

SIGNIFICAR A DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SIGNIFYING DISABILITY AND SCHOOL INCLUSION IN INITIAL TEACHER TRAINING FOR THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Mateus Henrique do Amaral¹

Luísa Miranda Jorge²

Maria Inês Bacellar Monteiro³

Resumo: Este estudo tem por objetivo discutir as concepções de deficiência e inclusão escolar apresentadas por alunos de licenciatura de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo durante um semestre letivo, em uma disciplina teórica intitulada Educação Inclusiva. Para a obtenção de dados, fizemos uso de questões presentes em duas atividades realizadas. A primeira corresponde a um questionário aplicado no início da disciplina, e a segunda, à avaliação final. As respostas dadas foram transcritas e organizadas em tabelas, a fim de obter a incidência dos termos mais utilizados, por meio do programa *online Word Frequency Counter*. Para a análise, utilizamos também uma amostra de respostas de cinco licenciandos diferentes, escolhidos de modo aleatório. Os resultados indicaram que o discurso sobre deficiência não apresentou alterações significativas durante o período; os alunos apontaram apenas as características individuais que causam a limitação. Já nas definições sobre inclusão escolar, identificamos o acréscimo de dados sobre a legislação referente a esse tema. Contudo, notamos ainda alguns equívocos que geram compreensões superficiais e errôneas sobre as dimensões da inclusão. Devemos considerar que mudar uma concepção historicamente construída não é algo linear, mas que exige tempo, reflexão e muitos movimentos de idas e vindas. A formação inicial precisa abrir mais espaços para reflexão sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem em contextos inclusivos. É preciso evitar que as disciplinas e conteúdos referentes à educação inclusiva tornem-se apenas “apêndices” no processo formativo. Outras disciplinas precisam abordar o tema, sobretudo aquelas voltadas para práticas de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Formação de Conceitos.

Abstract: This study aims at discussing the conceptions of disability and school inclusion presented by undergraduate students of a private university in a town in the State of São Paulo during a semester in a theoretical discipline entitled Inclusive Education. For data collection, we made use of questions present in two classroom activities. The first one corresponds to a questionnaire applied at the beginning of the course and the second one, to the final exam. The answers given were transcribed and organized into tables, in order to obtain the incidence of the most used terms, through the online program Word Frequency Counter. For the sake of analysis, we also used a sample of responses from five different students randomly chosen. The results indicated that the discourse on disability did not show significant changes during

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Licenciado em Letras Língua Portuguesa pela UNIMEP (2016). E-mail: amaralmateush@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Licenciada em Fonoaudiologia pela UNIMEP. E-mail: luisamirandafono@yahoo.com

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. E-mail: monteirobim@gmail.com

the period; the students pointed out only the individual characteristics that cause the limitation. In the definitions on school inclusion, we identified the addition of data on laws related to this topic. However, we still noted some misunderstandings that generate superficial and erroneous understandings about the dimensions of inclusion. We must consider that to change a historically constructed conception is not something linear; it requires time, reflection and many forward and backward movements. The initial teacher training should open more spaces for reflection on school inclusion and teaching-learning in inclusive contexts. It is necessary to avoid that disciplines and contents referring to inclusive education become only “appendices” in the educational process. Other disciplines should address the subject, especially those focused on teaching practices.

Keywords: Teacher Training. Inclusive Education. Concept Formation.

Introdução

Dados do Censo Escolar indicam o crescimento de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na rede de educação básica no Brasil. Segundo nota divulgada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015), houve um crescimento de 93% no número de estudantes PAEE matriculados em classes de escolas públicas regulares, entre 1998 e 2014.

Em 1998, esse número girava em torno de 26 mil alunos e passou, no ano de 2014, para exatos 698.768, de acordo com dados do Censo (BRASIL, 2015).

Esse crescimento, fruto, principalmente, da gama de diretrizes básicas formuladas a partir da Declaração de Salamanca, assinada em 1994 por meio de uma série de debates sobre a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência no sistema regular de ensino, demanda profissionais capacitados para atuar no ambiente escolar com esses alunos, principalmente em sala de aula, a fim de que seja possível garantir o direito de ingresso e permanência nesses espaços e, sobretudo, o acesso ao conhecimento.

Muitas pesquisas evidenciam, no entanto, a dificuldade dos professores para atuar com esses alunos e a hegemonia das concepções biomédicas de deficiência, fortemente calcadas na incapacidade e limitação física e/ou cognitiva dessas pessoas, o que tem impossibilitado que o trabalho pedagógico se efetive. Esses estudos destacam dificuldades enfrentadas por professores no cotidiano escolar e algumas possibilidades para superá-las.

Monteiro, Freitas e Camargo (2014), por exemplo, discutem acerca do bloqueio dos professores ante o aluno diagnosticado com deficiência, decorrente de concepções sobre a deficiência, que negligenciam as possibilidades de desenvolvimento desses alunos. Matos e Mendes (2015) destacam as demandas apontadas pelos próprios professores em relação à formação profissional, tais como a falta de diálogo entre professores, cuidadores, intérpretes, professores especializados e famílias, a ausência de conhecimentos sobre os alunos com necessidades educativas especiais e sobre os processos envolvidos na aprendizagem, no

desenvolvimento e no ensino. Silveira, Enumo e Rosa (2012), a partir de um levantamento bibliográfico de estudos sobre as concepções de professores, divulgados entre os anos 2000 e 2010, sugerem a necessidade de pesquisas sobre a saúde do professor e suas concepções sobre inclusão escolar, que levem a intervenções escolares baseadas na problematização dos determinantes históricos e sociais relacionados às deficiências e ao “mal-estar” docente. Já Costa (2015) ressalta a importância da formação teórica dos professores para que estes ganhem autonomia política e investigativa na tomada de decisões e na elaboração e execução do planejamento pedagógico.

Além dos apontamentos contidos nesses estudos citados, entre agosto e novembro de 2014, no desenvolvimento de uma pesquisa voltada para a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar dos indivíduos com deficiência, realizamos um levantamento, a partir de questionários enviados para as escolas de um município de interior do estado de São Paulo, acerca das concepções dos professores e da prática docente com os alunos com deficiência em sala de aula. Notamos que a maioria dos questionários respondidos pelos professores aponta para questões relacionadas à limitação dos alunos com deficiência, fato que Silveira, Enumo e Rosa (2012) já evidenciaram no levantamento bibliográfico acerca de concepções de professores sobre inclusão escolar e deficiência.

Entre maio e novembro de 2015, foi possível identificar, também, a partir da participação em reuniões com docentes de uma escola pública do interior paulista, que muitos não sabem como avaliar o aluno com deficiência, priorizando, nos contextos de ensino-aprendizagem, apenas uma suposta “socialização” do que o acesso ao conhecimento.

Durante o trabalho em contexto colaborativo com a formação continuada de professores, percebemos que a maioria tinha cerca de 20 anos de atuação e, na formação inicial, não teve disciplinas específicas relacionadas à inclusão social e/ou escolar das pessoas com deficiência, já que na época em que cursaram a licenciatura não havia leis específicas que orientavam a inserção de disciplinas desse cunho.

Essa realidade fez com que concebêssemos o presente estudo, tendo como preocupação, na formação inicial de professores, a elaboração de concepções sobre deficiência que superassem as ideias de limitação, historicamente construídas, e apontassem para as possibilidades de desenvolvimento desses alunos. Consideramos que esse contexto é um dos campos mais profícuos na formulação de ideias que refletirão nas práticas adotadas em exercício. Assim, buscaremos discutir as concepções de deficiência e inclusão escolar apresentadas por licenciandos de quatro cursos de uma universidade privada localizada no interior do estado de São Paulo, em dois momentos de uma disciplina teórica intitulada

Educação Inclusiva, obrigatória na grade curricular desses cursos: o primeiro momento é um questionário inicial, aplicado no primeiro dia de aula, e o outro a avaliação final.

Inicialmente, traçaremos aqui uma discussão discorrendo sobre a implementação de algumas diretrizes (BRASIL, 1994, 2002, 2005) que sugerem e indicam a obrigatoriedade de inserção de conteúdos nos cursos de licenciatura que abordem questões relacionadas ao público-alvo da Educação Especial. Após isso, apresentamos os procedimentos metodológicos, com a descrição do campo de pesquisa e os processos de coleta e tratamento dos dados, para depois analisar a frequência de termos utilizados e uma amostra das produções escritas feitas pelos discentes dos quatro cursos de licenciatura durante o semestre letivo (2/2015). Por fim, trazemos as considerações finais acerca das noções de deficiência e inclusão escolar apresentadas pelos licenciandos na disciplina.

Formação de professores na perspectiva inclusiva no Brasil

O texto de Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da Educação, inclui questões referentes à política de educação especial e inclusiva. O terceiro parágrafo do Art. 59 prevê que os sistemas de ensino assegurarão, aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Em relação à formação docente, pouco da legislação avançou nas últimas décadas. O principal destaque é a Portaria n. 1.793/94 (BRASIL, 1994), composta por quatro artigos e que considera a necessidade de complementar os currículos de formação de professores e outros profissionais. É recomendada a inclusão da disciplina *Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais* nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Licenciaturas (Art. 1º), assim como a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Políticos-Educacionais de normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde, tais como Educação Física, Nutrição, Enfermagem e Farmácia (Art. 2º). Por fim, é recomendada a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (Art. 3).

A Portaria mencionada acima apenas “recomenda” a inclusão de disciplinas e/ou conteúdos nos currículos de formação, não prevendo a obrigatoriedade de oferta de questões voltadas à inclusão escolar e/ou educação especial nos cursos de licenciatura.

Outra mudança ocorrida foi com a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto n. 5.626/05 (BRASIL, 2005), que determina a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas licenciaturas, nos cursos de graduação em fonoaudiologia e nas pedagogias.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005)

Essa obrigatoriedade levou alguns cursos, que tinham alguma disciplina com aspectos relacionados ao PAEE, a diminuírem a carga desses conteúdos, em geral para introduzir o ensino de LIBRAS, como é o caso de duas licenciaturas investigadas neste trabalho.

Uma série de estudos (BAUMEL, 2004; MICHELS, 2006; GREGUOL, GOBBI & CARRARO, 2013; GARCIA, 2013) aponta que as diretrizes e portarias tratam a inserção de disciplinas e/ou conteúdos apenas como uma recomendação e não uma obrigatoriedade, o que já indicamos anteriormente.

Rinald, Reali e Costa (2007) relatam que muitos cursos de formação docente no Brasil ainda não têm uma disciplina e nem sequer conteúdos nessa temática. Por isso, Greguol, Gobbi e Carraro (2013) destacam a necessidade de diretrizes mais claras quanto à inserção de disciplinas de Educação Inclusiva nos cursos de licenciaturas e Pedagogia.

Greguol, Gobbi e Carraro (2013, p. 308) defendem que, para o sucesso da prática de inclusão, é necessário “[...] capacitação adequada de recursos humanos para a atuação com a diversidade”. Os autores indicam que, embora existam medidas para a formação continuada dos professores, são poucas as relacionadas com a formação inicial.

As principais mudanças na legislação relacionadas à inclusão só foram realizadas após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001). Segundo Greguol, Gobbi e Carraro (2003, p. 311), a mudança na legislação repercutiu diretamente “[...] na forma como se pensava a capacitação de professores, que, até aquele momento, era focada, sobretudo na especialização de docentes interessados em trabalhar no

segmento da educação especial”. Os autores evidenciam que foi necessário repensar a formação inicial e continuada e que ainda assim os avanços foram mínimos.

Em relação à formação no âmbito das políticas inclusivas, Garcia (2013) assinala que a simples inserção de disciplinas e conteúdos específicos não garante uma atuação docente efetiva em contextos inclusivos.

Tal princípio remete para uma discussão já bastante desenvolvida no campo, segundo a qual a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas (GARCIA, 2013, p. 103)

Baumel (2004, p. 8), em pesquisa realizada sobre artigos referentes à formação inicial e inclusão, revela que um dos consensos encontrados entre vários autores é que “as propostas oficiais educacionais apontam discussões necessárias e urgentes sobre a formação inicial e em serviço (continuada) na direção do preparo para trabalhar em meios/ambientes pedagógicos visando à inclusão”.

Vitaliano (2007) também destaca que já existem diversas pesquisas que constataam que a formação docente não está sendo suficiente para a preparação dos professores com relação à inclusão. Tanto no Brasil quanto em países como Reino Unido, Estados Unidos e Austrália, as pesquisas já evidenciam a necessidade de maior qualificação desses profissionais.

A partir de entrevistas com professores universitários, Vitaliano (2002) aponta que os alunos de graduação não se formam com conhecimento suficiente para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais e elenca os principais motivos para tal constatação.

[...] a oferta, no curso de Pedagogia, de uma única disciplina referente à Educação Especial, com pequena carga horária; a ausência de estágio curricular em escolas especiais, em classes especiais, ou em classe comum do ensino regular com alunos que apresentassem NEE⁴; e até mesmo o fato de os próprios professores universitários não se sentirem preparados para discutir ou abordar temas relacionados à educação de pessoas que apresentam NEE (VITALIANO, 2002, p. 404)

A autora constatou, ainda, que a maioria dos professores universitários que atuavam nos cursos de licenciaturas não tinha conhecimentos para trabalhar na graduação com os alunos com NEE, o que reflete diretamente na formação inicial dos docentes de ensino básico.

Michels (2006), ao discutir sobre a reforma educacional no Brasil, destaca que o modelo médico-pedagógico é que norteia a formação inicial, bem como a continuada. Para

⁴ Sigla para Necessidades Educativas Especiais.

ela, não romper com essa visão hegemônica significa “colocar” nos alunos o fracasso escolar e não nos aspectos sociais que norteiam a comunidade.

Este modelo chega mesmo a ser confundido com o conhecimento da educação especial e passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, a influenciar as políticas públicas voltadas à educação especial, entre outras ações que envolvem a área (MICHELS, 2006, p. 12)

A autora afirma que “[...] a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão” (MICHELS, 2006, p.12). Para ela, essa exclusão se refere ao processo de aprendizagem dentro da escola, uma vez que os alunos com deficiência se encontram agora dentro da escola e não mais fora dela.

Procedimentos metodológicos

Os objetos de análise são respostas de questões presentes em um questionário inicial e uma avaliação final aplicados durante o semestre letivo em duas turmas que cursaram a disciplina Educação Inclusiva, oferecida por uma universidade particular do Estado de São Paulo. A primeira turma (identificada como turma 1) foi formada por estudantes dos cursos de licenciatura em Filosofia e História e a segunda (turma 2) por discentes das licenciaturas em Letras Inglês e Letras Língua Portuguesa.

No decorrer do semestre, as duas turmas responderam um questionário, dado no primeiro dia de aula, e realizaram duas avaliações escritas e uma atividade extraclasse, na qual analisaram a representação da pessoa com deficiência em um filme escolhido por eles sobre a temática. O programa da disciplina ministrada semanalmente enfatizava a importância do grupo social e das relações sociais para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Destacava também a relação entre o sucesso escolar do aluno com deficiência com as condições concretas de ensino e ao modo como a deficiência é significada. Neste estudo, analisaremos as respostas da primeira produção, o questionário sobre os conhecimentos iniciais e a avaliação escrita final, aplicada na penúltima semana de aula da disciplina.

As questões selecionadas para análise do questionário inicial foram: 1) O que você considera que seja uma pessoa com deficiência?; e 2) O que você entende por educação inclusiva?. Já da avaliação final, foram: 1) O que você considera que seja uma pessoa com deficiência?; e 2) Comente a orientação geral, atual, da legislação brasileira para a educação do aluno com deficiência.

As respostas foram transcritas e organizadas em uma tabela. Posteriormente, utilizamos o programa *online Word Frequency Counter*⁵ para verificar os termos mais utilizados pelos estudantes ao dissertar sobre deficiência e inclusão escolar nas duas produções (inicial e final). Esses termos foram organizados por ordem de incidência, agrupando aqueles do mesmo campo semântico (por exemplo: limitação, limites, limite, etc.) e desconsiderando alguns termos como artigos (uma, um, o, a) e algumas preposições e conjunções (tais como: de, e, como, etc.), já que pouco poderiam indicar acerca das ideias presentes nas respostas dadas pelos discentes.

Além da análise da incidência de termos, examinamos também uma amostra de respostas, dadas por um conjunto de cinco alunos diferentes, escolhidos de modo aleatório e identificados como licenciando 1, licenciando 2, licenciando 3, licenciando 4 e licenciando 5.

Resultados e discussões

A disciplina de Educação Inclusiva investigada é oferecida para alunos de quatro cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior particular, localizada no interior estado de São Paulo, desde o ano de 2003, e atualmente totaliza dois créditos, com uma hora e vinte minutos de aula por semana, no período noturno. O intuito da disciplina é trazer os principais fundamentos de inclusão escolar, refletindo sobre as políticas públicas e a educação especial no contexto educacional inclusivo, a partir da perspectiva histórico-cultural.

A fundamentação histórico-cultural traz contribuições significativas para se pensar a educação de alunos com deficiência, uma vez que enfatiza a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano e afirma que o homem não é apenas um organismo biológico, mas um ser social e simbólico, um ser da cultura e da linguagem. Nesse sentido, o funcionamento vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas (GÓES, 2002).

Conforme apontado por Vigotski (1995), o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica. Quer dizer, o destino da criança depende de como a deficiência é significada, da educação e cuidados que recebe e das experiências que são propiciadas.

A educação do aluno com deficiência na escola regular requer que se reconheça que as possibilidades estão na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social e que o defeito não é só uma debilidade, mas também uma fonte de força e de capacidades (VIGOTSKI, 1995, p. 31).

⁵ Disponível em < http://www.writewords.org.uk/word_count.asp > Acesso em 27 de junho de 2016.

Os principais objetivos da disciplina, apontados na ementa, são: I) caracterizar a história da educação especial no mundo e no Brasil; II) caracterizar as necessidades educativas especiais compreendidas como decorrência de deficiência mental, física e neuro/motora, múltipla, cegueira, surdez, condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos e superdotação/altas habilidades; e III) caracterizar modalidades de atendimento (escolarização) para aluno com necessidade educativa especial.

Algumas das atividades previstas no semestre foram a leitura e discussão dos textos de Banks-Leite e Galvão (2000)⁶, Goés (2002)⁷, Batista e Monteiro (2014)⁸, Freitas, Monteiro, Camargo e Dainez (2014)⁹, Kassar (2012)¹⁰ e Laplane (2014)¹¹.

Os alunos tiveram, também, contato com uma aluna doutoranda cega, que realizava estágio docência na disciplina e ministrou algumas aulas. Tal experiência foi introduzida para os alunos conhecerem de perto uma pessoa com deficiência com um olhar voltado para as possibilidades e não apenas para o déficit.

O questionário aplicado no primeiro dia de aula foi respondido por 63 alunos, 34 da turma de Filosofia e História e 29 da turma dos alunos de Letras (Inglês e Língua Portuguesa). Uma das questões era se os alunos já tiveram contato com pessoas com deficiência. Cerca de 92%, isto é, 58 dos 63 alunos que responderam, indicaram que já tiveram algum contato com uma pessoa com deficiência, um dado que pode ser visto de modo positivo, evidenciando que nos últimos anos esses cidadãos estão mais presentes nos meios sociais, menos reclusos.

Quanto às questões analisadas neste estudo, a resposta da pergunta “O que você considera que seja uma pessoa com deficiência?”, respondida pelos 63 alunos no questionário, teve um total de 1.847 palavras, uma média de 29 palavras por aluno. As palavras mais frequentes nas respostas foram: I) pessoa (72) e pessoas (22); II) deficiência (44), deficiente

⁶ BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma *introdução* à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs.) **A Educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. Luci Banks-Leite, Izabel Galvão (orgs.) – São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-23.

⁷ GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95 – 114.

⁸ BATISTA, R. D.; MONTEIRO, M. I. B. O Braille e o material digitalizado no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de alunos cegos. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (orgs.). **Relações de ensino da perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p.249-268.

⁹ FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A.; DAINEZ, D. O olhar do outro na constituição de uma aluna deficiente intelectual: imagens de educadores e colegas. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 67-81, jul.-dez. 2014.

¹⁰ KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

¹¹ LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, maio-ago. 2014, p. 191-205.

(5), deficiências (3) e deficientes (1); III) algum (22) e alguma (14); IV) física (21) e físicas (5); V) mental (18), mentais (6) e intelectual (5); VI) aquela (14), aquelas (2) e aqueles (1); VII) considero (12); VIII) limitação (11), limitações (6) e limite (1); IX) tipo (10); e X) sociedade (10), social (2) e sociais (1).

Abaixo, apresentamos a transcrição das respostas de quatro alunos diferentes.

Uma pessoa com deficiência é aquela que por algum fato, ou melhor, acontecimento sofreu algum dano seja no corpo, na visão e no desenvolvimento. E que, mesmo assim não deixa de ser uma “pessoa” como qualquer “outra”! (Transcrição de resposta do questionário inicial, licenciando 1, turma 1, 11/08/2015)

Considero que uma pessoa com deficiência seja uma pessoa com algum tipo de doença, Síndrome ou limitação física e/ou mental que necessite de adaptações/recursos diferenciados para vivência digna e real em todas as esferas da sociedade, isto é, educacional, cultural e político-social (Transcrição de resposta do questionário inicial, licenciando 2, turma 2, 14/08/2015)

Eu considero que enquadra-se em uma pessoa com deficiência, exatamente o que a denominação diz: uma pessoa que tenha alguma deficiência, seja ela uma limitação física ou psicológica, a qual esse déficit iniba e/ou limite as ações a serem desenvolvidas (Transcrição de resposta do questionário inicial, licenciando 3, turma 2, 14/08/2015)

Quando uma pessoa tem alguma dificuldade mental ou física, principalmente no aprendizado e sua finalidade (Transcrição de resposta do questionário inicial, licenciando 4, turma 1, 11/08/2015)

A maioria das noções apresentadas acerca do que é uma pessoa com deficiência estão relacionadas às limitações físicas, intelectuais e sensoriais, fato que constatamos a partir da incidência dessas palavras na contagem dos termos (IV; V; VIII) e do conjunto de respostas transcritas acima. Os licenciandos 1 e 4 trazem, respectivamente, a ideia de “dano” e “dificuldade”. Tais maneiras de conceber a pessoa com deficiência são frutos de um condicionamento histórico, que encara essas pessoas, principalmente, pela falta, por aquilo que não são capazes de desempenhar de forma “plena”.

A resposta do licenciando 2, apesar de conceber a pessoa com deficiência como alguém com algum tipo de doença, síndrome ou limitação, é a única que disserta sobre as possibilidades de participação em sociedade a partir de adaptações e recursos diferenciados.

Na avaliação final, realizada por um total de 74 alunos, na mesma questão sobre deficiência, as respostas tiveram um total de 3251 palavras, uma média de 44 palavras para cada aluno. Houve um perceptível aumento de palavras utilizadas pelos discentes quando discorrem sobre a deficiência, o que pode estar ligado ao contato com a disciplina durante o semestre. As palavras mais utilizadas nessas respostas foram: I) pessoa (101) e pessoas (22); II) deficiência (88), deficiente (28), deficientes (9) e deficiências (2); III) física (26) e físicas (9); IV) alguma (25) e algum (24); V) aquela (23), aquele (10), aquelas (4) e aqueles (3); VI)

possui (19), possuem (2) e possuía (2); VII) considero (18); VIII) sociedade (15), social (5), socializar (1) e sociais (1); IX) limitações (15), limitação (9) e limites (2); X) dificuldade (15) e dificuldades (4); e XI) mental (14), intelectual (13) e mentais (7).

Os termos mais frequentes são praticamente os mesmos, o único que aparece entre os mais utilizados na avaliação final, e que pouco apareceu nos questionários é “possui” (VI). O conceito de deficiência dos alunos ainda aparece muito relacionado a questões de limitações e fatores biológicos, fato que pode ser observado a partir do uso de palavras como “limitação”, “dificuldade”, “física” e “intelectual” (III; VIII; IX; X). Outro ponto a ser destacado é o uso de termos relacionados à sociedade, que tiveram um aumento na avaliação final, apesar de ainda pouco utilizados (VII). Esse uso pode denotar uma visão da deficiência como fator definido, também, a partir da experiência dessas pessoas em sociedade, o que é um dos focos da disciplina, apontar que a deficiência é construída, também, a partir das interações sociais.

A seguir trazemos a transcrição das respostas escritas, na avaliação final, pelo mesmo grupo de alunos apresentado anteriormente (licenciandos 1, 2, 3 e 4).

Uma pessoa deficiente é aquela, que por alguma circunstância lhe faltou algo, ou melhor, não consegue desenvolver-se como outra pessoa qualquer.

São pessoas que na maioria dos casos necessitam de uma maior atenção, e nem por isso devem ser excluídas da sociedade, como vemos acontecer com muitas pessoas deficientes.

O descaso para com elas é tão visível que necessitamos da Inclusão para que elas possam ir para escola e desenvolver-se (Transcrição de resposta da avaliação final, licenciando 1, turma 1, 01/12/2015)

Eu considero uma pessoa com deficiência, é uma pessoa que tem algum aspecto físico ou mental diferente da maioria das pessoas, mas que isso não significa que ela não possa se desenvolver plenamente, apenas que sua educação precisa ser pensada de maneira a se adequar as suas necessidades (Transcrição de resposta da avaliação final, licenciando 2, turma 2, 04/12/2015)

Considero pessoa com deficiência aquela que apresenta em caráter permanente, perdas e reduções de sua estrutura ou função anatômica, psicológica ou mental gerando dificuldades no desempenho de algumas atividades (Transcrição de resposta da avaliação final, licenciando 3, turma 2, 04/12/2015)

Para mim, acredito que é quando o bebê nasce ou ao decorrer de seu desenvolvimento tenha alguma diferença no quadro da medicina, seja física, mental ou comportamental. Essas considerações fomos nós mesmos que colocamos, pois, aos olhos de Deus, somos todos iguais (Transcrição de resposta da avaliação final, licenciando 4, turma 1, 01/12/2015)

As ideias relacionadas à diversidade aparecem na produção final de alguns estudantes, como é possível identificar nas respostas dos licenciandos 2 e 4, algo que não vimos nas primeiras produções. Mas, de um modo geral, como já constatamos a partir da incidência de palavras, a concepção biomédica de deficiência ainda exerce uma grande influência nas ideias

dos estudantes, apesar de todo o trabalho realizado durante a disciplina voltado para a identificação da deficiência como uma construção social.

Como Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 66) indicam, a compreensão de deficiência pelo modelo biomédico sustenta que “[...] há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência”. Nesse sentido, não existe um olhar direcionado para a pessoa com deficiência enquanto representativa da diversidade humana, mas sim como alguém limitado pelo olhar social, que historicamente cria barreiras para a efetiva participação dessas pessoas. Assim, “[...] Os impedimentos são significados como desvantagens naturais por ambientes sociais restritos à participação plena, o que historicamente traduziu os impedimentos corporais como azar ou tragédia” (BARNES et al., 2002¹² apud DINIZ, BARBOSA & SANTOS, 2009, p. 66).

Januzzi (2004), ao discutir algumas concepções que orientam as práticas educativas formais das pessoas com deficiência, no Brasil, destaca o modelo médico-pedagógico, baseado no enfoque para o que falta (lesão) e nas diferenças com o considerado normal. A partir de uma retomada histórica, a autora apresenta a consolidação da perspectiva no país e indica a influência da área médica no trabalho pedagógico, que orientava as práticas das escolas e a formação de professores, com os objetivos de reabilitar as pessoas com deficiência. Tal perspectiva é, portanto, “[...] mais centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias da aprendizagem sensorialistas veiculadas na época [início século XX]” (JANUZZI, 2004, p. 11-12).

Hoje, apesar de não estar fisicamente presente, as questões médicas influenciam diretamente o trabalho pedagógico em sala de aula, já que, como afirma Carneiro (2015), o conceito de deficiência é marcado socialmente por práticas hegemônicas relacionadas à falta, à impossibilidade do sujeito pelas condições orgânicas. E isso é o que observamos nas respostas dadas por grande parte dos estudantes no questionário inicial e que ainda permanecem na avaliação final.

Essas concepções podem empobrecer as relações em salas de aula inclusivas, já que o professor tenderá a orientar seu trabalho pelas impossibilidades do aluno e não para o rompimento de barreiras à participação e aprendizado, com a adoção de novas práticas pedagógicas e reflexões sobre o currículo e formas de avaliação.

¹² BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2002, p. 6.

A ideia de desenvolvimento é, também, muito frequente no grupo de respostas transcritas (licenciandos 1, 2 e 4). No entanto, apenas o licenciando 2 relaciona diretamente a questão com as condições sociais oferecidas.

Nas respostas sobre Educação Inclusiva, no primeiro questionário, houve um total de 1.622 palavras utilizadas, uma média de 26 palavras utilizadas pelos 63 alunos das duas turmas que responderam esse questionário. Entre os dez termos mais utilizados, destacam-se: I) educação (64) e educacional (6); II) inclusiva (33), incluir (7), inclusão (6), incluído (3), inclui (3), incluía (3), inclusivos (1), incluídos (1) e incluídas (1); III) deficiência (27), deficiente (7), deficientes (4) e deficiências (2); IV) todos (19), todas (5), todo (3) e toda (1); V) pessoas (19) e pessoa (6); VI) aluno (15) e alunos (12); VII) ensino (12); VIII) escolar (11), escola (6) e escolas (3); IX) necessidades (9); e X) forma (7).

A educação inclusiva é relacionada pelos estudantes à acessibilidade educacional da pessoa com deficiência, o que é possível inferir a partir de alguns dos termos mais utilizados nas respostas (i; ii; iii; v; vi). Promovendo tal ação, é como se proporcionasse o acesso à educação a todos (como revela a incidência dos termos todos/todas/todo/toda). A ideia de ensino é pouco mencionada (vii), o que reforçaria a atenção maior dada à noção de inclusão escolar como apenas a presença de todos nas escolas regulares, sem preocupação com o ensino e necessidades de adaptações/reestruturações escolares e pedagógicas.

Como o próprio nome diz, educação inclusiva é para que todos tenham acesso à escola e, que esta esteja preparada para receber os variados tipos de pessoas (Transcrição de resposta do questionário inicial, licenciando 1, turma 1, 11/08/2015)

É um projeto muito importante, principalmente para a pessoa em si que passa por essa circunstância e para seu aprendizado e desenvolvimento que melhora. É muito importante. Até quando é com crianças iguais, tem em minha cidade o projeto das crianças com os cavalos, para o desenvolvimento do corpo e da mente. Acho que esses ensinamentos devem ser muito fortes, principalmente trazendo muito conhecimento no ensino e passando também a importância para outras pessoas (Transcrição de resposta do questionário inicial, licenciando 4, turma 1, 11/08/2015)

Ao meu ver, educação inclusiva é (ou deveria ser) um conjunto de estratégias visando o desenvolvimento do aluno deficiente. Não se deve apenas jogar o mesmo na sala de aula, tampouco segregá-lo totalmente; devemos, sim, fornecer os recursos necessários para que o aluno esteja incluído na escola (Transcrição de resposta do questionário inicial, licenciando 5, turma 2, 14/08/2015)

A seleção de respostas transcritas acima mostra que os estudantes não estabelecem relações entre a inclusão escolar, compromisso social e direito, compreendendo a educação inclusiva como um projeto e/ou conjunto de ações que favorece a inserção de todos os alunos na escola, entre esses aqueles com deficiência. Apenas o licenciando 5 restringe explicitamente a inclusão escolar com o aluno com deficiência. Alguns deles, ainda, indicam

a necessidade de preparação da escola e fornecimento de recursos (licenciandos 1 e 5), mas não especificam quais tipos de recursos e preparação são necessários.

Já na avaliação final, na questão sobre as orientações legais para a inclusão escolar, houve um total de 4.989 palavras utilizadas nas respostas dos 74 alunos que fizeram a avaliação, o que corresponde a uma média de 64 palavras utilizadas por cada um desses alunos. Comparado ao questionário inicial, houve um aumento de 38 palavras, na média, por estudante, para dissertar sobre a Educação Inclusiva, mais do dobro de palavras utilizadas para refletir sobre o assunto no questionário inicial, o que inicialmente pode ser visto como um ponto favorável. Dentre os termos mais utilizados, encontram-se: I) deficiência (93), deficientes (17), deficiente (13) e deficiências (7); II) alunos (85), aluno (72); III) educação (51), educativos (2), educacionais (2), educativas (1) e educacional (1); IV) legislação (49), leis (18), lei (14), legislativa (1), legislações (1) e legal (1); V) ensino (47) e ensinos (1); VI) escolas (44), escola (43), escolar (5) e escolares (3); VII) inclusão (43), incluído (6), incluir (4), inclusivo (2), inclusiva (2), incluso (1) e incluídos (1); VIII) direito (33), direitos (12) e diretrizes (3); IX) brasileira (33), Brasil (7) e brasileiras (2); e X) todos (29) e todas (8).

Diferente do que aconteceu com o conceito de deficiência, que entre o questionário e a avaliação final não mostrou mudanças expressivas, o conceito de inclusão escolar teve uma modificação significativa. O aparecimento de palavras como “legislação”/“leis” (IV) e “direito”/“diretrizes” (VIII), que não aparecem no primeiro questionário, denotam o contato que os alunos tiveram com conhecimentos relativos às leis que garantem o direito à educação do público-alvo da Educação Especial. Interessante, também, notar o uso das palavras “recursos”/“recurso”, que aparecem três vezes no questionário inicial e, apesar de não estar entre os dez termos mais utilizados, aparecem 24 vezes na avaliação final, o que nos faz refletir que os alunos dessas turmas relacionaram a educação inclusiva a algo que é concretizado a partir de recursos que auxiliem o desenvolvimento de determinado aluno. O próprio termo “desenvolvimento”, que no questionário inicial aparece sete vezes, na avaliação final aparece 18. Esse termo apresentou um acréscimo também na questão sobre deficiência, de quatro no questionário, para 17, na avaliação final.

Por fim, um termo que também apareceu na avaliação final, na questão sobre inclusão escolar, foi “Salamanca”, que aparece 10 vezes, e no questionário inicial nenhuma. Isso denota o conhecimento dos alunos sobre a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, que assinala a responsabilidade de nações e governos em relação à educação das pessoas com necessidades especiais. Inclusive, o ano de 1994 aparece sete vezes nas respostas da questão sobre inclusão escolar, na avaliação final. Ainda sobre a Declaração de Salamanca,

observamos que o conhecimento sobre ela teve um efeito maior para a turma de alunos dos cursos de Letras Inglês e Língua Portuguesa (turma 2), já que apenas um aluno da turma de História e Filosofia (turma 1) citou a Declaração assinada em 1994.

Sant’Ana (2005), em estudo sobre concepções de professores e gestores escolares (diretores e vice-diretores) acerca de inclusão escolar, aplicou um questionário e realizou entrevistas com dez docentes e seis gestores de escolas regulares inclusivas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Entre os docentes envolvidos na pesquisa (10), apenas um indica a participação em eventos sobre educação inclusiva e em programas de capacitação/cursos sobre a temática. Os principais argumentos relacionados com o conceito de educação inclusiva são apresentados em categorias, e o mais mencionado pelos professores é o que a estudiosa classifica de “compartilhamento do mesmo espaço físico”. O “direito à educação” foi um argumento mencionado apenas por um gestor escolar, no estudo, o que representa apenas 6,25% do total de participantes (16).

Em conjunto com as mudanças identificadas na incidência de termos, tal dado percebido pela autora acima indica que a inclusão escolar como direito é uma questão pouco conhecida e que, por isso, pode (e deve) ser proporcionada pelo processo formativo.

Abaixo, trouxemos as transcrições das respostas dadas pelos licenciandos 1, 4 e 5 na questão sobre orientações legais para a educação inclusiva, presente na avaliação final.

Para o aluno, é estudar em escolas específicas, para que possa ajudá-los. Um aluno de certa forma deficiente não deveria frequentar uma escola regular, como os outros, porque pode prejudicá-lo, e a própria escola não tem meios para atender esse aluno. Hoje, encontramos muitas escolas para deficientes, e nessas escolas há equipamentos apropriados para poder atendê-los e, assim, desenvolver suas habilidades. Sabemos das dificuldades que uma escola regular passa, e, sendo assim, é impossível que esse deficiente fique em uma escola onde não há meios para ajudá-lo (Transcrição de resposta da avaliação final, licenciando 1, turma 1, 01/12/2015)

Bom, a orientação para todas as escolas é que não pode ter a proibição da frequência desse aluno, seja na escola pública, privada, ou até mesmo a profissionalizante. Porém, não é isso que acontece. Vimos, nos textos, que muitas escolas ainda não estão adequadas fisicamente e profissionalmente para receberem esses alunos; assim, uma fica passando para outra essa responsabilidade, principalmente quando, além de ter obrigatoriamente a sala de recursos, o aluno tem que frequentar salas normais e ter um professor adequado para sua deficiência.

Ainda falta muito trabalho, pois o governo também está unificando o índice de matrículas desses alunos, e o que mais é procurado é o ensino fundamental; e os demais, nem tanto. Talvez seja por causa desse problema do aprendizado e dessa falta de estruturas para eles (Transcrição de resposta da avaliação final, licenciando 4, turma 1, 01/12/2015)

A educação, hoje, no Brasil, tem uma política voltada para a pessoa com deficiência. Essa política vem de orientações mundiais e um dos marcos da mesma é a Declaração de Salamanca, que diz que todos devem ter direito à educação (Transcrição de resposta da avaliação final, licenciando 5, turma 2, 04/12/2015)

As respostas transcritas mostram diferenças. A primeira traz uma visão favorável à educação formal em instituições especializadas, fazendo uma interpretação equivocada das orientações legislativas em vigência, que foram discutidas durante o semestre. O licenciando 4 reconhece a obrigatoriedade de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular e, a partir da leitura dos textos feitos durante o semestre, aponta para a falta de preparo (físico e profissional) das instituições. O licenciando 5 cita a Declaração de Salamanca e destaca a educação como um direito de todos.

Todos esses estudantes reconhecem a educação da pessoa com deficiência como direito, mas com algumas interpretações distintas. O licenciando 1, por exemplo, que no questionário inicial reconhecia a educação inclusiva como o acesso à escola para todos, disserta na avaliação final a necessidade de institucionalização das pessoas com deficiência, apontando a falta de preparo de muitas escolas regulares, questão discutida na disciplina com o intuito de pensar melhorias e possibilidades de efetivação da inclusão, e não caracterizar como “impossível” a presença dos alunos nesses ambientes. Isso indica que o tempo (muito) limitado para maiores discussões e aprofundamentos em assuntos durante a disciplina pode gerar compreensões superficiais, que acabam por atribuir o fracasso do processo inclusivo ao aluno com necessidades especiais, que não se “adapta” à instituição escolar, como foi o caso.

Considerações finais

Nas últimas décadas, devido ao intenso movimento de inclusão dos alunos PAEE, a educação tem demandando profissionais capacitados para lidar com a diversidade presente em âmbito educacional. Sendo assim, como vimos, muitos documentos orientam (BRASIL, 1994, 2002, 2005) a profissionalização docente na formação inicial, a partir de conteúdos e/ou disciplinas específicas, para trabalhar com esses alunos em sala de aula.

Assim como defende Costa (2015), acreditamos que a formação teórica é de suma importância, uma vez que o conceito sobre determinada realidade tende a refletir nas práticas adotadas. O conceito formulado pelo professor acerca do aluno com deficiência e da inclusão escolar refletirá na tomada de decisões, elaboração e execução do planejamento pedagógico, que pode valorizar ou não as condições e recursos para o desenvolvimento dos alunos.

Acerca do estudo realizado, observamos que a disciplina teórica Educação Inclusiva, ministrada em uma universidade do interior do estado de São Paulo, parece ter subsidiado a conscientização de que existem leis específicas e que a educação inclusiva está relacionada, sobretudo, com o direito de todos à educação. Alguns alunos, como observamos, referem-se à

Declaração de Salamanca, que até então parecia não ser de conhecimento da maioria nos questionários iniciais. Por outro lado, no entanto, as ideias de deficiência ainda aparecem fortemente relacionadas com uma perspectiva biomédica, que tende a olhar predominantemente à lesão, àquilo que a pessoa não é capaz de realizar, suas limitações, criando barreiras para uma efetiva participação desses alunos no contexto inclusivo. O conceito de inclusão escolar, também, apesar do reconhecimento do direito, apresentou noções equivocadas e superficiais da dimensão dessa realidade, direcionando o fracasso de tal processo ao sujeito, e não às condições e recursos oferecidos.

Mudar concepções construídas sócio-historicamente, ao longo de séculos, não é um processo linear, mas que demanda tempo, reflexões e muitos movimentos de idas e vindas. A formação inicial, diante da realidade da inclusão escolar/social nas escolas, deve abrir maiores espaços para debater e refletir sobre as dimensões da Educação Inclusiva e o ensino-aprendizagem em contextos inclusivos, de modo que haja um olhar mais atento e crítico à diversidade de alunos em sala de aula. É importante que tais ideias perpassem todo o processo formativo, de modo que se tornem significativas para os futuros professores, que provavelmente atuarão nesses contextos.

A inserção de uma disciplina, ou apenas conteúdos, como acontece em alguns cursos, sobre aspectos políticos, sociais e históricos do Público-Alvo da Educação Especial, a partir das nossas observações e discussões, parece ser algo pouco significativo para a preparação de docentes capazes de atuar em contextos educacionais inclusivos. A disciplina acaba por ser um “apêndice” no processo formativo, sem conseguir romper com a visão hegemônica do modelo médico-pedagógico vigente socialmente, que atribui aos alunos a responsabilidade pelo fracasso escolar e não aos aspectos sociais (MICHELS, 2006).

O professor necessita de maiores subsídios teóricos e práticos para a atuação nesse cenário, e uma das possibilidades de mudança pode ser a inserção de problematizações relacionadas com a preparação de atividades e materiais em contextos de inclusão escolar, com salas de aula heterogêneas, nas disciplinas e/ou nos momentos de práticas de ensino, previstas no Art. 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) com, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BAUMEL, R. C. R. C. Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 149-161, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a07.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

_____. MEC – Ministério da Educação. **Portaria n. 1.793**. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília, Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Decreto legislativo nº 198**, de 13 de junho de 2001, que aprova a Convenção de Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, Imprensa Oficial, 2001.

_____. **Lei 10.436** – Lei de Libras. Brasília, Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 de Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Imprensa Oficial, 2005.

_____. MEC – Ministério da Educação. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. 2015. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculadas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

CARNEIRO, M. S. C. A Deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. **Anais...** 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis, p. 1-16, outubro de 2015.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405 – 416, mai./ago. de 2015. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar. de 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95 – 114.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul./Set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/02.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

JANUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (orgs.). **Relações de ensino da perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p. 23-39.

RINALD, R.; REALI, A; COSTA, M. Educação especial e formação de professores: Onde estamos... para onde vamos? **Horizontes**, 25(1), 87-98, 2007.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez. 2012.

VIGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, setembro – dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

_____. **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2002.