

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Ana Luiza Santos Silva¹
Andressa Christina Santos da Silva²
Izabel Christina Nascimento Feitosa³
Roberta Gomes Lima⁴

RESUMO: Dados do Censo Escolar no ano de 2014 indicam um crescimento expressivo de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns na educação básica regular. Sendo assim, o objetivo deste estudo consistiu em verificar o processo de inclusão escolar desses alunos na rede regular de educação infantil e fundamental I a partir das falas dos professores. A investigação foi realizada com base na abordagem qualitativa. Foram entrevistados 6 professores da educação infantil e fundamental I de uma escola particular da zona sul da cidade de Natal/RN. Os dados obtidos foram tratados utilizando-se o método de análise de conteúdo, o qual tem sido muito usado para análise das produções de linguagem. Os resultados revelaram uma necessidade de ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva por parte dos professores. Percebeu-se ainda a importância da escola em desenvolver um trabalho que não somente inclua o aluno em seus aspectos sociais, mas também educacionais. Além disso, notou-se por parte dos participantes a preocupação em promover um maior envolvimento parental nesse processo de inclusão. Verificou-se, portanto, que a inclusão do aluno com deficiência ainda demanda muitos desafios para a equipe escolar, principalmente, para os professores.

Palavras - chave: Escola. Educação inclusiva. Professor.

ABSTRACT: School census data in the year 2014 indicates a significant growth in the enrollment of students with special education needs in regular classes of primary education. Therefore, the objective of this study is to verify the process of school inclusion of these students in regular early childhood education networks by the input from the teachers. The investigation was based on a qualitative approach. Six teachers of early childhood education in a private school were interviewed in the southern part of the city of Natal/RN. The data obtained was processed using the method of content analysis, which has been widely used for analysis of language production. The results show a need for the expansion of theoretical and practical knowledge by the teachers regarding the inclusion of special needs students in regular classrooms. The importance of the development by the school of a plan that not only includes the student's socialization but also their educational needs was also perceived. In addition, the participants expressed a concern to promote greater involvement of the parents in the process of inclusion. We see, therefore, that the inclusion of the disabled student still faces many challenges for the school staff, especially for the teachers.

¹ E-mail: ana18luiza@hotmail.com

² E-mail: andressa.christina96@gmail.com

³ E-mail: izabelsec21@yahoo.com.br

⁴ Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - IBRAPES; professora da modalidade educação especial; aluna de Psicologia do UNIFACEX. E-mail: robertagomesdelima@hotmail.com

Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX. v. 16, n. 2, 2018. ISSN: 2237 – 8685. Paper avaliado pelo sistema *blind review*, recebido em 20 de Setembro de 2018; aprovado em 22 de Outubro de 2018.

Keywords: School. Inclusive education. Teacher.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, em virtude das lutas dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos, tem conquistado cada vez mais espaço no meio acadêmico e tem sido alvo de discussões no cenário atual. Entendida como uma questão de direitos humanos, a escola tem sido desafiada a mudar, para ser capaz de atuar de forma adequada com a diversidade dos seus alunos, de modo a oferecer uma resposta de qualidade educativa para todos (MARTINS, 2008).

Pesquisa realizada por Meletti (2014) acerca dos dados nacionais revela que, em 2012, dos 820.433 alunos com deficiência, 620.777 (75,67%) estavam na escola regular. Os dados do Censo Escolar no ano de 2014 revelam que 698.768 desses alunos estavam matriculados em classes comuns na educação básica regular, indicando crescimento expressivo em relação a essas matrículas. (CENSO..., 2015)

No entanto, a inclusão dos alunos com deficiência na escola impõe importantes desafios para todos que estão envolvidos no processo educativo: a escola, a família e o sujeito a ser incluído. Diríamos que é um desafio, especialmente, para os professores, profissionais tão cobrados na execução dessa tarefa. Concordando com a afirmação de Bastos e Kupfer (2010), o trabalho de inclusão não pode ser realizado sem esses profissionais, uma vez que eles são um dos instrumentos mais importantes no processo de inclusão escolar, pois sem eles como sustentar o lugar dessa criança na escola, na sala de aula? Ciente desse trabalho fundamental torna-se necessário dar lugar e importância às suas falas para que estes também possam se sustentar em seu ofício.

Deparamo-nos, ainda, com algumas questões que envolvem o processo de inclusão no que diz respeito à preparação e à capacitação dos docentes e técnicos para atender o aluno com deficiência; a adequação das escolas no que se refere às condições físicas e pedagógicas; a reformulação e adequação dos currículos, entre outras.

Como garantir que a inclusão escolar se concretize no dia a dia da sala de aula e que o aluno não esteja apenas fisicamente presente, ou convivendo socialmente, mas tendo oportunidades de aprendizagens de acordo com suas características e necessidades? Uma criança com síndrome de Down, por exemplo, que possui um desenvolvimento atípico, ou

seja, um atraso no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, na aquisição da linguagem, ao ingressar na escola necessitará por parte do professor de muita estimulação para adquirir certas habilidades. (Carvalho et al., 2015).

Dessa forma e diante do que foi mostrado na literatura acerca do aumento do número de crianças público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, o objetivo deste estudo consistiu em verificar o processo de inclusão escolar desses alunos na educação infantil e fundamental I a partir da percepção dos professores. Buscando-se, dessa forma, dá destaque às diferentes questões presentes nos processos inclusivos e evidenciar a complexidade do tema.

A seguir, na seção sobre o referencial teórico, traremos os principais documentos que norteiam a educação inclusiva no Brasil, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015. Além disso, abordaremos um campo teórico importante para pensarmos a inclusão das crianças com deficiência, fundamentado na matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Vigotski.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar é fruto de um movimento mundial que vem sendo discutido desde a década de 1990. Podemos citar dois eventos internacionais importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, em 1994. Do primeiro resultou a Declaração de Jomtien e, do segundo, a Declaração de Salamanca. Esses documentos são marcos na direção de um novo paradigma da inclusão, atentando para uma educação que atenda as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca proclama que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Unesco, 1998, p.1).

O Brasil, em concordância com tais documentos, inicia o processo de transformações no sistema educacional brasileiro, em direção à construção de uma educação inclusiva, dando visibilidade à educação especial. As mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação refletem essas transformações. São exemplos dessas mudanças: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, entre outros (Sekkel e Matos, 2014).

Segundo Victor (2015, p. 60) a educação infantil “busca estabelecer diálogos com os princípios da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, para entender a criança e a infância como categorial social, histórica e cultural”.

Neste sentido, surgem várias leis e documentos legitimando a educação infantil e a educação inclusiva, dando visibilidade à educação especial. A partir da Constituição Federativa do Brasil (1998) temos a garantia de que todos têm direito à educação e esta deve ser iniciada na educação infantil.

Após a LDBEN nº 9.394/96 a inclusão da criança com deficiência e/ou transtornos globais na educação infantil ganha visibilidade. Em seu art. 58, §3º, declara o seguinte: “... a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996). A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 consiste em outro documento importante, destacando o seguinte:

“... o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001, p. 1)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também reafirma a necessidade em iniciar na educação infantil, o atendimento escolar, incentivando o desenvolvimento global da criança, prescrevendo, o atendimento educacional especializado, do nascimento aos três anos, por meios dos serviços de intervenção precoce, objetivando otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem numa interface com os serviços de saúde e assistência social. Afirma, ainda, que:

“... a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa

etapa o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, no tocante à educação, assegura à pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a sua vida. O art. 27 afirma o seguinte:

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. (BRASIL, 2015, p.6).

Desde a década de 1990, o Brasil tem legitimado a educação inclusiva por meio da promulgação de leis e decretos. No entanto, como afirma Dias et al. (2015, p. 453), quanto à implementação, estamos num campo repleto de desafios. O autor elenca alguns desses desafios:

“Um deles refere-se ao fato de que os objetivos da educação numa sociedade voltada para o consumo e para a competitividade constantemente se impõem como obstáculos ao ingresso e à permanência do aluno significativamente diferente. Também devem ser consideradas as relações entre os diferentes tipos de alunos e a configuração de subgrupos isolados do conjunto da escola, bem como as questões relativas ao currículo, métodos de ensino e de avaliação daqueles em situação de inclusão como temas centrais do debate. Dentre tais desafios, destacamos a formação dos professores como campo de investigação e reflexão”.

Portanto, para que a inclusão, de fato, se concretize, é preciso que haja escolas, professores atentos às características, aos interesses e às necessidades de aprendizagem do aluno com deficiência a fim de proporcionar oportunidades para se alcançar o desenvolvimento das suas habilidades em conformidade com as leis, documentos e diretrizes que preconizam sobre o tema em questão.

Outro campo teórico importante para pensarmos a inclusão das crianças com deficiência fundamenta-se na matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta

por Vigotski. Rossato e Leonardo (2011) investigando concepções de educadores acerca da deficiência intelectual, na perspectiva da psicologia histórico cultural, afirma o seguinte:

“Essa categoria evidencia falta de perspectiva de desenvolvimento em relação às pessoas com deficiência intelectual, estando suas possibilidades de aprendizado cingidas ao aspecto orgânico. Realmente, se estes alunos não têm a probabilidade de adquirir os conhecimentos historicamente constituídos e deles se apropriar, suas possibilidades de desenvolvimento e de compensação de suas dificuldades, ficam comprometidas (...) mas se a esses alunos se atribui uma deficiência cristalizada, que conhecimentos lhes podem ser transmitidos se não se crê em sua concretização?”(ROSSATO E LEONARDO, 2011, p. 80).

Portanto, para incluir esses alunos, é fundamental que lhes sejam creditadas possibilidades de aprendizagem escolar e lhes sejam proporcionadas oportunidades de novas aquisições.

As proposições elaboradas por Vigotski (1989) no início do século XX continuam atuais trazendo contribuições para pensarmos o desenvolvimento humano e a pessoa com deficiência. Acerca do desenvolvimento atípico, o autor afirma o seguinte:

“Allí donde ante nosotros tiene lugar un desarrollo atípico que se desvía de la norma, las mismas regularidades al realizarse en un conjunto de condiciones completamente distintas, adquieren una expresión específica, cualitativamente peculiar, sin ser una copia absoluta, una fotografía del desarrollo infantil típico. [...] Por eso debemos partir de las leyes generales del desarrollo del niño y luego estudiar su peculiaridad en relación con el niño anormal”. (VIGOTSKI, 1989, p. 173).

Em relação à educação infantil, percebemos uma carência de estudos que sejam mais amplos e que nos mostre como o professor tem trabalhado a inclusão do aluno com deficiência, proporcionando-lhe atividades para que avance em suas aquisições e aprendizagens.

Consideramos, portanto, a educação infantil como um ambiente que pode favorecer aprendizagens significativas e, nesse sentido, identificamos a necessidade de investigarmos como tem se dado o processo de inclusão desses alunos nas escolas regulares a partir da percepção dos professores. Ulteriormente, trataremos dos aspectos metodológicos da referida investigação.

3 METODOLOGIA

Devido à problemática em questão e à especificidade do nosso objeto de estudo, foi realizado um estudo integrando aspectos de caráter exploratório e descritivo, tendo o método qualitativo como fio condutor. Nossa amostra foi composta por professores da educação infantil e do ensino fundamental I de um colégio particular na zona sul da cidade de Natal/Rio Grande do Norte, cujas turmas contemplassem alunos com deficiência. Sendo assim, obtivemos um total de 6 (seis) professoras de alunos com deficiência na faixa etária de 02 a 10 anos de idade.

Optou-se por essa faixa etária por considerar que o convívio, no ambiente escolar, entre crianças com deficiência e aquelas sem deficiência pode ter um efeito significativo nas relações. Podendo resultar em um aprendizado de valorização e respeito pelas diferenças, bem como diminuir preconceitos e discriminações entre todos os sujeitos envolvidos no trabalho educativo (Sekell et al., 2010).

Para obtenção dos dados da pesquisa utilizamos dois procedimentos básicos: pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica, realizada através de um levantamento da literatura existente, é capaz de fornecer dados atuais e relevantes sobre a temática investigada. A escolha da escola se deu pelo fato da instituição possuir como missão oportunizar ao aluno um ensino de qualidade e de respeito às diferenças.

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento entrevistas estruturadas (para os professores), a partir de um roteiro preestabelecido, contendo perguntas abertas e fechadas que indicavam: a preparação das profissionais para atender alunos com NEE, a relação dos professores com esses alunos, conhecimento sobre a sala de recursos multifuncionais, aceitação pelos demais alunos, adaptação de atividades e relação família-escola; buscando conhecer a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca do processo de inclusão na escola.

Para análise dos dados coletados na pesquisa de campo, fizemos uso do método de análise de conteúdo, denominado Análise Proposicional do Discurso, que tem sido bastante utilizado para análise das produções da linguagem, oral e escrita (Martins, 2008). Posteriormente, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das falas dos professores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir deste estudo buscou-se verificar a inclusão escolar de alunos com deficiência na educação infantil e fundamental I, no qual, a partir das falas dos professores pôde-se obter uma maior compreensão sobre o processo de inclusão desses alunos, no contexto de um colégio particular na zona sul de Natal, Rio Grande do Norte.

De acordo com a investigação realizada através desse estudo, verificou-se que todos os professores entrevistados compreendem e dão importância ao processo de inclusão escolar. Em seus relatos, trazem o quão significativo é para o desenvolvimento como um todo do aluno com necessidades especiais e consideram que o convívio é muito importante para os outros alunos da escola, pois eles aprendem a conviver com a diferença e a respeitá-la.

Embora a maioria dos participantes afirme ter interesse em aprofundar o conhecimento teórico e prático na modalidade de educação especial para aprenderem a lidar melhor com os seus alunos, percebe-se que, até o momento, nenhum deles havia realizado cursos de especialização na área. No entanto, relatam que a escola promove a formação continuada aos professores, com cursos e workshops sobre o tema em questão.

Quanto à estrutura física da escola e reformulação dos currículos, todos afirmam serem adequados. Segundo os participantes, a escola é adaptada para receber qualquer pessoa com e sem deficiência, em relação a estrutura física (com acesso à circulação, com rampas, corrimões, por exemplo). Existe também um atendimento especializado ao aluno realizado na sala de recursos multifuncionais (sala com todos os materiais necessários e disponíveis para uso do aluno), porém esse atendimento específico deveria ser um complemento escolar e ocorrer no contra turno da aula. Podemos constatar uma falha, no qual os alunos com deficiência saem do convívio com os outros para irem à sala de recursos multifuncionais (atendimento individualizado). Em suas falas trouxeram que as aulas da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) não acontecem no contra turno devido à resistência dos pais, no qual os mesmos alegam não terem tempo devido às tarefas extraclasses dos filhos. Os professores também consideram que muitos alunos não precisam da sala de recursos multifuncionais por conseguirem desenvolver suas atividades em sala de aula, pois apesar de suas limitações, eles conseguem avançar. Outra falha de ensino, é que não existe um profissional especializado frente à SRM, mas sim um estagiário/auxiliar do curso de pedagogia.

Quanto às deficiências dos alunos, deparamo-nos com transtorno do espectro autista, dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e imaturidade cerebral. Em relação às atividades realizadas em sala de aula, pudemos acompanhar alguns casos, e vimos que estes realizavam as mesmas atividades do restante da turma. Já em outros casos, as atividades precisavam ser diferenciadas, quando não conseguiam acompanhar os demais da turma. É importante frisar que os que realizam e os que não realizam as atividades iguais ao restante da classe, são avaliados diferentemente. Para esses alunos, especificamente, são contemplados na avaliação os seguintes aspectos: sócio afetivo (como se relaciona, autonomia e comportamento), psicomotor (coordenação motora fina e ampla) e cognitivo (compreender, nomear, escrever, ler, quantificar, numerar, classificar).

Ao serem indagados sobre o trabalho realizado em conjunto (família e escola), pôde-se perceber que é visto como uma dificuldade para todas as professoras envolvidas. Afirmam a intenção de um trabalho colaborativo entre família e escola, mas que esse contato com os pais é restrito, ocorrendo em sua maioria com um aviso de comparecimento pela escola ou quando as famílias precisam questionar a nota do aluno sobre determinadas avaliações. Porém, pôde-se observar a falta de um diálogo no qual a escola procurasse conhecer a história de vida do aluno, rotina e interesses. Os professores trazem em seus relatos que têm casos no qual o aluno chega à escola com um diagnóstico fechado, através de laudos e/ou pareceres de profissionais psicopedagogos, psicólogo e psiquiatra. Em outros casos, a própria escola reconhece a necessidade de o aluno realizar uma avaliação externa para fechar um diagnóstico, porém, é relatado pelas entrevistadas, uma resistência por parte dos pais, no qual muitos deles não aceitam ou não compreendem que seus filhos possam ter uma deficiência e que recebam tratamento diferenciado. Teve-se acesso à lista dos diagnósticos dos alunos através da psicopedagoga escolar. Esta que nos apresentou à equipe pedagógica, explicando a atividade que iríamos realizar e nos encaminhou para sala de aula para a observação e entrevista com os professores. Através desses relatos pôde-se perceber também a necessidade de estabelecer trocas com os demais profissionais que acompanham o aluno.

Quanto à relação aluno e professor, todos os entrevistados relatam ter uma boa convivência com o mesmo, no qual procuram formar ou já formaram laços afetivos com o mesmo. Quanto à interação aluno com deficiência e o restante da classe, afirmaram que há inclusão, mas que ainda notam um pouco de rejeição. Diante disso, percebe-se que alguns dos alunos com deficiência permanecem sozinhos na hora do intervalo. Nota-se que não há uma

intervenção nas turmas que foque especificamente este tema, não existindo táticas para promover a participação desses alunos em atividades dentro e fora de sala de aula.

Não foi possível encontrar, nas narrativas dos professores, uma preocupação com um plano de ensino individualizado para esse aluno e relatórios bimestrais para registrar o progresso, já que o mesmo é avaliado e, às vezes, com atividades diferentes que os outros da classe da qual está inserido. Assim como não foi possível perceber, nas falas, o interesse em eleger atividades que incluam a sala de aula como um todo, no qual as atividades sejam do interesse de todos os alunos, para que a participação seja total (todos os alunos com e sem deficiência, havendo conseqüentemente uma maior interação, socialização, ou seja, inclusão).

Conforme os dados obtidos, é notória a tentativa para inserir as crianças com deficiência, mas percebe-se que os professores ainda enfrentam muitos desafios, tendo um caminho a ser percorrido para que a inclusão possa acontecer de fato.

5 CONCLUSÃO

Através deste estudo, obteve-se uma compreensão mais clara acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência, principalmente na educação infantil e ensino fundamental I.

Embora a inclusão escolar seja identificada como benéfica para a formação do aluno com e sem deficiência, é possível notar uma dificuldade por parte da escola em incluir os alunos com deficiência. Visto que inclusão não significa somente a matrícula do aluno na escola e sim a ampliação de um trabalho que permita a criança uma inserção social, bem como o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

Os resultados apontam uma urgente ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva por parte dos professores e também que haja um interesse da escola em desenvolver um trabalho que não somente inclua o aluno em seus aspectos sociais, mas também educacionais. Além disso, percebe-se que há uma necessidade dos participantes em desenvolver ações que promovam um maior envolvimento parental nesse processo de inclusão.

Percebe-se a importância de uma formação continuada desses professores que estão no dia a dia com os alunos que tem a necessidade de acompanhamento/atendimento

especializado, como pós-graduação e capacitações na área. O atendimento educacional especializado é outro ponto que merece destaque, pois se verifica a precisão de um profissional mais capacitado que conduza tal atendimento. A necessidade é, sobretudo, que esses profissionais tenham despertado em si o interesse pelo tema e que a escola capacite essa formação e exija que seja um profissional qualificado e que saiba lidar com esse público em questão.

Concluimos que são indispensáveis o diálogo e o debate sobre a educação inclusiva na perspectiva da educação especial, desde a educação infantil. Desse modo, buscar-se-á intervenções e estratégias que possibilitem a aceitação e o respeito às diferenças, bem como a potencialização do desenvolvimento como um todo do aluno com deficiência. Salientamos, contudo, que a inclusão desse aluno ainda demanda muitos desafios para a equipe escolar e, principalmente, para o professor.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, 2010, v. 15, n. 1, p.116-125.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE|CEB nº2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 set. 2009.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. MEC|SEESP, 2008.
- _____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 jul. 2015.
- BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos**, v. 11, n.3, p. 278-287, dez. 2011.
- CARVALHO, G T; Gomes, J P B, Santos, M C; David, M C. O processo de alfabetização do aluno com síndrome de Down na escola inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Ensaios Pedagógicos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, ISSN 2175-1773 – dez. 2015.
- CENSO escolar no ano de 2014. **Portal Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculadas-de-alunos-com-deficiencia>> Acesso em: 19 set. 2017.
- DIAS, M. A. L.; Rosa, S. C.; Andrade, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**. v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015.
- Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX. v. 16, n. 2, 2018. ISSN: 2237 – 8685. Paper avaliado pelo sistema *blind review*, recebido em 20 de Setembro de 2018; aprovado em 22 de Outubro de 2018.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down: o que pensam os professores?** Natal, RN: EDUFRN. 2008.

MATOS, L. D; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 1, Jan./abr. 2014, p. 87-96.

OLIVEIRA, A. A. S.; Leite, L. P. **Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais**. In: _____ MANZINI, E. J. Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/13939por.pdf>> Acesso em: 19 set. 2017.

ROSSATO, P. M.; Leonardo, N. S. T. Deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.1, p.71-86, jan.-abr., 2011.

SEKKEL, M. C.; Zanelatto, R.; Brandão, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

VICTOR, S. L. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil: narrativas de professores. In: _____ **Educação inclusiva: pesquisa, formação e práticas**. MARTINS, L. A. R.; Silva, L. G. S. (Orgs.). João Pessoa: Ideia, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: fundamentos da defectologia. Cidade de la Habana: Pueblo y Educación, 1989.