



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO SE APRESENTA A PROPOSTA BRASILEIRA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DISPONÍVEIS NO REPOSITÓRIO DA CAPES.

Maria Florência Dias Bezerra Brasileiro¹

Elaine S. de Carvalho Bavoza²

Soraia Novaes Santos³

Ione Jatobá Leal⁴

RESUMO:

Nos últimos 30 anos, o Brasil tem assistido ao debate sobre as vantagens e desvantagens da educação inclusiva e ainda hoje, os impasses e os desafios desta proposta atravessam a prática pedagógica dos profissionais da educação. Trata-se de uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que traz como objetivo geral: conhecer como a categoria *educação inclusiva* se apresenta nas pesquisas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES). Como objetivos específicos: identificar as regiões do país que concentram o maior número de produções sobre *educação inclusiva*; mapear os focos de interesse das produções; e analisar os principais resultados apontados pelas pesquisas no Brasil e no contexto da Bahia. Realizou-se um levantamento no repositório da CAPES a partir do descritor “educação inclusiva”, resultando em 2.746 publicações, que tinham como objeto de estudo educação especial, educação hipermediática, formação de professores e educação para diversidade. Os resultados apontam para o eixo sul e sudeste como as maiores regiões produtoras de pesquisas na temática estudada, descrevem as fragilidades no âmbito da implantação da política de educação e direitos humanos, da formação de professores, da educação especial e da cultura escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Revisão Sistemática, Bases de Dados.

INTRODUÇÃO

Falar sobre educação inclusiva é refletir sobre os estigmas e preconceitos impregnados na sociedade. Em Amaral (1998), preconceito é uma construção cognitiva estereotipada movida por sentimentos negativos relacionados ao outro. Para Crochick (2012), é uma expressão direta do desejo de dominação, sendo a cultura o elemento que possibilita a formação para segregação

¹Mestranda do Programa em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – BA, flordias777@gmail.com

²Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia – BA, elainecarvalhobavoza@gmail.com

³Estudante de graduação da Universidade do Estado da Bahia – BA, soraianovaes11@gmail.com

⁴Profª orientadora: Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – BA, ionejatoba@gmail.com



ou inclusão. Logo, a garantia do direito à educação depende de uma reflexão sobre a política que induz escolarização do aluno não típico, nas escolas regulares e sobre a realidade da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (MATOS; MENDES, 2014).

Até o século XVI, o pensamento de que pessoas com deficiências eram ineducáveis deu lugar a criação de escolas especiais onde estes seriam ensinados por médicos e pedagogos, enquanto os alunos típicos estudariam em escolas comuns, gerando segregação e perpetuação do preconceito. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo até que, por motivos morais, científicos, políticos, econômicos surgiram as bases para uma proposta de unificação, passando as escolas, a partir de 1970, a aceitar crianças e adolescentes deficientes em classes comuns (MENDES, 2006).

Em 1997, nos Estados Unidos, promulga-se uma lei nacional assegurando educação pública para as crianças com deficiência com garantia de integração destas na escola regular e redução da institucionalização (Mendes, 2006; Matos; Mendes, 2014). Em 1990, surge a *normalização*, muito criticado mais pela incompreensão conceitual do que pelo o que ela defendia (Mendes, 2006). Adiante, a *integração escolar* buscou manter os serviços já existentes com a opção de inserção na classe comum, mas admitindo a necessidade de um contínuo de serviços com diferentes níveis de integração. O modelo foi criticado pelo que defendia: passagem do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) de um nível mais segregado para outro mais integrador, porém, dependente unicamente do progresso da criança (MATOS; MENDES, 2014).

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e em 1994 a Conferência Mundial sobre NEE publicou a Declaração de Salamanca, considerados marcos mundiais para a elaboração da proposta inclusiva. A *educação inclusiva* continha ideias divergentes da integração e produziu duas concepções: *educação inclusiva e inclusão total*. Enquanto primeira defende que incluir é sempre na classe comum, com a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados; a segunda defende a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum com eliminação total do modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio (MENDES, 2006).

No Brasil, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) regulamentam, respectivamente, a educação como direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino com garantia do



atendimento educacional especializado (AEE). A Resolução nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando a escolarização das pessoas com NEE na escola regular e extraordinariamente, em classes ou escolas especiais públicas ou privadas (Brasil, 2001). Os Decretos 6.253/2007 e 6.571/2008 e a Resolução nº4/2009 (Brasil, 2009) definem o AEE como um serviço de apoio aos estudantes escolarizados na classe comum e seria ofertada prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRMF). Em 2011, aprova-se o Decreto nº 7611/2011 que normatiza todos os serviços de apoio da educação especial, como sendo AEE e abre a possibilidade para a escolarização dos alunos com NEE em outros espaços além da escola regular (MENDES; MALHEIRO, 2017).

Apesar do vasto campo normativo brasileiro, as práticas inclusivas não estão devidamente traduzidas em ações políticas, gerando distorções no processo de inclusão (Mendes, 2006; Oliveira, 2014). Para que a educação inclusiva seja de fato efetivada é necessário levar em consideração as relações sociais, o modo como a sociedade está organizada e o modo como o aparato tecnológico e a produção econômica são distribuídos entre a população, pois o problema da exclusão parece ser mais de ordem política e social do que econômica, visto o grande desenvolvimento do capitalismo (SILVA, 2007). Nesse sentido, a pesquisa ocupou-se em conhecer como a categoria *educação inclusiva* se apresenta nas pesquisas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES). E como objetivos específicos: identificar as regiões do país que concentram o maior número de produções sobre *educação inclusiva*; mapear os focos de interesse das produções; e analisar os principais resultados apontados pelas pesquisas no Brasil e no contexto da Bahia

METODOLOGIA

Foi realizado uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que procura oportunizar e potencializar uma busca de forma organizada, constituindo um estudo reflexivo, crítico a respeito dos trabalhos explorados (Koller et al., 2014). Projetou-se, portanto, um levantamento sobre a produção de Dissertações e Teses a partir das pesquisas de discentes no banco de dados da CAPES a partir da categoria: “educação inclusiva”, aplicou-se alguns filtros e selecionou-se, por último, as produções que foram desenvolvidas no Estado da Bahia, visando identificar o percurso da temática em nosso estado. Os resultados primários obtidos a partir desta busca foram compilados em tabelas produzindo os dados secundários. E por último foi



feito uma análise de conteúdo (AC) dos resultados das produções a luz de Bardin (1977). Segundo Bardin (1977), AC é um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aprimoramento, que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Esta análise se aplica a conteúdos diversificados com a finalidade de interpretá-los, baseando-se na dedução, a partir de inferências sobre o conteúdo a ser analisado (BARDIN, 1977).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Acessou-se o banco de Teses da CAPES, em 19 de fevereiro de 2020, com o descritor *educação inclusiva* resultando em 2746 publicações de 238 Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídas em oito grandes áreas do conhecimento conforme registradas na tabela 1.

Tabela 1 - Produções da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por Grande Área do Conhecimento

| ÁREA DO CONHECIMENTO | PRODUÇÃO | FREQUÊNCIA |
|-----------------------------|----------|------------|
| Ciências Biológicas | 4 | 0,15% |
| Ciências Sociais | 54 | 1,97% |
| Ciências Exatas e da Terra | 37 | 1,35% |
| Ciências Humanas | 1862 | 67,81% |
| Ciências Sociais Aplicadas | 118 | 4,30% |
| Engenharia | 6 | 0,22% |
| Linguística, Letras e Artes | 119 | 4,33% |
| Multidisciplinar | 546 | 19,88% |
| Total | 2746 | 100,00% |

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Verifica-se na tabela 1, que a área das ciências humanas (CH) se destaca pela grande quantidade de produções acerca da educação inclusiva por ter como centralidade o estudo do comportamento humano nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. Em seguida analisou-se o volume das produções por tipo de produção, resultando na tabela 2.

Tabela 2 - Produções da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por tipo de produção.

| TIPO DE PRODUÇÃO | N | % |
|-----------------------|------|------|
| TESE | 461 | 16,8 |
| MESTRADO | 1826 | 66,5 |
| MESTRADO PROFISSIONAL | 430 | 15,7 |
| PROFISSIONALIZANTE | 29 | 1,1 |
| TOTAL | 2746 | 100 |

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020



Verifica-se na tabela 2, que 66,5% das produções são de mestrado, seguidas de mestrado profissional (15,7%) e tese de doutorado (16,8%). O termo profissionalizante são trabalhos anteriores à plataforma Sucupira e refere-se a dissertações de mestrado profissional. O resultado acompanha a produção da pós-graduação brasileira onde as produções do tipo dissertação de mestrado é maior do que as produções de doutorado (Knoblauch et. al., 2012). Em relação à representatividade histórica ao longo dos anos foi produzida a tabela 3.

Tabela 3 - Produção da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por ano de publicação.

| ANO | PRODUÇÃO | PERCENTUAL % |
|--------------|-----------------|---------------------|
| 1998 | 2 | 0,07 |
| 1999 | 4 | 0,15 |
| 2000 | 8 | 0,29 |
| 2001 | 15 | 0,55 |
| 2002 | 32 | 1,17 |
| 2003 | 29 | 1,06 |
| 2004 | 44 | 1,60 |
| 2005 | 57 | 2,08 |
| 2006 | 60 | 2,18 |
| 2007 | 85 | 3,10 |
| 2008 | 74 | 2,69 |
| 2009 | 110 | 4,01 |
| 2010 | 93 | 3,39 |
| 2011 | 126 | 4,59 |
| 2012 | 161 | 5,86 |
| 2013 | 214 | 7,79 |
| 2014 | 215 | 7,83 |
| 2015 | 257 | 9,36 |
| 2016 | 259 | 9,43 |
| 2017 | 288 | 10,49 |
| 2018 | 345 | 12,56 |
| 2019 | 268 | 9,76 |
| TOTAL | 2746 | 100 |

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Verifica-se na tabela 3, que as primeiras produções ocorreram no final do século XIX, no contexto da Declaração de Salamanca, LDB 9394/96 e resoluções normativas que determinam a escolarização, em sala comum, dos alunos com NEE. Nos últimos cinco anos, a frequência de trabalhos acumula 1417 publicações (51,60%), quando estes alunos passaram a ocupar as escolas de forma mais efetiva, estimulando o desenvolvimento de pesquisas para atender a demanda dos professores. Realizou-se o primeiro filtro, selecionando-se publicações do tipo Tese, os últimos cinco anos, devido a freqüência das produções, resultando em 236



trabalhos produzidos por 67 IES. Eles foram analisados segundo a distribuição por estados e regiões brasileiras produzindo o quadro 1.

Quadro 1 - Produções de Teses da CAPES por Estado e Região do Brasil. Ano 2015-2019.

| REGIÃO | ESTADO | | | | | | | | TOTAL DE PRODUÇÃO | PERCENTUAL % | |
|--------------|--------|----|----|-----|----|----|----|----|-------------------|--------------|-------|
| NORTE | AC | RO | RR | AM | AP | PA | TO | | 13 | 5,51 | |
| | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 1 | | | | |
| NORDESTE | BA | SE | AL | PE | PB | RN | CE | PI | MA | 36 | 15,25 |
| | 11 | 2 | 3 | 5 | 4 | 9 | 0 | 1 | 1 | | |
| CENTRO OESTE | MT | MS | GO | BSB | | | | | | 16 | 6,78 |
| | 3 | 5 | 4 | 4 | | | | | | | |
| SUDESTE | MG | SP | RJ | ES | | | | | | 121 | 51,27 |
| | 13 | 67 | 36 | 5 | | | | | | | |
| SUL | PR | SC | RS | | | | | | 50 | 21,19 | |
| | 12 | 7 | 31 | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | 236 | 100 | |

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

O quadro 1 revela que o eixo Sul/Sudeste concentra as produções nacionais (72,46%), seguida da Região Nordeste, notadamente Bahia e Rio Grande do Norte com 55,5%. Na Bahia, as IES que contribuíram foram a Universidade Católica do Salvador (1), Universidade Estadual de Santa Cruz (1), Universidade do Estado da Bahia (1) e Universidade Federal da Bahia (8). Realizou-se um segundo filtro pelo critério de IES com três ou mais produções, do tipo Tese, na grande área das ciências humanas (CH), 2015-2019, resultando em 151 produções de 29 IES, distribuídas em 10 Programas de Pós-graduação que foram compilados na tabela 4.

Tabela 4 - Produção da CAPES, do tipo Tese, de educação Inclusiva segundo Programas das IES. 2015-2019

| PROGRAMA | PRODUÇÃO | FREQUÊNCIA |
|------------------------------------------------|----------|------------|
| Educação | 117 | 77,48% |
| Educação Escolar | 3 | 1,99% |
| Educação Especial | 16 | 10,60% |
| Educação: História, Política, Sociedade | 2 | 1,32% |
| Geografia | 3 | 1,99% |
| Psicologia | 4 | 2,65% |
| Psicologia da Educação | 2 | 1,32% |
| Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento | 1 | 0,66% |
| Psicologia Social | 2 | 1,32% |
| Sociologia | 1 | 0,66% |
| Total | 151 | 100,00% |

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020



Observa-se na tabela 4 que o Programa Educação produziu o maior número de trabalhos (77,48%), seguido do Programa educação especial (10,60%) indicando um aumento de visibilidade da temática na academia. Em seguida, procedeu-se a leitura do resumo das produções, para identificar as categorias de análise presentes e os principais resultados das pesquisas. Das 67 teses, apenas 45 continham o resumo disponível na plataforma da CAPES, permitindo assim a construção das tabelas 6 e 7 a partir da análise das palavras-chave.

Tabela 6 – Tese, educação inclusiva, grande área CH, segundo áreas de interesse. 2015-2019

| ÁREAS DE INTERESSE | COEFICIÊNTE ABSOLUTO | COEFICIÊNTE DE INCIDÊNCIA |
|-------------------------|----------------------|---------------------------|
| Formação de professores | 18 | 26,87% |
| Deficiência/Transtorno | 23 | 34,33% |
| Educação Inclusiva | 8 | 11,94% |
| Educação Especial | 13 | 19,40% |
| AEE/SRMF | 7 | 10,45% |
| Segmentos da Educação | 5 | 7,46% |
| Currículo | 4 | 5,97% |
| Outros | 6 | 8,96% |

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

A tabela 6 indica que as principais áreas de interesse convergem para os problemas enfrentados pelas escolas e professores. Observa-se que deficiência/transtorno se configura como a área de maior incidência no estudo das palavras chave, seguida por formação de professores. Segundo Pimentel (2012), os principais problemas para implementação da educação inclusiva são o despreparo dos professores, currículo não flexível, práticas distanciadas do alunado, resistência dos professores e fragilidade na integração entre os serviços, o que contribui para que o aluno com NEE seja deixado à parte do processo de aprendizagem (Pimentel, 2012). Posteriormente, os dados contidos na tabela 6 referentes a área de interesse *deficiência e transtorno* foram segmentados nos diversos tipos de deficiência presentes nas produções da CAPES e serviram de base para construção da tabela 7.

Tabela 7– Tese, educação inclusiva, grande área CH, segundo segmento da deficiência. 2015-2019

| SEGMENTOS DA DEFICIÊNCIA | COEFICIÊNTE ABSOLUTO | COEFICIÊNTE DE INCIDÊNCIA |
|--------------------------|----------------------|---------------------------|
| Intelectual | 4 | 17,39% |
| Surdo | 5 | 21,74% |
| Visual | 4 | 17,39% |
| Física | 1 | 4,35% |
| TEA | 2 | 8,70% |
| Outros | 6 | 26,09% |

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020



A tabela 7 mostra que o segmento surdo lidera as pesquisas (21,74%), seguido do empate dos segmentos intelectual e visual. O segmento outros, contempla as deficiências que apareceram apenas uma vez. Corroborando, estatísticas apontam que de 1996 a 2003 houve um crescimento das matrículas em 242% para estudantes superdotados/com altas habilidades, 210% para alunos com deficiência física, 200% para alunos com deficiência visual, 165% para alunos com deficiência múltipla, 108% para alunos com deficiência intelectual, 83,2% para alunos com deficiência auditiva e de 77% para estudantes com conduta típica de síndromes (BRASIL, 2003 apud MENDES, 2006).

Foi realizado uma análise de conteúdo dos principais resultados das produções por meio da leitura dos 45 resumos disponíveis na CAPES. Pela sistematização dos resultados destas produções foram construídos três eixos temáticos principais: *formação de professores; política de educação e direitos humanos e educação especial* que foram então analisados. Em relação a formação de professores, as pesquisas revelaram que os docentes encontram-se despreparados para trabalhar com a temática e apontam como solução uma reflexão sobre o currículo dos cursos de formação inicial, garantia de estágios supervisionados com dois professores (educação especial e regular), bem como garantia aos professores de formação continuada e em serviço. Estes resultados corroboram com as pesquisas de Pimentel (2012) que revelam que o cenário posto é o de professores despreparados, pais insatisfeitos e alunos pseudoincluídos.

Sobre a *formação de professores*, a LDB 9394/1996 define que os sistemas de ensino devem assegurar docentes qualificados para oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades deste alunado (Brasil, 1996). A formação inicial deve ser capaz de desenvolver a capacidade para refletir sobre a política da inclusão escolar, assim como, deve ser capaz de desenvolver a reflexão sobre os processos pedagógicos necessários para mediar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. A oferta de formação continuada e em serviço para os professores que estão na ativa, também deve acontecer, visando estimular nestes, o processo de reflexão e atualização sobre a temática (PIMENTEL, 2012; FIGUEIREDO, 2011).

Em relação ao eixo *política de educação e direitos humanos*, as produções indicam que existe uma fragilidade no processo de implantação da educação inclusiva, falta de representatividade de pessoas ligada a temática nos conselhos e insipiência dos gestores públicos quanto a efetividade das ações preconizadas pelas política de inclusão, possibilitando uma entrada cada vez maior do terceiro setor na educação, que age de acordo com a lógica de mercado capitalista. Nesse contexto os trabalhos apontam como solução uma gestão



democrática, que seja de fato participativa e colaborativa por todo os membros da comunidade escolar.

Quanto ao eixo *educação especial*, os resultados presentes nos estudos da CAPES demonstraram que às escolas asseguram a matrícula dos alunos com deficiência, porém não garantem a inclusão devido a fragilidade no processo de efetivação da política de educação inclusiva. Os resultados convergem para a existência de uma fragilidade no processo de materialização das salas de recursos desapontando estudantes e professores. A integração entre os serviços é falha e as ações desenvolvidas nestas salas são em sua maioria individualizadas, visto que as coletivas se configuram em um desafio para a escola, gerando uma pseudo inclusão ou uma inclusão às avessas.

Os resultados apontam também como solução uma mudança de hábitos e conceitos para com o diferente perpassando a formação do professor, bem como a garantia do professor de apoio especializado nas salas de AEE. Mendes, Silva e Pletsh (2011) verificaram que os processos que ocorrem nas SRMF parecem não ter nenhuma vinculação aos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas da escola. O trabalho pedagógico na sala comum é centrado no aluno com apoio da SRMF sem o devido canal de comunicação entre estes serviços, o que dificulta as possibilidades de reflexão dos professores sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e sobre as questões curriculares, reforçando a retirada dos alunos com NEE da turma regular.

No contexto da Bahia, após aplicados todos os filtros mencionados anteriormente foram encontradas três teses orientadas pela professora Theresinha Guimarães Miranda (UFBA) cujos resultados das produções versam sobre os problemas já descritos e apontam outras fragilidades no processo de efetivação da política inclusão como: carga horária exaustiva implicando diretamente na qualidade do trabalho do professor; desvalorização profissional; falta de recursos e por vezes de equipe multiprofissional corroborando com os estudos de Lago (2010) citado por Matos e Mendes (2014). E ainda, laudos inexistentes ou engavetados prejudicando o trabalho das professoras do AEE; tempo insuficiente para o planejamento individual e coletivo; crise de identidade das professoras da educação inclusiva que extrapola o âmbito profissional e atinge o campo pessoal; ausência de rampas e vagas exclusivas para pessoas com deficiência; responsabilização do educando em vez da instituição pelas problemas presentes do processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As pesquisas realizadas revelam uma gritante fragilidade no processo de efetivação da educação inclusiva no país, corroborando com as pesquisas recentes realizadas por Moreira (2009), Pimentel (2012) e Lago (2010) citado por Matos e Mendes (2014). A maioria das produções concentram-se no eixo sul e sudeste, notadamente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, contudo, o estado da Bahia tem ganhado espaço com um número crescente de produções, contribuindo com novos dados para a temática. As principais áreas de interesse das produções convergiram para formação de professores, deficiência/transtorno, educação inclusiva, educação especial, AEE/SRMF, segmentos da educação, currículo e a categoria outros que apontaram os seguintes problemas: despreparo dos professores, currículo não flexível, práticas distanciadas das necessidades reais dos educandos, resistência dos professores e fragilidade na integração ente os serviços que contribuem para uma pseudoinclusão, onde o aluno com NEE é inserido na escola, mas é na prática deixado à parte do processo de aprendizagem devido à inúmeras dificuldades.

A análise de conteúdo realizada sobre os resultados encontrados nas produções revelaram que, embora, existam muitas leis defendendo a garantia de uma educação de qualidade para todos no Brasil, a efetivação dessa política ainda é frágil devido à vários problemas estruturais, de recursos humanos e financeiros, de falta de colaboração no sistema educacional e devido à insegurança dos profissionais da educação gerada pela ausência de formação inicial adequada agravada pela insipiência dos gestores públicos quanto a garantia de formação continuada e em serviço para os professores da ativa. Dessa maneira, fica evidente a necessidade de estabelecimento de programas que objetivem a valorização e criação de uma rede colaborativa, não apenas durante o preparo dos profissionais, onde um profissional devidamente formado contribui para a formação de outros, como já é realidade em alguns municípios; mas sim durante todo o processo de construção de uma educação inclusiva, desde a formação até a troca de ideias e discussões a respeito de um público comum, possibilitando assim, maior integração entre diferentes profissionais e melhorias no ensino-aprendizagem de educandos diversos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.



Aparecida Santos. VICTOR, Sônia Lopes. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

KNOBLAUCH, A. et. al. Levantamento de pesquisa sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 557-574, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop629.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2019.

KOLLER, Maria Clara, et.al. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59 2014. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/7e80/9ed93d602c51e7e4d8a4a8a7ce93cc0087cb.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v. 11 n. 33, p. 381-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. (org.). – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365. Disponível para download em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MENDES, G. M. L. ; SILVA, F. C. T.; PLETSCHE, M. D. O Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão?, **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, n. 3, p. 255-265, 2011. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2969/2027>>. Acesso em 24 fev. 2020.

OLIVEIRA, J. M. C de. Percepções de professores das salas de recursos multifuncionais sobre o atendimento educacional especializado. In: SILVA, L. M. da. SANTOS, J. B. dos. (Org.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 121-159.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível para download em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SILVA, L. M. da. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-09.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.