

Cursos Online EDUCA

www.CursosOnlineEDUCA.com.br

Acredite no seu potencial, bons estudos!

Curso Gratuito Psicologia na Educação Inclusiva

Carga horária: 40 horas



Conteúdo programático

A escola

O que é a educação especial?

Escola inclusiva

Deficiências sensoriais, incapacidades físicas e as deficiências mentais

A inserção do aluno especial na escola inclusiva

A Inclusão do aluno especial

Currículo estabelecido na Escola inclusiva

O desafio da inclusão

O papel do psicólogo no processo da inclusão escolar

Contextualização histórica da psicologia no contexto educacional, com ênfase na educação inclusiva

O papel do psicólogo na educação

Dificuldades no sistema Brasileiro no processo de inclusão

Ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos

Psicologia e inclusão escolar

Crianças com transtorno no contexto escolar

Aproximações necessárias

Referências

A escola



A educação apresenta no cenário de desenvolvimento da sociedade, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (Revista Eletrônica de Educação, 2005).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (p. 1).

A escola é o local, no qual, os educandos têm acesso aos conteúdos curriculares, para que o objetivo do aprendizado seja alcançado, a escola deve se organizar a garantir a ação pedagógica adequada de maneira contribuir ao processo de aprendizagem dos alunos, desde a educação básica ao ensino superior, preparando no viés da formação de cidadãos e na sua qualificação para o trabalho.

Segundo Patto (1997) a escola tornou-se um objeto de controvérsia, visto que, abrangendo parcelas da população de todas as idades, iniciando cedo na

infância, tornou-se objeto de discussão, principalmente no sistema Brasileiro. As reflexões consistiam desde práticas, pedagógicas, sistemas curriculares, avaliações, rendimentos exigidos dos alunos em determinado lapso de tempo, dentre outros aspectos.

Historicamente, no início, o Brasil adotou metas desenvolvimentistas, propondo reformas educacionais preocupando-se em instrumentalizar a escola com o foco na economia. Posteriormente, surgem divergências teóricas e ideológicas, apontando veementemente cisões nos programas de ensino, o processo de ensinar, a relação interpessoal dos alunos e professores, as sanções e critérios de avaliação que produziram os presumíveis resultados não cognitivos, repudiados por alguns profissionais e aceitos por outros, enfim, conforme os aspectos mencionados, observa-se que existem posições diversas sobre o papel da escola na sociedade.

O que é a educação especial?



São significativas as informações sobre o atendimento às pessoas com deficiência, podendo-se constatar que até o século XVIII as noções sobre a deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções da realidade. Segundo Mazzota (1994, p. 16) “O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de

democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criados”.

Segundo Sassaki (1997) no início do século XX, com o processo de industrialização gerou-se mudanças sociais e descobertas científicas, surgindo alguns esclarecimentos sobre problemas congênitos, disfunções sensoriais e distúrbios mentais e físicos. Após a II Guerra Mundial instalou-se um campo fértil para discussão dos direitos que garantissem igualdade e fraternidade entre os seres humanos. Para isso, foram elaborados documentos e pela sua importância pode-se citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Que em seus artigos 1º e 2º. relata que:

(...) todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito, sem distinção alguma, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação, assegurando as pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a sua vida digna, a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e a livre participação na vida da comunidade.

Após um período de teoria baseada na exclusão surge na década de 90, com a Declaração de Salamanca (1994) a qual teve como objetivo a discussão a atenção aos alunos com necessidades especiais reafirma-se o compromisso com a educação para todos (Declaração de Jomtien, 1990), reconhecendo-se a necessidade e urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência. Diante desta Declaração o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos estabelecidos, que pretendem implementar o sistema de educação inclusivo.

Segundo Enumo (2005), “a inclusão dos portadores de necessidade educativas especiais (NEE) tem sido proposta norteadora e dominante na Educação Especial e da Educação em geral, direcionando programas e políticas educacionais e de reabilitação em vários países, incluindo-se o Brasil” (p.1). [grifo nosso]

A proposta de integração escolar foi elaborada em 1972, na Educação Especial, por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado 'princípio de normalização'. Este princípio fundamenta-se no conceito em que todos os indivíduos portadores de deficiências têm o direito de usufruir condições de vida o mais "normal" possível, no meio em que vivem. Ou seja, oportunizar que essas pessoas tenham direitos e garantias como àquelas consideradas normais pela sociedade (Cardoso, 1992; Carvalho, 1994; Glat, 1998, citado em Enumo, 2005). Sendo assim, caracterizando-se como parte fundamental de todo o processo educacional.

A educação especial, regida pela LDB (1996) como mencionado anteriormente,

é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos de portadores de necessidades especiais. Sendo assegurado a essa clientela, apoio e serviços especializados, na escola regular em local mais propício, desde a educação infantil ao ensino fundamental na rede pública.

O objetivo dessa lei consiste em efetivar a integração na vida em sociedade, inclusive oferecer 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 apresentarem uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

Escola inclusiva

Escola inclusiva é aquela que: “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (Revista Eletrônica de Educação, 2005).

A participação de um processo consiste em considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações (Pedrineli, 2008). Diante desses argumentos, sugere-se que a inclusão de crianças e adolescentes portadoras de necessidades especiais funcione através de trocas, entre professor e aluno, modificando a estrutura do processo de aprendizagem tradicional, construindo um

novo projeto pedagógico com qualidade; abrangendo também, as necessidades emergentes das situações neste contexto, incluindo todos os agentes responsáveis para o alcance dessa proposta, seja os gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

Sendo assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer o alunado, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Observa-se, a inclusão nesse contexto quando os conteúdos e conhecimentos propostos podem ser flexibilizados, facilitando o aprendizado.

Um dos entendimentos sobre o tema é que este propõe reflexões sobre o ensino regular e inclusivo, tendo como uma das consequências motivar as escolas a reconsiderarem sua estrutura, metodologia de ensino, a formação de grupos de alunos e o uso do auxílio a fim de responder às necessidades percebidas apresentadas dos alunos. Os professores, em colaboração, com esta nova perspectiva, buscam oportunidades para examinar novas maneiras de envolver todos os alunos a partir da experimentação da inclusão. Nota-se, que deve haver um acesso planejado a um currículo amplo e equilibrado, desenvolvido desde seus fundamentos como um currículo para todos os alunos (Revista Eletrônica de Educação, 2005).

Di Palma (2003) aponta algumas dificuldades de implantação da educação inclusiva como os contextos: político, econômico, social e educacional brasileiro, de modo a compreender os desafios desta implementação.

“No Brasil, a implementação de propostas relacionados aos portadores de necessidades especiais é muito difícil. Não apenas na área educacional, mas também no que diz respeito a emprego e direitos. Essa dificuldade reflete a predominância de uma perspectiva assistencialista que, apesar de todas as lutas e leis instituídas, ainda está diretamente vinculada a iniciativas e disposições individuais” (Di Palma, 2003).

A Constituição Federal estabelece como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º inc. II e III), e como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e credo.

Também preconiza o direito à igualdade (art. 5º) e a educação para todos indistintamente. Associada a estes artigos, a LDB (1996), em seu capítulo sobre Educação Especial: descreve que para os educandos portadores de necessidades especiais, será disponibilizado ensino preferencialmente na rede regular de ensino. Observando que o aluno receberá dentro desse contexto apoio especializado.

A inclusão de necessidades especiais no ensino regular implica diversas modificações em âmbitos significativos, desde a modificação no próprio ensino, incluindo o planejamento pedagógico, a estrutura física da escola, a formação dos professores; nos âmbitos políticos e econômicos, os agentes responsáveis desconsideram aspectos cruciais como a adequação da infraestrutura para receber os alunos com necessidades especiais dentre outros auxílios necessários; esclarecimentos políticos em relação aos direitos humanos, e a própria conscientização sobre inclusão na comunidade e nas famílias, estruturas complexas que devem modificar a forma de lidar com a educação especial e sua inclusão, e a princípio não se encontram preparadas para aceitarem tais mudanças.

Deficiências sensoriais, incapacidades físicas e as deficiências mentais

Deficiências sensoriais e incapacidades físicas

Segundo o Código das Necessidades Educacionais Específicas (DfES, 2001^a, citado em Farrel, 2008) descreve que: “Existe um amplo espectro de dificuldades sensoriais, multissensoriais e físicas. A variação sensorial vai de uma profunda e permanente surdez ou um comprometimento visual até níveis menores de perda, que podem ser apenas temporários.

As deficiências físicas podem decorrer de causas físicas, neurológicas ou metabólicas. Alguns requerem somente um acesso apropriado às oportunidades e equipamentos educacionais; outras podem levar a necessidades sociais e de aprendizagem mais complexas; algumas crianças terão dificuldades multissensoriais associadas as físicas. Para algumas destas, a incapacidade de participar plenamente da vida escolar causa estresse emocional ou fadiga física significativos (DfES, 2001, capítulo 7, seção 62).

Segundo Farrel (2008), as deficiências sensoriais e as incapacidades físicas também podem ser analisadas no contexto da definição legal de necessidades educacionais específicas na Lei de Educação de 1996. A Lei fornece uma definição



em que uma “dificuldade de aprender” pode levar a uma “dificuldade de aprendizagem”, acarretando uma provisão educacional especial, constituindo uma necessidade educacional especial, ou seja, uma incapacidade só é considerada uma NEE quando origina uma dificuldade de aprendizagem que requer uma provisão educacional específica.

A seguir serão apontadas as deficiências mais relevantes dentro do espectro daquelas consideradas

sensoriais e incapacidades físicas.

Deficiências sensoriais

As principais causas das deficiências visuais têm sido relacionadas em amplas categorias, incluindo doenças infecciosas, acidentes e ferimentos, envenenamentos, tumores, doenças gerais e influências pré-natais, inclusive a hereditariedade. Outras causas da deficiência visual, de natureza predominantemente hereditária, como a catarata, a atrofia do nervo ótico e o albinismo, continuam sendo razoavelmente constantes em qualquer faixa etária. Os fatores hereditários ainda são uma causa de deficiência visual muito mais frequente do que as doenças e os acidentes, sendo que ambos parecem estar declinando devido medidas mais eficazes de controle e educação (Gallagher & Kirk, 1996).

De acordo com Castro (1994) a visão subnormal significa uma diminuição na capacidade visual, que se deve a uma consequência na acuidade visual e/ou diminuição a sensibilidade de contraste, variando de acordo com fatores tais como mudança de iluminação, familiaridade e complexidade da tarefa, fadiga ou características de alguma condição de saúde. Pode ser classificada quatro grupos, o grupo

- 1- o resíduo visual é muito pequeno por isso o ensino é feito através do Braile; o grupo,
- 2- pode ser beneficiado com algum tipo de auxílio óptico; o grupo,

- 3- devido aos auxílios ópticos apresentam algum resultado na aprendizagem e finalmente o grupo,
- 4- são os maiores beneficiados com os auxílios de aprendizagem, apresentam um bom desempenho.

A adaptação à perda sensorial tem implicações profundamente pessoais, sociais e educacionais. Um programa de educação especial deve envolver diversas áreas de desenvolvimento e ajustamento, para que o processo de inclusão seja eficaz.

Ao ingressar na escola a criança com deficiência visual deverá ter um professor ou outro profissional responsável para fazer a adaptação deste aluno na escola, ajudando-a a se localizar no ambiente. O ambiente da sala de aula deve ser cuidadosamente considerado: a iluminação, o uso de apresentações táteis, com dísticos em braile, e todos os recursos impressos que podem facilitar a aprendizagem do aluno (Farrel, 2008)

As deficiências auditivas, segundo Farrel (2008), “a surdez pode ser resultado de uma doença ou ferimento no ouvido, embora a surdez profunda habitualmente seja congênita. Na surdez sensorio-motora, os “sons” que atingem o ouvido interno não são transmitidos para o cérebro em virtude da lesão nas estruturas do ouvido interno ou no nervo acústico. Os defeitos do ouvido interno podem ser: congênitos, lesões no que ocorreram no nascimento, devido a danos no feto em desenvolvimento. Ainda pode-se mencionar que o ouvido interno pode ser prejudicado depois do nascimento por uma icterícia grave. A surdez condutiva ocorre quando o som não se propaga adequadamente do ouvido externo para o interno, devido a danos no tímpano ou em ossos do ouvido interno, as formas mais comuns são: otite média e a otite média perfurada.”

Ainda mencionando o mesmo autor, relata que entre as implicações da deficiência auditiva estão relacionadas às habilidades visoespaciais, memória de curto prazo e organização espacial. As crianças surdas apresentam um desempenho superior nas tarefas consideradas visoespaciais, podendo ser influenciado pela habilidade do uso dos sinais, ou ao fato de as crianças surdas prestarem maior atenção aos aspectos visuais do ambiente, entretanto o mesmo êxito não se verifica em teste de memória a curto prazo, lembrando menos itens do que os participantes com audição normal (por exemplo, Campbell & Wright, 1990), por fim, quanto a organização cerebral, as pessoas com esta deficiência, possuem lesões no

hemisfério esquerdo, apresentando dificuldades na linguagem, tanto na expressão quanto compreensão semântica.

O apoio a essa deficiência pode ser fornecido de diversas formas, como por meio de uma abordagem oral/auricular, com uma abordagem de comunicação total ou pela língua britânica de sinais, levando em consideração que a oral/auricular deve estar em perfeito estado, para que o objetivo do aprendizado seja alcançado, e a essa última, tem como característica apoiar o professor ou auxiliar de apoio por sinais, coordenando-os cuidadosamente para que não entrem em conflito com as explicações da professora. O apoio na linguagem de sinais pode envolver interpretar a lição e/ou fornecer pré ou pós-tutoramento.

Em relação às incapacidades físicas e motoras, Farrel (2008) considera como principais: espinha bífida e hidrocefalia, distrofia muscular, paralisia cerebral, epilepsia, e perda ou lesões em membros.

A espinha bífida é uma condição em que uma ou mais vértebras não se fecham adequadamente, deixando nervos expostos. Os efeitos se dão principalmente pelo local da lesão e a extensão de dano aos nervos. Constatase que muitas crianças com espinha bífida possuem hidrocefalia, podendo ser influenciados por fatores genéticos ou ambientais. Os sintomas relevantes são: paralisia total ou parcial das pernas, da bexiga e do intestino, dificuldade em atividades que envolvam braços e mãos, habilidades motoras finas comprometidas, problemas circulatórios e deficiência visual. Alunos com essa deficiência exigem auxílio em dificuldades motoras e espaciais, como por exemplo um escrevente, mas podem adquirir desempenho igual às aquelas que não a possuem.

“As distrofias musculares são transtornos musculares genéticos, progressivos, em que a perda de fibras musculares genéticas, progressivos em que a perda de fibras musculares leva a músculos definhados e enfraquecidos. Embora alguns tipos

afetem ambos os sexos, a distrofia muscular de Duchenne, a forma mais comum, afeta mais os meninos. A expectativa de vida de crianças e jovens com distrofia muscular é reduzida e alguns morrem no final da adolescência” (Farrel, 2008, p. 81).

O principal sintoma é um enfraquecimento dos músculos, os alunos, geralmente, necessitam de auxílios para a mobilidade, tais como calibradores e bengalas, e, dependendo da situação o uso de cadeira de rodas, no estágio avançado da doença é imprescindível o apoio de aprendizagem.

A paralisia cerebral é um comprometimento físico que afeta os movimentos e apresenta diferentes formas: espasticidade (transtorno no controle dos movimentos), atetose (perda da postura e movimentos involuntários) e ataxia (caracterizada por marcha instável e problemas com o equilíbrio. Os sintomas incluem quadriplegia (os quatro membros são afetados), hemiplegia (um lado do corpo é afetado) ou paraplegia (os braços e pernas são atingidos), controle insuficiente da cabeça, dificuldade de articulação, epilepsia, problemas de percepção visual dentre outros. A maioria das crianças precisa de um programa de fisioterapia e terapia ocupacional e serviço pedagógicos adequados.

A epilepsia é “uma condição neurológica caracterizada por crises convulsivas recorrentes, isto é, súbitos episódios de atividade elétrica descontrolada no cérebro. Elas estão associadas a convulsões, espasmos musculares, movimentos involuntários e mudanças na percepção e no estado de consciência” (Farrel, 2008 p. 84).

Os fatores causais relacionados à epilepsia são complexos, podendo ocorrer esse quadro devido um acidente, seguido de hemorragia cerebral, infecções cerebrais, como meningite ou encefalite, ou infecções causadoras de abscessos no cérebro, a falta de oxigenação ao nascimento também podem causar a lesão cerebral, levando posteriormente a epilepsia, fatores genéticos também podem associar-se a epilepsia.

A epilepsia pode estar vinculadas a dificuldades de aquisição (absorção de informações), retenção, processamento e categorizações de informações e formulação de expressão (verbal e escrita). Observa-se que estes alunos precisam de um acompanhamento psicopedagógico que os ajude a lidar com a autoestima baixa e demais dificuldades na inclusão.

Os danos de membros ou perdas destes, seja de maneira parcial ou total, podem ser congênitas ou adquiridas, podendo usar membros artificiais ou cadeira de rodas, muletas ou bengalas. No programa de educação, os alunos com deficiências em membros devem ser encorajados a ser o mais independentes possível.

Deficiências Mentais



Diversas áreas do conhecimento, como a medicina, a psicologia, o serviço social tentam definir o tema: deficiência mental, entretanto, a conceituação mais empregada, estipulada pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) relata que: a deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento (Grossman, 1997).

A Associação Americana de Deficiência Mental aponta os principais agentes causadores: infecção e intoxicação, trauma ou agente físico, metabolismo ou nutrição, doença grave, influência pré-natal desconhecida, anormalidade cromossômica, distúrbios genéticos dentre outros (Grossman, 1977).

Abordar-se-á as seguintes deficiências neste trabalho: síndrome de down, X frágil, citomegalovírus, fenilcetonúria, agentes tóxicos e doenças infecciosas e vírus.

Segundo Pochmann & Amorim (2006) a Síndrome de Down é uma doença cromossômica, caracterizada pela presença e expressão de três cópias de genes localizados no cromossomo 21, que constitui uma das causas mais frequentes de

deficiência mental, compreendendo cerca de 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas.

Nos anos recentes, percebe-se um crescente interesse no que diz respeito às desordens hormonais, bioquímicas e nutricionais presentes na Síndrome de Down. Estudos têm procurado elucidar os mecanismos envolvidos na fisiopatologia de doenças associadas a essa síndrome, assim como os fatores contribuintes para o comprometimento do crescimento e desenvolvimento.

A segunda causa mais comum da dificuldade de aprendizagem é a síndrome do X frágil, caracterizada por envolver uma alteração no cromossomo X, as anormalidades cromossômicas estão implicadas em cerca da metade das incidências de dificuldades de aprendizagem grave. Entre outras causas estão as causas pré-natais está citomegalovírus (CMV), assim chamado porque aumenta as células que infecta, a mãe transmite a o vírus ao feto. Por fim a síndrome alcoólica fetal é outra causa das dificuldades de aprendizagem graves (Farrel, 2008) .

A fenilcetonúria é uma outra condição causada por irregularidades genéticas, consistindo em defeito num único gene, que pode provocar retardo grave, e é responsável por aproximadamente um por cento dos indivíduos deficientes mentais em instituições. Embora essa condição seja claramente resultado de um distúrbio genético, é possível preveni-la atualmente através de uma dieta com baixos teores de fenilalanina, nos primeiros anos de desenvolvimento da criança, portanto esse problema genético possui uma intervenção ambiental (Kirk e Gallagher, 1996).

Os agentes tóxicos e doenças infecciosas são aqueles agentes tóxicos ingeridos pela mãe durante o equilíbrio bioquímico interno. Vírus ou germes em forma de doenças infecciosas podem invadir o corpo e causar danos irreversíveis no sistema nervoso central. A rubéola, ou sarampo, sendo um vírus muito comum pode causar deficiência mental, se a mãe contrair a doença durante os três primeiros meses da gravidez, a encefalite é causada por vírus que provoca febre alta e possível destruição celular no cérebro, com efeitos a longo prazo.

Estas condições são meramente ilustrativas diante de um grande número de doenças mentais (Kirk e Gallagher, 1996).

A identificação e as avaliações sobre as deficiências sensoriais, incapacidades físicas e as deficiências mentais incluem comprometimentos diversos, abrangendo dificuldades físicas, cognitivas, neurológicas, cabendo diante de cada

caso oportunizar o tratamento adequado, e os suportes cabíveis no processo de inclusão.

Existem diversos casos de deficiências que geram necessidades especiais, entretanto, estes que foram mencionados, são os mais recorrentes na literatura. A seguir será apresentado como ocorre a inserção dos casos de alunos com necessidades especiais em escolas inclusivas.

A inserção do aluno especial na escola inclusiva



A Inclusão do aluno especial

Segundo Marsha Forest & Jack Pearpoint, (citado em Montan, 1997), o termo inclusão trata justamente de aprender a viver com outro, inclusão significa “estar com”, ou afiliação, combinação compreensão, envolvimento, continência, traduzindo em envolver pais, estudantes e membros da comunidade para ser parte de uma nova cultura, sendo todos os integrantes membros de uma realidade.

Inclusão não trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula, esta situação é o menor problema, porque a inclusão refere-se a lidar com a diversidade, como se lida com o diferente e com as distintas formas de elaboração

de valores e moralidade. (Marsha Forest & Jack Pearpoint, citado em Montoan,1997).

Diante desses argumentos, entende-se que este tema faz uma reflexão sobre a própria democracia e cidadania, compreendendo as diferenças, criando novas maneiras de construir o mundo.

A inclusão não é um novo programa nem é algo que alguém “faz” para ou por outro alguém. Ela consiste em uma concepção espiritual profundamente enraizada que é vivida. Não se trata de um produto tendencioso nem de um modismo a ser descartado, nem é um novo rótulo: “crianças incluídas”. Nem um carro alegórico! As pessoas incluídas ou excluídas. Não se pode estar um pouco grávida, assim como não se pode estar um pouco incluída. (Marsha Forest & Jack Pearpoint,1997, citado em Montoan p.139)

Sendo assim, entende-se que se deve realmente pertencer a, renovar um comprometimento com o outro e com o diferente, ressignificando valores e concepções, para que aja concretamente um postura mais assertiva diante das distinções.

Segundo Boneti (citado em Montoan,1997) a garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, num redimensionamento da escola no que consiste não apenas na aceitação, mas também na valorização das diferenças, ou seja, a noção da escola é que esta se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, considerando a educação inclusiva uma heterogeneidade como possibilidade de enriquecimento do grupo. Oportunizando no decorrer do desenvolvimento do aluno, a construção de uma nova sociedade.

A inclusão do deficiente na escola, sendo esta regular, alerta para a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas deste aluno, mas que corresponda aos interesses e necessidade de todos os alunos da classe.

Isto requer a adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa alocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados à nova situação, bem como para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta”(Boneti, 1993, p.170).

Sendo assim, esse processo constitui um novo aprendizado para todos, oportunizando uma nova visão da educação.

Currículo estabelecido na Escola inclusiva

De acordo com Miller (2000) o ponto de partida para a inclusão deve ser um currículo e lições individuais acessíveis a todos os estudantes, diante disso, houve um padrão curricular a nível nacional, podendo argumentar que essa normatização beneficiou os alunos com necessidades especiais, porque introduziu modelos e linguagens únicas, facilitando a transferência de alunos das escolas especiais para as regulares, embora, de fato, poucos alunos tenham feito essa transição. Evidencia-se que o estabelecimento do Currículo Nacional beneficiou em particular as crianças de escolas especiais, nas quais o planejamento do currículo e o modo como o conteúdo era passado, verificava-se que era excessivamente fraco.

Vale lembrar, que a Reforma de Educação: Ato 1998 para o novo lançamento do currículo de 2000 reorientou as políticas sobre a inclusão do aluno especial.

Da perspectiva da inclusão, os documentos de 2000, marcaram mudanças significativas. O Currículo Nacional novo consta valores explícitos, de maneira detalhada numa espécie de declaração, retratando propostas sobre cidadania e sobre educação pessoal, social e de saúde (Miller, 2000). Nota-se, que houve uma reflexão sobre os direitos e garantias dos cidadãos, visando a igualdade na sociedade e na educação brasileira, de modo a ampliar os propósitos educacionais.

O currículo empregado na escola inclusiva deve ser compreendido como “ferramenta básica da escolarização”. Segundo PCN (Adaptações curriculares, citado em Oliveira, I. A, 2004), as adaptações curriculares buscam estratégias e critérios de atuação docente; admite decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares que os alunos aprenderem, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

Segundo Oliveira (2004), está explícita a visão de um currículo “instrumental”, “aberto”, “dinâmico”, “flexível”

e “diversificado”, cujo foco são as dificuldades e as capacidades de aprendizagem dos discentes. O currículo deve ter iniciativa a partir do projeto pedagógico da escola, sendo entendido como um “guia” que sugere o processo de ensinar, como e quando avaliar também. Para que este projeto seja possível, é necessário conhecer o dia a dia da escola, fazendo um levantamento de necessidade, considerando os valores que a escola deseja empregar na prática pedagógica. Essa ação consiste em adaptar o currículo conforme as situações.

Dessa forma, as adaptações curriculares pressupõem uma interação entre as “necessidades dos educandos” e as “respostas educacionais” a serem propiciadas pela escola, sendo apresentadas em relação ao (Oliveira, 2004):

- ✓ Projeto pedagógico - organização escolar e os serviços de apoio;
- ✓ Currículo de classe - organização e os procedimentos didático-pedagógicos;
- ✓ Individualidades do currículo- a atuação do docente na avaliação e no atendimento ao discente;
- ✓ Acesso ao currículo - recursos espaciais, materiais ou de comunicação, visando a facilitação do aprendizado;
- ✓ Elementos curriculares - alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos/as alunos/as.

Essas possibilidades de adaptações curriculares indicam claramente uma diversificação. A avaliação vinculada ao contexto das adaptações curriculares focaliza o aluno, o contexto educacional e o contexto familiar, promovendo uma contextualização da situação real da sala de aula e da instituição escolar, envolvendo todos os profissionais, a rede de apoio e a comunidade.

O desafio da inclusão

Amaral reflete sobre o desafio da inclusão (Oliveira, org.M. K & Rego, 2002) iniciando com um pressuposto, referindo-se sobre a distinção entre a quantidade e qualidade, afirmando que há um completo descaso da qualidade, entronizando-se a quantidade. “Todos na escola” é um dos seus consequentes. “Inclusão já para todos” é outro. Então, compreende-se que além da inclusão das pessoas com necessidades especiais, é necessário mencionar a inclusão marginal, reformando o

sistema escolar, principalmente, no Brasil, despertando a população para a finalização do analfabetismo e evasão, ao falar sobre uma visão micropolítica.

Para propor qualquer tipo de inclusão se faz mister mencionar a inclusão humana, remetendo reflexões éticas sobre os sujeitos para com sua própria espécie, discussões estas estritamente vinculadas ao desenvolvimento do homem e das civilizações, desligando de um passado caótico que era fortalecido pela exclusão, que não pode perpetuar em um mundo que se diz globalizado e contemporâneo.



Diante desses fatores, questiona-se de quem é a responsabilidade da inclusão? Pergunta importante, para identificar os agentes que podem contribuir nesse processo. Sendo assim, a palavra responsabilidade vem do latim *responsus*; portanto, significa responder algo. Acrescentando sentido a esse termo, infere-se que a um nível simbólico, ressalta-se que essas respostas sinalizam o bem-estar comum, como princípio geral (Amaral, org. Oliveira. M. K & Rego, 2002). Nesse sentido, a responsabilidade está vinculada a algo voluntário que não seja obrigatório por mecanismos externos, mas partindo de consciência de cada um, aderindo em um espectro maior uma conscientização e um comprometimento com o outro que mobilize a inércia do processo exclusivo.

Segundo Mrech (1997), a responsabilidade da escola inclusiva é imprescindível, pois muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas

maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensinoaprendizagem. Além das responsabilidades da escola inclusiva, alerta-se o fato desse comprometimento se alastrar para fora do contexto educacional, construindo uma sociedade mais igualitária e democrática.

Por fim, “a inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto” (Mrech, 1997. p. 5). Compreendendo, que os atores são todos os cidadãos, desde os pais, educadores, governantes, englobando a sociedade em uma luta interminável, mesmo porque no processo de inclusão sempre se pode aperfeiçoar, considerando que a educação faz parte de um desenvolvimento constante. Assim como a atuação do psicólogo é de uma importância no processo de inclusão, será abordado no capítulo seguinte.

O papel do psicólogo no processo da inclusão escolar



Contextualização histórica da psicologia no contexto educacional, com ênfase na educação inclusiva

Retrospectivamente, a análise da psicologia escolar iniciou por meio dos denominados gabinetes psicopedagógicos, no qual havia um pedido de auxílio, em relação aos alunos com déficit de aprendizagem e àqueles com dificuldade de adaptação as normas (alunos "problemas"). Sendo assim, a psicologia solicitava um instrumento científico a serviço da educação para fins orientativos. Diante dessa

necessidade a mesma atuava com testes psicométricos projetivos, entrevistas, que muitas vezes rotulavam os alunos; esse processo, também englobava o aconselhamento dos pais e professores com fins de encaminhamento para o tratamento terapêutico (Piloni, 2008).

Evidencia-se então, uma dificuldade na escola em refletir e questionar sobre seu próprio andamento institucional, depositando parte da responsabilidade sobre o fracasso de aprendizagem do aluno. “Sendo o aluno o real depositário da problemática evidenciada pela escola ao psicólogo, nesta etapa não era possível interpretar a demanda da escola. Considerando que o trabalho está envolvido por um local, pessoas, e normas, o psicólogo deparou-se com limitações institucionais educativas implícitas que o impossibilitaram de ir além do exposto” (Piloni, 2008, p.2).

Diante dos argumentos apresentados, a psicologia escolar deve se reportar para fora dos “muros” da instituição de ensino e a relação pedagógica, construindo uma nova forma de valores para com seus alunos, desvinculando das análises fragmentadas da psicologia, se remetendo a alunos abstratos, começando uma verdadeira Psicologia da Escola, ou seja: “um estudo do modo como a educação escolar atua, sob a hegemonia burguesa, na reprodução do indivíduos no cotidiano das escolas” (Loureiro, ano, p 456).

Enfocando, nesse momento a psicologia na educação inclusiva, segundo Lourenço (1997), refletir sobre a educação inclusiva se remete a pensar nas relações entre psicologia, práticas educacionais e educação especial, e, conseqüentemente, no papel social do psicólogo, (citado em Campos, 1996) a história do âmbito da psicologia mostra que a atuação do psicólogo, seja na educação, seja em outra área possível, jamais é neutra e responde a demandas que se inscrevem em um contexto político, econômico, social e cultural, estando sujeita a suas especificidades. Portanto, o resultado da intervenção do psicólogo pode ser bastante diverso das propostas iniciais.

Patto (citada em Lourenço, 1997, p. 2) “aponta para uma característica que, segundo Figueiredo (1995), marca a história da psicologia científica desde o seu

surgimento no final do século XIX e que, conforme outros autores como Campos (1996), Bueno (1993) e Velho, este último citado por Wanderley (1999), vem se mantendo ao longo da história da disciplina, manifestando-se em muitas de suas diferentes propostas: a contradição entre o reconhecimento da subjetividade e das diferenças individuais, e, ao mesmo tempo, um movimento de controle destas diferenças através da construção de padrões de normalização. O resultado seria exatamente a geração de mecanismos de discriminação daqueles que não se enquadram nos padrões de normalidade”.

A educação que envolve as pessoas com necessidades especiais, por estar vinculada exatamente com a diferença, infere-se que a atuação do psicólogo se sujeitará a tais contradições, e, conforme esperado, verifica-se diversas críticas. É a história, mais uma vez, que alerta o convívio com estas condições contraditórias constitui um grande desafio para o psicólogo que trabalha nesse contexto.

Sendo assim, observa-se que a construção do papel da psicologia está associado ao desenvolvimento da escola especial, escola inclusiva, e até mesmo com a inserção do profissional de psicologia nas escolas, independentemente de ser tradicional ou especial, por isso é relevante compreender o contexto histórico da psicologia educacional (este tema será abordado a posteriori, visando o aprofundamento do tema).

O papel do psicólogo na educação



Segundo Gomes (2004), em síntese, a psicologia aplicada à Educação surgiu da necessidade educacional e escolar, ligadas a problemas de aprendizagem e de comportamento apresentados por alunos. Conforme a evolução da sociedade e do desenvolvimento dessa especialidade, houve diversas pesquisas atualizando o desenvolvimento científico.

Tratando-se de psicólogo escolar, a distinção com os outros profissionais é que este exerce um papel de agente diretamente envolvido com a Educação, estando presente no dia-a-dia da escola, em contato direto com os alunos, o que implica em contextualização da atuação.

Observa-se que a ação do psicólogo escolar inclui a responsabilidade pelo andamento do processo de ensino e de aprendizagem, através da elaboração de estratégias de treinamento de professores e familiares, para que possam ajudar os alunos a caminhar bem no referido processo. O acompanhamento e apoio aos alunos com necessidades educacionais também foi apontado como atividade prioritária, no ambiente escolar, agindo em concordância com os princípios psico- pedagógicos (Gomes, 2004)

O desenvolvimento da psicologia voltada à Educação tem caminhado por meio de mudanças significativas, apontando avanços para a humanização, diversificação e sofisticação das estratégias científicas, visando à otimização da aprendizagem escolar, oferecendo táticas de ensino em busca de conhecimentos

sobre a comunidade escolar: características, necessidades e aspirações (Gomes, 2004). Nesse contexto, a psicologia deve se voltar ao desenvolvimento das capacidades físicas, mentais do indivíduo, respeitando os direitos e liberdades humanas, dentro de um enfoque que acata as diversidades pessoais e culturais, no preparo para uma vida responsável na sociedade em que se vive. Então, compreende-se que o papel do psicólogo é ser um agente de mudanças, trabalhando em busca da inserção social.

Por tudo isso, não existe um plano teórico-prático definido e fechado, como a parte política e estratégica também não é formulada adequadamente. Ainda há um caminho a percorrer para que o psicólogo escolar ocupe um espaço significativo na escola, auxiliando-a para transformá-la proporcionando melhor qualidade de ensino e à formação do cidadão e de alunos mais preparados para a sociedade.

Segundo Torezan (1999), “a educação como direito de todos, inclusive para a pessoa com algum tipo de deficiência, constitui um problema não só político e social, mas fundamentalmente pedagógico e, para ser efetivamente enfrentando, requer mudanças institucionais no campo político-social e mudanças no campo pedagógico”

(p.47). O papel da psicologia consiste em promover tais mudanças a fim de que se possa consolidar em ações efetivas nesse processo.

As questões que são pertinentes quando consideramos a prática da educação especial está na pauta dos debates das propostas de educação inclusiva (como mencionado no capítulo anterior), verificando que a LDB propõe que as crianças excepcionais sejam aceitas nas classes comuns das escolas públicas e que as escolas especiais sejam coadjuvantes no processo educacional destas crianças. De acordo com Luscher (1999, citado em Lourenço, 2000) discute-se a forma pela qual se dará este processo, a constante necessidade de preparação das professoras e das outras crianças pretendendo evitar a discriminação. Aborda-se também algumas dificuldades para o processo, como o caso de escolas que se recusam a aceitar a matrícula das crianças excepcionais, sendo inadmissível impedir a inclusão diante de posturas profissionais e institucionais medíocres e segregacionistas.

São diversas as propostas, os eixos de discussão e os problemas que aparecem em torno da educação. No entanto, tais temores não devem ser motivos de paralisação e nem devem ser tomadas como limites intransponíveis, mas ao contrário, uma luta constante no processo da inclusão, preparando os profissionais adequadamente e planejando o futuro da intervenção da inclusão sem mitos e discriminações, para que efetivamente a inclusão de alunos com necessidades especiais aconteça (Lourenço, 2000)

Faz-se por isso necessário que os psicólogos tenham sempre em mente que as propostas e intervenções possuem efeitos sociais que não podem ser desprezados. Assim, pretende-se que os ideais de uma educação inclusiva, seja democrática não se tornando práticas de segregação.

Dificuldades no sistema Brasileiro no processo de inclusão

Segundo Guzzo (2002) a Psicologia Escolar brasileira começou com profissionais que estavam imersos no sistema educacional brasileiro, respondendo a certas necessidades da época e ajudando a formar professores da nova geração. Esse modelo de atuação era essencialmente preventivo, em que se trabalhava a formação do professor, ao mesmo tempo em que se procurava o atendimento às situações de emergência na aprendizagem, todos estavam juntos no sistema educacional.

Essa mesma autora menciona que o modelo da atuação profissional do psicólogo escolar brasileiro anda não foi difundido, tendo em vista as inadequações

desse profissional, que acompanha de perto o sistema educacional, ora via Secretarias Municipais de Saúde, ora em seu consultório particular, observando que não se pode exercer a psicologia escolar nesses ambientes. O psicólogo escolar típico é aquele que acompanha a criança e o professor no seu ambiente, ou seja, a escola, ou aquele que orienta, discute e planeja ações para professores ou agentes educacionais de dentro da Secretaria de educação. “Essa concepção do profissional de Psicologia Escolar traz em si a adoção de uma abordagem teórica do Desenvolvimento Humano e de sua compreensão, enfatiza determinantes desse processo que devem ser estudados e compreendidos diante de seu ambiente natural” (p.83).

A atuação do psicólogo escolar brasileiro deve pautar-se nas caracterizações das instituições educacionais, suas necessidades, seus problemas e suas fontes de recursos, estabelecendo uma parceria com a Educação e com os demais profissionais da instituição, ampliando a atuação, abarcando, dessa forma, os aspectos sociais, políticos, observando o contexto geral da sua inserção profissional, porque adquirindo uma nova postura formulará uma identidade própria na educação.

Nota-se que a construção do psicólogo escolar é complexa, mesmo porque o trabalho deve ser realizado com uma equipe, inserindo os profissionais que participam do processo de educação. Mencionando, a inserção do psicólogo na educação inclusiva, percebe-se que sua participação é fundamental, mesmo porque ele auxiliará os professores, os planejamentos curriculares, família e a própria socialização dos alunos, inserindo o aluno com necessidades especiais de maneira adequada, promovendo a inclusão e não a segregação, quando esse processo é feito inapropriadamente.

“Ser Psicólogo Escolar para o Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todas as crianças, ricas e pobres, capacitadas e deficientes, abandonadas e acolhidas por suas famílias; é defender os direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau; é estar perto do professor no seu dia-a-dia, seja na creche da prefeitura ou na escola maternal particular, nas escolas de todos os níveis, entendendo o que se passa com ele ajudando-o a enfrentar também suas dificuldades com técnica e sabedoria” (p. 89).

Nota-se que o processo de inserção do psicólogo na escola inclusiva, pode ser consolidado de maneira mais eficaz, quando realizado em equipe, definindo papéis e os compartilhando também, estabelecendo objetivos em conjunto, acompanhamento do desenvolvimento do aluno, trabalho em parceria com as

famílias, exercendo democraticamente e interdisciplinarmente o trabalho da inclusão escolar (Farrel, 2008). As características mencionadas acima, atuam concomitantemente, contribuindo para que o perfil das necessidades dos alunos sejam analisadas e que desafio da inclusão seja facilitado por meio da cooperação da equipe (Farrel, 2008).

Segundo Coll (1996), a psicologia da Educação centrou prioritariamente seus esforços no estudo das práticas educativas escolares, ou seja, processos relativos à mudança comportamental e os relativos aos fatores ou variáveis das situações educativas, direta ou indiretamente responsável pelos mesmos, estes são caracterizados pelos fatores intrapessoais ou internos ao aluno e os fatores ambientais ou próprios da situação.

Houve uma mudança de perspectiva suposta por sua realocização progressiva no conjunto das disciplinas psicológicas e educativas, acompanhada pela tomada de consciência de que a análise psicológica por si só é incapaz de suprir as necessidades dos fenômenos educativos, junto com o abandono progressivo do reducionismo psicológico, que permeou durante muito tempo na prática da psicologia da Educação (Coll, 1996).

Esse mesmo autor cita que, ao elaborar um esquema coerente integrado na atuação dos profissionais no processo de ensino e aprendizagem, se propicia a todos um conjunto de conhecimentos psicoeducativos, cujo acesso lhes seria de outro modo certamente difícil realizados individualmente, pois diante de uma equipe, é possível que intervenções criativas sejam encontradas, adquirindo um indubitável valor heurístico, do ponto de vista da dinâmica interna da avaliação do conhecimento psicoeducativos.

Diante dos autores apresentados, observa-se que a atuação do psicólogo nas instituições de ensino está vinculada a uma equipe, ressaltando os aspectos da escola inclusiva, avalia-se notoriamente a importância da integração dos profissionais no processo de ensino e aprendizagem e principalmente o reconhecimento do papel desse profissional nesse contexto.

Ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos



Os últimos censos indicam expressivo aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino regular. Em 2007, a maioria (53,2%) desse alunado frequentava classes especiais e escolas exclusivas. Em 2013, do total de 843.342 matrículas de alunos especiais, apenas 23% deles foram matriculados em espaços segregados, sendo que 77% foram inseridos em classes comuns (Brasil, 2014a).

A análise desses números e da legislação vigente evidência que a educação inclusiva está oficializada, formatada e sendo implantada nas escolas brasileiras. A educação especial passou a ser uma modalidade transversal da educação comum e os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) devem frequentar classes comuns de ensino e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra ou, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define, como público-alvo da educação especial, os alunos com os seguintes quadros e características:

Deficiência: possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

Transtornos Globais de Desenvolvimento: apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, tais como nos casos de Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicoses) e Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação.

Altas Habilidades/Superdotação: demonstram potencial elevado e grande envolvimento, de forma isolada ou combinada, nas áreas de liderança, psicomotora, artes, criatividade e intelectual.

O termo TGD para se referir ao autismo prevaleceu nos documentos relativos à política nacional inclusiva até 2012, quando foi sancionado o Decreto Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012). Regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014b), essa lei é um marco do uso do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) em documentos oficiais e instituiu a política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtorno. A lei considerou as seguintes definições para o quadro:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 1).

A lei n.º 12.764 (Brasil, 2012) ficou conhecida como Lei Berenice Piana, nome da mãe de uma criança autista que lutou pela sua aprovação, estabeleceu o autismo como deficiência, com direito a ações e serviços, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde e escolarização, incluindo: diagnóstico precoce; atendimento e acompanhamento multiprofissional; nutrição adequada e terapia nutricional; medicamentos; moradia, inclusive residência protegida; mercado de trabalho; previdência e assistência social; acompanhante especializado na escola.

A denominação TEA também está presente em Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (Brasil, 2013). Publicado pelo Ministério da Saúde, o material oferece orientações relativas aos cuidados com a saúde e atendimentos de habilitação e reabilitação às pessoas com TEA para equipes multiprofissionais que atuam na rede pública.

Na última versão do Manual de Diagnóstico e Classificação Estatística das

Doenças Mentais (DSM), o conceito de TGD foi modificado para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e deixou de incluir a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (American Psychiatric Association [APA], 2013). Desse modo, Autismo, Transtorno de Asperger e Transtorno sem Outra Especificação passaram a compor um único quadro diagnóstico: TEA.

Como indicam Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), o termo espectro autista remete às particularidades das respostas inconsistentes aos estímulos e às diferenças quanto às habilidades e aos prejuízos, compondo um quadro de características muito abrangentes. Assim pessoas com características muito diferentes, com maior ou menor grau de comprometimento ou habilidades, estão classificadas sob uma mesma denominação.

Para Mori (2014), as mudanças na definição dos transtornos, em particular aquelas realizadas após a década de 1980, indicam os esforços de estudiosos em busca de uma unidade quanto à definição de autismo e um afastamento do conceito inicial ligado à esquizofrenia e psicose. Esse objetivo está sendo alcançado e há uma maior ênfase nos aspectos cognitivos e no papel da educação.

Todavia, autores como Bernardino (2010, p. 113) protestam contra a indefinição do lugar ocupado pela psicose: “[...] Em qual desses quadros poderíamos reconhecer o sofrimento próprio da psicose infantil?”. Segundo a autora, falta uma nosografia que abrigue os sintomas constituintes das defesas utilizadas pela criança para lutar contra o que ela percebe como uma ameaça constante devido às suas dificuldades de perceber e simbolizar a realidade sem distorções. Uma das causas seria o fato de os estudos priorizarem os aspectos cognitivos em detrimento da organização da personalidade, da subjetividade.

Bernardino (2010) critica ainda a forma como é feito o diagnóstico, a prevalência de critérios estatísticos e descritivos. Com a generalização dos sintomas e sua sistematização, são desconsideradas, segundo ela, as preocupações com os acontecimentos na vida da criança, o seu processo de formação psíquica e a relação com o mundo circundante. Norteada por princípios psicanalíticos, a autora pontua:

Diagnosticar deixa de ser um problema clínico, torna-se a solução última: os pais sabem o que a criança tem, a escola dispõe de um nome para a situação-problema que enfrenta (diferente do aluno padrão) e o psiquiatra ou o neurologista (estranhamente amalgamados na atualidade) podem optar pela saída medicamentosa, facilmente amparada pela indústria farmacêutica, que amplia o leque de ofertas indicadas para os sintomas mais comuns (Bernardino, 2010, p. 14).

A autora aborda ainda aspectos importantes, como a ênfase no funcionamento

do Sistema Nervoso Central e a crescente medicalização de crianças com dificuldades psíquicas. Não temos a pretensão, no presente texto, de aprofundar estas questões, mas é necessário registrá-las, haja vista o fato de elas serem determinantes para pensar a educação de crianças com transtornos como TEA e psicose.

Apesar das controvérsias, são significativos os avanços no campo das definições e da classificação, bem como na produção do conhecimento. Todavia, a maior parte da literatura sobre o tema ainda enfatiza as limitações características de cada quadro, as quais historicamente “[...] têm sido utilizadas como justificativa para a não inserção escolar de tais crianças” (Lemos et al., 2014, p. 119). Concordamos com as autoras que, embora não seja uma prática fácil, a inclusão é possível e necessária, trazendo benefícios em termos de socialização e de desenvolvimento.

Partindo desses pressupostos, delimitamos como objetivo deste texto discutir a educação inclusiva de alunos com transtornos, focando em aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Para tanto, buscamos os fundamentos na interface psicologia e educação, traçando um panorama histórico desse processo e estabelecendo relações com a educação inclusiva.

Psicologia e inclusão escolar

Assim como na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil, a psicologia educacional foi desenvolvida inicialmente em laboratórios ou anexos aos hospitais psiquiátricos e, posteriormente, em laboratórios situados ou ligados a Escolas Normais. Apesar dos avanços produzidos pelo fato de a psicologia dirigir o olhar para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, aumentaram as críticas ao uso indiscriminado de teorias, técnicas e testes psicológicos que responsabilizam a criança e sua família pelos problemas na escola, não considerando fatores de natureza pedagógica, histórica, social, política e econômica. Dentre os estudos brasileiros com maior repercussão, destacam-se os estudos de Patto (1984; 1996) e Collares e Moysés (1996), com críticas ao reducionismo dos fatores pedagógicos às interpretações psicologizantes e ao modelo clínico, contribuindo para a patologização do processo educativo.

Souza e Rocha (2008) observam que essa discussão no campo da Psicologia tomou corpo num momento político nacional marcado por movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e de rearticulação dos partidos políticos. A promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Brasil, 1990),

a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994 (Unesco, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Brasil, 1996) representaram avanços na luta por direitos humanos e civis, após um sombrio período de mais de 20 anos de ditadura militar.

É nesse contexto que pode ser inserida a preocupação da psicologia com o papel das políticas públicas e suas relações com o ensino-aprendizagem. Segundo Souza e Rocha (2008), as publicações sobre o tema indicam dificuldades para a implantação das políticas, dentre elas, a falta de discussão com os envolvidos nas mudanças, infraestrutura inadequada, concepções preconceituosas sobre os alunos e suas famílias e a alienação do trabalho pedagógico.

E como a psicologia educacional tem pensado a inclusão escolar? Em 2004, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) lançou, no V Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos, a campanha 'Educação Inclusiva – Direitos humanos na escola! Por uma escola-mundo onde caibam todos os mundos'. Como afirma Silva (2008), no que tange à atenção a pessoas com transtornos acentuados, especialmente nos casos de psicose e autismo, a comissão reconhece que, de modo geral, há um consenso sobre a aceitação da tese de educação inclusiva. Na prática, no entanto, falta intersecção entre saúde e educação, condição necessária para a prática educativa com esse alunado.

Assim como em outras instâncias, a discussão sobre educação inclusiva feita pelo CFP está atrelada à defesa dos direitos humanos, à luta pela garantia legal do direito à igualdade, ao acesso à educação. É inegável a legitimidade e contribuição da proposta; contudo, não é suficiente. Não basta conclamar a lei, dizendo que a educação é direito de todos. É necessário ir além da luta pelos direitos e buscar, de fato, instrumentos e recursos para uma educação que promova ao máximo o desenvolvimento.

Com relação à educação de pessoas com deficiência ou transtornos acentuados, a psicologia pode produzir conhecimentos para o redimensionamento de questões relacionadas à escolarização e ao desenvolvimento do alunado com essas características. A área psicológica tem um papel importante no trabalho com os profissionais da escola, com a criança e seus pais, ou seja, com as pessoas envolvidas com o contexto escolar. Apesar da aparente homogeneidade do discurso em prol da inclusão escolar, há diferentes forças, contradições, embates, dúvidas e concepções que se manifestam nas práticas educativas.

Estudos realizados por De Carlo (1999), Ferreira (2005), Kupfer (1997, 2005), Laplane (2007), Lazzeri e Naujorks (2011), Marcondes (2008) e Padilha (2001, 2005),

entre outros, indicam que, entre os questionamentos, prevalecem aqueles relacionados à necessidade de escolarização e à possibilidade de inclusão de alunos com quadros acentuados. Mesmo entre os defensores da educação inclusiva, há posições divergentes, como podemos verificar em questões frequentemente formuladas, conforme apresentamos neste texto. Para analisá-las, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural, cujos aportes indicam a importância da educação escolar para a formação do psiquismo humano. Seus fundamentos se constituem, portanto, numa possibilidade de conceber a educação inclusiva não só como direito, mas como condição para a conquista de conhecimento e de desenvolvimento da capacidade de compreender, imaginar, avaliar, enfim, pensar o mundo.

Crianças com transtorno no contexto escolar



Na história da educação especial e da psicologia em geral, há uma preponderância de concepções que situam o desenvolvimento biológico como determinante do desenvolvimento do indivíduo. Decorrente dessas raízes históricas e a despeito dos avanços alcançados, ainda é recorrente entre educadores pensar que muitas crianças não conseguem aprender por razões orgânicas, ignorando ou desconsiderando o papel da organização social e da forma como se efetivam as relações de produção na sociedade capitalista.

A própria rigidez da escola, com sua organização voltada à homogeneidade, é um entrave para a inclusão. Como observa Ferreira (2005), devido à ausência de flexibilidade, a inclusão de um aluno diferente do ideal frequentemente provoca

tensões e desestabiliza a estrutura escolar. Todavia, ressalta ela, “[...] contraditoriamente a tensão gerada pelo fato altera a rigidez da estrutura escolar e possibilita movimentos favoráveis à plena educação do aluno” (Ferreira, 2005, p. 144).

A pesquisadora defende a necessidade de um agente para auxiliar a operar transformações que garantam igualdade no tratamento e oferta de materiais e recursos para que todos possam aprender com qualidade.

Um primeiro passo é enfrentar a baixa expectativa de educadores e pais na capacidade de aprender dos alunos com características atípicas mais acentuadas e para os quais as práticas pedagógicas nem sempre são pautadas por um currículo com vistas ao máximo desenvolvimento de suas potencialidades.

Há necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e como o ensino pode concorrer para a aprendizagem. Como assinala Góes (2002), uma contribuição importante nesse sentido são os estudos realizados no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, os quais explicam o ser humano como sujeito histórico e social e a aprendizagem, como um processo partilhado mediante o qual os sujeitos se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade.

Inicialmente, a criança assimila os modos sociais de atividades e de interação do seu grupo; depois, por meio de atividades orientadas de forma sistemática e intencionalmente organizadas na escola, ela adquire os conhecimentos científicos.

Sob esse prisma, são estabelecidas três premissas:

- 1) o psiquismo das pessoas com ou sem deficiência é de caráter essencialmente histórico;
- 2) as funções psicológicas superiores são tipicamente humanas; elas possuem uma base biológica, mas resultam fundamentalmente da interação do indivíduo com o mundo em que ele vive;
- 3) as circunstâncias de vida concreta da criança são determinantes para o seu desenvolvimento.

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Leontiev (1904-1979) e Alexis Nikolaievich Luria (1902-1977) são os principais representantes da Teoria Histórico-Cultural. Fundamentados no materialismo dialético, os estudiosos demonstraram que a aprendizagem opera transformações psíquicas nos sujeitos, expandindo as possibilidades de transformações dos processos cognitivos elementares em funções superiores.

O eixo central do desenvolvimento intelectual reside na apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens. A criança já nasce em um mundo

humanizado, dotado de valores, objetos, saberes e técnicas, que deverão ser apropriados. Um processo que, como explica Leontiev (1977), “[...] tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento” (Leontiev, 1977, p. 105).

O autor cita, como exemplo, a linguagem, um produto objetivo da atividade das gerações anteriores. No processo de apropriação da linguagem, são formadas na criança as características especificamente humanas, como falar e entender, ouvir e articular a linguagem falada.

Do mesmo modo, a capacidade de utilização de instrumentos, com as correspondentes ações mentais e operações mentais, é formada por meio das relações com outras pessoas. Vista pela primeira vez, uma colher é apenas um objeto que a criança leva à boca; com a intervenção de outra pessoa, ela apreende as formas de usar o talher para funções socialmente determinadas. Ou seja, a colher é assimilada pela criança como objeto humano.

Os conhecimentos são apropriados, portanto, mediante relações práticas e verbais entre a criança e as pessoas que com ela participam de uma atividade comum. Nesse processo, a linguagem é fator primordial para o desenvolvimento, visto que o conteúdo da experiência histórico-social não está contido nos objetos e em coisas materiais, mas nas generalizações refletidas de forma verbal. Essa constatação levou Vygotsky (2003) a demonstrar como o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pelas experiências socioculturais da criança.

Numa tentativa de síntese, podemos derivar que o lugar social ocupado pela criança, as exigências do meio, a qualidade das interações e as oportunidades concretas a ela propiciadas definem a aprendizagem que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento. Esses fatores impelem a transformação das funções psicológicas naturais (percepção, memória, atenção, sensação) em funções tipicamente humanas ou superiores (percepção do objeto, atenção voluntária, memória e sensação mediadas, imaginação).

Para além das questões biológicas, a capacidade instrumental da pessoa com deficiência acaba sendo prejudicada em nossa sociedade. Como explica Vygotski (1997), graças a uma crença nas condições de estabilidade e constância do biológico sobre o desenvolvimento, as ferramentas materiais e de adaptação, os aparatos e as instituições sociopsicológicas estão adaptadas para pessoas com organização e funcionamento psicofisiológico normal. Por conseguinte, essa sociedade coloca barreiras que transcendem os limites biológicos, orgânicos ou

intelectuais apresentados por uma parcela da população.

O autor discute a surdez e a cegueira, argumentando que elas não criam alterações graves no desenvolvimento; o prejuízo reside no uso dos processos e instrumentos psicológicos. A eficiência das estratégias pedagógicas utilizadas para superar ou compensar o problema determina o desenvolvimento. Ao fazer uma distinção entre dificuldade e deficiência e defender a hipótese da compensação, Vygotski (1997) reconheceu que o subdesenvolvimento da fala e do pensamento no surdo ou da orientação espacial no cego são problemas secundários. As possibilidades de acesso aos bens culturais podem transformar a própria estrutura dos seus processos psíquicos. O uso do Braille e da Língua de Sinais, associado a metodologias adequadas de ensino, por exemplo, compensam dificuldades de acesso ao conhecimento nas pessoas com cegueira ou surdez.

Vygotsky (1977) defendeu com veemência a educação escolar e as mediações por meio dela realizadas como meio para a promoção das funções psicológicas superiores. A aprendizagem é a fonte propulsora do desenvolvimento e o bom ensino é aquele que a ele se adianta, ou seja, é dirigido às funções psicológicas em vias de se desenvolverem. Desse modo, o autor criticou o ensino destinado às crianças com deficiência. Por se pautarem em pesquisas que estabeleceram ter essas crianças pouca capacidade de pensamento abstrato, o ensino se limitava aos meios visuais. Ao insistir em atividades restritas ao pensamento visual, essa forma de ensino acabava por consolidar barreiras ao pensamento abstrato.

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta (Vygotsky, 1977, p. 45).

O pesquisador russo propõe que as atividades escolares sejam integradas e com conteúdos que façam a criança pensar. Mesmo as atividades aparentemente simples devem abordar fatos e fenômenos científicos, desenvolvimento dos sentimentos, percepções e imaginação.

Infelizmente, o que Vigotski criticava em seu tempo ainda está presente na educação especial contemporânea; são comuns práticas pedagógicas voltadas para

a educação sensório-motora e exercícios para os órgãos dos sentidos, principalmente para alunos com recursos comunicativos mais comprometidos.

Sabemos que, em muitos casos, uma atividade como recortar, por exemplo, pode envolver uma grande dificuldade e representar uma considerável conquista. Aliás, toda aprendizagem que ajude a pessoa a se tornar mais autônoma é muito importante. A crítica é ao trabalho restrito à visualização, ao concreto, em detrimento da mediação para a criação, o pensamento, a imaginação.

De Carlo (1999) é enfática quanto à importância do trabalho com a imaginação para o desenvolvimento do pensamento abstrato:

Aqueles que estejam voltados à promoção do desenvolvimento humano, comprometido ou não por uma deficiência, devem favorecer a mediação semiótica e instrumental e investir na dimensão imaginária, atuando sobre as capacidades potenciais e funções psicológicas emergentes, mais elaboradas e criadoras, como aspectos do funcionamento psíquico complexo (De Carlo, 1999, p. 79).

Sob essa perspectiva, a autora critica a institucionalização de pessoas com deficiência intelectual grave. Ela denuncia que algumas práticas realizadas com essas pessoas não passam de ocupação do tempo e, por isso, reforçam a marginalidade social e a imagem de incapacidade, legitimando a segregação e a exclusão dessa população do contexto social e da escola. De modo análogo à autora citada, Padilha (2001, 2005) demonstra a riqueza do ato educativo com base em formas de mediação simbólica, que vê o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não apenas somando rotinas e costumes.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em especial aqueles formulados por Vigotski, contribuem para a busca de mudanças no cenário educacional. Contudo, apesar de a preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupar um lugar central, as produções vigotskianas priorizaram o delineamento de princípios gerais do desenvolvimento. Uma alternativa para a continuidade dos estudos na atualidade seria investir na busca de aplicação da teoria à intervenção educacional.

Pensar a Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica exige cuidados. Como adverte Barroco (2007), a produção de Vigotski acerca do desenvolvimento psicológico e da educação de pessoas com deficiência não pode ser lida de modo isolado do conjunto de sua obra, tampouco perder-se de vista o caráter político, social e econômico da psicologia e da educação propostas por ele:

Em Vigotski, o aspecto político não se desvincula do econômico, a esfera da produção da esfera da circulação, o elevado nível de produção e acumulação de riqueza do elevado índice de miséria, a teoria da prática, a totalidade da parte, o homem particular do gênero humano, o desenvolvimento da pessoa com deficiência da pessoa sem deficiência, etc. É justamente o domínio das leis da dialética que pôde avançar para além das condições imediatas, contraditórias, que se apresentavam para depois voltar a elas com elementos teóricos explicativos. Isto é de grande importância (Barroco, 2007, p. 387).

Assim, a escolarização da criança é essencial; com deficiência ou não, toda criança precisa de e tem direito a uma escola que cumpra sua função básica de promover a socialização do conhecimento produzido pela humanidade.

Tomada no sentido de humanização, a escolarização promove o avanço para além das características inatas, por meio da apropriação da cultura material e intelectual presente na atividade humana. O homem não nasce ou se faz naturalmente homem; como explica Saviani (2005),

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (Saviani, 2005, p. 7).

O trabalho educativo é definido pelo autor como a produção direta e intencional, em cada indivíduo, da humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens. A escola é o lugar privilegiado para que esse processo se realize; por meio do ato educativo, os conteúdos produzidos pela coletividade são apropriados pelo indivíduo singular. Portanto, uma escola vazia de conteúdos resulta no esvaziamento do ser humano, do saber pensar e significar o mundo em que vive.

Vista a essencialidade da escolarização para o desenvolvimento, passamos a um ponto que remete à inclusão de pessoas com padrões muito diferenciados de aprendizagem.

É possível incluir todas as crianças?

Essa questão é comum entre educadores e mesmo entre os pais de crianças com transtornos, de modo peculiar, nos casos de psicose e autismo. A inserção dessas crianças na escola comum provoca sentimentos conflitantes no meio educacional, envolve questões éticas, de direitos humanos da criança e sua família, demandando uma parceria estreita entre setores da saúde e da educação.

A história sobre o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais indica que foram os médicos os primeiros a tentar proporcionar experiências humanizadoras e educativas a uma grande categoria denominada idiotia. A categoria incluía a deficiência mental/intelectual, o autismo e as psicoses infantis. Um marco é o trabalho de Jean Itard (1774-1838) com um jovem encontrado nos bosques da França em 1801, que ficou conhecido como Victor, o selvagem de Aveyron.

No século XIX e início do século XX, as relações entre saúde e educação se tornaram mais próximas com as contribuições da psicanálise e o reconhecimento de que os métodos e as práticas pedagógicas podem contribuir para a estruturação psíquica de crianças com transtornos.

Até a década de 1970, as preocupações da psicologia se centraram nas chamadas dificuldades de aprendizagem, definidas como dislexia, disgrafia e discalculia, entre outras; os problemas de saúde mental foram deixadas para especialistas em educação especial ou para a área da saúde.

Ao final da década de 1980, as discussões sobre a escolarização dessas crianças foram retomadas, juntamente com a luta antimanicomial e pela reforma psiquiátrica. Como versa Ranña (2008), as instituições passaram a desenvolver trabalhos mais abertos, voltados para os parceiros e, conseqüentemente, foram diminuindo as atuações clínicas fechadas ou de grupos terapêuticos, os quais continuaram a existir, mas com outro significado. Para as crianças com autismo ou psicose grave, foram criados ambientes de saúde com características escolares: as escolas terapêuticas.

De 1990 até o início do século XXI, com o movimento de educação inclusiva, a proposta de educação para essa categoria passa a ser a de terapêutica na escola. Com a inclusão das crianças com transtornos mentais graves, aumentaram as demandas da escola por parcerias com a saúde.

Ranña (2008) recomenda a intervenção antes dos três anos de idade e voltada para as funções psíquicas e a promoção da sua subjetivação em formas menos alienantes. Mas, como alerta o autor, a ausência ou insuficiência de atendimento público dificulta ou inviabiliza as intervenções precoces. Outro entrave é o caos conceitual e o desencontro quanto aos encaminhamentos. Para alguns, a criança deve ser apenas medicamentada, sem expectativas de desenvolvimento,

mudanças ou transformações. Outros indicam espaços totalmente segregados ou salas especiais na escola comum.

Com a atual política de educação inclusiva, a orientação é a inclusão total, inclusive das crianças com autismo ou psicose. Defendemos esse posicionamento e concordamos com Kupfer (2005), para quem a condição para a efetivação da inclusão é a transformação da escola num espaço de convivência das diferenças:

Não, porém, as diferenças de cor, ou de amplitudes perceptivas (mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes), e sim aquelas que verdadeiramente interessam, ou seja, as diferenças subjetivas na apreensão do mundo, já que são essas diferenças que permitem o surgimento de seus estilos e, portanto, do novo. Um novo singular que poderá retornar ao social para revigorá-lo (Kupfer, 2005, p. 23).

A autora observa que não há duas crianças psicóticas ou autistas com características e necessidades iguais. Por isso, é necessário primeiro incluir e depois verificar as necessidades. Para Ranña (2008), cada caso é um projeto que começa com a escuta dos pais e do conhecimento sobre a criança para entender a dinâmica familiar e o lugar nela ocupado pela criança. Esse trabalho caberia a um grupo de apoio cujo objetivo seria perceber os poderes e as fraturas que se operam no cotidiano familiar. Na escola, o alvo seria a mobilização pela presença de uma criança com transtorno no cotidiano e os sentimentos por ela provocados. O fio condutor seria a relação entre saúde e educação e a prática pautada na preocupação com um trabalho problematizador das práticas escolares e com a intenção de evitar preconceitos e exclusão.

Pesquisas realizadas por Gomes e Mendes (2010) e Lazzeri e Naujorks (2011) apontam avanços quanto ao acesso das crianças com transtornos às classes comuns das escolas regulares; as pesquisadoras afirmam, no entanto, a necessidade de assegurar às escolas as condições para o máximo desenvolvimento do potencial desses alunos.

Ambas as pesquisas constataram ser menor o estranhamento dos professores diante das características dos alunos. Na pesquisa realizada por Gomes e Mendes (2010), 40% dos professores investigados afirmaram não ter dúvidas ou dificuldades para lidar com os alunos com autismo. Não obstante, as análises dos dados indicam que 90% desses alunos não acompanham os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas e que nenhum tipo de adequação

metodológica ou curricular foi relatado pelos professores. Apesar de uma porcentagem significativa de alunos não falar, não houve indicativos de utilização de recursos de comunicação alternativos, os quais poderiam ser muito benéficos para eles.

Gomes e Mendes (2010) e Lazzeri e Naujorks (2011) verificaram ainda a ausência de interação de profissionais da área de educação e de saúde. As fraturas nos processos de aprendizagem e as mobilizações provocadas pelos alunos com psicose e autismo são ignoradas ou vivenciadas de forma quase solitária pela família e pela escola. A formação focada nos aspectos pedagógicos e uma equipe de apoio são problemas urgentes a serem enfrentados para fazer avançar o processo inclusivo.

Os princípios pautados na Teoria Histórico-Cultural analisados ao longo do texto indicam a importância e determinação da escolarização para o desenvolvimento. No caso dos alunos com transtornos, é essencial que o professor conheça as características e as necessidades de aprendizagem dos alunos, em especial, de recursos para a comunicação.

Aproximações necessárias

Como se sabe, a educação brasileira se insere no quadro de transformações e discussões da inclusão escolar com um rápido percurso iniciado em 1990¹, que coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a Educação nos países de terceiro mundo. Mas é com a condensação do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, assim como as metas posteriores lançadas pelo governo (descentralização da administração de verbas, currículo básico, educação à distância, avaliação nacional das escolas), que se fundem ações alinhadas às tendências mundiais de uma educação para todos.

Todavia, alguns alinhamentos internacionais ganharam maior destaque ao buscarem abordar, especificamente, a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. De acordo com a Declaração de Salamanca, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a

manutenção de um Estado Democrático. É este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, que tomam forma nas Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

Desta forma, no âmbito nacional, a polêmica discussão da proposta educacional inclusiva se deu pela aprovação, em 1993, e pela promulgação, em 1996, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seus artigos firma a necessidade de equidade ao atendimento educacional no ensino regular a todos os educandos. Deixa claro, em seu Art. 3º (inciso I, II e IV), que os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, com respeito à liberdade e apreço à tolerância, deverão ser as bases e princípios da Educação.

Esta compreensão é reafirmada na forma de lei, pelo Decreto nº 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008, que busca avançar nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação. Dentre os objetivos traçados pela nova regulamentação nacional estão: prover condições de acesso, permanência e participação, com a garantia de transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos.

Ainda de acordo com a legislação, a compreensão da Educação Especial nessa nova esfera vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos alunos.

Não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. De acordo com o Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, no ano de 2006, finalizado e divulgado em 2008, houve crescimento de 72,4% do número de matrículas realizadas em escolas regulares, o que, segundo análise, torna-se um favorável indicador para a inclusão escolar.

Entretanto, se por um lado as estatísticas parecem animadoras, por outro não podemos deixar de considerar que o indicador de inclusão, quando delimitado pela

realização da matrícula do aluno, não garante que o acesso e a permanência do aluno, como proclamado pelos diferentes documentos nacionais e internacionais que defendem a inclusão escolar, de fato está sendo efetivado. As ações de inclusão escolar direcionadas por diferentes chavões políticos, como por exemplo, considerar a matrícula dos alunos como um indicador positivo, podem ser verídicas, mas se tornam ilusórias quando essas mesmas estatísticas indicam os índices de evasão, repetência e nível de alfabetização dos alunos, independentemente de possuírem deficiências ou não. Tal fato mobiliza repensar as propostas de inclusão escolar e os indicadores meramente estatísticos lançados nos levantamentos realizados, que parecem desconsiderar questões como: condições de instalações, despesas e materiais, tempo letivo, formação de professores, clima e gestão escolar, ações essas que, como se sabe, contribuem para a efetividade do ensino.

Nesse sentido, pensar em um processo de inclusão escolar que dê conta das ações excludentes que cercam as escolas é assumir que muita atenção deve ser dada ao caráter elitista e homogeneizante das práticas pedagógicas e suas inadequações na abordagem da diversidade dos alunos, e que exige de nossas consciências um despertar mais ético ante a questão social fundada por exclusões e desigualdades. Ainda de acordo com a autora, a escola deve passar de um local de apropriação do conhecimento para constituir-se em um espaço para o exercício da reflexão crítica, de maneira que se revejam as dinâmicas e organizações pedagógicas instauradas ao longo dos tempos, em nossas instituições escolares.

Um avanço na Educação pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade, com a revisão dos inúmeros equilíbrios existentes, injustiças e desigualdades, que assolam nossa sociedade. Uma análise da realidade capitalista contemporânea e suas cruéis consequências, tais como miséria, desemprego, conflitos étnicos, racismo, discriminação e marginalização de camadas da população, permeiam o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

Discutir a temática da inclusão escolar nos remete, inicialmente, à discussão do papel da escola na sociedade. Pode-se dizer que a escola assume o relevante papel na consolidação de determinados “traços” sociais, sendo produto e produtora desses mesmos traços. Ainda segundo a autora, para estudar a escola e sua organização é necessário contemplar os aspectos amplos da sociedade, como a economia e a política. “A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova

visão da escola. Entretanto, sob o discurso do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais”.

De maneira geral, as pesquisas que tratam das políticas educacionais refletem, explicitamente, o discurso da educação como instrumento para o enfrentamento do processo de exclusão social, acrescido da possibilidade de justiça social da escola para todos, inclusive, para as pessoas com necessidades especiais¹⁰. Estas mesmas políticas abordam e divulgam, em suas diretrizes, a importância do processo de socialização em detrimento de currículos conteudistas, em respeito ao ritmo de cada criança. Porém, a autora conclui que, embora esses princípios sejam, em tese, democráticos, na verdade existe um hiato entre a intenção e a realidade vivida em nossas escolas.

Ainda de acordo com a autora, dentre as principais causas do distanciamento entre a intenção e a realidade educacional em nosso País podem ser destacados os seguintes pontos: manutenção das formas hierarquizadas e pouco democráticas das políticas educacionais; desconsideração da história profissional daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; implantação das políticas sem a articulação com a infraestrutura necessária; manutenção de concepções a respeito do aluno e de sua família de classes populares, que desqualificam uma parcela importante da população, para a qual essas políticas são dirigidas; desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores, e demais profissionais da educação, dentre eles, os próprios psicólogos escolares.

Diferentes estudos internacionais já enfocaram os aspectos mais explícitos que dificultam o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas. Dentre os vários aspectos abordados, ainda é unânime a falta de capacitação profissional adequada, a falta de recursos e materiais apropriados, as barreiras arquitetônicas e físicas, as barreiras humanas atitudinais que permeiam as práticas pedagógicas em relação à inclusão, dentre outros.

Ressalta-se que, para tanto, os desafios dos psicólogos escolares são tão concretos como a concretude dos problemas que assolam as instituições escolares do País. Há que se superar, assim, a necessidade de uma formação política e ideológica, que dê embasamentos para uma ação profissional crítica e construtora da realidade brasileira, contrapondo-se, efetivamente, a uma política educacional segmentada, massificante e dominadora, que há muito direciona nossas escolas.

A resignificação da atuação da Psicologia Escolar passa pela apropriação de referenciais teóricos e práticos que reafirmem os processos interativos conscientes e inconscientes, constitutivos dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva dinâmica e sócio-histórica. A construção da nova identidade do psicólogo escolar depende, ainda, de uma compreensão de respeito e afirmação às diferenças, garantindo o desenvolvimento do papel de agente social transformador da realidade em nossas escolas, principalmente no que se refere às políticas educacionais inclusivas de alunos portadores de necessidades especiais.

Com uma visão segmentada e apolítica, a Psicologia não integrou em seus conceitos a realidade social. E é com esta noção que a Psicologia permaneceu nas diretrizes educacionais do País, enfocando o sujeito isolado e deixando ilesas e isentas de culpa as instituições escolares pelo fracasso de seus alunos, e, conseqüentemente, responsabilizando-os por sua exclusão.

A proposta de inclusão escolar oferece, assim, a possibilidade da revisão das práticas escolares excludentes, que cercam a sociedade historicamente. A reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central da participação da Psicologia nesse debate da inclusão e na busca para uma sociedade democrática.

Ser psicólogo escolar no Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todos os sujeitos envolvidos, independentemente de classes sociais, capacidades físicas ou mentais, em situações de risco ou situações abastadas, “é defender os direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau”.

A Psicologia deve buscar romper com a cumplicidade que tem caracterizado sua relação com a Educação, para se apresentar como um conhecimento científico capaz de demonstrar e compreender a dimensão subjetiva da experiência vivida na escola pelas camadas marginalizadas. Porém, para a Psicologia assumir este novo modelo precisa superar a visão naturalizante do desenvolvimento humano, a compreensão do fenômeno psicológico como abstrato e com características universais.

É unanimidade entre alguns pesquisadores e profissionais da área da Psicologia Escolar, a necessidade de se repensar ações e práticas profissionais mais comprometidas com a transformação social dos interesses da maioria da população. A exigência de uma prática profissional que contemple a construção

crítica social e, para tanto, a abordagem das políticas educacionais inclusivas é um dos meios mais efetivos para esta necessária transformação profissional.

Referências

American Psychiatric Association (APA). (2013). DSM V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: APA.

Barroco, S. M. S. (2007). A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.

Bernardino, L. M. F. (2010) Mais além do autismo: A psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. *Psicologia Argumento*, 28(61), 111-119.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial.

Brasil. (1990). Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Recuperado em http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf

Brasil. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília, DF: Casa Civil. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP.

Recuperado em setembro 5, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Brasil. (2012). Decreto Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. Brasília, DF: Casa Civil. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. Ministério da Saúde/ Secretaria de Atenção à Saúde. (2013). Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtornos do espectro do autismo (TEA). Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2014a). Censo escolar da Educação Básica

2013: Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC/INEP.

Brasil. (2014b). Decreto Lei n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Casa Civil. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo, SP: Cortez.

De Carlo, M. R. P. (1999). Se essa casa fosse nossa....: instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo, SP: Plexus.

Ferreira, M. C. C. (2005). Os movimentos possíveis e necessários para que a escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais. In D. M. Jesus, C. R. Baptista, & S. L. Victor (Eds.), Pesquisa e educação especial: mapeando produções (p. 130-154). Vitória, ES: Edufes.

Góes, M. C. R. (2002) Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In M. K. Oliveira, M. K. T. C. Rego, & D. R. R. Souza (Eds.), Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea (pp. 95-114). São Paulo, SP: Moderna.

Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial, 16(3), 375-396. doi: 10.1590/S1413-65382010000300005

Kupfer, M. C. M. (1997). Educação Terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. Estilos da Clínica, 2(2), 53-61.

Kupfer, M. C. M. (2005). Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In F. A. G. Colli, & M. C. M Kupfer (Eds.), Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida (pp. 17-27). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Laplane, A. L. F. (2007). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In M. C. R. Goes, & A. L. F.

Laplane (Eds.), Políticas e práticas de educação inclusiva (pp. 520). Campinas, SP: Autores Associados.

Lazzeri, C., & Naujorks, M. I. (2011). Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino. In Anais do X Seminário de Pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá (pp. 1-17). Maringá, PR.

Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escola. Revista

Brasileira de Educação Especial, 20(1), 117-130. doi: 10.1590/S1413-65382014000100009

Leontiev, A. N. (1977). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, G. S. Kostiuk, N. Bogoyavlensky, & N. A. Menchiskaya (Eds.), *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 99-119). Lisboa: Portugal: Estampa.

Marcondes, A. (2008). Articulação da saúde com a educação nos desafios da inclusão. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R.

G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim (Eds.), *Psicologia e direitos humanos na escola: educação inclusiva - direitos humanos na escola* (pp. 71-82). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Mori, N. N. R. (2014). Transtorno do espectro do autismo e escolarização: a história de M. In N. N. R. Mori, & C. Cerezuela (Eds.), *Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais* (pp. 197- 212).

Maringá, PR: Eduem.

Padilha, A. M. L. (2001). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados.

Padilha, A. M. L. (2005). Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In D. M. Jesus, C. R. Baptista, & S. L. Victor (Eds.), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 125-138). Vitória, ES: Edufes.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.

Ranña, W. (2008). Direitos humanos, educação inclusiva e reforma psiquiátrica para a criança e o adolescente. In A.

M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim (Eds.), *Psicologia e direitos humanos na escola: educação inclusiva - direitos humanos na escola* (pp. 83-97). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas,

SP: Autores Associados.

Silva, M. V. O. (2008). A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim (Eds.), *Psicologia e direitos humanos na escola: educação inclusiva - direitos humanos na escola* (pp. 13-37). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (2008). Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In Conselho Federal de Psicologia (Ed.), *Ano da Psicologia na educação: textos geradores* (pp. 27-52). Brasília, DF: CFP.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial. Recuperado em <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>

Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, G. S. Kostiuik, N.

Bogoyavlensky & N. A. Menchinskaya (Eds.), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). Lisboa: Portugal: Estampa.

Vygotski, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Madri: Espanha: Visor.

Vygotsky, L. S. (2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Libaneo JC, Oliveira JF, Toschi MS. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez; 2003. 408p.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia: UNESCO; 1990. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br Acesso em: 20/9/2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial*. Salamanca: UNESCO; 1994. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br Acesso em: 17/9/2001.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip Acesso em: 25/4/2001.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão*. Brasília: Ministério da Educação; 2008. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em: 20/2/2009.

Brasil. Ministério da Educação. *Censo da Educação Básica (2006)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - MEC/INEP; 2008.

Candau VM. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: Candau VM, ed. Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes; 2000. p.11-6.

Moraes MC. O paradigma educacional emergente. São Paulo: Papirus; 1997. 238p.

Michels MH. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. Rev Bras Educ. 2006; 11(33):406-23.

Souza MPR. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: Viégas LS, Angelucci CB, org. Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2006. p.229-43.

Hindes Y, Mather J. Inclusive education at the post-secondary level: attitudes of students and professors. Exceptionality Education Canada. 2007;17(1):107-28. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 23/4/2007.

Kalya E, Georgiadi M, Tsakiris V. Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. Eur J Special Needs Educ. 2007;22(3):295-305. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 23/4/2007.

Most T. Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. J Deaf Studies Deaf Educ. 2007;12(4):495-503. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 24/4/2007.

Nilholm C. Special Education, Inclusion and Democracy. Eur J Special Needs Educ. 2006; 21(4):431-45. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 24/4/2007.

Gomes VLT. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In: Guzzo RSL, org. Psicologia e Escolar: LDB e Educação Hoje. Campinas: Alínea; 1999. p.49-76.

Novaes MH. Convivendo em novos espaços e tempo educativos. In: Guzzo RSL, org. Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje. São Paulo: Alínea;1999. p.91-102.

Almeida SFC. O Psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: Guzzo RSL, org. Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje. São Paulo: Alínea; 1999. p.77-90.

Bock AMB. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: Meira ME, Antunes MAM, eds. Psicologia escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.79-103.

Martinez AM. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: Martinez AM, ed. Psicologia escolar e compromisso social. São Paulo: Alínea; 2005. p.95-114.

Guzzo RSL. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: Wechsler SM, org. Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea; 2001. p.75-91.

Guzzo RSL. Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional. In: Guzzo RSL, org. Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje. São Paulo: Alínea; 2002. p.131-44.

Novaes MH. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. In: Wechsler SM, org. Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea; 2001. p.61-71.

Bernardes JLP. Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2003. 107p.

Jusevicius VCC. Inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais: fala de professores [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia; 2002. 110p.

Emílio SA. O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão [Tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2004. 265p.

Viana FMG. Política de Inclusão e a formação de professores [Dissertação de Mestrado]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto; 2005. 169p.

Franca CC. Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar [Tese de Doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação; 2005. 262p.

Crespo TCF. Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação; 2005. 79p.

Carmo Neto H. Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação; 2000. 101p.

Tessaro NS. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial [Tese de Doutorado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2004. 208p.

Cassoli RA. As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão: uma história de exclusão [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Psicologia da Educação; 2006. 178p.

Martins MRR, Almeida SFC, Rossi TMF. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2007. 159p.

Mariote LE. Políticas de inclusão: compreensão de alunos, pais e professores sobre esse processo [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia; 2005. 130p.

Lima VS. Programa “Ensino Alternativo” da Secretária Municipal de Educação de Uberlândia: caracterização do funcionamento e concepções das professoras [Dissertação de Mestrado]. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação; 1999. 94p.

Jurdi APS. O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2004. 146p.

Angelucci CB. Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade São Paulo, Instituto de Psicologia; 2002. 171p.

Lima JRC. A inclusão escolar: da subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno [Dissertação de Mestrado]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós- Graduação em Psicologia; 2005. 162p.

Serra VV, Paz MGT. Atitudes de professores frente à inclusão educacional: o impacto do suporte e dos valores organizacionais [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2007. 82p.

Gurgel CPP. O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2002. 118p.

Bernardi ES. Inclusão escolar: opinião de pais de crianças sem necessidades educacionais especiais [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia; 2004. 112p.

Almendra MLC. Percepção de pais sobre o comportamento de seus filhos surdos no processo de inclusão escolar [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia; 2005. 141p.

Bastos MB. Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2003. 133p.

Pretto B. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em uma escola de ensino regular [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia; 2002. 156p.

Pessini MA. Um estudo qualitativo: alunos portadores de deficiência no ensino superior [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Psicologia; 2002. 96p.