

---

# AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE INCLUSÃO APÓS VINTE ANOS DA MUDANÇA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

## EDUCATOR'S CONCEPCIONS ABOUT INCLUSION TWENTY YEARS AFTER THE CHANGE OF THE LAW OF GUIDELINES AND BASES

Maria de Fátima Minetto<sup>1</sup>  
Ana Caroline Bonato da Cruz<sup>2</sup>  
Nathalie Baril<sup>3</sup>  
Rafaeli Cappellaro Kobren<sup>4</sup>  
Wesley Correa<sup>5</sup>  
Maiara Alves Silva Maciel<sup>6</sup>  
Giovana Durat Milani<sup>7</sup>  
Thais Carolina Albach Carniel<sup>8</sup>

---

### RESUMO

A educação inclusiva tem sido alvo de debates constantes nas últimas décadas. Apoiada em documentos nacionais e estrangeiros, tem transformado as concepções de educação, inclusão e práticas pedagógicas. No Brasil o grande marco foi realizado em 1996 com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases que assegura os atendimentos às necessidades específicas de cada aluno. Apesar do grande desenvolvimento de cunho legislativo, não foi observado investimento da mesma proporção com os atores envolvidos na inclusão, em especial os profissionais da educação. Diante de tal quadro, esta pesquisa teve como objetivo verificar quais são as concepções sobre inclusão de educadores após vinte anos do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases. Para propor uma metodologia de análise de dados por comparação de dois momentos diferentes, esta pesquisa optou por comparar os resultados obtidos em questionários realizados em 2016, com dados obtidos em pesquisa realizada em 2004. Tratou-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, de alcance exploratório e descritivo. O questionário foi disponibilizado em ambiente virtual e respondido por 322 profissionais da área de educação de uma capital e região metropolitana de um estado do Sul do Brasil. Verificou-se que os participantes compreendem inclusão como a convivência com a diferença e como algo que beneficia tanto quem é incluído como quem inclui. Os profissionais, de uma forma geral, têm o sentimento de despreparado diante à inclusão. Em comparação com

---

<sup>1</sup> Orientadora da pesquisa. Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/UFPR. Professora da Pós Graduação em Educação/UFPR. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: fa.minetto@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela UFPR. Psicóloga. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: anacarolbcruz@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela UFPR. Psicóloga e pedagoga. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: natibaril@hotmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Educação. Psicóloga e pedagoga. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: rckobren@gmail.com

<sup>5</sup> Mestre em Educação. Psicólogo. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: wesleycorrea.psicologo@gmail.com

<sup>6</sup> Graduanda em Psicologia pela UFPR. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: maiara.maciel29@gmail.com

<sup>7</sup> Graduanda em Psicologia pela UFPR. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: giovanadmilani@gmail.com

<sup>8</sup> Graduanda em Pedagogia pela UFPR. Curitiba-PR, Brasil. *E-mail*: thaiscarolina.ufpr@gmail.com

pesquisa realizada em 2005, observou-se que a maioria dos professores questionados em 2016 percebe a inclusão como um benefício para todos em conviver com as diferenças. Tais alterações vão ao encontro do norteamento legislativo e de uma mudança de paradigma que aceita e assume a complexidade das relações.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educadores. Concepção. Lei de Diretrizes e Bases.

## **ABSTRACT**

Inclusive education has been the subject of constant debate in recent decades. Supported by national and foreign documents, it has transformed conceptions of education, inclusion and pedagogical practices. In Brazil, the milestone was achieved in 1996 with the elaboration of the Law of guidelines and bases that ensures the attendance to the specific needs of each student. Despite the great legislative development, no investment of the same proportion was observed with the actors involved in inclusion, especially education professionals. Faced with such a framework, this research aimed to verify what are the conceptions about the inclusion of educators after twenty years of the emergence of the Law of guidelines and Bases. In order to propose a methodology of data analysis by comparison of two different moments, this research chose to compare the results obtained in questionnaires conducted in 2016, with data obtained in a survey carried out in 2004. This was a predominantly qualitative research, with an exploratory scope and descriptive. The questionnaire was made available in a virtual environment and was answered by 322 professionals from the education area of a capital and metropolitan region of a southern Brazilian state. It was found that participants understand inclusion as living with difference and as something that benefits both who is included and who includes. Professionals, in general, have the feeling of being unprepared for inclusion. Compared with research conducted in 2005, it was observed that the majority of teachers questioned in 2016 perceive inclusion as a benefit for all in coexisting with the differences and the needs of educators. Such changes are in line with legislative orientation and a paradigm shift that accepts and assumes the complexity of relationships.

Keywords: Inclusive Education. Educators. Conception. Law of Guidelines and Bases.

---

## **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, o direito de todos à educação vem sendo debatido de uma forma integral. Documentos legais nacionais e estrangeiros foram mostrando a necessidade de se constituir uma educação em que a prática pedagógica seja estruturada de modo a contemplar as necessidades de todos, de forma inclusiva. Diante desse cenário de novas legislações há a necessidade de se identificar se houve mudanças de paradigma na concepção de educadores na inclusão.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º inciso IV). Define, ainda, no Art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Documentos internacionais também influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil, entre eles a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei** n. 9.394, em 1996, o Brasil inicia um novo capítulo na inclusão. Essa lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e, além disso, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define dentre as normas para a organização da educação básica a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37). Em seu trecho mais controverso (Art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 1996).

Após o estabelecimento dessa Lei, surgem desafios e avanços na educação. Outras Leis, diretrizes, decretos e cartilhas foram sendo criadas para garantir o ensino regular de qualidade para todos. O reflexo deste avanço foi o aumento de alunos com deficiência em escolas regulares.

Dados divulgados pelo MEC, no Portal Brasil (2015), indicaram crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. De 2005 e 2015, o salto foi o equivalente a 6,5 vezes, de acordo com o Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Os dados do INEP indicam que em 2015 eram, ao todo, 930.683 alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no ensino regular e na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Destes, 81% estavam em escolas do ensino regular e salas comuns e 19% nos colégios ou salas especiais para pessoas com deficiência. Em 2005, o quadro era bem diferente: 492.908 pessoas com deficiência estudavam no país – apenas 23% no ensino regular e 77% em escolas especializadas. Diante desse cenário, as escolas necessitaram se reorganizar e flexibilizar metodologias, currículos para se tornarem escolas realmente inclusivas com ensino de qualidade para todos.

Bueno (1999) cita que o estabelecimento de diretrizes e ações não pode deixar de considerar que a implementação de uma educação inclusiva exige ousadia e coragem, e, por outro lado, prudência e sensatez, seja na ação educativa concreta, seja em estudos e investigações que procurem descrever, explicar, criticar e propor alternativas para a educação inclusiva. Sant`Ana (2005) reforça que a medida que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino.

Apesar de todas as conquistas legislativas, a preparação do corpo docente não foi realizada na mesma proporção (Amaral & Monteiro, 2016). Uma vez que o professor é a figura que interage com o aluno, sua formação influencia a prática realizada em sala de aula (Tavares, Santos,

& Freitas, 2016). Em revisão de literatura, Silveira, Enumo e Rosa (2012) observaram tanto a existência de concepções errôneas sobre os conceitos: inclusão e deficiência, assim como baixo nível de suporte oferecido aos professores (como profissionais de apoio e formação continuada).

Seguindo a mesma lógica, Matos e Mendes (2015) identificaram três grandes áreas de demandas dos professores diante do processo de inclusão: demandas nos domínios de políticas públicas (recursos humanos e físicos de trabalho e acompanhamento da prática do processo inclusivo); demandas no domínio da formação (conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento e conhecimento interpessoal); demandas dirigidas ao Psicólogo Escolar (Acolhimento: escuta psicológica e suporte, Avaliação psicológica do aluno e das condições que produzem a queixa escolar, Colaboração com a prática pedagógica e atividades regulares de formação). A formação do docente é um dos fatores que mais recebe críticas em relação ao processo de inclusão (Amaral & Monteiro, 2016; Tavares et al., 2016; Matos & Mendes, 2015; Silveira et al., 2012; De Vitta, De Vitta & Monteiro, 2010; Sant'Ana, 2005). Pesquisas indicam que profissionais da educação apresentam concepções reducionistas sobre deficiência, centradas em fatores biológicos que responsabilizam exclusivamente o aluno por seu sucesso/fracasso no contexto escolar (Amaral & Monteiro, 2016; Silveira et al., 2012; De Vitta et al., 2010). O processo de inclusão, por sua vez, é frequentemente reduzido aos âmbitos afetivos e sociais (Dias, Rosa, & Andrade, 2015; De Vitta et al., 2010).

Segundo Monteiro e Manzini (2008), as concepções são construções históricas e culturais apropriadas a partir das experiências ao longo da vida, sendo orientadoras de como agimos diante determinadas situações e contextos. A partir de tal perspectiva, os autores ampliam a apropriação de conceitos, sinalizando a importância dos afetos e experiências práticas, em associação a assimilação teórica de conteúdos.

A interação prévia com pessoas com deficiências é apontada como fator diferencial para o sucesso de práticas escolares inclusivas (Carvalho-Freitas, Guimarães, Rocha, Souto, & Santos, 2015). Os autores pontuam a importância de compreensão sobre os sentimentos que a diferença desperta nos profissionais da educação, uma vez que é a partir de tais sentimentos que as relações serão concretizadas. Além do sentimento em relação às diferenças, Dias et al. (2015) descrevem o sentimento de solidão dos professores em relação ao processo de inclusão, no qual eles não identificam rede de apoio e assumem a responsabilidade integral do sucesso da inclusão.

Diante do panorama apresentado, este trabalho teve como objetivo geral: verificar quais as concepções dos educadores sobre a inclusão após 20 anos da mudança da Lei de Diretrizes e Bases; como objetivos específicos: caracterizar a concepção atual de inclusão, relacionar as concepções sobre inclusão atual com as concepções anteriores e identificar as mudanças necessárias para a promoção da inclusão escolar na concepção de profissional de educação.

No intuito de favorecer uma compreensão histórica e identificar a existência ou não de mudanças sobre a inclusão escolar ao longo dos anos, realizamos este estudo pautado em uma comparação com a pesquisa realizada em 2005, sob responsabilidade da mesma autora (Silva-Minnetto & Facion, 2005).

## MÉTODO

Esta pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo, com alcance descritivo. Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou experiência, relativa a um determinado grupo e em relação a um fenômeno.

A pesquisa foi realizada em ambiente virtual (por meio de formulário eletrônico) em local de livre escolha do participante (residência, ambiente de trabalho, entre outros) com acesso à rede de internet. As pesquisadoras dividiram o questionário em quatro eixos, sendo eles: 1- Identificação profissional; 2- Percepção sobre atrasos no desenvolvimento; 3- Concepções sobre Intervenção Precoce; 4- eixo relacionado à inclusão escolar, no qual está se baseando o presente artigo.

Os participantes foram 322 profissionais dos Centros de Educação Infantil (CMEIs), coordenadores técnico pedagógicos, diretores dos CMEIs, equipe de pedagogos dos Núcleos Regionais de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de uma capital do sul, e região metropolitana, atuantes e não atuantes com crianças que poderiam ou não apresentar atrasos no desenvolvimento. A divulgação foi direcionada a todos os profissionais da rede municipal e os interessados puderam acessar o questionário em formulário *on-line* respondendo ao instrumento da pesquisa.

A pesquisa foi enviada para avaliação ao Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos e obteve Número do Parecer: 1.573.473. A divulgação do convite para participação foi por intermédio das equipes dos Departamentos da Educação Infantil, via *e-mail* e em reuniões pedagógicas, que acontecem nos dez núcleos regionais da educação. Aos que se interessaram em participar da pesquisa, primeiramente, 1) acessaram o *link* eletrônico (disponível no corpo do *e-mail* de convite) que direciona a um formulário *on-line* para que o participante efetue a leitura e o aceite do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), 2) o participante inicia o preenchimento do questionário disponível.

Para a análise dos dados coletados *on-line*, foi utilizado o pacote estatístico *Statistic Package Social For Science* (SPSS) na versão 21.0 em português para os sistemas operacionais *Windows*. Foi realizada análise estatística descritiva dos dados, por meio de frequência, percentual, média, moda, mediana e desvio padrão dos dados. Optou-se por apresentar neste estudo, os resultados do percentual de frequência dos dados obtidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 322 profissionais da área de educação infantil, 97,6% eram do sexo feminino, com média de idade de 37 anos, trabalhadores de cidades do Sul do Brasil (capital e região metropolitana), sendo que 89,9% atuavam em uma capital do sul do país. A maioria (75,8%) ocupava o cargo de professor; atuando em média há cinco anos na profissão. A formação mais frequente foi Pedagogia (63,7%) e 37,6% relataram ter pós-graduação.

A primeira pergunta realizada foi sobre o significado de inclusão escolar para os participantes. Itens relacionados à interação social entre as diferenças foram os mais indicados nas respostas, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

**Respostas referentes a pergunta “Qual o significado de inclusão?”**

Respostas	Pesquisa realizada em 2005	Pesquisa realizada em 2016
Conviver com as diferenças	49%	92,7%
Possibilidade de interação com a sociedade	-*	83,2%
Possibilidade de integração com a sociedade	76%	-*
Exercício de cidadania	50%	69%
Há benefícios para todas as pessoas	23%	55,2%
Há maior benefício para a criança especial em processo inclusivo	-*	41,2%
Momento histórico atual	9%	12,8%
Há prejuízos para aluno e professor	-*	6,7%
Há prejuízo para todos	-*	0,3%
Em algumas situações o aluno com NEE fica prejudicado	55%	-*

\*Não há valores, pois a resposta não foi indicada pelos participantes.

Fonte: Resultados da pesquisa

Os dados da Tabela 1 apresentam como maior destaque o significado de inclusão relacionado mais fortemente à percepção de conviver com as diferenças (92%), possibilidade de interação com a sociedade (83%) e exercício de cidadania (69%), dentre outros. Sobre o significado de inclusão, pode-se entender que para os participantes a inclusão tem um benefício comum a todos “a possibilidade de conviver com as diferenças”. Já em 2005, na pesquisa realizada por Silva-Minnetto e Facion (2005), a maioria (76%) dos participantes respondeu como sendo “uma possibilidade de integração com a sociedade”. Somente 49% sinalizou ser uma “possibilidade de conviver com as diferenças”.

Considerando os resultados levantados, é possível verificar a diferença de concepções sobre a educação inclusiva nos anos de 2005 e 2016. Este fato pode estar relacionado com os avanços na educação inclusiva e a possibilidade da sociedade em conviver com alunos com as mais diversas especificidades. Fica evidente que a mudança paradigmática se dá quando os professores em 2005 percebem a inclusão como uma possibilidade dos alunos com deficiência se integrarem com a sociedade e em 2016 foi visto como um benefício para todos em conviver com as diferenças. Cappellaro-Kobren, Correa e Minetto (2017) apontam para a reflexão de que os sistemas educacionais devem preparar seus alunos para o convívio e atuação social em

sistemas que não são previsíveis e estáveis para que estejam melhor preparados para adentrarem na complexa sociedade. A possibilidade de conviver com as diferenças possibilita que professores e alunos se depararem com incertezas, e requer que o pensar e o conhecer dialoguem com a incerteza e aguardem o inesperado.

Ainda sobre a Tabela 1, a percepção dos professores entrevistados em 2005 (Silva-Minnetto & Facion, 2005) refletia que 55% acreditavam que em algumas situações o aluno com NEE ficava prejudicado e apenas 23% responderam que todos se beneficiam no contexto inclusivo. É importante ressaltar que o ano em que foi realizada a primeira pesquisa foi um período crítico em que as equipes escolares necessitaram se reorganizar e se capacitar para a educação inclusiva. Em 2016, 55,2% dos professores avaliaram que há benefício para todas as pessoas com a educação inclusiva. Silva e Carvalho (2017), ao organizarem uma revisão de literatura sobre inclusão, destacam um índice de publicações maiores a partir de 2012, sendo que o maior índice está concentrado em 2014, o que corrobora com a ideia de que atualmente os profissionais de educação dispõem de maior literatura para o entendimento do processo inclusivo, o que contribui com a mudança de paradigma. Os participantes também sinalizaram quais as alterações curriculares observam como necessárias para a efetivação da inclusão escolar. A Tabela 2 descreve os resultados obtidos.

Tabela 2

**Respostas referentes a pergunta “Quais alterações curriculares você considera necessárias para a realização da inclusão escolar?”**

<b>Alterações curriculares necessárias</b>		
<b>Respostas</b>	<b>Pesquisa realizada em 2005</b>	<b>Pesquisa realizada em 2016</b>
Formação de professores	84%	97,3%
Trabalho com as famílias	-*	89%
Flexibilização no planejamento do ensino	48%	74,4%
Professor auxiliar	47%	72,6%
Mudança na avaliação	47%	57,6%
Tutor para o aluno especial	-*	50%
Redução de lição de casa	10%	6,1%
Apoio pedagógico extra curricular	66%	-*

\*Não há valores, pois a resposta não foi indicada pelos participantes.

Fonte: Resultados da pesquisa

Em relação às alterações curriculares necessárias (Tabela 2), os profissionais da educação indicaram com maior frequência a formação de professores (97,3%), seguido de trabalho com as famílias (89%). O item tutor para o aluno especial foi indicado por 50% dos participantes e a redução da lição de casa foi sinalizada somente por 6,1% dos educadores. Os entrevistados em ambos os anos apontaram como prioridade nas alterações curriculares a formação e capacitação de professores. Este dado vem sendo discutido e citado também por muitos pesquisadores na

área da inclusão educacional (Silveira et al., 2012; Valdez, 2016; Silva & Carvalho, 2017). Com relação à formação dos professores, Silva e Carvalho (2017), a partir de uma revisão de literatura, identificam que alguns professores desconhecem a nova política de educação especial inclusiva e por isso apresentam uma concepção defasada sobre inclusão, o que, para os autores, é o que garante o sucesso ou o fracasso do processo, visto que com o conhecimento da política atual de educação inclusiva pode-se entender as possibilidades da inclusão.

O conhecimento do professor está sendo construído à medida que as experiências vão acumulando-se e as práticas anteriores vão sendo transformadas. É necessário perceber que a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional. Minetto (2008) cita que muitos são os fatos dos professores se sentirem despreparados para atender alunos com dificuldades. A autora relaciona como um dos principais os sentimentos dos professores que embasam suas concepções diante do aluno com deficiência. As capacitações sobre inclusão precisam também se embasar nos sentimentos dos professores e no encorajamento deles diante da inclusão escolar. Os sentimentos estão na base de todos os relacionamentos (Minetto, 2008). O olhar para os alunos em situação de inclusão com uma outra perspectiva também deve ser um estímulo constante nas formações continuadas. Silva e Carvalho (2017) destacam que as pesquisas recentes mostram que os profissionais da educação não são capacitados para a inclusão escolar e por apresentam falta de engajamento filosófico e político para atender a demanda do novo paradigma inclusivo. Para os autores, há necessidade de reconstrução de saberes a partir da formação atualizada.

Ainda sobre currículo, observa-se diferença no que se refere ao item “flexibilidade do planejamento do ensino”. Em 2005, 48% dos respondentes sinalizaram essa alteração como necessária, e em 2016 a proporção dessa resposta aumentou para 76%. Tal mudança pode ser considerada um indicativo de que a compreensão do processo inclusivo está sendo assimilado, e de que o aluno está sendo observado como um agente ativo, receptor de conhecimento, que irá aprender através de diferentes estímulos. Em consonância a tal mudança está a baixa referência, na pesquisa aqui realizada, à redução da tarefa de casa (6,1%), sugerindo uma nova compreensão: da redução para a flexibilização. Essa transformação vem ao encontro da nova Lei de Diretrizes e Bases que no Art. 28, inciso III, descreve a realização de adaptações no projeto pedagógico de acordo com as necessidades particulares de cada aluno garantindo “[...] condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. Outros autores, como Silveira, Enumo e Rosa (2012), Santos e Martins (2015), Matos e Mendes (2015), Cunha (2016), compreendem que as adequações metodológicas precisam ser feitas a partir da análise do currículo.

De acordo com esse novo pressuposto, Cunha (2016) relata a importância das perguntas “O que o aluno precisa primordialmente? O que é mais importante ensinar” (p. 29) como norte para a organização de um currículo inclusivo, que associe a realidade escolar às demandas cotidianas do aluno e que promovam sua independência. Segundo o autor, a educação inclusiva torna-se possível quando associada ao afeto e preparo do profissional da educação, o qual precisa atuar auxiliando o aluno a superar suas dificuldades.

Ressalta-se ainda que a segunda alteração curricular mais indicada na pesquisa realizada em 2016 foi a necessidade de realizar trabalhos com as famílias, item que não surgiu na pesquisa

de 2005. Tal fato aponta para uma mudança de compreensão da relação entre a escola e a família, visto que a capacidade de um ambiente escolar ou familiar de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro (Bronfenbrenner, 1996). Além disso, tal item pontua a importância que o outro tem na constituição do Eu de cada indivíduo, de forma que os microsistemas a partir de seus sentimentos, crenças e expectativas atuam no desenvolvimento da pessoa. Sendo assim, torna-se importante que a escola e também a família possam estar abertas às possibilidades de cada indivíduo, corroborando e permitindo o desenvolvimento de autonomia e independência (Cappellaro-Kobren, Correa, & Minetto, 2017).

Cunha (2017) também destaca a relação-família escola como fundamental. Para o autor, a família passa por muitos desgastes afetivos, financeiros e, além disso, por profecias autocumpridas de medo e fracasso, o que precisa ser considerado no entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno, ou seja, para melhor aplicação de todas as etapas do processo de ensino, deve-se considerar um olhar extensivo às famílias.

Por último, os participantes responderam sobre o sentimento de preparo diante da inclusão escolar. A maior parte dos participantes (60,7%) indicou não se sentir preparada, mas estar disponível para se aperfeiçoar. Enquanto 31,7% dizem estar preparados, mas desejar maior aperfeiçoamento, e 6,4% não se sentem preparados e não sinalizaram desejo por maior aperfeiçoamento. Somente 1,2% se sente preparado. Muitos dos profissionais entrevistados em 2005 (42%) também apontaram não estar preparados para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, mas que estão dispostos a se aperfeiçoar. Tanto as informações deste item da pesquisa como a indicação da formação dos professores como uma alteração curricular necessária, indicam carências que o profissional identifica diante do novo. No entanto, faz-se necessário questionar se a falta de preparação está relacionada apenas ao déficit de conteúdo especializado nos cursos de graduação, na formação dos professores ou mesmo na estrutura da escola.

Além de melhorar a formação, os educadores necessitam de espaços para compartilhar suas angústias, dúvidas e conquistas, assim como momentos que favoreçam sua saúde mental. Silveira, Enumo e Rosa (2012), em uma revisão de literatura sobre as Concepções e Interações em Educação Inclusiva, não identificaram nenhum estudo voltado à realização de trabalho que promova a saúde e potencialização aos professores. Abrir espaço para a compreensão afetiva da inclusão representaria uma forma de cuidado com a saúde mental dos profissionais. Pois muitas vezes encontram-se sobrecarregados e sozinhos em seu cotidiano (Dias et al., 2015). É fundamental também que no ambiente escolar sejam oportunizados espaços para discussões sobre a inclusão entre os profissionais envolvidos, isso como forma de vazão aos novos desafios e a criação conjunta de novas possibilidades. Faz-se necessária ainda a criação de políticas públicas que assegurem e fiscalizem tais dinâmicas, a fim de propiciar melhores condições para a mudança de paradigma escolar e social.

## CONCLUSÃO

Diante dos dados apresentados e comparados, pode-se observar um processo de mudança de paradigma dos profissionais da educação diante da inclusão. Incluir um aluno passou a ser compreendido como uma ação corresponsável entre aquele que inclui e o que é incluído, em uma relação de trocas de experiências e desenvolvimento mútuo.

Tendo em vista a necessidade de aprimorar a práxis, torna-se importante considerar tal relação na formação de professores de educação especial. A experiência prática permite que a pessoa transforme suas concepções e crie novas formas de interagir com a diferença, favorecendo a compreensão da pessoa com deficiência como outro ser humano e não como um conjunto de sintomas a ser reconhecido a partir de critérios clínicos. Vivenciar encontros com a diferença auxilia não só o conhecimento do outro e do processo inclusivo, mas também no próprio autoconhecimento. Isso possibilitaria identificar os sentimentos que o diferente desperta e quais os comportamentos que emergem como resposta.

Pode-se observar ainda a expressão do caráter interacionista da inclusão, o qual revela a importância de diferentes sistemas para um objetivo em comum. De forma que uma pessoa sozinha não é responsável por atitudes inclusivas: seja ela professora, psicóloga, pai, mãe ou uma pessoa com deficiência. Trata-se de uma responsabilidade conjunta, que envolve todos os microsistemas dos quais cada aluno participa, a sala de aula, os acompanhamentos terapêuticos, a família, entre outros, sendo primordial que a rede de apoio da criança em inclusão trabalhe em sintonia e parceria.

Dessa forma, entende-se que apesar de escola e família serem sistemas distintos, apresentam aspectos comuns e compartilham a tarefa de contribuir para a inclusão educacional. As ações que envolvem as flexibilizações realizadas pela escola para os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser compartilhadas com as famílias, sendo uma forma de favorecer a colaboração dos pais no processo inclusivo. A relação família-escola deve se iniciar no primeiro contato entre esses dois sistemas. A inclusão é favorecida quando a equipe pedagógica entende em quais contextos os alunos estão inseridos, quais acompanhamentos terapêuticos são realizados e quais as expectativas da família com relação ao processo de inclusão.

Através da comparação de dados separados por treze anos, pode-se observar que o processo de inclusão não ficou estagnado. Ao contrário, identificam-se mudanças significativas para a prática inclusiva por parte dos profissionais de educação. Questões como a qualidade da formação dos profissionais, que permanecem como críticas negativas, merecem atenção em caráter qualitativo. Visto que os cursos de aperfeiçoamento na educação especial estão disponíveis, cabe investigar como são estruturados tais cursos e quais aspectos poderiam ser transformados a fim de beneficiar os profissionais.

É provável que esse movimento percebido no processo inclusivo continue fomentando novas transformações e que essas novas concepções mobilizem profundas reestruturações no sistema de ensino originando uma nova escola.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, M. H., & Monteiro, M. I. B. (2016) Análise de obras cinematográficas para compreender as concepções de professores sobre o aluno com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 511-526. Recuperado em 21 abril, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400004>
- Brasil (2015). Ministério da Educação. *Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrículas de alunos com deficiência*. Recuperado em 17 maio, 2017, de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bueno, J. G. S. (1999) Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Cappellaro-Kobren, R, Correa, W, & Minetto, M. F. (2017). Um olhar para a criança com deficiência sob a perspectiva da complexidade. In: E. Guérios, F. H. R. Piske, A. M. Soek, & E. J. Silva (Org.). *Complexidade e educação: diálogos epistemológicos transformadores*. (Cap. 10). Curitiba: CRV.
- Carvalho-Freitas, M. N., Guimarães, A. C., Rocha, G. B. D., Souto, J. F., & Santos, L. M. M. (2015). Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 211-220. Recuperado em 14 abril, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p211>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1998). Brasília. Recuperado em 17 maio, 2017, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Cunha, E. (2016). *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. Rio de Janeiro: Wak.
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak.
- De Vitta, F. C. F., De Vitta, A., Monteiro, A. S. R. (2010). Perception of early childhood education teachers on the inclusion of children with disabilities. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 415-428. Recuperado em 17 abril, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>
- Dias, M. A. L.; Rosa, S. C., & Andrade, P. F. (2015). Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários a sua implementação. *Psicologia USP*, 26(3), 453-463. Recuperado em 15 abril, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140017>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas. Recuperado em 12 outubro, 2017, de: <https://goo.gl/OfWqyb>
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 17 maio, 2017, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2015). Teacher demands resulting from school inclusion. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 9-22. Recuperado em 9 maio, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>
- Minetto, M. de F. (2008). *Currículo na educação: entendendo esse desafio*. Curitiba: IBPEX.
- Monteiro, À. P. H., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação a inclusão após à entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 35-22. Recuperado em 17 abril, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000100004>
- Sampieri, H. E., Collado, F. C., & Lucio. B. P. M. ( 2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Sant'Ana, I. M. (2005) Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234. Recuperado em 17 abril, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>
- Santos, T. C. C.; & Martins, L. A. R. (2015) Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 395-408.
- Silva, N. C., & Carvalho, B. G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de educação especial*, 23(2), 293-308. Recuperado em 12 outubro, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>
- Silva-Minetto, M. F. M. C., & Facion, J. R. (2005) Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In: J. R. Facion. *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012) Conceptions of teachers on school inclusion and inclusive environment and interactions: a review of the literature. *Revista brasileira de educação especial*, 18(4), 695-708. Recuperado em 15 abril, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M., & Freitas, M. N. C. (2016) Inclusive education: a study about teacher's training. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542. Recuperado em 9 maio, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>
- Valdez, D. (2016) *Ayudas para aprender: trastornos del desarrollo y practicas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

**Recebido em:** 15-10-2017

**Primeira decisão editorial:** 15-11-2017

**Aceito em:** 18-11-2017