traçar um paralelo com as ações da escola no que diz respeito a este processo.

E5: “(...) de início, para eles (*as outras crianças*) é diferente assim, a gente percebe o impacto. Só que no dia a dia tem até carinho... Eles se aproximam bem, querem cuidar... Então tem um respeito (...) trabalhando né, os valores, as diferenças entre as pessoas, dessa forma (*como preparam as outras crianças*).”

E6: “(...) eles (*as outras crianças*) veem numa boa, eu não vejo nenhum tipo de discriminação dentro da escola, de uma forma agressiva com essas crianças, não consigo (...) por eles estarem desde pequenininhos convivendo com deficiências (...) eu acho que eles (*os deficientes*) não estão mais segregados, eles fazem parte da comunidade (...) como com a gente aqui as crianças vêm desde o infantil, quando chega no ensino fundamental, essas crianças já estão inseridas, a gente não precisa ter esse processo de adaptação e de recebimento, porque eles estão junto há muito tempo (...) mas eu acho que essa questão de preparar muito antes, a gente as vezes aponta algo que a criança nem vai perceber. Sabe aquela coisa... Agora a parte estrutural precisa (*ser preparada*).”

E7: “(...) A dificuldade do entendimento da criança especial é mais do adulto do que das crianças. Com relação quando o especial não tem o entendimento de regras e combinados, os normais falam “ah, ele não entende, né” ou “ah, vamos ajudar”, tá sempre todo mundo preparado para ajudar (...) Não tem muito o que preparar, né... No começo do ano, quando a gente sabe que tem uma criança especial na sala, a gente vai crescendo junto ali (...) As crianças percebem e a professora tenta contornar contando uma história, dando algum exemplo... Não tem muito preparar... É no dia a dia que a gente vai se conhecer (...)”

E8: “Eles (*as outras crianças*) ajudam muito essas crianças... Eles meio que cuidam dessas crianças dentro da sala de aula. Deveria-se ter um preparo com essas crianças, mas nem sempre... A vezem numa situação problema há uma conversa com a classe para que se explique o que aconteceu e para que essas crianças sejam tratadas como iguais.”

Como é possível constatar a partir da análise dos relatos, as outras crianças mostram uma atitude positiva frente ao aluno especial. Elas agem no sentido de ajudar e acolher a criança deficiente, indício de que, como confirma a literatura, a inclusão tende a ser efetiva no que diz respeito à socialização, que pode ajudá-las a compreender melhor as diferenças (BOER; PIJL; MINNAERT, 2010).

Já no que tange ao processo de preparação das crianças para receber os alunos deficientes, pode-se afirmar que não há uma estratégia dominante. É evidente que a preparação se dá durante o dia a dia, por meio de situações corriqueiras em que, eventualmente, a resposta da criança com deficiência é diferente da de outros alunos, levando a professora a provocar reflexões e estimular a sala de aula a entender as diferenças. Porém, por vezes, opta-se por indicar previamente o recebimento de um membro deficiente no grupo. Tal atitude mostra-se fundamentada, pois a realização de atividades e discussões que

proporcionam às outras crianças o conhecimento das várias deficiências e que ajudam a promover o respeito pelos vários níveis de desenvolvimento auxilia a compreensão e aceitação de padrões de comportamento diferentes daqueles impostos para o resto do grupo (CAMBRA; SILVESTRE, 2003).

No entanto, acredita-se que esta atitude é necessária somente quando a criança deficiente não consegue seguir determinado comportamento, tido como padrão para a turma. Entende-se também que, nesta escola, a inclusão inicia-se já no início da trajetória escolar, quando os alunos frequentam as salas do ensino infantil. Esta é uma evidência de que essas crianças têm a inclusão como algo inerente ao mundo, pois desde que foram inseridas no ambiente escolar elas já mantêm contato com todos os tipos de indivíduos.

#### **Categoria 4 – O relacionamento entre escola e pais**

Esta categoria tem por objetivo apontar características referentes ao relacionamento e aproximação entre os pais e a escola, uma vez que se considera este como um dos determinantes do sucesso da inclusão.

E1: “(...) as (*famílias*) de crianças especiais são como qualquer outra família, tem a família que está presente e a que está ausente (...) quando há uma criança especial e essa família é ausente, essas crianças são muito mais prejudicadas, porque só têm o respaldo da escola (...) existe um trabalho que envolve a família e a educação especial, né (...) eles têm um núcleo que só trabalha com essas famílias, desde que as famílias estejam querendo esse respaldo educacional (...) sempre (*a escola deseja aproximar-se dos pais*) e a escola hoje tem que ser tripé, né? É o aluno, a escola e a família. E se esses três não estiveram andando junto, nem sempre as coisas dão certo (...) escola está sempre aberta para a família (...) todos estão sempre abertos a conversa, diálogo (...).”

E2: “Geralmente são famílias que não aceitam as deficiências das crianças, ou até dizem que aceitam, mas daí eles querem um atendimento diferenciado, mas na verdade a gente tem que oferecer um atendimento especializado e não diferenciado. Então geralmente o primeiro passo é a família não aceitar que tem algum problema, então depois ela luta, luta, resiste, mas aí ela vê que tem e algumas famílias abraçam essa situação, vão atrás de tratamento, vão atrás de condições para manter essa criança bem (...) a gente está sempre buscando este contato (*entre escola e família*) o núcleo especial também tem esse contato, eles têm uma rotina em que mensalmente eles têm uma reunião, que é uma reunião de encorajamento, de orientação para os pais, de como agir, de como conviver com uma criança deficiente. E o que é muito triste é que eles enviam um convite e nós mandamos este convite no caderno da criança, que a maioria dos pais não frequentam este grupo.”

E5: “(...) eles precisam (*os pais*), né, de um apoio nosso, que a gente tem que ter uma certa tolerância, né, auxiliar no que for preciso (...) pelo menos até onde eu passei tem um contato legal, quando são ausentes vão atrás, querem saber (*atitude da escola frente aos pais*)”

E7: “Alguns profissionais acham que a família não trabalha todas as capacidades que a criança tem. E realmente, as vezes a família não trabalha mesmo... E tem famílias que não têm vontade de levar as crianças para os tratamentos, levar as crianças para os acompanhamentos, porque demanda um tempo e alega não ter tempo (...) na maioria das vezes é o desejo da escola (*aproximar-se dos pais*), principalmente do professor do especial, mas tem pais que são fechados e não dão abertura, não.”

É interessante notar que os pais de alunos com deficiência nesta escola, em geral, assumem uma postura passiva frente às necessidades dos filhos. Eles contrariam a literatura que afirma posicionamento ativo dos pais frente às questões pertinentes a inclusão, já que externam várias preocupações voltadas a disponibilidade de serviços efetivos nas escolas e também a disponibilidade de um atendimento individualizado (BOER; PIJL; MINNAERT, 2010). Percebe-se que, em alguns dos casos típicos desta escola, as famílias se colocam como ausentes, ignoram a necessidade de um acompanhamento especializado e, por vezes, até mesmo negam a existência da deficiência.

Nota-se ainda que a escola assume uma postura positiva frente aos pais, interessa-se pela realização de um acompanhamento conjunto, mas eventualmente os pais não desejam dedicar tempo ou esforço a este acompanhamento. Eles mostram-se alheios às necessidades dos filhos ou demandam o atendimento diferenciado, típico da era da educação segregacionista, não dando a devida importância ou atenção ao atendimento especializado que a escola procura fornecer. Sendo assim, qualquer estratégia de aproximação adotada por essa escola tende a ser inócua.

### **Categoria 5 – O preparo e capacitação dos professores**

A presente categoria trata da visão dos entrevistados acerca da capacitação e das habilidades específicas requeridas dos professores envolvidos no processo de educação inclusiva. De modo geral, compreende-se que há falta de formação e capacitação para trabalhar com as crianças deficientes impedindo a promoção aos ideais de uma escola inclusiva.

E1: “(...) geralmente, na sala de aula regular, elas não têm capacitação para educação especial. Então assim, ou você busca esse conhecimento, geralmente nós buscamos, né (...) a gente procura fonte de informação, a gente busca essa capacitação. Infelizmente, para as professoras de sala regular, essa capacitação não existe, mas para as professoras que estão trabalhando com educação especial essa capacitação existe (...) não precisa ter conhecimento específico, mas tem que se especializar no problema daquela criança, para que você consiga trabalhar (...) e avançar na sala de aula.”

E4: “(...) A capacitação o setor de educação hoje em dia ele faz alguns trabalhos, mas ainda é muito falho, ainda é muito pouco (...) ai vem muito do professor também, né, das condições de você se aprimorar, se capacitar, a boa vontade de cada um (...) na realidade, você vai aprender ali na sua prática, né, em sala de aula (...) não existe muito uma receita (...) Dependendo do tipo de comprometimento (precisa de habilidades específicas). Não, acho que todas têm que ter (*habilidades específicas*), se você pega uma criança surda, por exemplo, surdez profunda, se você não souber libras (...).”

E6: “(...) Nós não temos (*capacitação*) ninguém sabe muito o que fazer, tá todo mundo pesquisando, tentando descobrir o que fazer nessa situação do que fazer com essas crianças em salas regulares. Se você me perguntar se eu me sinto preparada para atender uma criança com necessidade educativa, com necessidade especial, não sinto (...) Todos os professores que estão na sala de aula precisariam estar preparados já, porque a hora que chegasse (*a criança deficiente*), você já sabe o que fazer, não descobrir como (...) Sinceramente, eu não sei (*sobre a necessidade de habilidades específicas*) eu acho que o princípio é que as pessoas tivessem uma boa formação, os profissionais da educação tivessem uma boa formação para trabalhar com o grupo como um todo, não só com alguma deficiência específica.”

E8: “(...) aqui em Piracicaba tem um núcleo de educação especial, né... Mas nem sempre é 100% eficiente (...) Há algumas formações, algumas oportunidades para que os professores possam se formar, ter uma formação continuada, mas infelizmente não consegue. Não consegue atingir todo mundo (...) falta formação.”

Constata-se que, a despeito do fato dos professores se empenharem e apresentarem, muitas vezes, boa vontade na busca por informações e conhecimentos que as permitam realizar seu trabalho com segurança e propriedade, as condições à capacitação muitas vezes acaba se mostrando como um empecilho tornando a inclusão uma questão problemática para eles (MACFARLANE; WOOLFSON, 2012).

Neste sentido, antes de considerar que é necessário portar alguma habilidade especial, específica, eles julgam que a formação mínima é primordial para que possam cumprir com seu papel na sala de aula. Ainda que acreditem que o dia a dia, por muitas vezes, clame por soluções e arranjos criativos que possibilitem o contorno de certas situações e resolvam problemas inesperados, eles creem que o sistema é falho no que diz respeito ao fornecimento de subsídios e de capacitação necessários. Logo, são necessárias habilidades e conhecimentos que os preparem para trabalhar nas salas de aula inclusivas, além da capacitação indispensável para que estejam aptos a fazer o melhor uso possível do já sabem quando experimentam alguma dificuldade em tais salas (EL-HAJ; RENDA; RUBIN, 2009; FLORIAN; LINKLATER, 2010).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista a importância de estudos que abordam questões relacionadas à inclusão, o presente estudo buscou compreender, a partir da análise do discurso de oito profissionais da educação atuantes em uma escola municipal rural de Piracicaba, como se enxerga as estratégias e comportamentos adotados pelos seus pares e pela escola no intuito de promover a inclusão das crianças com deficiência.

Retorna-se aqui a pertinência em se discutir o tema da inclusão efetiva. Destaca-se que é papel dos gestores que atuam juntamente ao terceiro setor (este, por sua vez, aqui representado pela escola pública, incumbida pela constituição do dever de salvaguardar o direito de todo cidadão ao recebimento de tratamento igualitário e sem nenhum tipo de distinção) abordar e tratar de questões que tangem ao tema e a todos os outros aspectos relacionados a ele, quais sejam a capacitação de pessoas (no caso, dos professores), a garantia da qualidade dos serviços prestados e a ética relacionada a eles. Observou-se que os profissionais atuantes no contexto estudado consideram que a escola caminha no sentido da adoção contínua de práticas, estratégias e comportamentos que viabilizam a inclusão efetiva. Embora reconheçam que muitos ajustes ainda devam ser feitos no sentido de atingi-la (como a adequação da estrutura física, o fornecimento de capacitação e o desenvolvimento de habilidades do corpo docente para lidar com alunos deficientes), acreditam que a longo prazo isto será possível, destacando sempre a importância da adequação do processo educacional aos alunos com deficiência e a alta relevância da atitude positiva da escola, dos professores e até mesmo dos outros alunos frente à inclusão.

É importante ainda salientar a posição chave assumida pela escola inclusiva em âmbito social. O fim da segregação na educação atribuiu a ela a obrigação de tornar-se elo fundamental entre os indivíduos no que diz respeito a aceitação e convivência com a diversidade. Cabe a ela desempenhar o papel de edificadora de uma base social mais igualitária, que preza pelos interesses de todas as pessoas e marca o final de uma era de preconceitos e discriminação.

Pontua-se também que este estudo possui limitações, tais como o tamanho e as características particulares da amostra, que não permitem que os resultados sejam extrapolados. O fato da escola ser municipal e rural também limita alguns olhares. No entanto, entende-se que estas não desprestigiam as possíveis contribuições trazidas por ele no âmbito do entendimento do processo de consolidação da educação inclusiva e da compreensão das dificuldades e desafios inerentes a ela.

Enfim, buscando fomentar o aumento de produção de conhecimento ligado ao assunto, sugere-se que estudos futuros abordem não só a visão dos educadores, mas a visão holística do quadro de funcionários das escolas em relação a inclusão, uma vez que este é um tema pertinente a escola como um todo e não só a uma única classe de funcionários.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: **Educação Especial: temas atuais**. MANZINI, E. J. Marília: UNESP, 2000.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

BALLARD, K. Children and disability: Special or included. **Waikato Journal of Education**, v. 10, n. 1, 2004.

BOER, A.; PIJL, S. J.; MINNAERT, A. Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**, v. 25, n. 2, p. 165-181, 2010.

CAMBRA, C.; SILVESTRE, N. Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. **European Journal of Special Needs Education**, v. 18, n. 2, p. 197-208, 2003.

DESSEMONTET, R. S.; BLESS, G.; MORIN, D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 56, n. 6, p. 579-587, 2012.

EL-HAJ, A. B. U.; RENDA, T.; RUBIN, B. C. Realizing the Equity-Minded Aspirations of Detracking and Inclusion: Toward a Capacity-Oriented Framework for Teacher Education. **Curriculum Inquiry**, v. 39, n. 3, p. 435-463, 2009.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146**. 2015.

FLORIAN, L.; LINKLATER, H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. **Cambridge Journal of Education**, v. 40, n. 4, p. 369-386, 2010.

FORLIN, C.; CHAMBERS, D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 1, p. 17-32, 2011.

FORLIN, C.; LIAN, M. J. **Reform, inclusion and teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region**. Routledge, 2008.

FORNESS, Steven R. Planning for the needs of children with serious emotional disturbance: The national special education and mental health coalition. **Behavioral Disorders**, p.133, 1988.

GILL, R. Análise de Discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa, com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Editora Vozes, 2002. Capítulo 10, p. 244-270.

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**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GROVE, K. A.; FISHER, D. Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. **Remedial and special education**, v. 20, n. 4, p. 208-215, 1999.

LEE, F. L. M.; YEUNG, A. S.; TRACEY, D.; BARKER, K. Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 35, n. 2, p. 79-88, 2015.

LISTER, R. From equality to social inclusion: New Labour and the welfare state. **Critical social policy**, v. 18, n. 55, p. 215-225, 1998.

MACFARLANE, K.; WOOLFSON, L. M. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. **Teaching and teacher education**, v. 29, p. 46-52, 2013.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Editora Pontes, 2005.

REIS, A.; MOTA, P. M.; JESUS, D. M. LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO N. ° 13.146/2015: DO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2015.

ROGERS, C. Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. **British Journal of Sociology of Education**, v. 28, n. 1, p. 55-68, 2007.

ROMI, S.; LEYSER, Y. Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. **European Journal of Special Needs Education**, v. 21, n. 1, p. 85-105, 2006.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014

VAN LAARHOVEN, T. R.; MUNK, D. D.; LYNCH, K.; BOSMA, J.; ROUSE, J. A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 5, p. 440-455, 2007.

WINTER, E. C. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. **Support for learning**, v. 21, n. 2, p. 85-91, 2006.