



A VISÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS QUANTO À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Geane das Chagas Silva ¹
Bruna Cecim de Souza ²
Vanessa Machado Rodrigues ³
Cleverton José Farias de Souza ⁴
Lúcio Fernandes Ferreira ⁵

RESUMO: Reconhecendo o papel crucial que o docente desempenha dentro do contexto inclusivo, este estudo objetivou conhecer o estado da arte envolvendo estudos científicos sobre a perspectiva do professor quanto aos aspectos atitudinais, pedagógicos e arquitetônicos relacionados à inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Realizamos uma Revisão Integrativa, englobando os anos de 2010 a 2020, nas seguintes bases: Google acadêmico, SCIELO, Portal de Periódicos Capes (Scopus, Doaj, Taylor & Francis Online) e ERIC. Foram encontrados 17 artigos, sendo 3 na língua portuguesa e 14 na língua inglesa. Após leitura e análise emergiram três categorias: (1) atitudes diante à inclusão do aluno com NEE; (2) fatores pedagógicos relativos à inclusão; e (3) acessibilidades arquitetônicas.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Visão do professor, Educação especial, Aluno.

INTRODUÇÃO e REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é considerada direito de todos, dever do Estado e da família, promovida e incentivada juntamente com a sociedade, propiciando o desenvolvimento

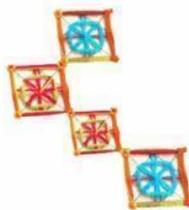
¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - AM, Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECOMH-FEFF/UFAM, geanelayssa@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - AM, Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECOMH-FEFF/UFAM, ccecimbruna@gmail.com;

³ Especialista em Psicopedagogia no Processo Ensino-Aprendizagem. Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECOMH-FEFF/UFAM, vanessamachado.r@gmail.com;

⁴ Doutor pelo Curso de Educação Física da Universidade de Pernambuco - PE, Professor da Universidade Federal do Amazonas - AM, Vice líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECOMH-FEFF/UFAM, cleverton@ufam.edu.br;

⁵ Professor Orientador: Lúcio Fernandes Ferreira, Doutor, Universidade Federal do Amazonas - AM, Programa de Pós-graduação em Educação, Líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECOMH-FEFF/UFAM, lucciofer@gmail.com.



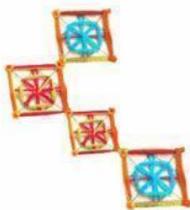
peçoal, o preparo para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Pode ser vista também como um fator de aliança, que deve levar em conta a diversidade e igualdade dos indivíduos e dos grupos humanos, sendo o respeito pela diferença e individualidade os princípios fundamentais do processo e práticas educativas (BRASIL, 1988; DELORS et al., 1998).

No Brasil, a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais, que defendem a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação especial e inclusiva, numa tentativa de diminuir os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente, que é a de ensinar a todos, sem distinção, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988; UNESCO, 1994).

Mantoan (2015) afirma que mudanças de práticas e de mentalidade fazem parte da nossa atribuição no tempo em que vivemos, ou seja, tempo de inclusão, assim como as mudanças escolares consistem do empenho entre gestores, professores, pais e até mesmo da sociedade. Porém, o que persiste ainda nos profissionais da educação regular é o sentimento de não estarem preparados para lecionar a todos os educandos, apesar de que a implementação da inclusão tenha surgido no ano de 1981 (século XX) com o início do Ano Internacional do Deficiente, e seu desenvolvimento tenha ocorrido no ano de 1990 contribuindo assim, para o aprofundamento das concepções e das práticas relativas à inclusão social (SILVA, 2009).

Carvalho (1999) reconhece que as barreiras de aprendizagens, sejam elas permanentes ou temporárias, fazem-se presente no dia a dia escolar praticamente de todos os alunos (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com dificuldades de aprendizagem ou ditos “normais”). Observar a prática pedagógica, com a visão de remover esses obstáculos já era um desafio de todos os educadores, da escola, do sistema educacional, ou seja, a inclusão educacional ocorre quando todos os envolvidos no ambiente escolar empregam nas suas práticas pedagógicas condições para enfrentar essas dificuldades e possibilitam a participação de todos os educandos (FRANCISCO, 2019).

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994). Esta declaração contribuiu decisivamente para a perspectiva da educação de todos os discentes em termos das suas potencialidades e



capacidades, currículos, estratégias pedagógicas, recursos adequados, facilidades arquitetônicas, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes, comunidade e sociedade (SILVA, 2009).

O documento aborda o discente frente à todos os aspectos que envolvem a educação para todos, contudo, a percepção do professor frente aos novos e diferentes desafios passa ser relevante, pois ele é quem vai atuar diretamente com esse educando e todo esse novo ambiente escolar.

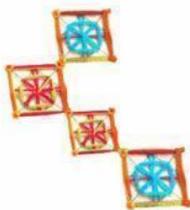
Dessa maneira, o professor possui uma percepção particular e única, em geral reconhecem os “direitos de todos os discentes”, mas a percepção da sua incapacidade em lidar com os desafios que se lhes apresentam, provavelmente por falta de apoio e formação, delinea-se como um impedimento árduo de superar (FRANCISCO, 2019).

Ao se estruturar enquanto revisão integrativa de literatura pretendemos contribuir para a sistematização do conhecimento recentemente produzido acerca da perspectiva do professor frente à inclusão escolar e as lacunas neste processo. Assim, este estudo tem como objetivo conhecer o estado da arte envolvendo investigações científicas sobre a perspectiva do professor quanto aos aspectos atitudinais, pedagógicos e arquitetônicos relacionados à inclusão do aluno com NEE.

METODOLOGIA

Com intuito de alcançar os objetivos propostos, realizamos uma investigação bibliográfica através de uma revisão integrativa. A pesquisa foi executada nas bases de dados Google Acadêmico, Scientific Library Online (SCIELO), Portal de Periódicos Capes (SCOPUS, DOAJ, Taylor & Francis Online) e Educational Resources Information Center (ERIC), de onde obtivemos 2.550 artigos. Utilizamos os descritores na língua portuguesa “perspectiva do professor AND necessidades educacionais especiais, “visão do professor AND educação especial” e “percepção do professor AND educação inclusiva”, na língua inglesa “*teacher's perspective AND special educational needs*”, “*teacher's point of view AND special education*” e “*teacher's perception AND inclusive education*”.

Para os critérios de elegibilidade, adotamos a seguinte delimitação quanto à inclusão: pesquisas completas na forma de artigo revisados por pares na língua portuguesa



e inglesa, estudos envolvendo a visão do professor do Ensino Fundamental - Anos Iniciais quanto à inclusão do aluno com NEE, estudos produzidos nos anos de 2010 a 2020, pesquisas com a visão do professor do Ensino Fundamental - Anos Iniciais quanto à inclusão do aluno como tema principal. Nos critérios de exclusão foram os estudos publicados em formato de resumos, resumos expandidos, *banners* e exposição oral, e estudos de revisão de literatura e de caso.

Após a aplicabilidade dos critérios de elegibilidade, primeiramente realizamos uma leitura dos resumos, dos quais foram selecionados os artigos que respondessem a pesquisa e posteriormente foram realizadas as leituras na íntegra dos textos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Posterior a busca no banco de dados, submissão aos critérios de elegibilidade, leitura de resumos e análise dos textos na íntegra, chegamos a uma amostra final de 17 artigos (Quadro 1).

Quadro 1: Artigos selecionados para a revisão integrativa do período 2010-2020.

TÍTULO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO / PAÍS
Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of pe and pupils with physical disabilities	Kajsa Jerlinder, Berth Danermark e Peter Gill	2010	European Journal of Special Needs Education / Suécia
Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong	Chi-hung Leung e Kit-ying Mak	2010	International Journal of Inclusive Education / China
Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school	Branka Čagran e Majda Schmidt	2010	Educational Studies / Eslovênia
Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants	Jonathan Glazzard	2011	Support for Learning / Inglaterra

Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva	José Leon Crochík, Dulce Regina dos Santos Pedrossian, Alexandra Ayach Anache, Branca Maria de Meneses e Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima	2011	Educação e Pesquisa / Brasil
Elementary Teachers' Perceptions about Implementation of Inclusive Education	İsa Korkmaz	2011	US-China Education Review / Turquia
Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education	Wu-Ying Hsieh, Chang-Ming Hsieh, Michaelene Ostrosky e Jeanette McCollum	2012	International Journal of Inclusive Education / China
Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon	Maha Khochen e Julie Radford	2012	International Journal of Inclusive Education / Líbano
Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education	Priya Lalvani	2012	Disability & Society / Estados Unidos
Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs	Sourav Mukhopadhyay	2012	Journal of Research in Special Educational Needs / Botsuana
Problems, Expectations, and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion	Ömür Sadioğlu, Asude Bilgin, Sema Batu e Aynur Oksal	2013	Educational Sciences: Theory & Practice / Turquia
Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools	Roelande H. Hofman e Judith S. Kilimo	2014	Journal of Education and Training / Tanzânia
Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities	Sharmila Vaz, Nathan Wilson, Marita Falkmer, Angela Sim, Melissa Scott, Reinie Cordier e Torbjörn Falkmer	2015	PLOS ONE / Austrália
A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas	Josiele Giovana de Lucca, Fernanda Vilhena Mafra Bazon e Daniele Lozano	2015	Educação: Teoria e Prática /Brasil
Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I?	Suzana Sirlene da Silva e Relma Urel Carbone Carneiro	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / Brasil



Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions	Itfaq Khaliq Khan, ShujahatHaider Hashmi e Nabeela Khanum	2017	Journal of Education and Educational Development / Paquistão
The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder	Johanna Anglim, Paula Prendeville e William Kinsella	2018	Educational Psychology in Practice / Irlanda

Fonte: elaboração própria.

Com base nas leituras e em concordância com os objetivos propostos, emergiram três categorias apresentadas a seguir:

1. Atitudes diante à inclusão do aluno com NEE

Observamos que essa categoria esteve presente em todos os estudos. As atitudes prezam ao incentivo a eliminação de barreiras quanto ao preconceito e ao estereótipo, estimulando e possibilitando a convivência com o diferente. Os ambientes escolares necessitam de pessoas capacitadas em "atitudes inclusivas" diante da singularidade (SASSAKI, 2009).

Nos estudos de Lalvani (2015) e Vaz et al. (2012), todas as respostas dos professores foram relacionadas as dimensões de atitude. Abbagnano (2007, p. 89) define a atitude “como o projeto de opções porvindouras em face de certo tipo de situação (ou problema), ou como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante diante de determinada situação.”

Os resultados evidenciaram 6 (35,29%) pesquisas com atitudes negativas por parte dos participantes (GLAZZARD, 2011; KORKMAZ, 2011; MUKHOPADHYAY, 2012; SADIOGLU et al., 2013; LUCCA, BAZON; LOZANO, 2015).

Doulkeridou et al. (2011) declara que é por meio das atitudes que se consegue perceber a predisposição ou aptidão para alguém se aproximar ou evitar algo. São necessárias mudanças positivas porque somente a partir das atitudes e crenças se criará a possibilidade da inclusão do aluno (GALOVIĆ; BROJČIN; GLUMBIĆ, 2014).

Em 5 (29,41%) estudos notamos simultaneamente relatos positivos e negativos (JERLINDER; DANEMARK; GILL, 2010; KHOCHEN; RADFORD, 2012; LALVANI,



2012; HOFMAN; KILIMO, 2014; VAZ et al., 2015). Khochen e Radfor (2012, p. 141) citam em seus relatos que “as atitudes em relação às pessoas com deficiência são uma influência significativa na inclusão ou exclusão delas de todos os aspectos da sociedade”.

Os relatos positivos estiveram presentes em 6 (35,29%) artigos (LEUNG; MAK, 2010; CROCHÍK et al., 2011; HSIEH et al., 2012; SILVA; CARNEIRO, 2016; SIGHTSAVERS, HASHMI; KHANUM, 2017, ANGLIM; PRENDEVILLE; KINSELLA, 2018). Nos estudos de Crochík et al. (2011) a maioria dos entrevistados foi favorável à inclusão, porém citaram obstáculos associados ao quantitativo de alunos e controle dos alunos com NEE por turma, e na carência em oferta na formação em educação especial, necessidade de apoio e um contexto inclusivo voltado ao social e aprendizado.

De acordo com Jerlinder, Danemark e Gill (2010) às atitudes positivas relatadas em seu estudo, estavam conectadas a ter um suporte e espaços físicos adaptados, enquanto que os que se sentiam seguros e capazes de superar as barreiras eram favoráveis à inclusão.

2. Fatores Pedagógicos relativos à inclusão

Nesta categoria temos os fatores inerentes aos processos pedagógicos para o alcance do aprendizado dos alunos incluídos. Obtivemos 15 (88,24%) artigos abordando a importância do pedagógico na inclusão. Segundo Libâneo (2002, p.7), “às finalidades ou objetivos gerais que o professor deseja atingir vão orientar a seleção e organização de conteúdos e métodos e das atividades propostas aos alunos”.

Outros 9 (52,94%) estudos (JERLINDER; DANEMARK; GILL, 2010; LEUNG; MAK, 2010; GLAZZARD, 2011; KHOCHÉ; RADFORD, 2012; MUKHOPADHYAY, 2012; HOFMAN; KILIMO, 2014; LUCCA; BAZON; LOZANO, 2015; SILVA; CARNEIRO, 2016; SIGHTSAVERS; HASHMI; KHANUM, 2017) fazem referência à formação antes e durante o serviço como ponto importante frente à inclusão. Os entrevistados de 7 estudos relataram ausência de treinamentos e formações em serviço. Alguns aspectos foram citados uma vez em 3 estudos, sendo eles as formações em formas de palestras, oficinas e seminários, falta de interesse em formações e carência da temática na formação acadêmica.



Um argumento significativo em 8 estudos dizia respeito ao apoio na escola entre eles 5 descreveram não receber apoio da escola e família, 2 deram importância ao apoio e 1 estudo recebeu apoio da escola e pais.

Outras questões didáticas foram expostas com menos frequência. As adaptações curriculares estiveram presentes em 5 estudos; a carência de recursos pedagógicos em 4; os programas individualizados em 3; e, a importância da prática colaborativa, uso de estratégia de tentativa e erro, uso de tempo extra nas atividades, atribuição de dificuldade pelo estilo do ensino e dificuldade na gestão de diferentes NEE, foram apresentados em 5 artigos, mas apenas uma vez.

Em consonância com as exposições, Cagran e Schmidt (2010) salientam que as adaptações curriculares e métodos inovadores precisam considerar as NEE de cada aluno, sem evidenciar suas dificuldades.

3. Acessibilidades Arquitetônicas

Os aspectos das acessibilidades arquitetônicas relacionam-se às condições de acesso e uso de todos os ambientes ou divisões (SASSAKI, 2009). Nesse estudo, ficou evidente a carência de respostas, uma vez que apenas 3 (17,65%) artigos trouxeram *feedback* sobre esta questão (JERLINDER; DANEMARK; GILL, 2010; SADIOGLU et al., 2013; HOFMAN; KILIMO, 2014).

Foram explicitadas três informações, uma em cada estudo, sobre a valorização das escolas com ambientes adaptados, existência de inadequações na maioria das instalações escolares e ambiente de trabalho precário e inadequado.

Em consonância com o Decreto nº 5.294/2004 (BRASIL, 2004), a acessibilidade consiste em assegurar a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços e equipamentos das edificações por qualquer pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. A acessibilidade arquitetônica nas escolas precisa atender a esses direitos para possibilitar o ir e vir, sem haver impedimentos ao pleno desenvolvimento do conhecimento e habilidades.

CONCLUSÃO



Existem evidências sobre dificuldades, limitações e facilitadores do processo de inclusão escolar na perspectiva dos professores. Enfatizamos a importância de um olhar amplo sobre a educação especial e inclusiva e a grande necessidade de adaptações, planejamento e formação para a efetivação deste processo.

Encontramos em todas as publicações os aspectos atitudinais frente às dificuldades oriundas do processo de inclusão escolar. Os trabalhos defendem que a educação inclusiva deve favorecer a socialização e a aprendizagem dos alunos com NEE, eliminando as barreiras impostas, propondo condições adequadas como diminuição de alunos em sala, necessidade do professor ser especialista em educação inclusiva e apoio de outro professor em sala.

Evidenciamos nos aspectos pedagógicos a falta de apoio que as instituições dão para que a política de inclusão escolar seja cumprida, prejudicando a capacitação de professores na atuação na educação inclusiva ou no fornecimento de quantidade suficiente e/ou eficaz de recursos, apoio pedagógico, planejamento e estratégias. Logo torna-se imprescindível dar suporte aos professores, seja para confecção de planejamento, adaptação dos recursos e estratégias para que seja possível identificar as deficiências e necessidades pessoais de cada aluno.

Destacamos a lacuna quanto aos estudos direcionados à acessibilidade arquitetônica, pois poucos textos trouxeram o cenário das estruturas escolares. Desse modo, apontamos a necessidade de mais pesquisas visando as dificuldades dos alunos com NEE para o seu acesso e permanência nas instituições de ensino.

Por fim, consideramos fundamental os investimentos em estudos sobre a percepção dos profissionais da área da educação e a relação entre a aplicabilidade das legislações e a realidade da prática educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas - SEDUC, e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do



Amazonas, pelo financiamento desta pesquisa ao VII Congresso Nacional de Educação - Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 1ª tradução Alfredo Bosi. Versão e tradução de Ivone Castilho Benedetti, 5ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANGLIM, J.; PRENDEVILLE, P.; KINSELLA, W. The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder, **Educational Psychology in Practice**, v. 34, n. 01, p. 73-88, 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Decreto nº 5.296/2004**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a prioridade do atendimento e estabelece normas gerais às pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 24 de agosto de 2020.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem. Salto para o futuro, educação especial: Tendências atuais**. 1ª edição, Brasília: MEC/Secretaria de Educação à distância, 1999.

CAGRAN, B.; SCHMIDT, M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. **Educational Studies**, v. 37, n. 02, p. 171-195, 2011.

CROCHIK, J. L. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 03, p. 565-582, 2011.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 2ª edição, Brasília: Cortez Editora, 1998

DOULKERIDOU, A. et al. Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. **International Journal of Special Education**, v. 26, n .01, p. 01-11, 2011.

FRANCISCO, C. A. S. A percepção dos educadores sobre o processo de inclusão escolar. Organizador. In: Neide Liziane Copetti da Silva - **Relatos dos professores sobre os desafios da atuação docente em diferentes contextos**. 1ª edição, Campo Grande: Inovar, 2019.

GALOVIĆ, D.; BROJČIN, B.; GLUMBIĆ, N. The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. **International Journal of Inclusive Education**. v. 18, n. 12, p. 1262-1282, 2014.



GLAZZARD, J. Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. **Support for Learning**, v. 26, n. 02, p. 56- 63, 2011.

HOFMAN, R. H.; KILIMO, J. S. Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. **Journal of Education and Training**, v. 01, n. 02, p. 177-198, 2014.

HSIEH, W -Y., et al. Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 16, n. 01, p. 71-88, 2012.

KHOCHEN, M. K.; RADFORD, J. Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. **International Journal of Inclusive Education**, v. 16, n. 02, p. 139-153, 2012.

KORKMAZ, I. Elementary Teachers' Perceptions about Implementation of Inclusive Education. **US-China Education Review**, v. 8, n. 02, p. 177-183, 2011.

JERLINDER, K.; DANERMARK, B.; GILL, P. Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 25, n. 01, p. 45-57, 2010.

LALVANI, P. Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. **Disability & Society**, v. 28, n. 01, p. 14-27, 2013.

LEUNG, C.; MAK, K. Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 08, p. 829-842, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e novos temas**. Edição do autor, São Paulo: Cortez, 2002.

LUCCA, J. G.; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 49, p. 340-356, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar - O que é? Por que? Como fazer?**. 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2015.

MUKHOPADHYAY, S. Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 14, n. 01, p. 33-42, 2012.

SADIOGLU, Ö. et al. Problems, Expectations, and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 13, n. 03, p. 1760-1765, 2013.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 12, ano XII, p. 10-16, 2009.



SIGHTSAVERS, I. K. K.; HASHIMI, S.; KHANUM, N. Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions. **Journal of Education and Educational Development**, v. 04, n. 01, p. 32-47, 2017.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 135-153, 2009.

SILVA, S. S.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 935-955, 2016.

UNESCO. Necessidades Educativas Especiais: **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VAZ, S. et al. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. **PLOS ONE**, v. 10, n. 15, p. 01-12, 2015.