

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde – Curso de Psicologia



POR QUE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA AINDA É UMA UTOPIA NO BRASIL?

Olívia Chagas da Costa Manso

São Paulo

2012

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde – Curso de Psicologia

POR QUE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA AINDA É UMA UTOPIA NO BRASIL?

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Prof^a Dr^a Marilda Ribeiro.

Olívia Chagas da Costa Manso

São Paulo

2012

Por que a Educação Inclusiva ainda é uma utopia no Brasil?

Olívia Chagas da Costa Manso

2012

Orientador: Marilda Ribeiro

Resumo:

Por que a educação inclusiva ainda é uma utopia no Brasil? Essa é a questão central deste presente estudo, cujo objetivo é apresentar subsídios e informações que vão no caminho de respondê-la. A partir de uma revisão sistemática de estudos no PEPSIC, foram selecionados oito trabalhos, de acordo com as concepções dos principais envolvidos no processo inclusivo: professores, pais e alunos. Pretendeu-se, então, fazer um levantamento das questões centrais acerca da educação inclusiva para poder identificar aspectos e dados sobre as dificuldades para a implementação dessa modalidade de educação nas escolas brasileiras. A partir dos dados encontrados, pode-se afirmar que a educação inclusiva ainda é uma utopia, visto que os professores ainda não têm formação adequada e, dessa forma, sentem-se inseguros; os pais querem também a parte pedagógica envolvida no processo inclusivo, além da socialização de seus filhos com necessidades educacionais especiais; e os alunos ainda sofrem preconceito.

Palavras chaves: Brasil, utopia, dificuldades, educação, inclusão

Sumário:

Introdução	5
Capítulo 1 – Histórico da Inclusão	18
Capítulo 2- Inclusão	26
Capítulo 3- <i>Revisão da literatura entre 2008 e 2011 a partir do PEPSIC</i>	34
Capítulo 4 – Resultados: professores, pais e alunos e a inclusão	
4.1- Professor	35
4.2- Pais	44
4.3- Alunos	49
Capítulo 5- Discussão	54
Referências Bibliográficas	58

Introdução

Muitos trabalhos já foram realizados acerca da educação inclusiva. Dentre eles, muitos abordam questões relacionadas aos profissionais envolvidos nesse processo, principalmente professores. Esse assunto é extremamente complexo, em razão das diferentes opiniões e contradições envolvidas. A partir da leitura de uma série desses trabalhos, desenvolvidos principalmente no campo da psicologia, coloca-se uma questão: será que é possível realizar a inclusão de forma satisfatória? Por que ela ainda não se efetivou de fato no Brasil?

A discussão sobre educação inclusiva é de extrema importância nos dias atuais, em virtude das mudanças na legislação e também das transformações, no que se refere às concepções de grande parte da sociedade acerca do respeito às diversidades. Porém, ao mesmo tempo em que muito se tem pensado sobre essas questões, na prática é possível observar que as atitudes relacionadas a esses pensamentos, bem como as questões envolvidas, ainda deixam a desejar, como se estivessem apenas na ordem discursiva. Discute-se hoje uma questão ética: todos são iguais perante a lei e por isso tem os mesmos direitos. É isso que observamos no dia a dia?

O significado do termo inclusão é: 1. Ação ou resultado de incluir(-se), de integrar um elemento a um todo; 2. Ato de integração plena de pessoas portadoras de necessidades especiais em todos os tipos de atividades (dicionário eletrônico Aulete). Pode-se notar, a partir dessa definição do dicionário, que o termo inclusão ainda está muito relacionado ao termo “integração”. A definição de integração, bem como sua diferenciação com a inclusão, será apresentada no decorrer desse trabalho, no capítulo 2: Inclusão.

Hoje em dia fala-se de diferentes formas de inclusão: inclusão social, digital, cultural, econômica, escolar, desinstitucionalização, dentre outras. A inclusão social, por exemplo, traz como pressuposto a ideia de uma sociedade

que considera e acolhe a diversidade, nos diferentes tipos de atividades e nas diversas redes de relacionamentos (Roriz, Amorim e Rossetti-Ferreira, 2005).

Já por inclusão escolar entende-se um novo marco conceitual e ideológico, o qual precisa envolver políticas, serviços sociais e a comunidade. Implica ainda em considerar e aceitar a diversidade, ou seja, reconhecer que cada indivíduo é único e possui suas necessidades e peculiaridades (Gotti *apud* Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa, 2005, pg.106). Porém, ainda falta muito para que ela se efetive de fato. É preciso quebrar diversas barreiras estruturais, atitudinais e algumas ideias pré-concebidas acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo Roriz, Amorim e Rossetti-Ferreira (2005), a separação entre inclusão social e escolar é apenas artificial, uma vez que ambas fazem parte do mesmo processo social. Assim, ficaria impossível cindi-las de fato.

Melo e Rocha (2008) destacam a recorrência com que professores do ensino fundamental falam sobre o fato do projeto da educação inclusiva vir criando situações e dificuldades muitas vezes intransponíveis. Segundo o estudo, o modo como esse projeto foi pensado (nos gabinetes, sem interferência dos professores), associado ao fato de uma “implementação verticalizada das relações entre Secretarias de Educação e escolas (assessoramento assistemático e capacitação), e pelas condições quase sempre precárias do sistema escolar (organização do tempo e do espaço institucionalizados, quantitativo de alunos por turma, excesso de trabalho), vem suscitando controvérsias que tocam em pontos sensíveis de nossa realidade educacional” (Melo e Rocha, 2008, pg. 83).

Além disso, diversos autores (Sant'Ana, 2005; Cornélio e Silva, 2009; Fernandes e Paula, 2010) atentam para o fato da falta de preparo dos professores em lidarem com a inclusão. Segundo os autores, há uma lacuna na capacitação desses profissionais e existe a necessidade desse assunto na grade curricular da graduação e de uma formação continuada, fato este que não é observado na prática. Dessa forma, os professores, ainda não se sentem

preparados para lidarem com seus alunos com necessidades educacionais especiais e sentem grande falta de apoio.

Cornélio e Silva (2009) e Sant'Ana (2005) afirmam ainda que a educação inclusiva está em construção. Reforçam a necessidade de profundas transformações na política e no sistema vigente e apontam para uma série de entraves e questões que não permitiriam sua implantação. Dentre elas, estão infraestrutura, recursos pedagógicos e tomada de posições por parte das escolas, formação dos professores e profissionais, necessidade de orientação de uma equipe multidisciplinar.

O professor que atua na educação inclusiva deve estar apto para lidar com as diferenças e singularidades de seus alunos (Glat e colaboradores *apud* Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa, 2005, pg. 113). Penso, porém, que essa não é exclusivamente uma característica do professor que atua na educação inclusiva, mas sim de todos os profissionais da educação, visto que mesmo os alunos que não possuem necessidades educacionais especiais têm suas singularidades.

Cornélio e Silva (2009), em sua revisão bibliográfica baseada nas linhas teóricas de Padilha (2004); Singer (2007); Almeida; Anjos (2007) e Salgado (2009) propuseram-se a verificar se a inclusão já é uma realidade no contexto escolar, ou se ainda é um sonho a ser perseguido. A pesquisa descreve o trabalho desenvolvido frente ao processo inclusivo, bem como a necessidade de capacitação de profissionais e a opinião dos que atuam nesse campo. As autoras, assim como Fernandes e Paula (2010), descrevem que os professores apresentam dificuldades diante da inclusão de seus alunos e se sentem inseguros e despreparados para assumir tal responsabilidade. Um dos motivos seria o fato dos professores não terem esse assunto no currículo de graduação.

Além disso, Cornélio e Silva (2009) afirmam que o cotidiano escolar requer a efetivação de ações didáticas flexíveis, mas contextualizadas; a adequação de recursos, porém sem depreciar a capacidade e imagem do

aluno; e uma reformulação das dinâmicas das salas de aula que possibilite a participação efetiva de todos.

Isso nos alerta para a questão do preconceito, de saber lidar com o diferente. O trabalho do profissional na educação inclusiva não está pautado somente em mudanças estruturais. É preciso levar em conta também as questões e demandas dos próprios profissionais. Como eles lidam com essas diferenças? Os professores possuem conhecimentos necessários sobre as especificidades dos seus alunos?

Um questionamento importante que Cornélio e Silva (2009) apontam é: “como colocar no mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas, se muitas vezes nem a escola especial consegue dar conta desse atendimento de forma adequada?” (pg. 8).

No mesmo trabalho os autores colocam que os professores muitas vezes são dependentes dos profissionais de saúde e com isso sentem-se desvalorizados e incapazes. Ao enxergarem alguns alunos como “doentes” pensam que não podem fazer muito por eles e delegam a tarefa a outros profissionais. É verdade que, nesse momento, os professores se esquecem de seu papel. Mas é preciso ter um olhar cuidadoso do porquê isso está acontecendo. Para Cornélio e Silva (2009) não se considera o momento do professor, sua formação e as condições das escolas em receber alunos com necessidades educacionais especiais, que mesmo frequentando as escolas, continuam excluídos do processo social e de ensino-aprendizagem, causando frustração e sensação de fracasso.

A pesquisa de Sant'Ana (2005), realizada com dez professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista acerca da inclusão escolar, apresentou, a partir de entrevistas, as principais dificuldades apontadas na realização da inclusão. Assim como na pesquisa citada anteriormente (Cornélio e Silva, 2009), referiram-se à falta de formação especializada e do apoio técnico. Sugestões foram apresentadas pelos professores e diretores e as que se destacaram foram: necessidade de

orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto aos alunos com necessidades educacionais especiais e apoio da família e da comunidade.

Segundo Sant'Ana (2005), na medida em que a inclusão remete a um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos. Assim, torna-se fundamental que o professor seja instrumentalizado para conseguir atender às peculiaridades dos seus alunos. Porém, a autora indica que apesar de haver essa necessidade de preparo adequado dos professores (como preconizada na Declaração de Salamanca e na atual Lei de Diretrizes e Base da Educação - Brasil, 1996), os cursos de formação docente não abarcam essa necessidade. Isso porque a ênfase é dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica.

Entretanto, Gomes e Rey (2007) — em cujo trabalho foram exploradas as representações compartilhadas por vinte e cinco profissionais (uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, duas inspetoras de alunos e vinte professores de 1ª à 8ª série) da educação da rede regular de ensino fundamental, acerca da inclusão escolar — vão além, ao afirmar que enquanto as crenças, desejos, frustrações e afetos da ação profissional dos professores não forem compreendidas, eles não poderão assumir o papel de educar qualquer aluno. Dessa forma, a escola continuará reproduzindo a diferenciação e exclusão dos alunos.

Segundo eles, uma das representações, compartilhada por um número inexpressivo de profissionais, relaciona a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais com a possibilidade de aprendizagem, com destaque para a necessidade de adaptação de atividades e formação de um ambiente que respeite a singularidade dos alunos. Já outra representação, dessa vez da maioria dos profissionais, delimita a proposta educacional inclusiva como possibilidade de sociabilização do aluno. Há ainda outra representação que, segundo os autores, “configura sentidos acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais delimitados a práticas e

posturas compensatórias” (pg. 416). Essas percepções são expressas por sentimentos depreciativos, que não firmam um reconhecimento da diversidade do aluno, mas sim uma diferenciação “por ações pré-concebidas de convivência com o ‘outro’ e com suas ‘diferenças’” (Gomes e Rey, 2007, pg. 416).

Em relação aos pais de pessoas com necessidades especiais, a questão da dificuldade em aceitar o filho deficiente, dos pais terem que se adaptar à nova realidade que lhes foi “imposta” é discutida por Faria (1997). A autora realizou estudo aberto com metodologia clínica e com referencial psicanalítico. Por intermédio da análise de três entrevistas semi-dirigidas, realizadas com a mãe de uma criança, a mãe de um adolescente e o pai de uma adolescente (filhos com síndrome de down), a autora se propôs a investigar as fantasias parentais narcisicamente atingidas pela geração e presença de um filho especial.

Em seu trabalho Faria (1997) discute a questão da ferida narcísica e afirma:

“Esses pais se vêem a braços com uma nova organização de seus universos pessoais e, por consequência, parentais, através de suas fantasias, dialetizadas pelo seu estranho em seu ninho. Percebem-se inseridos num novo mundo, frequentemente ameaçador de sua identidade pessoal — o mundo dos pais de pessoas especiais” (pag. 4).

A ferida narcísica impregna a relação com o filho especial e pode se estender à família e à sociedade, contribuindo para segregação social que já acomete os especiais. Dessa forma, a autora indica que o lugar ocupado pelo deficiente na sociedade, o “apartheid social”, teria como uma de suas origens seus próprios pais. O preconceito social sofrido pelos deficientes decorre

originalmente da extrema dificuldade dos pais em lidarem com a ferida narcísica de que são “portadores”.

Ainda segundo Faria (1997), o homem possui um caráter narcísico, um temor diante da morte e uma desilusão frente ao filho com o qual não se identifica por não ser sua imagem. A ferida narcísica, com caráter irreduzível, está ancorada na castração das fantasias de imortalidade dos pais ao gerarem um filho que rejeitam e recusam. A defesa básica utilizada para o manejo dessa ferida seria a condição de se acharem os únicos capazes de lidarem com o filho e por isso o defendem e isolam.

Por essa razão, ainda para essa autora, a solicitação dos pais para com os profissionais da escolarização e reabilitação é impossível, uma vez que da mesma forma que pedem ajuda a eles, desejam que “fracassem” igualmente em suas tarefas (assim como eles fracassaram). Isso porque a redenção no nível almejado não é possível, já que esse filho será uma “criança” sempre sombreada pelo filho não nascido perfeito em suas fantasias.

A dificuldade em aceitar o filho com deficiência pode ser observada em dois trechos retirados do livro autobiográfico *O Filho Eterno*, de Cristovão Tezza, que narra a trajetória e sentimentos de um pai após o nascimento de seu filho com síndrome de Down. “O problema, ele insiste, é que não há bem um lugar para essa criança em sua vida [do pai]” (pg. 44). “O filho é a imagem mais próxima da ideia de destino, daquilo de que você não escapa. Ou daquilo de que você não pode escapar? Por quê? Por que eu não posso tomar outro rumo? — será a pergunta que fará várias vezes ao longo da vida” (pg. 41).

Parece óbvio afirmar que os pais exercem um papel vital no processo de inclusão de seus filhos. Contudo, causa estranheza o fato de a literatura não dar tanta ênfase a eles, fato este comprovado pelo presente estudo, sendo que são tão fundamentais para o processo da educação inclusiva. É notável a dificuldade enfrentada para encontrar trabalhos com esse enfoque.

A pesquisa de Freitas, Carvalho, Leite e Haase (2005) teve como objetivo analisar a relação entre os aspectos associados ao sofrimento psicológico, tais como estresse, depressão, a saúde em geral das mães e o status escolar de seus filhos com paralisia cerebral (PC). Para tal, a amostra foi constituída de 245 mães divididas em três grupos, de acordo com o *status* escolar de seus filhos: escola regular, escola especial e sem escola.

Segundo esses autores, a escola, por atuar no desenvolvimento da criança e com isso dividir as tarefas com a família, tem um papel indireto no processo de adaptação psicossocial das mães de crianças com transtorno do desenvolvimento. A inclusão escolar depende de algumas variáveis, entre elas o suporte, que é um tipo de recurso geralmente disponibilizado pela rede social da família, sendo elemento decisivo na diminuição do estresse materno e do processo de escolarização; além da inclusão familiar, termo, ainda segundo esses autores, que representa o processo de adaptação psicossocial da família em relação à criança com transtorno do desenvolvimento.

Essa adaptação é um processo complexo, depende de diversos fatores relacionados a toda família e exige a aceitação da criança com deficiência. As dificuldades em aceitar o filho podem desencadear dois padrões: baixo investimento parental com negligência nos cuidados com a criança; ou alto investimento parental, com superproteção, expressa por cuidados excessivos.

Freitas, Carvalho, Leite e Haase (2005) trabalharam com a hipótese de que o suporte social oferecido pela escola possa diminuir o sofrimento psicológico das mães de crianças com paralisia cerebral. Os resultados obtidos confirmaram essa hipótese, ao demonstrar que as mães das crianças que não frequentam a escola apresentaram alterações de estresse e da percepção sobre as características de seus filhos (dependência e incapacidade). Os autores sugerem que a relação entre o estado psicológico das mães e o *status* escolar da criança poderia ser recíproca. Isso porque os maiores níveis de estresse encontrados e a percepção negativa de suas crianças podem contribuir para as exclusões escolar e social.

Já do ponto de vista dos próprios alunos, alguns autores (Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa, 2005; Emilio, 2003) apontam para a questão do preconceito e da discriminação social do aluno com necessidade educacional especial. Os alunos incluídos apresentam ganhos em relação à socialização e a aprendizagem. Contudo, a escola não fornece o apoio necessário para a inclusão desses alunos (Faleiros *apud* Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa 2005, pg. 106).

A pesquisa de Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa (2005) traz a visão dos alunos sem deficiência acerca da inclusão. Foi realizada com 40 alunos de escolas públicas do ensino básico, com diferentes vivências quanto à inclusão (20 alunos que participavam da inclusão escolar e 20 que não participavam). Para tal, foi utilizado questionário composto por três questões abertas. Os resultados revelaram que a maioria dos entrevistados afirmou ter crença no processo da educação inclusiva, apontando, no entanto, algumas dificuldades envolvidas nesse processo, destacando-se principalmente a discriminação social.

A falta de preparo dos professores é outro entrave ao processo apontado pelos alunos entrevistados. Os autores apresentam tabela com os resultados e “opiniões sobre os dificultadores da inclusão”: 56,3% das respostas emitidas pelos participantes sobre os “dificultadores/barreiras da inclusão escolar” referem-se à discriminação social; 14,1% à falta de preparo dos profissionais; e 9,4% à falta de estrutura das escolas.

Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa (2005) afirmam que essa aceitação e credibilidade da inclusão escolar por parte dos alunos sem necessidades educativas especiais na inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular é muito importante para o êxito desse processo. Porém, apontam ainda para a falta de investimento, bem como de estudo e conhecimento. Para eles, a aceitação e a credibilidade das pessoas, por si só, não bastam. É preciso mais, já que a inclusão “necessita da definição de uma política que subsidie princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, construindo normas uniformes sobre a igualdade de

oportunidades para as pessoas com deficiência, além de uma pedagogia que atenda as necessidades de cada aluno”. (Manzini, *apud* Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa 2005, p. 113)

Em sua revisão bibliográfica Roriz, Amorim e Rossetti-Ferreira (2005) verificaram que as contradições presentes no processo inclusivo vão além dos muros da escola e atingem outros campos da vida social. A cultura, entendida por esses autores como práticas discursivas da comunidade, emerge e passa a ocupar um papel central:

“através da linguagem coloquial e profissional usada, dos lugares concedidos no seio da família e no conjunto social; pela rede de valores, crenças e práticas pelos quais esses indivíduos são guiados e que, simultânea e dialeticamente os produzem” (pg. 186).

Estes discursos e práticas, por sua vez, têm concretude na maneira como se dá a organização dos papéis atribuídos às pessoas com necessidades especiais. Isto é, essas práticas e discursos moldam versões de realidades sociais e excluem e/ou incluem determinados indivíduos (Goodman e Rao *apud* Roriz, Amorim e Rossetti-Ferreira, 2005, pg. 186). Os rótulos (diagnósticos), muitas vezes apresentados por profissionais de saúde, podem servir de exemplo para representar essas práticas que excluem ou incluem. Segundo esses autores, possibilitam identificar causas, limites e possibilidades, mas também podem contribuir para a exclusão, se o foco ficar centrado na deficiência.

Dessa maneira, pode-se concluir que a questão da educação inclusiva passa por atravessamentos da própria sociedade, delineados pelos caminhos trilhados no decorrer da história, com preconceitos, diferenciações e lugares sociais pré-estabelecidos para os deficientes. A questão que se coloca é: em que ponto a sociedade se encontra neste momento? É certo que estamos

caminhando na direção do reconhecimento das diferenças e da abertura a uma educação inclusiva. Mas somos capazes de efetivar esse processo de fato? Se sim, por que ele ainda não se consolidou no País?

Nos anos 1970, houve no Brasil um movimento acadêmico-científico questionador dos pressupostos científicos vigentes à época, como o racionalismo, a objetividade, a universalidade, a neutralidade e a evidência empírica. Com tentativas de desconstrução, esse movimento não passou ao largo da psicologia, tendo se configurado como uma corrente de estudiosos que questionaram a formação e, principalmente, a atuação do psicólogo na área educacional (Vieira, 2008).

As críticas eram voltadas à utilização da psicometria como recurso central de sua prática, técnica essa que — segundo Vieira, 2008, pg. 179 — acabou por colocar o psicólogo numa atuação predominantemente “clínica, curativa, voltada para a tentativa de solução dos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno”. Para a autora, o trabalho do psicólogo seria limitado e reducionista, voltado principalmente para o atendimento dos interesses individuais em detrimento das questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas que permeiam as escolas. É importante salientar que esses questionamentos foram direcionados à psicologia como um todo e não apenas à atuação do psicólogo nas escolas (Bock *apud* Vieira, 2008, pg. 179).

A autora considera que, apesar da psicologia ter contribuído para justificar processos de exclusão escolar ou social, a posição do psicólogo não é monolítica. Atualmente, é possível verificar que seu trabalho pode ter efeito contrário ao que se produziu anteriormente e ter importante contribuição para a inclusão social e escolar “quando inspirado em perspectivas teóricas que enfatizem a gênese social e cultural dos fenômenos psicológicos” (Vieira, 2008, pg. 190).

Apesar do crescimento da atuação do psicólogo nesse campo, a autora afirma que tem se deparado quase que constantemente com dificuldades em sua trajetória rumo à profissionalização e ao reconhecimento social. No

entanto, constatou, durante período como conselheira no CRP/04, indícios de um movimento apontando para o reconhecimento desse profissional por parte das comunidades escolares, com a apresentação de projetos de lei que, segundo ela, muito provavelmente, ainda estão em tramitação no Congresso Nacional, propondo a contratação de psicólogos para a área educacional nos âmbitos municipal, estadual e federal.

A inserção do psicólogo na área escolar desde sempre enfrentou obstáculos. Segundo Andrada (2005), durante muito tempo vigorou a prática profissional de realizar testes para medir a capacidade dos alunos, retirando-os da sala de aula para readaptá-los e corrigi-los. Todo “fracasso” era colocado nos ombros dos alunos: excluir, para adaptar às categorias universais. A Psicologia Educacional, ainda hoje, encontra-se em crise, decorrente da demanda intensa e também por conta da visão de muitos profissionais da educação ainda ser pautada pelo paradigma normalidade X anormalidade, em que se espera determinado padrão de comportamento.

Ainda assim, penso ser o psicólogo um profissional absolutamente necessário e, por isso, frequentemente requisitado nas escolas. As instituições, quando têm dificuldade para realizar a inclusão de algum aluno, ou quando não sabe como lidar com suas demandas e questões, recorre a esse profissional, geralmente externo, numa tentativa de solução dos problemas.

Para Cornélio e Silva (2009), a forma como os professores tentam solucionar suas dificuldades em lidarem com demandas tão diferentes, é explicitada quando essas autoras apontam a dependência dos educadores em relação aos profissionais da área da saúde. A questão clínica se sobressai e o pedagógico, ponto central do professor, fica “perdido”.

A partir da revisão bibliográfica realizada por Roriz, Amorim e Rossetti-Ferreira (2005), nas bases MEDLINE e LILACS, que compreendeu o período de 1996 a 2003; e PsycINFO, no período de 1978 a 2003, os autores observaram que em todos os anos analisados por eles, os Estados Unidos foram o país com o maior número de publicações relacionadas ao termo

“inclusão”. A partir da década de 90, verificou-se uma frequência maior na existência de publicações em outros países, tais como Canadá, Noruega, Inglaterra, *Brasil, Austrália, Índia, Israel e Espanha (alguns com publicações únicas). Os autores apontam ainda para o fato de não haver nenhum trabalho que utilize o termo “inclusão escolar” antes de 1994, sendo “integração” o conceito mais utilizado para se referir à reforma da educação.

No presente estudo, pretendeu-se realizar uma revisão bibliográfica dos artigos que tratam do tema “educação inclusiva”, para, assim podermos compreender as questões envolvidas nesse processo. Abordaremos as maiores dificuldades encontradas, o papel dos profissionais envolvidos, a visão dos protagonistas da educação inclusiva, entre outros tópicos, a fim de podermos entender o que está acontecendo de fato, quando o assunto é “inclusão”. O objetivo não é outro, senão identificar os principais atravessamentos que dificultam a implementação de uma educação inclusiva satisfatória no cenário brasileiro.

Para tanto iniciaremos com o histórico da educação inclusiva; depois discutiremos esse conceito num outro capítulo, para, por fim, iniciarmos a revisão sistemática da literatura — e, finalmente, podermos enxergar a inclusão também sob a óptica de professores, pais e alunos.

Capítulo 1- Histórico da Inclusão

Soares (2009) afirma que o homem enfrenta dificuldade em lidar com questões que fogem do seu conhecimento e do seu padrão de normalidade desde a Antiguidade. Dessa forma, é comum encontrar na história ocorrências de perseguição, intolerância e exclusão a grupos de indivíduos tidos como “diferentes”. Para Mena (2000) a exclusão social não ocorreu só em casos de deformidades físicas ou mentais. Segundo ele, dependendo do momento histórico e da sociedade em questão, a exclusão se deu também pela (des)valorização de atributos, comportamentos e características.

Para Foucault, nossa sociedade excluiu e escondeu pessoas anormais, enquanto, mais do que nunca, observava-as, examinava-as e as questionava, cuidadosamente (Foucault *apud* Eizirik, 2006, pg. 37). E essa exclusão, ainda segundo o autor, é uma questão muito mais cultural do que social. Como pensar a inclusão numa sociedade que mascara, esconde e disfarça o diferente? Há todo o esquadramento do tecido social, em que cada sujeito corresponde a um lugar determinado — e vice-versa. Assim, o diferente fica excluído de alguns espaços e, paradoxalmente, lhe são “atribuídos” outros lugares. Seria, então, a inclusão pela exclusão, em manicômios, prisões e escolas especiais (Eizirik, 2006).

Mazzota (2005) afirma que a “educação de deficientes” foi implantada de fato na política educacional brasileira no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX. Nessa época, surgiram algumas instituições de atendimento aos indivíduos com deficiências (cegos, surdos, deficientes intelectuais, deficientes físicos) a partir de iniciativas privadas e oficiais. Em seu estudo, o autor destaca dois períodos da evolução da educação especial no Brasil, segundo a abrangência e a natureza das ações desencadeadas para essa atividade. São eles: de 1854 a 1956, com as iniciativas oficiais e particulares isoladas; e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O atendimento escolar aos indivíduos com deficiência no Brasil teve início, precisamente, no dia 12 de setembro de 1854, com o Decreto N° 1.428, de D. Pedro II, que fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant - IBC), no Rio de Janeiro. Nesse período também foi fundado o Imperial Instituto Surdos-Mudos (1857) – hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Segundo Paulino e Soares (2009), na época em que foi constituída a república no Brasil (Constituição de 1891) o Governo Federal era responsável pelo ensino superior e secundário, enquanto o ensino primário era atribuído ao município. Dessa forma, os Estados poderiam organizar seus próprios sistemas de ensino primário, secundário e superior. Ainda segundo esses autores, a educação básica e a especial não foram totalmente assumidas pelo Estado e com isso encontrava-se diferentes situações no Brasil.

Na década de 1920, segundo Mazzota (2005), as instituições não-governamentais, principalmente as religiosas, passaram a se responsabilizar pela educação. Como o Estado não assumia totalmente a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, abriu-se espaço para que, segundo Paulino e Soares (2009), instituições assistenciais assumissem a educação especial. Foi o caso, por exemplo, da criação da Sociedade Pestalozzi, na década de 1930, das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na década de 1950, e das unidades de reabilitação no início dos anos 1960.

Em 14 de novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação, que ficou responsável pelos assuntos referentes à educação e à saúde. Com ele, o governo criou instituições de ensino superior, efetuou reformas no ensino secundário e realizou mudanças na área da saúde.

Segundo Jannuzzi (2004), foi a partir de 1930 que a sociedade civil começou a organizar-se em associações preocupadas com “o problema da deficiência”. Enquanto isso, na esfera governamental, algumas ações foram

desencadeadas, como a criação de escolas ligadas a hospitais, e também no ensino regular, voltadas às peculiaridades desses alunos.

Mazzota (2005) afirma que na primeira metade do século XX, ou seja, até 1950, o poder público mantinha 40 estabelecimentos de ensino regular, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial às pessoas com deficiência.

Ainda segundo o autor, o atendimento educacional especial foi explicitamente assumido, pelo governo federal, com a criação de campanhas destinadas a esse fim. A primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída pelo Decreto Federal N° 42.728, de 3 de dezembro de 1957. E assim, no decorrer dos anos, foram sendo criadas novas campanhas, tais como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao IBC, em 17 de setembro de 1958; e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 23 de setembro de 1960.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (N° 4.024/61) reafirmou o direito dos “excepcionais” à educação. Segundo Mazzota (2005), o artigo N° 88 dessa lei, indica que para integrar os portadores de necessidades especiais na comunidade, sua educação deverá enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral da educação. Ainda segundo o autor, quando a educação dos deficientes não se enquadrar no sistema geral da educação, ficaria então enquadrada num sistema especial de educação.

Já a Lei N° 5.692/71, que alterou a LDBEN de 1961, segundo a publicação sobre os marcos políticos-legais da educação especial produzido pelo Ministério da Educação, conferiu:

“tratamento especial para alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”
(Brasil. Ministério da Educação, 2010, pg. 11).

Porém, essa Lei não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e, com isso, acabou por reforçar a ida desses alunos para classes e escolas especiais.

Em 1977, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabeleceram diretrizes básicas para ação integrada dos órgãos subordinados a eles, no atendimento dos portadores de deficiência. Mazzota (2005) destacou dentre os objetivos gerais: “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (pg. 71); e “propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação (...)” (pg. 72).

Já em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, garantiu a democratização da educação, independentemente das diferenças individuais, ao defender a equidade social nos países mais pobres e populosos (Paulino e Soares, 2009).

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca. O princípio norteador, ainda segundo esses autores, era de que as escolas tinham que acolher todas as crianças, independentemente de suas condições. Nesse mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientava o processo de “integração instrucional”, estabelecendo o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, Ministério da Educação, 2010, pg. 12).

O Brasil, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, na conferência mundial da UNESCO, e se tornar signatário da Declaração de Salamanca, em 1994, optou pela construção de um sistema educacional inclusivo e, desde então, se instaurou um processo de amplas transformações, que teve como desdobramento mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação (Ferrari & Sekkel, 2007).

Porém, ainda segundo essas autoras, embora a legislação tenha se adequado aos objetivos da educação inclusiva, a maior parte dos alunos ainda permanece em ambientes de ensino segregado.

Cornélio e Silva (2009) afirmam que as escolas especiais surgiram na segunda metade do século XX e que, mais tarde, surgiram as classes especiais dentro das escolas comuns, o que discriminava, diferenciava as crianças e sustentava a separação entre dois sistemas educacionais: a educação comum e a especial. Na década de 70, as escolas comuns passaram a aceitar alguns alunos, antes rejeitados, contanto que eles conseguissem se adaptar. Daí o termo “integração”.

Por “integração” entende-se um modelo que não busca transformações sociais que permitam o desenvolvimento, mas sim um atendimento que visa a moldar a pessoa com deficiência dentro dos padrões “aceitáveis” da sociedade (Soares, 2009). Nos anos 90, a inclusão começou a ser colocada em prática e, com isso, as crianças com necessidades educacionais especiais foram para classes comuns. Assim, passou a existir um só tipo de educação, como direito de todos. Cabe ressaltar que, além disso, é importante assegurar a esses alunos, não apenas o acesso à escola, mas também à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - N° 9.394), publicada em dezembro de 1996, teve o intuito de reforçar a obrigação do País em prover a educação (Miranda, 2003). Em seu trabalho, essa autora destaca a importância da LDB, afirmando que a lei possui alguns avanços significativos; e cita algumas conquistas garantidas por ela, tais como a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais e a necessidade do professor estar preparado, com recursos adequados, de forma a compreender e atender à diversidade de seus alunos.

Além disso, é importante ressaltar que a LDB reserva todo um capítulo para embasar a educação especial, reafirmando, assim, o direito de educação pública e gratuita aos portadores de deficiência (Paulino e Soares, 2009). No

capítulo V, “Da Educação Especial”, o art. 58º. define a educação especial como: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Lei de diretrizes e Bases - LDB, lei 9.394, pg. 21). Considero ainda relevante destacar os seguintes parágrafos e artigos da LDB, por estarem relacionados com o tema da educação inclusiva.

Art. 58º (...)

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional 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 de ensino regular.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. *Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. (Lei de diretrizes e Bases (LDB), lei 9.394, pg. 21 e 22)*

Existe também no Título VI (Dos Profissionais da Educação) alguns parágrafos que são direcionados à formação de profissionais da educação e direitos à eles atribuídos. Dentre os diversos, daremos destaque para:

Art. 61º. *A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:*

I - *a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;*

II - *aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

Art. 63º. *Os institutos superiores de educação manterão:*

III - *programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

Art. 67º. *Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:*

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (Lei de diretrizes e Bases (LDB), lei 9.394, pg. 22 e 23)

Mena (2000) aborda uma questão interessante acerca da educação especial. Ele indaga alguns pontos sobre essa modalidade educativa: ao possibilitar um acompanhamento diferenciado às pessoas com necessidades especiais, permitindo assim a inclusão social, adequa-se as aptidões, capacidades e conhecimentos em prol desse ritmo diferente para aprender? Ou a criação desses espaços protegidos (educação especial) contribui para aumentar a discriminação e o preconceito, excluindo-as do convívio social?

O que deve se questionar a partir daí é se apesar desses aspectos estarem sendo assegurados por lei, será que essas conquistas podem ser observadas, de fato, na prática? Ou se estão apenas na ordem discursiva, somente “no papel”.

Capítulo 2- Inclusão

“É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (Santos apud Mantoan, 2004, pg. 7).

O que se entende por inclusão? A ideia de incluir compreende apenas a inclusão do deficiente? Ou seria possível falar em uma inclusão mais ampla, que atingisse todo e qualquer indivíduo da nossa sociedade? A educação inclusiva vem conquistando um espaço significativo no cenário escolar, tanto do Brasil, como no mundo.

Mousinho *et al* (2010) listam uma série de documentos gerados a partir de organizações internacionais, em uma tentativa de garantir o direito universal à educação e nortear o processo inclusivo (alguns já foram citados nesse presente estudo, no capítulo anterior). São eles: “Declaração de Cuenca, em 1981; Declaração de Sunderberger, em 1981; Declaração Mundial sobre Educação para Todos – UNESCO, em 1990, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia, também em 1990; Informe Final do Seminário da Unesco de Caracas, em 1992; Declaração de Santiago, em 1993; Normas Uniformes para Pessoas com Incapacidades, aprovadas em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993; Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial – Unesco, em 1994; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, em 2006. Vale destacar que os documentos da Unesco de 1990 e de 1994 são considerados internacionalmente como “momentos históricos a favor da Educação Inclusiva” (Mousinho *et al*, 2010, pg. 93).

Todos esses documentos confirmam e fundamentam a prática educacional, de modo a garantir a educação para todos. Importante ressaltar que a Constituição brasileira, de 1988, garante que “o direito da pessoa à

educação é resguardado pela Política Nacional da Educação independente de gênero, etnia, idade ou classe social” (Carta Magna, Constituição/1988 *apud* Gazineu, s.d, pg. 2). Garante também, no art. 208, III, segundo a publicação sobre os marcos políticos-legais da educação especial, produzido pelo Ministério da Educação, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (pg. 5).

No momento em que se começou a falar em educação inclusiva, diversas questões tiveram que ser debatidas e questionadas. Em que implica o termo “educação para todos”? Não basta garantir o acesso à educação, sem que essa esteja sendo realizada de fato. Porém, a educação inclusiva, em sua essência e prática, impulsiona a comunidade escolar e a sociedade para além da educação. Dessa forma, penso que, na prática inclusiva, as redes sociais (socialização), os laços afetivos e, é claro, a própria aprendizagem, têm de ser levados em conta.

Por mais evidente que possa parecer, nem sempre foi assim. A exclusão pode ser entendida como um fenômeno não isolado, mas sim, diretamente ligado a certas formas de organização institucional e de relações de poder que causam o isolamento e a estigmatização de determinados indivíduos (Kassar et al.; Mittler *apud* Dazzani, 2010, pg. 365). Isto é, a exclusão não se resume ao simples fato da criança estar fora do espaço físico da escola, mas sim, ao estar fora do espaço simbólico da cultura e da economia (Dazzani, 2010). A partir dessas considerações, é possível afirmar também que outra forma de exclusão se dá quando o aluno está presente fisicamente na sala de aula, mas a ele não são garantidos a educação e o respeito às suas singularidades.

Porém, ainda segundo Dazzani (2010), a própria ideia de igualdade e homogeneidade advindas do processo de massificação da educação pública no Brasil da década de 70 do século passado fez com que a escola se tornasse um espaço de exclusão, já que a intenção era oferecer as mesmas condições a todos os alunos, sendo os fracassos e os sucessos decorrências das aptidões e da inteligência de cada um. Com essa falsa promessa de inclusão, ainda

segundo a autora, colocava-se o aluno sob suspeita, retirando do Estado e da escola a responsabilidade de garantir a inclusão. Dessa maneira, o próprio aluno tinha a “tarefa de *incluir-se* na massa homogênea que tem competência, aptidão e inteligência para aprender” (Dazzani, 2010, pg. 365).

Além disso, existe uma distância entre a ideologia da inclusão e a prática, entre a realidade e a teoria, como se a ideia inclusiva estivesse ainda no campo dos discursos. "Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente 'inclusivos', enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas" (Rodrigues, 2006, pg. 3).

É comum ouvir a frase "tenho crianças de inclusão em minha sala". Esses alunos, com isso, passam a ser rotulados, estigmatizados e diferenciados. Seria essa a forma adequada de incluir? Certamente, não. Isso vai contra os fundamentos da escola, que segundo Marisa Eizirik (2006), “deveria promover o conhecimento fundamentada no enfrentamento de práticas, discursos e valores, compromissados com um pensamento crítico que não se conforma com o já dito, com o estipulado; mas que rompe com ele, destrói paradigmas, preconceitos e busca novos horizontes”. Por mais que tenhamos caminhado para uma prática política que visa à educação para todos, essa palavra de ordem vai de encontro à realidade do despreparo geral da educação e da saúde para tal tarefa (Machado, 2006).

Segundo a publicação realizada pelo Ministério da Educação (2010), os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são:

“o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”. (Brasil. Ministério da Educação, 2010, pg. 19)

Cornélio e Silva (2009) afirmam que muitos alunos são excluídos não apenas presencialmente. Isso porque é possível observar alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam, sim, as escolas, mas ainda não está sendo garantido o conteúdo acadêmico e o direito à educação. Segundo esses autores, cabe ao professor, portanto, o papel de enxergar essa lacuna e apontar quando o problema estiver acontecendo em sua sala. A meu ver, a solução dessa questão vai além do papel do profissional em sala de aula. Cabe também à comunidade escolar, como um todo, pensar estratégias e mudanças capazes de contornar o problema.

Para garantir a inclusão, o professor deve conciliar as teorias sobre o assunto com a realidade e sua prática cotidiana. Ainda segundo essas autoras, a educação inclusiva possui uma “força” transformadora, e aponta para uma nova perspectiva não só educacional, mas também para que a sociedade se torne inclusiva. Isso exigiria uma mudança de hábitos e atitudes, um novo posicionamento social pautado no respeito à diferença. Dessa forma, a inclusão existe apenas como possibilidade e não como realidade, pois ainda há um longo caminho a ser percorrido tanto pela escola quanto pela sociedade.

Segundo Rodrigues (2006), a educação inclusiva implica em rejeitar o termo “exclusão”, tanto presencial quanto acadêmico, para todo e qualquer aluno. Para isso, a escola que pretende seguir esse sistema tem que desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o “contributo activo” do aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado — e desta forma, atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação. O termo inclusão pressupõe que a escola tenha uma política participativa e uma cultura inclusiva, em que todos os envolvidos da comunidade escolar sejam colaboradores entre si, apoiando-se e, conseqüentemente, aprendendo uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes.

Esse modo de se pensar a escola, em que o próprio aluno tem que se adaptar e se adequar às questões dela, e não o contrário, como proposto pela ideia inclusiva, é o que comumente se denomina “integração”. Por integração, Mantoan (*apud* Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda, 2009, pg. 245) entende como sendo a forma condicional de inserção, cuja adaptação às opções do sistema escolar dependerá somente do aluno. Trata-se de uma alternativa na qual nada se questiona em relação ao sistema em vigor, a não ser a necessidade de maior esforço por parte do indivíduo em se integrar cada vez mais, seja em sala regular, em classe especial ou em instituições especializadas. Já a inclusão, para esse autor, é mais completa, sistemática e possui como meta a inserção de todos no sistema escolar; sendo que este, por sua vez, tem de se adaptar às singularidades de todos os seus alunos.

Em suma, por integração entende-se uma transformação superficial na qual as pessoas com deficiência têm de se adaptar às necessidades e modelos já estabelecidos. Além disso, quando falamos em integração, só há a inserção de indivíduos que se mostrem aptos. Não se considera, ainda, a individualidade e o tratamento das pessoas com deficiência realizado de forma coletiva. A inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, que é o direito da pessoa com necessidades especiais ter igualdade de acesso e participação nos espaços comuns da vida em sociedade. Porém, diferencia-se da integração, já que não pressupõe mudanças no indivíduo, na direção de sua normatização (Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda, 2009).

A partir dessa “nova concepção” de inclusão, surge a questão: quem tem que se adequar a quem? Como dito anteriormente, não são os alunos que deveriam se adequar à escola, mas sim o contrário. Dessa forma, seria necessária uma mudança em todos os níveis de ensino, para que se repense os modelos e se encare as questões flexibilizadas do currículo, da necessidade ou não do especialista, da aplicação de provas especiais (Ferrari & Sekkel, 2007).

Segundo Carneiro (2011), Presidente Voluntário da AACD, as crianças deficientes não podem ser educadas adequadamente com essa preocupante lacuna na atuação dos educadores, que estão despreparados para atender às necessidades específicas de seus alunos. Daí resulta a questão do preconceito, da estigmatização desse aluno, do receio de que sua presença, com necessidades educacionais especiais, diminua o rendimento da classe, pensamento compartilhado por pais e professores na educação básica e superior. O que remete à necessidade da formação de professores realmente capazes de lidar com essas diferenças (Ferrari & Sekkel, 2007).

Outro questionamento se faz necessário: todas as crianças com necessidades educacionais especiais se beneficiariam das relações de uma classe comum? É uma questão a se pensar. Para Mena (2000) a resposta é não!

Para ele, existem:

“crianças que não têm os recursos mínimos necessários de subjetivação, constituição do Eu, ou desenvolvimento cognitivo, que lhes permita acompanhar uma classe normal, ou simplesmente relacionar-se com uma classe normal, e possam beneficiar-se dessa relação” (pg. 34).

Dessa forma, segundo o autor, a inserção de crianças seriamente comprometidas em “classes normais”, nas quais não se tenha condição pedagógica, educacional, nem terapêutica para que ela aprenda algo ou

interaja de forma satisfatória, acaba por fazer com que esses alunos realizem tarefas diferentes das propostas aos demais, orientada ou ajudada por um atendente particular. O autor considera que isso aumentaria a sensação de estranheza dos outros.

Contraopondo-se a essas considerações, Mendes (*apud* Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa, 2005, pg. 113) afirma que, a partir da inclusão, as escolas devem estar preparadas para identificar e lidar com as diversas necessidades de seus alunos, garantindo uma educação de qualidade para todos, que deve ser feita a partir da acomodação de estilos e ritmos diferentes de aprendizagem.

No que se refere à discussão das diferenças dos alunos, Emilio (2003) realizou um trabalho em que discute o processo de inclusão a partir do impacto da chegada de um indivíduo significativamente diferente em um grupo. A partir daí, a autora desenvolve uma reflexão acerca do diferente e sua implicação na educação inclusiva. Logo no início do texto, afirma que existe uma grande literatura abordando o processo de inclusão, mas aponta para a lacuna existente. Segundo ela, existe um “silêncio” sobre as questões grupais envolvidas, tais como: “quais são as consequências da inclusão para o grupo como um todo? Como o grupo recebe o indivíduo e como fica a sua pertença? Como o professor trabalha com a questão das diferenças significativas?” (Emilio, 2003, pg. 64).

De acordo com a prática cotidiana da autora, os professores quando questionados por seus alunos sobre o motivo da entrada de alguém muito diferente no grupo, utilizam principalmente as seguintes modalidades de respostas: “somos todos diferentes”; “todos temos uma necessidade especial”; e “somos todos iguais” (Emilio, 2003, pg. 64). Para ela, no entanto, resta uma inquietação, já que essas afirmações acabam por anularem-se a si mesmas “(se somos todos iguais não podemos ser todos diferentes)”; e ainda contribuem para a negação das diferenças significativas.

Somos igualados pelas diferenças. Nossas peculiaridades, quando trazidas às relações, dificultam ou impossibilitam as padronizações de conceitos e técnicas, fazendo-se necessária uma atenção voltada e diferenciada para cada aluno. Por essa razão, o indivíduo com necessidade educacional especial seria apenas mais um a trazer suas diferenças ao grupo (Emilio, 2003). Para a autora, a diversidade existe, não há como negar, porém, alguns indivíduos apresentam diferenças mais marcantes. Será que é possível afirmar, a partir daí, que a inclusão se faz a partir da diferença? É certo que através dela que é possível existir trocas. Como a literatura “enxerga” essas diferenças?

Capítulo 3- Revisão da literatura entre 2008 e 2011 a partir do PEPSIC

Diversos estudos já foram realizados sobre a inclusão escolar no Brasil, desde pesquisas a reflexões a respeito do tema, que tem se tornado cada vez mais frequente e é campo de atuação para diversos profissionais, principalmente educadores e psicólogos. O presente estudo buscou dados em alguns desses trabalhos, com a finalidade de encontrar respostas, soluções e caminhos para a educação inclusiva, como já havíamos dito na parte introdutória. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico, principalmente na área da psicologia, e foram identificados reflexões e dados sobre o assunto.

Além dos trabalhos citados anteriormente, realizou-se uma revisão da literatura para complementação e atualização de resultados das pesquisas sobre inclusão.

A partir dessa revisão sistemática de estudos no PEPSIC, realizados entre 2008 a 2011, foram encontradas oito pesquisas. Como critério de busca, foram utilizadas algumas combinações com as seguintes palavras-chaves e seus derivados: educação, inclusão e Brasil. Os artigos foram divididos em três grandes grupos, dependendo dos principais assuntos de que tratavam e de quem eram os sujeitos das pesquisas. Assim, o tema da inclusão pôde ser abordado considerando seus principais protagonistas, os professores (e outros profissionais envolvidos no processo), os pais e os alunos.

Dentre os oito artigos selecionados, a maioria deles, seis pesquisas, estava relacionada às concepções e principais dificuldades dos profissionais envolvidos no processo inclusivo, dando maior foco aos professores. Já os artigos que abordam a concepção dos pais são pouco frequentes, tendo sido encontrado apenas um. Na concepção dos alunos acerca da educação inclusiva, foram utilizados dois trabalhos. Uma mesma pesquisa pôde ser abordada tanto no capítulo dos professores quanto no dos pais, já que tratava da visão de ambos.

4.1- Professor

Como mencionado anteriormente, os trabalhos realizados considerando os professores envolvidos no processo inclusivo são mais numerosos em relação aos trabalhos realizados com pais e com alunos. Dessa forma, este capítulo abarca seis pesquisas realizadas em 2009 e 2010.

Ferreira, Souza, Silva e Dechichi (2009) realizaram um trabalho sobre a atuação da psicologia escolar. O objetivo foi de discutir, de forma alternativa e diferenciada, com professores da educação infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), aspectos relevantes a respeito da aprendizagem, o processo de inclusão e o desenvolvimento humano de alunos, com idade pré – escolar e com necessidades educacionais especiais. Para tal, os autores reuniram uma metodologia de atuação baseada nos modelos de oficinas; e a utilização da arte como recurso lúdico de trabalho.

Inicialmente, os autores realizaram entrevistas com os educadores, como forma de conhecer a instituição. Pediu-se para que os entrevistados discorressem sobre suas principais dificuldades e desafios na educação de crianças com necessidades educacionais especiais e suas visões sobre a contribuição da psicologia para a discussão desse tema.

Os autores realizaram atividade de aquecimento inespecífico e específico de forma lúdica, para que, a partir dela, os educadores pudessem remontar situações de desafio ou confronto com a diferença, com aquilo que nunca fora visto, falado ou experimentado por eles. Segundo Ferreira, Souza, Silva e Dechichi (2009), no decorrer da dinâmica, a partir da mediação dos mesmos, foi possível, “na etapa de desenvolvimento da oficina, transpor estas representações suscitadas na dinâmica para a prática do professor /educador

do aluno com necessidades educacionais especiais e, ainda, trabalhar subtemas como: a história da deficiência na humanidade; as diferenças em cada deficiência; as diferenças paradigmáticas entre Integração e Inclusão; o lugar e papel da escola no processo de Inclusão e as possíveis formas de se trabalhar com a criança com necessidades educacionais especiais enquanto professor e educador de forma inclusivista.” (Ferreira, Souza, Silva e Dechichi, 2009, pg. 36).

A partir disso, o tema inclusão escolar ganhou espaço, permitindo o compartilhamento de ideias e práticas dos educadores em seus trabalhos. Segundo os autores, foi possível, no fechamento da dinâmica, dar importância ao fortalecimento da auto-estima dos educadores em relação aos desafios encontrados em suas próprias práticas cotidianas: “inseguranças que muitas vezes interferem diretamente na maneira como as educadoras se relacionam com seus próprios mecanismos motivacionais para a aprendizagem individual” (Ferreira, Souza, Silva e Dechichi, 2009, pg. 37). Enfatizou-se, ainda, a importância da presença e atuação desses profissionais na “vida” dos alunos.

Os autores concluíram que uma das contribuições que este trabalho oferece ao campo de intervenção psicológica no contexto educacional é trazer a público uma possibilidade de trabalhar com o tema inclusão de forma mais descontraída, agradável e atraente, o que abre caminho para a troca entre os participantes. Para eles, a partir dessa experiência, a contribuição da psicologia escolar para a inclusão se dá nos aspectos que se:

“referem à construção de conhecimentos específicos do desenvolvimento humano e aprendizagem e a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre a prática profissional e sobre a reflexão do tema da inclusão” (pg. 39).

Silva e Leme (2009) realizaram pesquisa qualitativa sobre o papel do diretor escolar na constituição de uma cultura escolar inclusiva, numa escola em um município da Grande São Paulo. As autoras tiveram como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky, e consideraram como hipótese que o diretor influencia de maneira decisiva a forma como se constitui a cultura escolar, facilitando ou dificultando, portanto, a implementação de uma cultura inclusiva. Foi realizada entrevista semi-estruturada. Na análise, buscou-se estabelecer a existência de relações entre concepção da educação inclusiva e gestão democrática.

Segundo as autoras, o contato inicial da diretora com a diversidade ocorreu quando esta era docente. Como professora, “teve sua primeira experiência com uma aluna com deficiência, ao trabalhar com uma turma de primeira série, experiência pontuada de dúvidas e angústias. M. relata que o apoio ao professor oferecido pela escola ou pelo sistema educacional era insuficiente: *‘A concepção de inclusão estava começando... colocavam as crianças lá, sem redução de sala. Não havia uma discussão sobre a inclusão’*. Pode-se depreender daí a expectativa de algum tipo de orientação mais próxima, mas sem atendimento. A solidão dessa posição experimentada enquanto professora é destacada: *‘Foi o ano todo assim, pesquisando sozinha o que eu podia fazer por ela [?]’* (Silva e Leme, 2009, pg. 504).

Como resultado da pesquisa, as autoras concluíram que a democratização da gestão e a educação inclusiva encontram-se diretamente relacionadas, sugerindo que uma escola inclusiva é uma escola democrática. A gestão realizada através de exemplos concretos seria uma forma de persuadir os professores. A concepção do diretor acerca da educação inclusiva poderá assim, influenciar toda a equipe escolar. Ou seja, a prática de conversar abertamente sobre os desafios encontrados na inclusão pode proporcionar ao grupo a discussão de questões reais enfrentadas, o que levaria a transformações. Na escola pesquisada, a cultura escolar possui a busca pela ação coletiva, como forma de operar nas diferentes esferas de atuação: pedagógica, administrativa ou nas relações com a comunidade.

Silva e Leme (2009) afirmam ainda que quando a diretora consegue estabelecer um vínculo horizontal com o grupo de professores, pode desarmar as defesas iniciais e conseguir compor um coletivo. A atuação da diretora na escola pesquisada se dá, portanto, de forma a democratizar decisões ao invés de impor decisões pré- estabelecidas.

Na pesquisa de Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) — que será citada e explicada novamente no capítulo 4.2 - Pais — os autores avaliaram as expectativas relativas à inclusão de 4 professores e 16 pais de alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Segundo os autores, houve divergências entre as expectativas de pais e professores. O que chama a atenção em algumas das questões do questionário aplicado é que esses profissionais não fazem menção a qualquer aspecto pedagógico, quando falado de inclusão, pois os professores priorizaram os aspectos emocionais e sociais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando questionados a respeito da inclusão escolar, todos os sujeitos da pesquisa mostraram-se favoráveis, tendo mencionado conceitos, segundo os autores, como “positiva”, “necessária” e “direito de todos”. Porém, os professores disseram que ainda há muito o que fazer para que esse processo ocorra de modo eficaz.

Freller (2010) relata o trabalho desenvolvido em 15 escolas da rede municipal, durante 2 anos, em que tanto Freller quanto uma equipe da Associação Lugar de Vida discutiram com toda a comunidade escolar (professores, gestores, porteiros, inspetores de alunos, merendeiras, etc.) o tema da inclusão escolar. Utilizando-se como referencial teórico a psicanálise e alguns conceitos da teoria crítica, principalmente de Adorno, pretendeu-se refletir sobre os limites e possibilidades da ensinar os educadores a incluir.

O foco da intervenção utilizada teve o intuito de possibilitar experiências formativas nos grupos de educadores, que movimentassem o processo educativo e as relações escolares. E em que o “novo” pudesse emergir, movimentando as práticas cristalizadas e fortalecendo o enfrentamento com o

diferente, na direção de superar o medo e o preconceito. As situações propiciaram que os educadores falassem, vissem ou fizessem algo diferente do cotidiano escolar, para possibilitar um olhar por diversos ângulos, ousando intervenções inovadoras e percorrendo novos caminhos no processo educativo.

Nesse trabalho de reflexão, Freller (2010) cita, como exemplo, o trabalho realizado em três escolas. Em uma delas, os professores pediam ajuda para trabalhar com os chamados alunos especiais e, no decorrer do trabalho, o grupo pensava coletivamente em alternativas para enfrentar tal problema, sugerindo mudanças na rotina e experiências novas. Já em outra, o “problema” era um menino para quem ninguém conseguia dar aula.

Para Freller (2010), o grupo de escuta partiu do desdobramento das queixas dos professores para produzir novas significações. A linguagem, assim, serviu como recurso fundamental no trabalho com educadores, pois, ainda segunda a autora, em seu cotidiano imperam o medo e a incapacidade de falar.

“Questionar e criticar o que tinham como verdades absolutas, funciona como motor para mudanças na prática do professor. Precisamos investir para que as reflexões e discussões possam repercutir, de fato, na prática do educador e não ficar apenas no nível do discurso. Os educadores necessitam constituir um grupo, confiar no seu interlocutor e experimentar, eles próprios, situações de destrutividade, contenção, oposição, exclusão e inclusão” (Freller, 2010, pg. 341).

O psicólogo, então, seria um interlocutor no auxílio ao professor a operar rachaduras presentes nas instituições educativas (Patto *apud* Freller, 2010, pg. 341).

Segundo Freller (2010), os professores, em sua avaliação escrita sobre o trabalho, afirmaram: “fomos escutados como profissionais e ouvimos como educadores, podendo transportar esta experiência de respeito às diferenças para os alunos”; “Ainda continuo com dificuldades de aprendizagem em minha

classe, mas procuro respeitar o tempo da criança e o momento da aprendizagem. A dificuldade não é só do aluno, é minha também” (pg. 342).

Dessa forma, como conclusão, a autora afirma que:

“não se ensina a incluir nem a ensinar crianças em situação de inclusão, porém é possível incluir os professores no processo de tornar as práticas educativas mais inclusivas, bem como permitir experiências e reflexões em que os professores sejam incluídos e possam desdobrá-las para outras situações” (pg. 343).

Tanto Ferreira, Souza, Silva e Dechichi (2009) quanto a revisão bibliográfica de Araujo, Rusche, Molina e Carreiro (2010) colocam em seus trabalhos a ideia da valorização da formação continuada dos professores na educação inclusiva. Ferreira, Souza, Silva e Dechichi (2009), em seu trabalho, citado anteriormente, entendem a formação dos professores como um processo contínuo de desenvolvimento. Para eles, o professor está em constante transformação em razão das interações que a própria profissão lhe proporciona. É preciso então, que este profissional esteja preparado para atender às mudanças do meio e atuar de forma apropriada com elas. A prática de reflexão constante seria, assim, fundamental para que o professor seja capaz de refletir sobre suas práticas e, dessa forma, poder ter uma melhor compreensão sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre a educação inclusiva.

Araújo, Rusche, Molina e Carreiro (2010) realizaram uma revisão bibliográfica tendo como base os resumos de artigos publicados no Scielo até o primeiro semestre de 2010 (os autores não determinaram um ano inicial para data de publicação), cuja finalidade era mapear a produção acadêmica a respeito da formação de professores para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Os artigos tratavam sobre a formação de professores na inclusão escolar da pessoa com deficiência e utilizaram-se como descritores as

seguintes palavras chaves: professores, inclusão escolar e formação. No total foram selecionados 18 artigos em virtude do título e das palavras-chave que tinham relação com os objetivos da pesquisa.

Como resultado, os autores indicam que, de todos os artigos analisados, a maior parte (15 artigos) foi produzida por autores em instituições públicas, da área da educação (13 artigos) das regiões Sudeste (14 artigos) e Sul (4 artigos). Além disso, os autores afirmam que a preocupação com a formação de professores está concentrada nos departamentos de Educação, já que não foram encontrados na pesquisa artigos realizados por autores ligados à Psicologia. Diferentemente do que ocorreu nesse presente estudo, uma vez que, nos resultados, utilizamos somente trabalhos na área da psicologia, encontrados em artigos pesquisados no PEPSIC.

Os resultados analisaram cada resumo de acordo com o local de publicação, a área e formação dos autores, de qual deficiência os artigos tratavam, etc.

Ainda segundo Araújo, Rusche, Molina e Carreiro (2010), observou-se a maior concentração de publicação dos artigos na Revista Brasileira de Educação Especial (oito artigos). Os trabalhos foram publicados entre 1998 e 2009, com uma concentração maior a partir de 2005, sendo que antes de 2005 foram encontrados apenas dois artigos.

Quanto ao nível de formação, há predomínio da Formação Continuada (11 artigos) sobre a formação inicial (7 artigos). Segundo os autores, "tal discussão corrobora com a literatura da área de formação de professores, que aponta para uma cisão entre teoria e prática e, talvez, para uma necessidade premente nas práticas escolares de instrumentação e reflexão crítica que está chegando aos poucos à formação inicial" (Araújo, Rusche, Molina e Carreiro, 2010, pg. 412). Assim sendo, a proposta inclusiva parece ter surgido primeiramente na legislação e nas práticas das escolas públicas, para depois virar uma preocupação no meio acadêmico.

Esse aspecto da formação dos professores também foi considerado no trabalho de Barbosa e Souza (2010). Segundo eles, o assunto apareceu nas falas das profissionais entrevistadas:

“É interessante essa posição do professor de chegar e ter um aluno com necessidade especial. Ele olha para o aluno e pensa: o que vou fazer? Porque nós não temos nenhuma formação, nem nós que somos mais antigas, nem os novos. Então não sabemos como essa inclusão vai acontecer. Então, entregam para você o diário de classe e você vai para a classe e se vira” (pg. 354).

“Eu me sinto assim, meio que sem condições, não tenho preparação para trabalhar com a inclusão” (pg. 354).

Barbosa e Souza (2010) procuraram analisar a percepção e as vivências de 4 professoras (duas de sala regular que possuem alunos em processo de inclusão e duas da educação especial), de uma escola pública do município de Campinas (SP), sobre seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observações em vários espaços da escola. Os autores tiveram como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, utilizando os pressupostos de seu principal representante, Vygotsky, além de autores como Rey, Souza, entre outros, que, segundo eles, partem dessa mesma base.

Nos resultados, os autores afirmam, baseados nas falas das professoras, que existem contradições entre as profissionais das salas regulares e da educação especial. Enquanto as primeiras dizem não terem condições nem preparo para trabalhar com seus alunos com necessidades educacionais especiais, as da educação especial afirmam que o que faltam às professoras da sala comum é interesse e compromisso com o processo inclusivo. Diante disso, Barbosa e Souza (2010) fazem alguns questionamentos sobre o que significam, de fato, essas contradições. Será que há falta de interesse, realmente?

Os resultados, ainda segundo os autores, mostram que os professores limitam a questão da inclusão escolar apenas como possibilidade de socialização do aluno com necessidade educacional especial, com objetivo de convivência desses com o restante da sala. Segundo os autores, fica evidente, principalmente a partir das falas, que o pedagógico é deixado de lado. A professora retira de si sua responsabilidade enquanto educadora, colocando a “culpa” da não aprendizagem apenas no aluno.

Para Barbosa e Souza (2010), os professores são afetados com a questão de não saberem como trabalhar com o aluno, o que provoca um mal-estar que acaba por levar esses profissionais a procurar fora da sala de aulas as causas para o insucesso que vivenciam. Eles criticam também a formação dos professores, tanto na graduação quanto na formação continuada, que necessita de melhorias nos conteúdos e métodos, principalmente em relação ao atendimento à diversidade. E ressaltam que a falta do investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos professores acaba por contribuir para a ausência de condições adequadas para o exercício do trabalho desses profissionais.

É possível notar que os diversos autores citados anteriormente apontam para essa mesma deficiência na formação dos professores. A partir das pesquisas apresentadas, fica absolutamente claro que a formação inicial não dá conta de dar subsídios suficientes para que esses profissionais estejam preparados para lidar com a educação inclusiva de forma satisfatória. Isso gera uma sensação de desconforto e insegurança por parte dos professores, que não se sentem capazes de lidar com todos os seus alunos e de exercerem seu papel.

Além disso, como apontado por Barbosa e Souza (2010), o pedagógico, que também teria que ser contemplado quando se fala em educação inclusiva, muitas vezes nem é considerado. E a ideia da inclusão, fica atrelada somente à socialização do aluno com necessidade educacional especial.

4.2- Pais

A busca por artigos que tratam da educação inclusiva revelou, como dissemos, um maior número de trabalhos envolvendo professores. Porém, nota-se imensa lacuna no que diz respeito a artigos que tratam desse assunto a partir ponto de vista dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais; ou que simplesmente trouxesse à luz seus questionamentos, dificuldades e angústias. Por essa razão, este capítulo contém apenas um artigo.

Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) avaliaram as expectativas de 4 professores e 16 pais de alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Dentre os pais, 4 tinham filhos com necessidades educacionais especiais e os outros 12, filhos matriculados em classes nas quais existiam crianças com essas necessidades. A pesquisa foi realizada numa escola particular de Campinas. Os alunos eram do ensino infantil (I, II e III) e da 1ª série do ensino fundamental. A avaliação das expectativas dos indivíduos envolvidos foi realizada por meio de questionário semi-estruturado e a análise dos dados feita de forma qualitativa.

Na análise das respostas obtidas com a entrevista semi-estruturada, as autoras chamaram a atenção para alguns pontos. A primeira questão tinha como objetivo investigar qual aspecto deveria ser priorizado (social, emocional, pedagógico, promoção da série escolar) em relação ao trabalho da criança com necessidade educacional especial. Nenhum dos 20 entrevistados considerou a promoção de série como prioritário para a escola inclusiva.

Enquanto 50% dos pais de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) priorizaram os aspectos sociais, os outros 50% apontaram os aspectos pedagógicos como sendo prioritários. Metade dos professores destacou o social, enquanto a outra metade priorizou os aspectos emocionais. Quanto aos pais de crianças sem NEE, 33,3% deram preferência às questões

sociais, 33,3% às pedagógicas e 25% às emocionais. Chama a atenção, nessa primeira questão, o fato dos professores não priorizarem, e nem ao menos citarem, os aspectos pedagógicos.

Dos pais de crianças com necessidades educacionais especiais, 50% apontaram para o despreparo dos professores em lidar com as necessidades de seus filhos. As autoras destacaram ainda o fato de a maioria dos pais de crianças sem necessidades educacionais especiais terem mencionado que a inclusão traz ganhos tanto para as crianças com deficiências, quanto para as demais.

“Acredito que esse tipo de iniciativa representa uma ótima oportunidade de poder desenvolver nos colegas o senso de solidariedade, humanidade; coleguismo e, principalmente, o senso de discriminação” (Pai de uma das crianças sem NEE, Cintra, Rodrigues e Ciasca, 2009, pg. 62).

Na questão “o que um professor de um aluno com necessidades educacionais especiais deve esperar da inclusão escolar do aluno” (pg. 59), os pais de crianças com NEE disseram que vêem o professor como uma peça fundamental para o crescimento e o desenvolvimento de seus filhos; e os pais dos alunos sem NEE consideraram o professor como primordial para o processo de inclusão. Ainda segundo os autores, todos os professores, exceto um, que lecionava na 1ª série do ensino fundamental, mencionaram, novamente, apenas a contribuição que podem dar ao social e emocional, desconsiderando o aspecto pedagógico.

Na terceira questão, que perguntava o que uma família de um aluno com necessidades educacionais especiais deveria esperar da inclusão de seu filho, as autoras chamaram mais uma vez a atenção para o fato dos profissionais da educação não fazerem qualquer menção ao aprendizado. Os pais desses

alunos relataram que esperam o acolhimento de seus filhos e querem uma escola com profissionais preparados para lidar com as necessidades educativas especiais deles. Já para os professores, os pais de crianças com NEE devem esperar apoio em relação aos aspectos emocionais e sociais.

Assim, os resultados mostraram claramente que há divergências nas expectativas entre pais e professores. Enquanto os professores priorizam o aspecto emocional e social da inclusão, os pais entendem que há necessidade priorizar os aspectos emocionais, sociais e pedagógicos.

Também chamou a atenção dessas autoras a existência de poucos estudos acerca da expectativa dos pais de pessoas com necessidades educacionais especiais sobre o processo de inclusão dos seus filhos no ensino regular. Para elas, esses pais desempenham um papel importante no processo de inclusão, influenciando a criação de leis que legitimaram a inserção dos deficientes, tanto no trabalho, quanto na escola regular.

Além disso, é comum no processo de inclusão que os profissionais envolvidos se “mobilizem” na busca de conhecimentos sobre seus alunos; e procurem uma melhor maneira de “promover a adaptação e o atendimento pedagógico” deles. Porém, “os sentimentos e expectativas dos principais envolvidos com a inclusão (pais de crianças com e sem NEE e professores) quase sempre são deixados à parte” (pg. 56).

Para as autoras, ainda em relação aos pais das crianças com NEE, é comum que não se leve em consideração a necessidade de adaptação deles a uma situação inesperada. Eles podem ainda estar numa fase de adequação à nova realidade ou até mesmo de negação dessa deficiência. Questiona-se a partir daí, qual o suporte que a escola deveria dar a esses pais; e, até, se é somente a escola pode ser responsável por tal acolhimento. É certo que não adianta pensar a educação inclusiva, quando se exclui os pais desse processo, já que eles são fundamentais para que ela se efetive de fato.

Quanto aos pais das crianças que não têm necessidades educacionais especiais, a experiência pessoal dessas autoras demonstra que eles têm grandes expectativas quanto ao desempenho de seus filhos. Porém, quando há crianças com necessidades educacionais especiais na mesma sala, é comum que os pais tenham receio de que a inclusão interfira negativamente no aproveitamento da classe como um todo. Considerando-se que divergências nas expectativas de inclusão podem representar obstáculo ao processo, e que a escola deve contribuir para o desenvolvimento global de todos os seus alunos, é importante que sejam abertos espaços para ouvir os principais envolvidos que, direta ou indiretamente; sejam pais de crianças com ou sem NEE, ou os professores (Cintra, Rodrigues e Ciasca, 2009).

Apesar de existirem diversos estudos sobre da educação inclusiva, as autoras apontam para o fato da maioria deles focar apenas na criança e em suas necessidades, ficando os pais e os professores à margem do processo de investigação. Porém, no desenvolver desse presente trabalho, pude observar o contrário: rica literatura a respeito da atuação dos professores, seguida de uma menos favorecida acerca dos alunos e pais.

As autoras afirmam que não sentiram qualquer resistência por parte dos pais em participar da pesquisa, ao contrário. Segundo elas, os entrevistados demonstraram interesse, pelo fato de acreditarem estar contribuindo para o melhor atendimento dos seus filhos. Dessa maneira, Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) relatam parecer haver um sentimento de “falta de espaço” no meio educacional e acadêmico para que eles possam se expressar. Fato este também comprovado a partir do presente estudo, já que foram muito escassas as ocorrências encontradas de trabalhos abordando a visão dos pais.

Ainda segundo Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009), quando os pais matriculam seus filhos com NEE na educação infantil, enfrentam uma situação de desconforto, porque são obrigados a reconhecer, diante de outros adultos, que seu filho tem alguma deficiência. Para as autoras, essa situação não é fácil de ser enfrentada, pois nessa fase inicial de ensino, muito pais podem estar

passando pela fase de negação da deficiência do seu filho e assim “vêm a escola como uma oportunidade de contrapor o diagnóstico médico” (pg. 56).

Na prática, o que se percebe é que a inclusão das crianças no ensino regular ainda deixa a desejar — e o que contribui para isso é o despreparo dos professores. Porém, segundo essas autoras, “esse problema é de certo modo superado e até perdoado pelos pais, possivelmente em função da longa jornada de dificuldades que enfrentam e pela aceitação das limitações que a deficiência impõe” (Cintra, Rodrigues e Ciasca, 2009, pg. 61).

Note-se esse aspecto na fala de um dos pais entrevistados na pesquisa:

“Deixo aqui como observação importante o fato de que, para um pai de criança portadora de deficiência, coisas simples como a aceitação da escola já é um ganho formidável. Perceber que o filho tem os seus direitos preservados, como qualquer outra criança, é o que realmente importa. O resto é uma questão de empenho, luta e muito amor” (Pai de uma das crianças com NEE, Cintra, Rodrigues e Ciasca, 2009, pg.60).

É interessante observar que as autoras, no início de seu trabalho, baseadas em suas experiências pessoais, afirmaram que a maioria dos pais de filhos sem NEE teme que a inclusão possa interferir negativamente no aproveitamento da classe como um todo. Porém, no grupo de pais entrevistados para a pesquisa não foi constatado esse receio. Ao contrário, esses pais vêm a inclusão de forma positiva e se mostram favoráveis a ela.

Já os pais dos alunos com NEE entendem a inclusão de seus filhos como favorável no sentido em que ela traz ganhos para todas as crianças. Eles priorizaram os aspectos sociais e pedagógicos, enquanto os pais de crianças sem NEE focam mais no aspecto emocional da inclusão. Da mesma forma, como citado no capítulo “4.1- Professor”, os pais têm a percepção de que existe certo despreparo por parte dos professores em relação à inclusão de seus filhos.

4.3– Alunos

Freitas e Mendes, 2008; Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda (2009) tratam da questão do preconceito e da discriminação social do aluno com necessidade educacional especial. Essas pesquisas apontam ainda, muitas vezes, para a visão dos alunos sobre a inclusão e também para a dificuldade dos profissionais em lidarem com os desafios encontrados.

A pesquisa de Freitas e Mendes (2008) analisou a interação de uma criança com Síndrome de Down (uma menina de 4 anos), seus 14 colegas de sala numa creche universitária, além de suas educadoras. Baseando-se na análise funcional do comportamento, esse estudo procurou avaliar um programa de intervenção para, assim, poder proporcionar fundamentos para que os educadores possam solucionar tais problemas, “lidando com comportamentos desafiadores exibidos pela criança, mediando sua interação com os colegas e otimizando sua escolarização como um todo” (Freitas e Mendes, 2008, pg. 261).

As autoras apontaram para dois grandes problemas no grupo: pouca aceitação pelos colegas; e mediação falha das educadoras na interação entre as crianças. Porém, segundo elas, ao final do programa, observou-se mudanças comportamentais tanto pela criança com deficiência, quanto pelas educadoras, com diminuição dos comportamentos inadequados, identificados pela análise funcional, assim como o aumento de intervenções ditas efetivas, de acordo com a função comportamental.

Ainda segundo elas, esta mudança ocorreu de duas maneiras: na diminuição dos “comportamentos problemas” da criança; e no comportamento das educadoras, que tiveram intervenções mais consistentes. Com isso, Freitas e Mendes (2008) concluem que, embora realmente exista uma ideia de inclusão e uma política de apoio à esse processo em nosso país, o que se observa empiricamente é menos convincente. Ou seja, apesar de haver uma

bela ideologia acerca da inclusão, o que se vê de fato, na prática, não é tão promissor assim. Observam ainda que alguns autores, como Kampwirth (2003) e Mendes (2008), têm apontado para a importância de existir oportunidades de formação no contexto da própria escola, unindo, assim, habilidades dos profissionais do ensino e de outros especialistas, por intermédio de “parcerias colaborativas”. Quando isso for possível, os profissionais poderão estudar, analisar e resolver as questões de seus alunos conjuntamente — e com isso promoverão o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

O trabalho de Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda (2009) apresenta o resultado de pesquisa realizada com 5 jovens com idades entre 18 e 22 anos, de ambos os sexos, (3 com deficiência, 1 com deficiência visual, 1 com paralisia cerebral, 1 com deficiência motora e 2 sem deficiências) que estudam ou estudaram em escolas inclusivas (no momento da pesquisa cursavam ou já haviam cursado pelo menos até os 2 anos finais do Ensino Fundamental). A entrevista foi semi-dirigida e, a partir das lembranças dos sujeitos, destacaram a experiência da escolarização desses jovens e as mudanças necessárias nas escolas.

Como resultados da maioria dos entrevistados, com ou sem deficiência, a primeira lembrança da escola está relacionada a cenas significativas com os amigos. Os jovens enfatizaram muito a presença de amigos, brincadeiras, jogos e “bagunças” em sala de aula e na escola; e também a presença de alguns professores.

Essas autoras também apontam para contradições nas falas dos entrevistados, visto que os jovens defendem a valorização das diferenças entre as pessoas por parte da escola, porém, ao mesmo tempo, entendem que a escola deveria tratar a todos de uma maneira igual, sem distinção. Ainda segundo elas, as narrativas apontaram para a importância do professor não tratar os alunos com deficiência de forma assistencialista, mas sim o contrário: ele deve estimular o convívio entre os alunos, respeitando suas limitações e potenciais.

Interessante também na pesquisa de Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda (2009) a discussão do conceito “diferença”. As autoras afirmam, nos resultados, que os entrevistados sem deficiência não quiseram utilizar a palavra “diferente”, quando se referiam às pessoas com deficiência, por afirmarem que poderia acarretar um caráter pejorativo. Além disso, esses alunos relataram que todos “são diferentes, que ninguém é igual a ninguém e que não se deve fazer distinção entre pessoas, ainda mais por terem uma determinada condição, qual seja, a de deficiente (Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda, 2009, pg. 247). Para Mena (2000), a negação da diferença (“eu sou igual à ele”) exacerba o preconceito, já que o mascara e, com isso, não permite a superação do mesmo.

Como resultado da pesquisa, as autoras também apontam pra a questão da diferença nas salas de aula. Um aspecto interessante desse trabalho reside na constatação de que dois entrevistados apontaram a importância de o professor não fazer diferenciação entre os alunos, estimular o convívio com os outros colegas e respeitar as condições necessárias pra que determinado aluno esteja realmente inserido na sala de aula. Porém, uma pergunta importante que se faz necessária, a partir dessas considerações é: esses alunos não são realmente diferentes? O professor ao não realizar essa diferenciação dos alunos, visto que todos são realmente diferentes, não está exercendo também certo tipo de preconceito? Está não seria também uma atitude discriminatória?

Quando discutido sobre o papel das escolas, ainda na pesquisa de Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda (2009), os entrevistados sem deficiência consideraram que muito está sendo feito para pessoas com deficiência, principalmente em relação à estrutura. Porém as autoras apontam para a entrevista realizada com um jovem com deficiência motora, que relatou ser obrigado a permanecer em sala de aula durante os intervalos em razão da dificuldade para descer as escadas até o pátio.

“No começo, eles deixavam um amigo meu ficar lá comigo, né? Mas depois disseram que não podia mais,

aí eu ficava sozinho, porque até eu descer todas as escadas já era hora de voltar pra aula” (pg. 248).

Ainda nos resultados da pesquisa, um entrevistado sem deficiência avaliou “que a escola deve dar mais autonomia aos alunos, pois, muitas vezes, não consegue lidar com a pessoa com deficiência, tendendo a protegê-la demais, aumentando suas limitações” (pg. 248). Já outros pesquisados afirmaram que a escola lida de forma adequada com os alunos deficientes. Os respondentes com deficiência relataram que a escola ainda possui dificuldades em lidar com sua presença, apesar de afirmarem já ter ocorrido grande evolução, tais como algumas mudanças na estrutura física visando à acessibilidade. Importante ressaltar, a partir daí, a diferença entre os discursos dos alunos com e sem deficiência.

Considerou-se necessária, para uma melhor compreensão das narrativas desses jovens, a discussão de conceitos como “preconceito”, “inclusão escolar” e “deficiência”. Segundo as autoras, apesar de todo avanço realizado na área do conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, o preconceito ainda existe, ainda que de forma sutil; mas ainda cria desafios para a psicologia escolar.

Para as autoras:

“cabe à escola colocar o indivíduo diante das diversas formas de conhecer e significar o mundo, que foram construídas ao longo da história da humanidade” (pg. 244).

Dessa forma, uma vez que a escola é entendida como um “espaço para o processo de socialização e de transmissão de valores” (Feffermann *apud*

Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda, 2009, pg. 245) a inclusão escolar se torna imprescindível para tal.

A partir das pesquisas apresentadas, é de se notar a importância dada à socialização na escola, principalmente como demonstrado no trabalho de Ohl, Angelucci, Nicolau e Honda (2009), na qual os alunos destacaram suas primeiras lembranças escolares. O preconceito e a diferença entre os discursos dos alunos com e sem deficiência, entretanto, remete a questões que ainda precisam ser discutidas e abordadas no que diz respeito à inclusão.

Importante notar, na primeira pesquisa citada (Freitas e Mendes, 2008), que as autoras, a partir de do trabalho realizado, conseguiram mudar os comportamentos identificados por elas num primeiro momento. O que indica que quando o professor recebe algum suporte, auxílio e, com isso conhecimentos necessários para lidar com seu aluno com necessidades educacionais especiais, a inclusão pode ser realizada de forma mais satisfatória e eficaz.

Capítulo 5- Discussão:

Considerando que (I) os professores ainda não têm formação adequada e sentem-se inseguros em realizar a inclusão de seus alunos; (II), que os pais não querem apenas a socialização de seus filhos com necessidades educacionais especiais, mas também visam a parte pedagógica; e (III) que os alunos com necessidades especiais relatam sofrer preconceitos, considero a educação inclusiva como um processo ainda utópico, no qual há muito o que ser feito, pensado e discutido. É abissal o distanciamento entre a teoria, a legislação e a realidade da educação inclusiva no Brasil.

Devemos entender esse momento atual da educação brasileira, no que diz respeito à política inclusiva, como uma adaptação ainda em processo de construção, já que o assunto ainda é relativamente recente no País. Acredito que a inclusão é possível e necessária, embora possa ser considerada também "uma verdadeira utopia, que está longe de se concretizar, caso reestruturações não sejam logo revistas" (Cornélio e Silva, 2009, pg. 2). A meu ver, o primeiro desafio está na questão da acessibilidade, que implica em vencer não só as barreiras arquitetônicas, mas também os diversos obstáculos que estão envolvidos nesse processo, alguns de ordem prática, tais como, por exemplo, a formação dos professores e a maneira como a comunidade escolar olha para o aluno com deficiência.

Para tal, é importante pensar em diversas questões. Primeiramente, deve-se aprimorar a formação dos professores, problema já abordado nas diversas pesquisas citadas anteriormente. Esses profissionais não têm em sua formação inicial o suporte e a aprendizagem necessários para lidarem com seus alunos com necessidades especiais. Além disso, o manejo da educação inclusiva não pode se dar apenas na graduação — não existe “fórmula” e nem maneira singular para realizar a inclusão, já que tratamos com indivíduos únicos.

Sendo assim, a formação continuada seria essencial, o que, lamentavelmente, como revelado nas pesquisas, não está sendo realizado. Essa formação propiciaria ao professor refletir sobre seu papel e prática, fazendo-o pensar sobre novos caminhos e possibilidades. Como por exemplo, poder desenvolver, como os pais dos alunos com necessidades especiais desejam, a parte pedagógica, atuando como integrante ativo da inclusão escolar, e não apenas da socialização, conforme apontado na pesquisa de Gomes e Rey (2007) e Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009).

Além disso, é preciso exterminar todo o preconceito e estigmas que cercam os alunos com deficiência, como apresentado nas pesquisas citadas. Não é possível realizar uma educação inclusiva de forma satisfatória se os próprios envolvidos nesse processo não consideram o aluno como capaz, singular e não os acolhe em suas diferenças. É preciso considerar e aceitar a diversidade, reconhecer que cada indivíduo é único e possui suas necessidades e peculiaridades, pois a educação inclusiva implica no ensino adaptado às necessidades individuais.

Dessa forma, toda estrutura escolar teria de ser revista, para que haja transformações profundas no sistema de ensino vigente, que beneficiasse a todo e qualquer aluno levando em conta a especificidade de cada um e não mais suas deficiências e limitações (Cornélio e Silva, 2009).

Quando se fala em “educação inclusiva” é preciso ter “um ambiente inclusivo, que extrapola a ideia de um ambiente em que crianças deficientes e não deficientes convivam e aprendam em um mesmo espaço” (Sekkel *apud* Freller, 2010, pg. 337). Esse ambiente propiciaria um espaço em que os indivíduos pudessem se diferenciar e se desenvolver. Para isso, segundo a autora, é preciso criar condições para garantir que diferentes falas sejam respeitadas e compartilhadas. Esse ambiente inclusivo “tem uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento e a busca da satisfação das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade mais humana” (pg. 337).

Outro aspecto mais uma vez importante a ressaltar refere-se à pesquisa de Araújo, Rusche, Molina e Carreiro (2010), cuja revisão bibliográfica não encontrou nenhum artigo sequer realizado no departamento de Psicologia (todos estavam circunscritos ao de Educação). Da mesma forma, o presente estudo buscou artigos realizados por psicólogos e apenas os encontrou em baixíssima frequência, principalmente as pesquisas sobre pais e alunos relacionadas à educação inclusiva. Pergunto: qual a razão da psicologia não ter se debruçado e dissecado essa questão? Será que não tem muito a contribuir?

Segundo Andrada (2005), o psicólogo escolar precisa criar espaços para atender às demandas das escolas e, a partir disso, promover oportunidades de reflexão com todos os indivíduos. Para isso, o profissional tem de se despir de todo pré-julgamento, com o olhar aberto de um pesquisador.

É facilmente perceptível a importância dada a esse tema no trabalho de Freller (2010), no qual os professores afirmam que, ao serem ouvidos como profissionais, puderam transportar a experiência de respeito às diferenças para seus alunos. A autora afirma que não se ensina a incluir, mas é possível incluir os professores nesse processo. Penso que essa “inclusão” tem de ser feita sim, claramente, com os professores; mas também com toda a escola, com pais, alunos e a sociedade. É irreal pensar que um desses grupos dará conta de efetivar a educação inclusiva sozinho. Essa desejável mudança tem de ocorrer em todos os tecidos sociais, níveis governamentais, etc.

Contudo, a partir das informações encontradas neste presente estudo é possível afirmar que a educação inclusiva ainda está em construção. A partir daí, o que se deve então perguntar é: mas onde queremos chegar? Será que é possível ir até onde os teóricos e as leis propõem? E além? Ou trata-se mesmo de utopia?

A realidade é que, da maneira como encontramos hoje, estamos longe da excelência no processo de educação inclusiva. Ainda existem muitos excluídos, tanto alunos, quanto pais e professores. Acredito, no entanto, ser possível a implantação de um sistema modelar de educação inclusiva no Brasil.

Para tal, todavia, seria preciso que, além dos outros departamentos, a psicologia refletisse mais sobre o assunto, que existissem espaços de discussão para que as questões referentes ao tema pudessem ser repensadas por todos os envolvidos. Sem mencionar, ainda, os relevantes investimentos que se fazem necessários por parte da sociedade e dos governos na infraestrutura, formação profissional, etc.

É preciso quebrar paradigmas e estereótipos, construir novos caminhos, encontrar novas possibilidades com as lições do que já foi realizado até aqui. Criar espaços de reflexão capazes de enxergar a essência de cada indivíduo, que acolham suas necessidades, entendam suas limitações e frustrações, principalmente as dos professores; para que assim, possamos, finalmente pensar criticamente sobre a prática docente e o verdadeiro papel do psicólogo nesse processo.

Portanto, convido todos a participar desta discussão sobre a educação inclusiva. Pois só assim o Brasil conseguirá implementar, de fato, o que é, mais do que direito constitucional, um dever da humanidade. Só assim o termo exclusão será banido das nossas escolas e da sociedade

Referências Bibliográficas:

ANDRADA, Edla Grisard. *Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar in Psicologia, Reflexão e Crítica*, 2005,18(2).pp196-199, URGs.

ARAUJO, Marcos Vinícius de; RUSCHE, Robson Jesus; MOLINA, Rinaldo e CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. *Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO*. Rev. psicopedag. [online]. 2010, vol.27, n.84, pp. 405-416.

Aulete, Dicionário Eletrônico. Disponível em:

<http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=inclus%C3%A3o#ixzz1qB9afSMu> Acessado em 25 de Março de 2012.

BARBOSA, Eveline Tonelotto e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Rev. psicopedag. [online]. 2010, vol.27, n.84, pp. 352-362.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretária da Educação Especial, 2010. 72 p.

CARNEIRO, Eduardo de Almeida. Tendências/ Debates. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 20 de outubro de 2011.

CINTRA, Gilcineia Maria Silveira; RODRIGUES, Sonia das Dores e CIASCA, Sylvia Maria. *Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores?*. Rev. psicopedag. [online]. 2009, vol.26, n.79, pp. 55-64.

CORNÉLIO, Marli e SILVA, Marivania Miranda da. *Inclusão Escolar: Realidade ou Utopia?* Profa Ms. Renata Ferraz Prado Telles Medeiros. Lins-SP, 2009.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. *A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica*. Psicol. cienc. prof.[online]. 2010, vol.30, n.2, pp. 362-375.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Inclusão e Escolarização, múltiplas perspectivas*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.) Porto Alegre. ed. Mediação, 2006.

EMILIO, Solange Aparecida. *Grupos na escola: questões sobre a igualdade e a diferença no processo de inclusão*. Rev. SPAGESP [online]. 2003, vol.4, n.4, pp. 63-68.

FARIA, Maria Cecília Corrêa de. *O Estranho no Ninho – estudo da ferida narcísica dos pais de pessoas especiais deficientes mentais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). PUC-SP, 1997.

FERNANDES, Natália Rigueira e PAULA, Débora Brandão de. *A análise do Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar: as estratégias de avaliação de desempenho escolar*. Instituto Conexa, 2010.

FERRARI, Marian A. L. Dias e SEKKEL, Marie Claire. *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*. *Psicol. Cienc. Prof* [online]. 2007, vol.27, n.4, pp. 636-647.

FERREIRA, Juliene Madureira; SOUZA, Claudia Silva de; SILVA, Rui Moreira Ribeiro e DECHICHI, Claudia. *Arte, Formação de Professores e Inclusão Escolar: Possibilidades de atuação do psicólogo em contextos educacionais*. *Cad. psicopedag.*[online]. 2009, vol.7, n.13, pp. 25-41.

FREITAS, Maria Clara de e MENDES, Enicéia Gonçalves. *Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores*. *Temas psicol.* [online]. 2008, vol.16, n.2, pp. 261-271.

FREITAS, Patrícia Martins de; CARVALHO, Rita de Cássia Lara; LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira e HAASE, Vitor Geraldi. *Relação entre o estresse materno e a inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral*. *Arq. bras. psicol.* [online]. 2005, vol.57, n.1, pp. 46-57.

FRELLER, Cintia Copit. *É possível ensinar educadores a incluir?: Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão?*. *Estilos clin.* [online]. 2010, vol.15, n.2, pp. 326-345.

GAZINEU, Rosangela S. F. *O Cenário Brasileiro da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp173.htm>>. Acessado em: 14 de Janeiro de 2012.

GOMES, Claudia e REY, Fernando Luis Gonzalez. *Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar*. *Psicol. cienc. prof.*[online]. 2007, vol.27, n.3, pp. 406-417.

GOTTI, Marlene de Oliveira. *Mesa-Redonda- Inclusão Escolar: desafios*, S.d.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP. Ed. Autores Associados, 2004.

LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em: 27 de Março de 2012.

MACHADO, Adriana Marcondes. *Inclusão e Escolarização, múltiplas perspectivas*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.) Porto Alegre. Ed. Mediação, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O Direito de ser, sendo diferente, na escola*. Revista CEJ Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Brasília/DF. Ano VIII/Setembro de 2004.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação Especial No Brasil: História e políticas públicas*. 5º ed.- São Paulo. Cortez, 2005.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *História, Deficiência e Educação Especial*. Universidade Federal de Uberlândia. 2003.

MELO, Patrícia Eliane de e ROCHA, Marisa Lopes da. *Poder e trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão*. Psicol. rev. (Belo Horizonte) [online]. 2008, vol.14, n.2, pp. 81-94.

MENA, Luiz Fernando Belmonte. *Inclusões e Inclusões: a Inclusão Simbólica*. Psicologia, Ciência e Profissão. 2000, (1), 30-39.

MOUSINHO, Renata et al. *Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. Rev. psicopedag. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108.

OHL, Nathalie Guerrero; ANGELUCCI, Carla Biancha; NICOLAU, Aneline Menezes e HONDA, Caroline. *Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência*. Psicol. esc. educ. [online]. 2009, vol.13, n.2.

PAULINO, Paulo Cesar e SOARES, Maria Rosana. *História e tendências da educação inclusiva*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2009.

RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação inclusiva*". S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

RORIZ, Ticiano Melo de Sá; AMORIM, Katia de Souza e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas*. Psicol. USP [online]. 2005, vol.16, n.3, pp. 167-194.

SANT'ANA, Izabella Mendes. *Educação inclusiva: concepção de professores e diretores*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SILVA, Claudia Lopes da e LEME, Maria Isabel da Silva. *O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva*. Psicol. cienc. prof. [online]. 2009, vol.29, n.3, pp. 494-511.

SOARES, Angela da Silva. *Pressupostos da Educação Inclusiva*. 2009

TESSARO, Nilza Sanches; WARICODA, Ana Sayuri Ribeiro; BOLONHEIS, Renata Cristina Marques e ROSA, Ana Paula Barletta. *Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais*. *Psicol. esc. educ.* [online]. 2005, vol.9, n.1.

TEZZA, Cristovão. *O Filho Eterno*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 41-44.

VIEIRA, Rita de Cássia. *O psicólogo e o seu fazer na educação: uma crítica que já não é mais bem-vinda*. *Psicol. educ.*[online]. 2008, n.27, pp. 179-192.