



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

ISSN: 1984-686X

revistaeducaçãoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Caimi, Flávia Eloisa; Nunes da Luz, Rosângela

Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições

Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 62, 2018, Julho-Setembro, pp. 665-682

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X29202>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158892012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# **Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições**

*Flávia Eloisa Caimi\**

*Rosângela Nunes da Luz\*\**

## **Resumo**

O estudo focaliza as tendências de produção científica concernentes à Educação Inclusiva, elegendo como fonte de dados primários a Revista Brasileira de Educação Especial, observado o recorte temporal 2005-2015. Com o objetivo de sistematizar as alternativas/proposições que vêm sendo gestadas e efetivadas no âmbito da pesquisa acadêmica frente ao tema da inclusão escolar, constituiu-se uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, tomando como corpus 41 artigos publicados na referida revista, interpelando-os com indagações dessa natureza: quem são os pesquisadores e quais suas procedências? Quais os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas? Que campos e objetos de estudo são privilegiados? Quais as críticas e alternativas/proposições apontadas nos trabalhos para a prática da Educação Inclusiva? Dentre os resultados da pesquisa destaca-se: a necessidade da aquisição continuada de conhecimentos que auxiliem na formação de visão, postura e ações alinhadas ao processo inclusivo; a exigência de comprometimento e disponibilidade dos sujeitos envolvidos com a inclusão, única via que viabiliza aos alunos oportunidades de participar e potencializar suas habilidades; a superação da inclusão escolar como modelo imposto pelo governo, que generaliza e formata diferenças em semelhanças; a participação e o apoio da sociedade, dos órgãos governamentais e de toda a comunidade escolar como condição essencial para que a inclusão dos alunos com deficiência se efetive com a qualidade e celeridade necessárias. Assim, reforça-se a tese de que é necessário atender aos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal para todos os que ali se encontram.

**Palavras-chave:** Estado do conhecimento; Educação inclusiva; Revista Brasileira de Educação Especial.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

## **Inclusion in the school context: state of knowledge, practices and propositions**

### **Abstract**

The study focuses on the trends of scientific production concerning Inclusive Education, choosing as the primary data source the Brazilian Journal of Special Education, observed the temporal cut-off 2005-2015. With the objective of systematizing the alternatives / propositions that have been developed and carried out in the scope of academic research in relation to the topic of school inclusion, a bibliographical research was developed, of the type of knowledge state, taking as corpus 41 articles published in the referred magazine, questioning them with questions of this nature: who are the researchers and what are their origins? What are the methodological procedures adopted in the research? What fields and objects of study are privileged? What are the criticisms and alternatives / propositions pointed out in the works for the practice of Inclusive Education? The results of the research include: the need for continuous acquisition of knowledge that helps in the formation of vision, posture and actions aligned with the inclusive process; the requirement of commitment and availability of the subjects involved with inclusion, the only way that enables students to participate and potentialize their abilities; the overcoming of school inclusion as a model imposed by the government, which generalizes and shapes differences in similarities; the participation and support of society, government agencies and the entire school community as an essential condition for the inclusion of students with disabilities to be carried out with the necessary quality and speed. Thus, it is reinforced the thesis that it is necessary to attend to students with disabilities in the regular system of education, in order to promote learning and personal development for all who are there.

**Keywords:** Inclusive education; Mixed groups; Interaction.

## **Inclusión en el contexto escolar: estado del conocimiento, prácticas y proposiciones**

### **Resumen**

El estudio enfoca las tendencias de producción científica concernientes a la Educación Inclusiva, eligiendo como fuente de datos primarios la Revista Brasileña de Educación Especial, observado el recorte temporal 2005-2015. Con el objetivo de sistematizar las alternativas/proposiciones que vienen siendo gestadas y efectivas en el ámbito de la investigación académica frente al tema de la inclusión escolar, se constituyó una investigación bibliográfica, del tipo estado del conocimiento, tomando como corpus 41 artículos publicados en lo referido periodo, interpellándolos con indagaciones de esa naturaleza: ¿quiénes son los investigadores y cuáles son sus procedencias? ¿Cuáles son los procedimientos metodológicos adoptados en las encuestas? ¿Qué campos y objetos de estudio son privilegiados? ¿Cuáles son las críticas y alternativas / proposi

ciones apuntadas en los trabajos para la práctica de la Educación Inclusiva? Entre los resultados de la investigación se destaca: la necesidad de la adquisición continuada de conocimientos que ayuden en la formación de visión, postura y acciones alineadas al proceso inclusivo; la exigencia de compromiso y disponibilidad de los sujetos involucrados con la inclusión, única vía que viabiliza a los alumnos oportunidades de participar y potenciar sus habilidades; la superación de la inclusión escolar como modelo impuesto por el gobierno, que generaliza y formatea diferencias en semejanzas; la participación y el apoyo de la sociedad, de los órganos gubernamentales y de toda la comunidad escolar como condición esencial para que la inclusión de los alumnos con discapacidad se efectúe con la calidad y celeridad necesarias. Así, se refuerza la tesis de que es necesario atender a los alumnos con discapacidad en el sistema regular de enseñanza, para promover el aprendizaje y el desarrollo personal para todos los que allí se encuentran.

**Palabras-clave:** Estado del conocimiento; Educación inclusiva; Revista Brasileña de Educación Especial. Introdução.

### Considerações introdutórias

A escolarização regular de crianças e jovens com deficiência tem gerado fortes inquietações acerca dos modos de desenvolver o processo inclusivo. Em muitos casos, se percebe que certo tipo de inclusão acontece por imposição das políticas públicas, no esforço de cumprir a lei, ou de tentar cumpri-la. Cotidianamente, ouve-se relatos informais de que muitos estudantes se encontram integrados na escola, mas não estão efetivamente inclusos. Isso porque os alunos ditos “incluídos” enfrentam dificuldades em realizar as atividades propostas e também em estabelecer uma convivência harmoniosa e produtiva com os colegas e professores. Sabe-se que muitos desses alunos permanecem excluídos dentro do sistema escolar, não obstante a sua presença física nos espaços convencionais de estudo. Em tal cenário, cabe perguntar: que inclusão é esta que se está disseminando nas instituições escolares? Quais os principais obstáculos para a realização de práticas efetivamente inclusivas? Mediante quais condições humanas, pedagógicas e materiais se está atuando, para dar conta das prerrogativas legais em relação à Educação Inclusiva?

Aproximar respostas a essas interrogações não pode ocorrer de modo desvinculado da perspectiva de que a educação é o alicerce de cada sujeito. Dito de outro modo, é pela educação que o sujeito transforma e amplia saberes que contribuem na construção de uma sociedade melhor para todos. Concretamente, essa construção requer certo grau de articulação entre o sistema educacional e toda a comunidade escolar, implicando mutuamente os alunos, suas famílias, professores, direção e funcionários da escola.

Diante das inquietações acerca do conjunto de restrições que os alunos com deficiência enfrentam para socializarem-se no ambiente escolar, e também para desenvolverem as suas capacidades com o propósito de produzir aprendizagens que os ajudem a viver com dignidade na sociedade, justifica-se o presente estudo, orientado pelo objetivo de reconhecer e analisar que alternativas estão sendo gestadas no

âmbito da produção científico-acadêmica, frente aos desafios da Educação Inclusiva. A problemática investigada está consubstanciada num conjunto de questões, assim formuladas: quem são os pesquisadores do campo e quais suas procedências? Quais os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas? Que campos e objetos de estudo são privilegiados? Quais as críticas e alternativas/proposições apontadas nos trabalhos para a prática da Educação Inclusiva na escola?

Para dar conta dos propósitos e intencionalidades do processo investigativo, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Nas produções acadêmicas, pesquisas conhecidas como “estado do conhecimento” ou “estado da arte” são, muitas vezes, apresentadas de modo indistinto. Segundo a literatura disponível, esses estudos têm como objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258) utilizando várias fontes de consulta. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), pesquisas dessa natureza “podem contribuir na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica”. Em tais produções, o recorte temático é relevante porque permite mapear e delimitar o que se busca analisar, viabilizando o aprofundamento do tema. As autoras enfatizam que “o estudo que aborda somente um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40). Entende-se, portanto, que a pesquisa do tipo estado do conhecimento é realizada quando o pesquisador, já com o tema determinado, seleciona como corpus somente um setor de veiculação da produção acadêmica.

Este foi o caminho metodológico adotado no presente estudo, em que se ele-geu como fonte de dados primários a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). Trata-se de um periódico criado em 1992, no âmbito da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que manteve periodicidade anual entre 1992 e 2000; periodicidade semestral entre 2001 e 2003; periodicidade quadrimestral entre 2004 e 2011. A partir de 2012 adotou-se a trimestralidade, com a publicação regular de quatro números por ano. Desde 2005, a RBEE está incorporada ao *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). No ano-base de 2016, foi avaliada e classificada no Qualis-Periódicos sob o estrato A2, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Mediante a importância da RBEE e considerando a relevância e complexidade do tema, o estudo está debruçado sobre o enfoque da Educação Inclusiva, nos trabalhos editados entre 2005 e 2015. Este recorte temporal foi determinado em virtude da disponibilidade dos textos *on-line* a partir do ano de 2005. Após a leitura exploratória dos relatos de pesquisas, ensaios e resenhas editados na RBEE neste período, chegou-se a um total de 384 textos. Nova leitura dos títulos e resumos deste corpus ampliado permitiu selecionar somente os textos que tratam especificamente do tema da Educação Inclusiva nos diferentes contextos educativos. Com isso, a investigação ficou circunscrita às tipologias dos textos no formato de ensaio teórico e relato de pesquisa, congregando uma amostra de 41 produtos, que foram minuciosamente lidos e analisados, perante o conjunto de questões propostas e a interlocução com alguns autores de base.

Para dar conta dos propósitos da pesquisa procurou-se distinguir, conceitualmente, os significados de educação especial e de educação inclusiva. Assim, entende-se como educação especial “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, que disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 29). Trata-se, segundo Mazzota (2003, p. 126), de um “conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens”.

Por sua vez, a educação inclusiva, de acordo com Oliveira e Poker (2002) aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam deficiência e a eliminação da divisão existente entre o ensino comum e as classes especiais. Nas palavras de Fonseca-Janes e Omote (2013, p. 326), a prática da educação inclusiva “implica uma reforma radical no sistema educacional, uma vez que necessita reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e didático-pedagógicos, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular com aproveitamento satisfatório, sem haver segregação dos mesmos”.

Outro entendimento conceitual que se buscou estabelecer diz respeito à distinção entre os termos integração e inclusão. Mantoan (1998, p. 51) salienta que integração é uma forma condicional de inserção que depende do aluno, isto é, de sua própria capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que a meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, sendo que esse terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos. Ora, se a integração do sujeito com deficiência acontece quando o aluno procura adaptar-se ao ambiente escolar, realizando as práticas pedagógicas da maneira que for possível, valoriza-se a deficiência, esquecendo-se das habilidades individuais e capacidades do sujeito.

A inclusão, em contrapartida, implica em mudança no sistema educacional, na ruptura de base em sua estrutura organizacional, em eliminar o conformismo da rotina escolar dos professores, gestores e familiares. Desse modo, a inclusão é uma saída para que se possa fluir com uma ação formadora para todos. Mantoan (2003) afirma que a escola inclusiva precisa redefinir seus planos frente a uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diversidades. Compreende-se, pela perspectiva da inclusão, que todos os sujeitos são diferentes e que as instituições escolares precisam ser transformadas para atender às pessoas com ou sem deficiência, respeitando as suas diferenças. Nesse processo, a comunidade escolar adere a práticas pedagógicas que desenvolvem as habilidades intelectuais, culturais e sociais dos estudantes.

O texto de exposição da pesquisa, que segue, está estruturado em duas seções, além dessa introdutória. Na segunda seção apresenta-se um panorama de natureza quanti-qualitativa da produção acadêmica na RBEE, buscando cartografar aspectos-

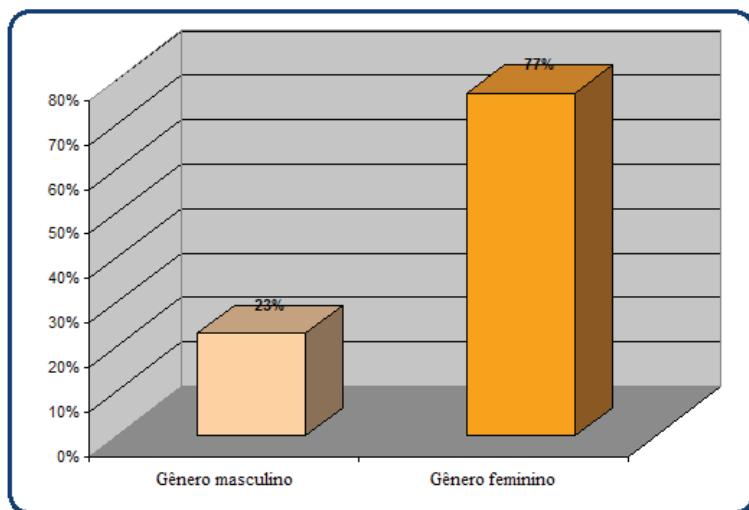
como a procedência e gênero dos pesquisadores, os campos e objetos de investigação eleitos, dentre outros. Na terceira e última seção, analisa-se as principais alternativas/proposições anunciadas pelos autores dos textos, para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva no cenário educacional e escolar brasileiro.

### Panorama geral das pesquisas em sua dimensão quanti-qualitativa

Nesta seção aborda-se os dados quantitativos e suas particularidades quanto a quem e ao que está sendo produzido neste campo de investigação, a partir dos 41 artigos selecionados na RBEE. Assim, analisar-se-á o gênero dos autores, a titulação dos pesquisadores, a procedência dos textos em termos geográficos e institucionais, os procedimentos metodológicos mobilizados nas pesquisas, os campos de estudo abordados pelos pesquisadores e a tipologia da deficiência investigada.

No que diz respeito ao gênero dos pesquisadores, foi identificada a participação de 97 autores nos textos em estudo, dos quais 75 são do gênero feminino e 22 são do gênero masculino, o que evidencia uma presença dominante das mulheres na produção acerca do tema da Educação Inclusiva, como pode ser visualizado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1– Gênero dos autores

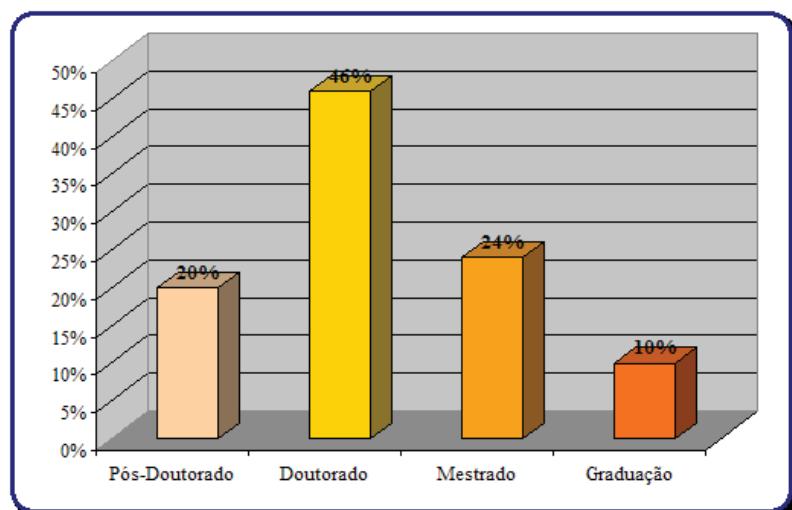


Fontes: Sistematização das autoras, a partir dos dados da RBEE, 2016.

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter feminino, segundo Neves (2011, p. 1), uma vez que “a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice”. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2015, p. 29), a quantidade total de ingressos na área da Educação é de 468.747 profissionais, dos quais 71,2% são mulheres e 28,8% são homens. Nessa abordagem, comprehende-se que os cursos de licenciatura são procurados em grande maioria por estudantes do gênero feminino, o que corrobora os achados da pesquisa, destacando a predominância do trabalho de mulheres no âmbito da Educação Inclusiva.

Quanto à titulação máxima dos autores, observou-se que prepondera a formação em nível de doutorado (19 textos), seguindo-se pelo mestrado (10 textos) e pelo pós-doutorado (8 textos). Em quatro textos os autores têm titulação em nível de graduação.

Gráfico 2 –Titulação dos autores dos textos



Fontes: Sistematização das autoras, a partir dos dados da RBEE, 2016.

Os dados evidenciam, também, que os pesquisadores que figuram neste estudo focalizam-se em diferentes áreas de formação, sendo predominantes as de Educação e de Psicologia. Em alguns textos visualiza-se a presença de pesquisadores da área de Ciências Médicas, cujos estudos abordam temas no campo da Fonoaudiologia, da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional.

As produções provêm de Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em vários estados brasileiros, conforme se pode visualizar na sequência.

Figura 1– Localização das IES das quais provêm as produções acadêmicas



Fontes: Sistematização das autoras, a partir dos dados da RBEE, 2016<sup>1</sup>.

Nota-se que a maior incidência de artigos decorre das instituições localizadas na Região Sudeste, o que pode ser atribuído à grande confluência de programas de pós-graduação no estado de São Paulo, com áreas de concentração e linhas de pesquisa em Educação Especial.

No que concerne aos procedimentos metodológicos predominantemente utilizados pelos autores, vê-se que as pesquisas denominadas qualitativas, com caráter descritivo, totalizam 20 textos. Também há procedimentos de caráter bibliográfico (5 textos), exploratórias (5 textos), pesquisa de campo (3 textos), estudo de caso (3 textos), pesquisa-ação (2 textos), abordagem etnográfica (1 texto), survey (1 texto), estudo transversal (1 texto).

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores que compõem o *corpus* trazem elementos acerca do *locus* das pesquisas acadêmicas publicadas na RBEE. Dos 41 textos, 36 elegem a escola como campo de investigação. Nessa situação, são tomados como sujeitos da pesquisa os professores e os alunos envolvidos diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Também fazem parte como sujeitos de pesquisa nas escolas os profissionais denominados como fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e intérpretes de língua de sinais. Há, por outro lado, autores que realizam seus estudos tendo como foco a família (5 textos), voltam-se especialmente para a relação entre escola e família, mostrando que essa parceria pode fomentar maiores possibilidades de êxito nos resultados com os alunos. Em termos percentuais, 88% das pesquisas elegem a escola e 12% elegem a família ou a relação família-escola, como campo privilegiado das investigações.

Por fim, analisa-se a tipologia da deficiência tomada como objeto de investigação nos 41 textos que compõem o corpus do presente estudo. Observa-se que 18 textos não delimitam o objeto de estudo em alguma tipologia específica de deficiência, uma vez que tratam de revisão de literatura ou trazem genericamente o termo “necessidades especiais”. Nos 23 textos que especificam o objeto de estudo, aborda-se tipologias de deficiências variadas, dentre as quais constam deficiência auditiva, física, intelectual, mental, visual e múltiplas, ainda, autismo, paralisia cerebral, Síndrome de Down, alteração de linguagem e dismotria cerebral ontogenética.

O estudo realizado até aqui permite reconhecer a diversidade de temas abordados pelos pesquisadores, alguns dos quais são mais ecléticos quanto ao enfoque temático, entrecruzando a Educação Inclusiva com diferentes áreas, como a Educação Física, a Psicologia, a Fisioterapia e a Fonoaudiologia. Nessa direção, coloca-se como necessidade premente a completa interação entre as áreas da educação e da saúde. Os temas estão sendo abordados pelos pesquisadores nos mais diferenciados campos empíricos, mostrando a preocupação dos docentes com a formação continuada na área da Educação Inclusiva, a interação entre professor-aluno, a adequação de práticas pedagógicas que viabilizem um melhor desempenho das atividades no sistema educacional inclusivo.

### O estado do conhecimento da Educação Inclusiva: críticas, proposições e alternativas

Dentre os principais desafios mencionados pelos pesquisadores neste estudo, destaca-se as dificuldades com que os profissionais da educação se deparam frente à falta de conhecimento das especificidades das deficiências das crianças, o que restringe a inclusão qualificada dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Nesta abordagem, os pesquisadores relatam a falta de práticas articuladas às políticas educacionais, que promovam mudanças curriculares, efetivem a participação dos pais nos processos de inclusão e promovam qualificação dos profissionais da educação que interagem com as crianças com deficiência. Além destes desafios, foi apontada pelos pesquisadores a frágil capacitação dos profissionais da educação, bem como o desconhecimento de estratégias e metodologias adequadas ao trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência.

Os autores dos 41 textos que fazem parte do *corpus* deste trabalho tecem severas críticas ao processo inclusivo, tal como tem sido realizado, e mostram as distâncias entre as práticas em curso e o que se propõe no âmbito da legislação. Demonstram que a legislação nacional confere expressiva ênfase à intencionalidade de fazer o Brasil figurar entre os países mais desenvolvidos, parecendo aos olhos do mundo um país progressista, preocupado com seu povo e agente de políticas inclusivas. Denunciam que, embora o Brasil conste como signatário de vários acordos internacionais sobre inclusão, a sua efetiva aplicação fica obstaculizada pela falta de comprometimento e de investimentos financeiros. A retórica é boa, mas a prática deixa a desejar. Os discursos são polidos, proferidos com afinco, com determinação, parece que todos os problemas de inclusão se resolverão a partir de declarações que são dadas pelos governantes, desde os mais altos escalões. Todavia, no momento de realmente efetivar

uma política pública ampliada, percebe-se que a intenção se perde, muitas vezes em devaneios e discursos que não se identificam com a realidade, caracterizando uma distância muito alargada entre a intenção e a prática.

Os pesquisadores apontam, ainda, que há pouco investimento na infraestrutura das escolas, nas condições de acessibilidade, em material didático-pedagógico especializado, pois se entende que é fundamental a reorganização do espaço físico e dos recursos no ambiente escolar onde há crianças com deficiência, com o propósito de tornar o ambiente adequado, seguro e atrativo.

Sistematizadas algumas das críticas formuladas pelos pesquisadores e apontadas as fragilidades que estes visualizam nos processos inclusivos, há que colocar em relevo quais são as principais alternativas e proposições apontadas em seus trabalhos para uma prática efetiva de Educação Inclusiva na escola brasileira. Na sequência, essas proposições estão categorizadas em três abordagens, a saber: a) o papel dos sujeitos e o seu protagonismo no processo inclusivo; b) as condições pedagógicas; c) as condições materiais e de infraestrutura.

Dentre as principais alternativas/proposições que dizem respeito ao papel dos sujeitos e ao seu protagonismo no processo inclusivo, os autores evidenciam a importância de haver uma relação de interação clara e objetiva entre as famílias, a escola e os professores. No âmbito da macrogestão, enfatizam a necessidade de mobilização da secretaria de educação com as demais secretarias (transporte, cultura, saúde, esporte e lazer), de modo a garantir o atendimento integral das necessidades advindas da inclusão escolar. Também acentuam como de fundamental importância a troca de conhecimentos entre os profissionais das áreas da Psicologia, Fonoaudiologia, Educação Física, Fisioterapia, bem como o atendimento especializado por equipes multidisciplinares (educação, saúde e assistência social, por exemplo) com vistas a favorecer o desenvolvimento dos alunos. Defendem, ainda, a disponibilidade de profissionais especializados para trabalhar diretamente junto aos alunos com deficiência; a prática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições escolares; o acesso dos professores aos diagnósticos dos alunos com deficiência e o conhecimento da realidade de cada discente e, também, o comprometimento e a adoção de atitudes flexíveis de todos que fazem parte do processo inclusivo.

Compreende-se que as alternativas/proposições elencadas são essenciais para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. No entanto, as proposições mencionadas são consideradas condições elementares, que já deveriam estar acontecendo nas instituições escolares, ao invés de serem apontadas como proposições ainda não efetivadas. Nesse sentido, as abordagens propostas pelos autores soam um tanto genéricas e normativas, todavia apoiando-se em conceitos, leis, princípios ou normas, as proposições apresentadas são entendidas como fundamentais na educação inclusiva, sem as quais a inclusão não acontece.

Com referência a essas proposições, Mantoan e Prieto (2006) afirmam que a escola é uma instituição fundamental, pela qual a criança se insere nos espaços públicos, mas destacam que cabe à família o dever de garantir à criança o que é típico do

domínio privado do lar, e ao Estado garantir o direito à educação escolar. Os autores alertam, todavia, que a escola não pode continuar a desconhecer o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma, ensina e educa os alunos. Carvalho (2014), por sua vez, afirma que a relação que acontece cotidianamente no interior da escola tem enorme influência na percepção social do outro, e dá pistas importantes para a organização de um projeto curricular com características inclusivas que viabilize a aprendizagem e a participação, desenvolvendo nos alunos capacidades cognitivas, relacionais, afetivas e políticas.

Entende-se, dessa forma, que todos podem aprender, ainda que em ritmos e estilos diferentes, praticando a cidadania escolar e social. As proposições aqui destacadas permitem depreender que as interações entre as diferentes esferas do sistema educacional (federal, estadual e municipal), os professores, os gestores, os funcionários, a família e o aluno com ou sem deficiência, são essenciais para a escola efetivar seus propósitos nos processos inclusivos. Porém, é importante realçar o cuidado no sentido de que realmente aconteça uma relação dialógica entre as partes mencionadas, com o propósito de assegurar a aprendizagem e a participação nas atividades escolares, e não simplesmente uma relação de discursos tornando insignificante a aprendizagem.

Um segundo conjunto de proposições/alternativas para a prática inclusiva nas escolas foi sistematizado sob o enfoque das suas condições pedagógicas. Os autores destacam a formação continuada de professores como o aspecto que mais preocupa no processo de inclusão escolar. Tendo em vista essa abordagem, realça-se a importância da realização de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que considere o conhecimento das especificidades de cada deficiência, assim como o discernimento de informações sobre esta temática entre os educadores. Também, os autores apontam que o planejamento de práticas pedagógicas com vistas à inclusão facilita o desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência, sendo necessária a disponibilização de materiais pedagógicos ao professor.

Outra proposição diz respeito à reorganização curricular, iniciando na educação infantil, passando pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, se estendendo até os cursos de Licenciatura. Os questionamentos e debates acerca das políticas públicas de inclusão são de grande relevância, razão pela qual se faz tão necessário promover mudanças no sentido de que as ações não circunscrevam apenas discursos, mas que se consubstanciem em atuações práticas. Não menos importante, foram apresentadas como alternativas e proposições pedagógicas as práticas de avaliação assistiva, o uso da tecnologia assistiva, a atuação em salas de recursos e a valorização dos papéis individuais e sociais de cada aluno.

A proposta de educação inclusiva tem a escola como um espaço em que todos constroem conhecimentos segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das práticas de ensino e se desenvolvem como cidadãos nas suas diferenças, enfim, todos os alunos sendo vistos como capazes. Tal situação nos leva a entender que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores são consideradas como alicerce no processo inclusivo nas escolas. Neste contexto, não se quer dizer que a responsabilidade é somente do professor. Na perspectiva da edu-

cação inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre as práticas pedagógicas. Portanto, entende-se que a política de inclusão nas escolas somente será efetivada com a participação do governo, dos gestores, dos professores e da família, pois é necessário traçar metas, estabelecer objetivos, disponibilizar recursos, para a realização das ações pedagógicas e entendimento das deficiências de cada aluno.

A educação inclusiva tem a perspectiva de promover a transformação da sociedade e a participação qualificada de todos os alunos (com e sem deficiência) nas instituições de ensino regular. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham conhecimento das necessidades de todos os educandos, para então desenvolver ações pedagógicas que promovam aprendizagens significativas a esses sujeitos. Como já foi dito, a escola é um espaço de socialização em que o aluno busca construir conhecimentos, e em que a intervenção pedagógica do professor como intermediador da aprendizagem é fundamental. Para tanto, é necessário que, durante o planejamento de suas aulas, o educador indague-se, reflita e busque adequar suas práticas de modo a atender aos desafios da aprendizagem, na grande diversidade da sala de aula. Ao refletir sobre as ações pedagógicas, o professor percebe que as medidas se articulam e se entrelaçam diante das diferenças sociais, culturais e individuais, pois o conhecimento evolui e se transforma de acordo com o movimento de cada sujeito.

Por fim, apresenta-se um terceiro conjunto de proposições/alternativas para a efetivação dos processos inclusivos na escola, sistematizadas sob o enfoque das condições materiais e de infraestrutura. Os autores destacam que um dos propósitos da educação inclusiva é criar condições, estruturas e espaços que contemplem as diversidades dos alunos com deficiência. Nessa direção, questionam o pouco investimento no sistema educacional brasileiro e a falta de infraestrutura nos espaços físicos para atender a todos os alunos, independentemente de apresentarem deficiência ou não.

Defendem, portanto, que se ofereçam as condições e adaptações necessárias, o que significa implementar projetos de acessibilidade que contemplem espaços físicos planejados para estes sujeitos, além de todo o aparato imprescindível ao seu adequado atendimento, seja qual for a sua particularidade. As sugestões envolvem colocação de rampas, piso antiderrapante, portas mais largas, banheiros adaptados, corrimão, adaptações no mobiliário, colocação de indicações através de sinais, adaptação de brinquedos no parque, aquisição de livros em Braille, enfim, equipamentos necessários de acordo com a especificidade de cada deficiência.

Os autores consideram que a reorganização do espaço físico e dos materiais é de grande relevância para o êxito do processo inclusivo. É importante enfatizar que as adaptações necessárias aos sujeitos com deficiência devem ocorrer conforme as diversidades de cada pessoa, cabendo a cada contexto educativo buscar soluções que melhor atendam ao seu público. A escola será um espaço inclusivo se suas dimensões físicas, nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível (CARVALHO, 2014).

A escola inclusiva necessita de articulação entre as políticas públicas, com o propósito de os sujeitos usufruírem do direito à educação com qualidade. É preciso fazer da educação prioridade, proporcionar condições físicas, materiais, humanas e, sobretudo desestabilizar as padronizações de desenvolvimento humano. A educação inclusiva requer o envolvimento de todos no sistema educacional, para que as diversidades dos alunos possam ser vistas e vividas de maneira plena e satisfatória, criando condições de responder aos seus desejos e necessidades, como sujeitos autônomos.

### Considerações finais

Acredita-se que o frágil conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades de estudantes com deficiência e a não flexibilização do currículo, são considerados fatores determinantes para a existência de barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. A difusão dos temas aqui abordados mostra que há pouco consenso e restrita abordagem epistemológica com relação à Educação Inclusiva, afinal, para que esta aconteça em sua plenitude, é necessário que o professor se aproprie de um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica nos processos de ensinar.

Destaca-se que as propostas se fundamentam nas interações sociais entre os alunos, familiares, professores, profissionais da educação e da saúde e também na articulação entre as diretrizes federais, estaduais e municipais. Alguns pesquisadores sublinham a relevância das equipes multidisciplinares estarem presentes nas escolas, na medida em que elas colaboram com os professores na identificação das especificidades das deficiências dos alunos, facilitando o planejamento das ações educativas pedagógicas inclusivas.

Apontou-se que são essenciais a mobilização e o comprometimento de todos os profissionais inseridos no processo inclusivo. Neste contexto, salienta-se que a relação interpessoal se torna um fator imprescindível à inclusão, pois através das relações busca-se uma comunicação clara e objetiva entre os atores que fazem parte do processo inclusivo, havendo a possibilidade da construção de conhecimentos e de novos aprendizados. Diante disso, a troca de informações, a ajuda mútua e estudos conjuntos, o diálogo, o trabalho coletivo envolvendo pais, profissionais especializados, funcionários, gestores e professores do ensino regular, são condições fundamentais para desenvolver os processos inclusivos no ambiente escolar.

Os resultados revelam, notadamente, que as escolas públicas ainda não possuem a infraestrutura adequada para desenvolver os projetos inclusivos. Para tanto, as mudanças devem incidir na reorganização do espaço físico e na distribuição de materiais pedagógicos apropriados para o ingresso, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola com ensino regular. Focando o olhar no espaço físico da escola, da sala de aula, constata-se que, em geral, as condições estruturais para o ensino-aprendizagem ainda são precárias. Segundo Carvalho (2014), há falta de livros, os materiais didáticos são escassos, inexistentes ou incompletos, há carênc-

cia de murais adequados para receber as produções dos alunos, a luminosidade não atende aos requisitos ideais, quadros de giz são desgastados, registrando-se também a ausência de computadores.

Entende-se que o fazer didático-pedagógico é construído no cotidiano escolar, pois a sala de aula é composta por uma diversidade de alunos com aprendizagens, comportamentos e necessidades distintas. Cabe especialmente ao professor, então, proporcionar a socialização e o desenvolvimento da criança no ambiente escolar, segundo a perspectiva da educação inclusiva. Ressalta-se que não se quer responsabilizar o professor por entraves e dificuldades na realização dos processos inclusivos. Reconhece-se as dificuldades e as barreiras ao andamento do processo como: condições físicas, situação econômica e cultural das famílias, escolas sem acessibilidade, precariedade de recursos humanos e financeiros.

A escola inclusiva exige comprometimento e disponibilidade de todos os participantes do processo inclusivo, na medida em que se propõe a explorar talentos, a desenvolver as habilidades naturais de cada sujeito. Cada um tem seu jeito, portanto, as práticas pedagógicas podem ser planejadas para que todos tenham condições de realizar-se.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Diretoria de estatísticas educacionais. Resumo técnico: censo da educação superior 2013. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estados da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n.79, p. 257-272, ago./2002.

FONSECA-JANES, C.R.X.; OMOTE, S. Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013.

MANTOAN, M.T.E. Integração X Inclusão: educação para todos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, maio/jul. 1998.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 2003.

NEVES, M.A. **Brasil**: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres. 2011. Disponível em: <[http://www.abruc.org.br/003/00301015.asp?ttCD\\_CHAVE=136732](http://www.abruc.org.br/003/00301015.asp?ttCD_CHAVE=136732)>. Acesso em: 10 maio 2016.

OLIVEIRA, A.S.; POKER, R.B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 8. n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50 set./dez., 2006.

**Composição do corpus: textos da RBEE (2005-2015)**

AGUIAR, J.S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005.

ASPILICUETA, P. et al. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul./set. 2014.

BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 223-234, abr./jun. 2014.

BRANDÃO, M.T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez. 2013.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

BRUNO, M.M.G.; LIMA, J.M.S. As formas de comunicação e de inclusão da criança kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 127-142, jan./mar. 2015.

DE VITTA, F.C.F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A.S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010.

DORZIAT, A. A inclusão nas escolas de 1 ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 269-288, mai./ago. 2009.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J.R. O intérprete de língua de sinais no contexto da Educação Inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012.

DUARTE, E.R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, abr./jun. 2013.

ENUMO, S.R.F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 335-354, set./dez. 2005.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da Educação Inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, set./dez. 2008.

FERRAZ, C.R.A.; ARAÚJO, M.V.; CARREIRO, L.R.R. Inclusão de crianças com síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 397-414, set./dez. 2010.

FLORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.

FRAGOSO, F.M.R.A.; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, jul./set. 2012.

FREITAS, A.P. Um estudo sobre as relações de ensino na Educação Inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 411-430, jul./set. 2012.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores de Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

GOMES, C.; GONZALES REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan/abr. 2008.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010.

JANES, C.R.X.F.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013.

LEÃO, A. M. C. et al. Inclusão do aluno com dismetria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago. 2006.

LEMONS, E.L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009.

LIBÓRIO, R.M.C. et al. Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 2, p. 185-198, abr./jun. 2015.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n. 3, p. 487-506, jul./set. 2012.

LUIZ, F.M.R.; NASCIMENTO, L.C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 127-140, jan./mar. 2012.

MALLMANN, F.M. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar. 2014.

MARINS, S.C.F.; MATSUKURA, T.S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental das cidades polo do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n.1, p. 45-64, jan./abr. 2009.

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.

MELO, F.R.L.V.; PEREIRA, A.P.M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106, jan./mar. 2013.

PAULA, K. M. P.; ENUMO, S.R.F. Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 1, p. 3-26, jan./abr. 2007.

PELOS, M.B.; NUNES, L.R.O.P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p.141-154, jan./abr. 2009.

RIOS, N.V.F.; NOVAES, Beatriz C.A.C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, jan./abr. 2009.

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*, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul./set. 2014.

SEQUEIRA, I.M.; SANTANA, C.S. Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010.

SILVA, S.C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set./dez. 2005.

SILVA, S.M.; SANTOS, R.R.C.N.; RIBAS, C.G. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, p. 263-286, maio/ago. 2011.

TAKASE, É.M.; CHUN, R.Y. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2010.

VIEIRA, F.B.A.; MARTINS, L.A.R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013.

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, set./dez. 2007.

## Notas

<sup>1</sup> Deve-se observar que 4,8 % das produções acadêmicas não estão representadas no mapa, pois trata-se de produções estrangeiras. Provêm ambas, como já posto, de Portugal.

## Correspondência

**Flávia Eloisa Caimi** – Universidade de Passo Fundo – Av. Brasil Leste, 285 - São José, CEP: 99052-900. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

*E-mail:* caimi@upf.br – ronunes04@hotmail.com

Recebido em 24 de setembro de 2017

Aprovado em 26 de março de 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

