

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Contribuições a partir de uma pesquisa de campo  
realizada na EE Ana Maria do Couto, Cuiabá, MT, Brasil

Maria Cristina Domingues Barros<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar o que pensam os professores da Escola Estadual Ana Maria do Couto sobre o processo de educação inclusiva. A proposta dessa educação se efetiva na busca de uma escola de qualidade para todas as crianças, independentemente de qualquer atributo físico, mental ou social. A educação especial deve funcionar como um suporte para a educação inclusiva quando se trata de crianças com deficiência e que tem necessidades educacionais especiais. De posse destes conceitos, apresentamos as principais ideias de L.S.Vigostski acerca do desenvolvimento da criança com deficiência. Esta teoria embasa a defesa por uma educação em que todas as crianças estudem juntas no mesmo local. Concluiu-se que é necessário que a criança com deficiência conviva diariamente com outros modelos de linguagem, de expressão, de habilidades para que possam ir além da deficiência e possam desenvolver outros modelos de atuação e de pensamento.

**Palavras chaves:** Professor; educação especial; educação inclusiva.

### Abstract

This article aims to understand what the teachers think the State School Ana Maria do Couto on the inclusive education process. The purpose of this is effective education in the pursuit of a quality school for all children regardless of any physical, mental or social attribute. Special education should act as a support for inclusive education when it comes to children with disabilities and who have special educational needs. Armed with these concepts, we present the main L.S.Vigostski ideas about the development of children with disabilities. This theory underlies the defense for an education that all children study together in the same place. For Vygotsky, it is necessary that the disabled children socialize daily with other language models, expression of skills so that they can go beyond the disability and to develop other models of action and thought.

**Key words:** Teacher; special education ; inclusive education.

### Introdução

O presente trabalho aborda como temática central a opinião dos professores sobre o processo de educação inclusiva e será analisado a partir de uma perspectiva crítica.

A educação inclusiva é um paradigma educacional que pressupõe uma escola de qualidade para todas as crianças independentemente de qualquer atributo físico, mental

---

<sup>1</sup> Maria Cristina Domingues Barros, professora da rede estadual de Educação; Pós graduada pela UFMT em Educação Especial; Pós graduada pela UFMT em Educação Física e Esportes; Mestre em Ciências da Educação pela UPAP/PY.

ou social. Neste paradigma considera-se que toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a ela oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem; isso significa estudar com todas as crianças num ambiente o menos segregado possível. É o princípio que sustenta que a diversidade faz parte da natureza humana. Todas as crianças possuem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas diferentes de todas as outras. Assim, os sistemas educacionais devem levar em conta esta diversidade nas suas propostas implementando uma escola que contemple a todos em suas diferenças, peculiaridades e semelhanças. Esta escola para todos não exclui nenhum aluno por conta de atributos individuais como as deficiências. As crianças com deficiências e que apresentam necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular próximo da sua residência como as outras crianças.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Nesta proposta, a educação especial não se configura como o *locus* da criança com deficiência, mas um programa de auxílio para que os alunos possam se adequar com maior qualidade ao ensino regular.

Para Vigotski (apud NUERNBERG, 2008), as crianças com deficiência devem estudar juntas com as crianças sem deficiência para que possam vivenciar vários tipos de experiências, de linguagens e de possibilidades de atuação na vida cotidiana. Somente assim, a deficiência pode ser minimizada, não criando para a criança deficiências secundárias. Porém, segundo Jannuzzi (2004), o que temos assistido no Brasil, historicamente, é a exclusão das crianças com deficiência das escolas regulares com a alegação de que elas não se beneficiam deste espaço educacional.

A proposta de uma educação inclusiva, difundida no mundo todo visa abrir a escola à todas as crianças, independente de qualquer atributo individual. Não somente as crianças com deficiência, mas principalmente elas, precisam deste espaço para crescer e se desenvolverem.

No Brasil, a educação inclusiva já estava prevista na Constituição Federal de 1988 que prevê uma escola para todos e foi aos poucos tomando forma como proposta para o sistema educacional. Hoje, compreende-se que todas as crianças devam estudar juntas e que a escola não pode recusar a matrícula de nenhuma criança sob nenhum

pretexto. Porém, essa não é uma mudança fácil. Ao contrário, é uma mudança paradigmática e que por isso, demanda uma mudança estrutural e conceitual por parte de todos aqueles que atuam na escola.

Dentre estes profissionais, destacamos os professores, que tal e qual os alunos são os personagens principais deste novo modelo.

Sendo assim, desenvolvemos neste trabalho, uma pesquisa de campo qualitativa com vinte e um professores de uma escola pública da cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso. Esta pesquisa utiliza como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada em que os professores respondem, por escrito, a cinco questões sobre educação inclusiva, educação especial, a relação entre elas e as experiências na área.

Utilizamos, para analisar os dados coletados, a perspectiva crítica em psicologia e educação da qual são representantes: Marilene Proença, Maria Helena Souza Patto, Maria Aparecida A. Moysés, Cecília Colares, Jane Cotrin.

A perspectiva crítica concebe a escola como um espaço político, humanizador que precisa contar com a participação de todos os envolvidos em seus processos no delineamento de suas ações, correndo o risco de que se não o fizer, as demandas naturais e complexas de seus espaços serão invadidas por respostas externas, estereotipadas que culpabilizam seus membros, dentre eles, principalmente as crianças, por seus insucessos.

Discorremos sobre o conceito de educação inclusiva e suas características, utilizando para isso autores como Miguel Melero, Cláudia Werneck e Maria Tereza Mantoan entre outros. O conceito de educação inclusiva exposto aqui considera que o fato de todas as crianças estudarem juntas produz muitos ganhos para todos os envolvidos no processo: alunos, professores, comunidade, familiares.

Discorremos também sobre o conceito de educação especial, compreendendo que esta é uma proposta de ensino transversal a todas as outras: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico e superior. Consideramos que a educação especial é um suporte aos alunos que durante sua trajetória escolar tem necessidades educacionais especiais. Dentre os alunos com necessidades educacionais especiais, destacamos as crianças com deficiência. Para Vigotski (apud NUERNBERG, 2008), as crianças com deficiência tem uma deficiência primária, que é a deficiência em si, mas que a sociedade cria a deficiência secundária quando impede ou impossibilita que a criança tenha acesso aos bens construídos historicamente como a escola e assim aumente ainda mais as impossibilidades causadas pela deficiência primária.

Tratamos então da teoria sócio histórica de Lev Semionovich Vigotski e de como ele compreende a deficiência. As ideias deste autor corrobora a necessidade de uma proposta de uma escola para todos.

Propomos a descrição de duas pesquisas, realizadas por Cotrin (2002) e Sant'ana (2005) que discorrem sobre o processo de educação inclusiva enfocando a participação dos professores neste processo. Para Cotrin (2002) é imperativo que os professores participem ativamente deste processo num movimento reflexivo que permite a transformação genuína das práticas escolares visando à qualidade de ensino para todas as crianças.

Finalizando, apresentamos a pesquisa de campo realizada na EE Ana Maria do Couto, na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso, Brasil. A pesquisa realizada com 21 professores apontou que os professores compreendem o conceito de educação inclusiva com muitas dúvidas sobre sua operacionalização e que acreditam que devam ser melhor capacitados para a nova demanda. Porém, acreditamos que esta capacitação deva vir da própria equipe, que num movimento reflexivo, pensa nos problemas cotidianos buscando soluções factíveis. Isso significa que os conhecimentos acumulados pela humanidade sobre as crianças com deficiências, por exemplo, possam ser conhecidos, mas o mais importante é como a equipe irá apreender esses conhecimentos e operacionalizá-los no cotidiano escolar.

Também consideramos condição essencial que as políticas públicas se adequem a esse novo modelo minimizando os efeitos da burocracia, o sistema hierarquizado de participação nas decisões políticas e deem mais voz aos professores como legítimos direcionadores desta nova proposta.

Desejamos que este trabalho possa ser útil para aprofundar discussões sobre esta temática e que a nova proposta encontre um lugar confortável nas políticas educacionais brasileiras minimizando, assim, as condições segregadoras a que estão expostos milhares de brasileiros.

### **Fundamentos da Educação Inclusiva**

A educação inclusiva é um movimento mundial e faz parte de um esforço coletivo para que a inclusão social se estabeleça como prioridade nas políticas públicas. No caso da Educação, seria uma escola aberta para todas as pessoas sem distinção de raça, cor, sexo, características físicas ou psicológicas, condição sócio econômica, etc.

Ou seja, é o fato incondicional de que TODAS as crianças tenham condições de acesso e permanência na escola. Para Sasaki (1997, p. 4):

Há inclusão quando a escola não exclui alguns de seus alunos ou crianças e jovens candidatos à matrícula em razão de qualquer atributo individual do tipo: gênero (sexo), cor (etnias diversas), deficiência (física, mental, visual, auditiva ou múltipla), classe social (situação sócio econômica), condições de saúde (vírus HIV, epilepsia, síndrome de Tourette, transtorno mental, etc) e outros. Numa escola inclusiva, todos os alunos, com ou sem esses atributos individuais, estudam juntos nas mesmas classes.

Entendendo ser a escola um local de oportunidades sociais e de cidadania, a exclusão que, historicamente, acontece na Educação intensifica a marginalização dos grupos minoritários e da classe menos favorecida economicamente no Brasil.

Stainback & Stainback (1999) afirmam que a educação é uma questão de direitos humanos e que as escolas devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.

Sendo assim, não é a criança que precisa se adaptar à escola, mas é esta que deve se adequar física, estrutural, pedagógica e atitudinalmente para receber todas as crianças. Entende-se assim que os problemas das pessoas que estão excluídas do espaço escolar não estão nelas, mas na sociedade que cria barreiras cotidianas dificultando o acesso de determinados grupos aos bens sociais.

Quando dizemos todas as crianças, não estamos nos referindo às crianças com determinadas características, mas a todas elas. Porém, no Brasil, a educação inclusiva tem sido sinônimo de inclusão de crianças com deficiência. É importante frisar que, historicamente, a educação da criança com deficiência está nomeada aqui no Brasil como Educação Especial e que esta tem sofrido muitas transformações no decorrer dos anos. Atualmente é significativamente considerada como um dos suportes para a educação inclusiva.

Para Melero (2008), o termo incluir tem o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas. Esta definição não pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou. Assim, aponta este autor, a sociedade inclusiva é aquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que aprendemos a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos. (Melero, 2008, p1).

Para Werneck (2002), o termo inclusão significa a inserção total e incondicional da criança à escola regular o que exige muitas rupturas no sistema atual de Educação. Já o termo integração significa a inserção parcial e condicional. Uma das condições que se coloca para a criança poder frequentar uma escola regular é estar preparada para ela, tendo condições de utilizar seus espaços físicos e pedagógicos, ou seja, o processo de integração faz uma exceção à regra, solicitando ao sistema que os “diferentes” possam ter acesso aos mesmos direitos que os “iguais”. Werneck (2002) ainda aponta que numa sociedade inclusiva, as mudanças beneficiam toda e qualquer pessoa, enquanto que num processo de integração, as mudanças tem focos específicos. Ao propor transformações profundas, a sociedade inclusiva se torna mais atenta às necessidades de todos e não somente pequenos ajustes para os “desajustados”. Ou seja, a sociedade defende o direito de todas as pessoas e não somente o direito das pessoas com deficiência visando trazer para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” sem que para isso, tenham que provar que estejam aptos. Mas, ao mesmo tempo, valoriza a individualidade com suas respectivas diferenças e não tratam as pessoas com deficiência, por exemplo, como um bloco homogêneo ou estereotipadamente (ex. cegos são ótimos músicos).

É importante verificarmos que o que se esconde por trás das ações que excluem é um problema ideológico que ressalta o caráter insuperável das diferenças. O modelo inclusivo tenta subverter essa lógica apontando para o caráter universal das diferenças e sua importância na construção de um mundo mais igualitário. Sendo assim, a educação inclusiva não se propõe a melhorar a educação das crianças com deficiência e sim reunir elementos para a construção conjunta de uma escola de qualidade.

Uma das diferenças mais marcantes na nossa cultura e, por conseguinte, mais excluídas na nossa sociedade tem sido a das pessoas com deficiência. Historicamente, as pessoas com deficiência tem sido impedidas de ter acesso aos bens públicos como a escola. No Brasil, a educação das crianças com deficiência teve início no final do século XIX em locais diferentes das crianças sem deficiência e foi nomeada no século XX como Educação Especial. Como no nosso país, educação inclusiva tem se direcionado para as pessoas com deficiência, convém esclarecermos melhor o que vem a ser a proposta da Educação Especial no Brasil.

### **Fundamentos da Educação Especial**

A educação especial compreende os serviços de atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, que é representado aqui no Brasil, em sua grande maioria, pelos alunos com deficiência. Para Leite (2010), até o século XV, as crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, os deficientes encontravam abrigo nas igrejas. Na mesma época, os deficientes ganham uma função: bobos da corte. Martinho Lutero defendia que deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados. Nos séculos XVI ao XIX as pessoas com deficiência física e mental continuam isoladas do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues. Surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas todas as instituições dessa época não passam de prisões, sem tratamento especializado nem programas educacionais. No Século XX, os portadores de deficiências passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira diretriz política dessa nova visão aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. "Todo ser humano tem direito à educação."

Leite (2010) ainda aponta que é nos anos 60 que alguns grupos começam a se mobilizar em prol de um tratamento social mais digno para as pessoas com deficiência. Pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se. Surgem as primeiras críticas à segregação. Muitos teóricos defendem o processo de "normalização" da pessoa com deficiência em que ele deve ser adequar à sociedade para que esta permita sua integração.

Na legislação, a educação especial no Brasil aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024) no ano de 1961, conforme segue:

Título X. Da Educação de Excepcionais. Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4024/ 1961)

Dessa forma, as pessoas com deficiência passam a ter o direito, caso se "enquadrem", no sistema geral educacional. Também são mantidas as Escolas Especiais e agora, com o apoio financeiro do governo.

Nas décadas de 1980 e 1990, muitas declarações e tratados assinados por vários países do mundo tentam implantar a inclusão em larga escala. Em 1985, em uma assembleia geral da Organização das Nações Unidas é lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Este Programa prevê que o ensino de pessoas com deficiência deve acontecer dentro do sistema regular de ensino quando for viável pedagogicamente.

Há, neste caso, dentro do próprio movimento, um paradoxo. Apesar do avanço, o que se vê é uma perspectiva de acesso à escola caso o aluno se adapte pedagogicamente a ela, ou caso contrário, deve permanecer numa escola especial ou fora dela, ou seja, não se garante o direito ao acesso à educação regular e à escola é dada a condição de decidir sobre a aceitação da matrícula do aluno ou não. O que se incentiva, então, é a integração e não a inclusão propriamente dita.

No ano de 1989, a Lei Federal 7853 de 24 de outubro de 1989, confirma o modelo de integração sobre o de inclusão. Tal lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências prevendo para a área educacional, a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino, ou seja, a criança tem direito à escola regular, mesmo que seja no ensino especial, que pode ser em classe separada dos demais.

No ano de 1990, em face da exclusão educacional a que, ainda, estavam expostas milhões de pessoas no mundo todo, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a “Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Nesta conferência foi assinada uma Declaração, por todos os países presentes, inclusive o Brasil prevendo que as atividades educacionais básicas sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes) pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

No ano de 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram em Salamanca, na Espanha para a “Conferência Mundial de Educação Especial”, ocasião em que reafirmaram o compromisso com uma “educação para todos”, assinando o que ficou conhecido como “Declaração de Salamanca”, e considerado hoje, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia dos direitos educacionais. Esta Declaração proclama as escolas regulares inclusivas como meio eficaz de combate à



discriminação e determina que as escolas devam acolher todas as crianças independentemente de sua condição física, intelectual ou linguística.

A Declaração de Salamanca proclama que toda criança tem direito fundamental à escola e a ela deve ser dada a oportunidade de um ensino adequado e de qualidade. As escolas inclusivas se constituem em ferramentas importantes na sociedade no combate à discriminação ajudando a construir uma sociedade mais justa e mais pluralista.

Porém, por mais que a lei estabeleça direitos e deveres, é primordial que uma política eficiente se instale, para que a inclusão se efetive como uma meta para as escolas regulares. As ações precisam ser muito bem planejadas e estruturadas, a fim de que a lei possa ser cumprida. Há que se ter, periodicamente, uma avaliação do processo, para que a inclusão não se reverta ao seu oposto e exclua as crianças matriculadas na escola, dentro da própria escola.

A compreensão de que as crianças com deficiência devem estudar junto com todas as crianças ganhou força e se ampliou a partir de muitos estudos que ocorreram principalmente na área da psicologia. É o caso da psicologia sócio histórica de Lev Semionovich Vigotski que aponta em seus estudos que a criança com deficiência precisa estar com as demais para poder se apropriar adequadamente da cultura a que pertence e assim se desenvolver. Sendo assim, também as ciências psicológicas explicaram, justificaram e ajudaram a impulsionar o movimento inclusivo.

### **A Contribuição da Abordagem Sócio histórica**

A teoria histórico-cultural é uma vertente da psicologia que se desenvolveu na União Soviética, nas décadas iniciais do século XX e que se fundamentou nas ideias marxistas presentes na revolução russa. Lev Semionovich Vigotski é um importante representante desta abordagem e suas obras tem sido estudadas intensivamente aqui no Brasil.

Não só por representar esta abordagem, mas dentro de toda a psicologia, Vigotski foi um importante pensador e pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Para Oliveira (2001), Vigotski cresceu num ambiente de grande estimulação intelectual; organizava grupos de estudo em várias áreas do conhecimento e falava várias línguas. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia,

filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa.

Para Vigotski (apud MELLO, 2004) o homem é um ser de natureza social – embora de origem animal é a convivência social que desenvolve o humano (pensamento, inteligência, linguagem). Segundo ele, os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por natureza, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais e que foram criadas pelos próprios homens ao longo da história.

A criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; e nesse processo, desenvolver sua inteligência e personalidade. Inteligência essa que se constitui mediante a linguagem oral, atenção, memória, pensamento, controle da própria conduta, linguagem escrita, desenho e cálculo. Assim, neste ambiente de cultura a criança desenvolve sua personalidade – autoestima, valores morais e éticos, afetividade e também sua inteligência e aptidões.

O homem como é um ser histórico e essa história aliada às situações atuais que vive é que criam o humano. Por isso Vigotski considera o ser humano como um ser histórico-cultural que em cada momento histórico tem necessidades diferentes e cria situações, objetos, fatos diferentes para se apropriar e viver em sua época. Essas qualidades vão diferir de cultura para cultura.

Para a abordagem sócio histórica, a cultura compreende as coisas materiais – instrumentos de trabalho, máquinas, objetos, roupas, casas, etc. e as coisas não materiais – hábitos e costumes, linguagem, artes, ideias presentes na sociedade e na sua história. O ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é. As habilidades humanas não são herdadas biologicamente como nos animais, o homem precisa aprendê-las e as aprende com as gerações com as quais convive, com a história, diferente dos animais que dotados biologicamente de habilidades não vão além de suas capacidades determinadas pela genética.

A possibilidade de criar hábitos, costumes, objetos, instrumentos de trabalho e arte deu ao homem a capacidade de construir e perpetuar sua história. Esses objetos que antes não existiam foram criados pelo homem a partir do trabalho.

Ao construir esse conjunto de objetos que constituem a cultura humana, os homens foram criando também aptidões, habilidades e capacidades humanas necessárias

á sua utilização. Ao nascer, cada criança encontra um mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades que foram criadas ao longo da história e que são, portanto, modificadas a cada nova geração, com o aperfeiçoamento de objetos já existente e com a criação de novos.

Ao aprender e desenvolver habilidades para lidar com a cultura e seus instrumentos, a criança vai se desenvolvendo como ser humano. Sendo assim, o processo de desenvolvimento para Vigotski (2011) depende do processo de aprendizagem, que por sua vez é um processo socialmente mediado, ou seja, é necessário que os adultos ensinem para as crianças as habilidades necessárias à utilização dos instrumentos disponíveis na cultura. Por isso, para a teoria sócio histórica, a aprendizagem é um processo socialmente mediado.

Para Vygotsky (2011), o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais.

O trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança. O professor não é o único parceiro da criança no processo de aprendizagem, mas também seus colegas, familiares, etc.

O processo de aprendizagem é sempre ativo do ponto de vista do sujeito que aprende: para se apropriar de um objeto, vimos que é necessário que o aprendiz reproduza, com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado. Dessa forma, a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas, dos hábitos, das relações sociais.

Porém, conforme aponta Vigotski (2011), a criança vivencia períodos sensitivos, em que em cada fase está propensa a uma atividade – em cada etapa do desenvolvimento, a criança adota um tipo de atividade que permite, dentro das particularidades desse desenvolvimento, a ampliação de suas qualidades humanas (ex. manipular).

Para Leontiev (apud MELLO, 2004), as situações que garantem mais aprendizado são aquelas que envolvem intensamente as crianças naquilo que estão fazendo: não atuam mecanicamente, mas atuam com o corpo e o intelecto, concentradas

no fazer que realizam. Quanto isso acontece, dizemos que o fazer da criança se realiza como uma atividade e não como um fazer mecânico. Para realizar uma atividade temos um objetivo e um motivo. O objetivo é o resultado e o motivo é o interesse na ação. A pessoa realiza uma atividade quando une objetivo e motivo e fica inteiramente envolvida em seu fazer. A atividade envolve o conhecimento do objetivo pela criança e, mais ainda, esse objetivo corresponde a um interesse da criança. A atividade faz a criança entrar em contato com o mundo, aprender a usar a cultura e se apropriar das aptidões, capacidades e habilidades humanas. Para Mello (2004), é importante que o professor compartilhe com a criança os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis e provoque a iniciativa e a atividade da criança no processo de execução da tarefa, assim como sua participação na avaliação da atividade desenvolvida.

Vigotski desenvolveu estudos sobre todas as deficiências. No que tange à deficiência intelectual, aponta a necessidade de que o sujeito vivencie experiências com um grupo heterogêneo e que os objetivos da educação da pessoa com deficiência sejam os mesmos que o das crianças sem deficiência. Porém, a conquista destes objetivos, exige que a escola busque caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediada que possam em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica.

Vigotski sustenta que, a partir da intersubjetividade o acesso à realidade se realiza por meio da significação e pela mediação das pelo outro aos fenômenos culturais e isso é feito por meio da linguagem. Neste caso, há uma crença de que o conhecimento não se baseia em grande parte na visão, nem é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas relações sociais por meio da linguagem. Nesse sentido, o desenvolvimento do psiquismo fica preservado, restando somente a dificuldade orgânica.

Sendo assim, o foco educacional de todas as deficiências seria o funcionamento psicológico superior. O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual e a autonomia entre outras, deve estar entre as prioridades da educação e da educação especial. Isso não implica, contudo, em desprezar o papel da experiência concreta na formação do psiquismo, mas em articular a experiência aos processos de significação. Destaca-se assim, a importância da mediação

semiótica na apropriação dos significados culturais que podem emergir a partir do contato com objetos objetivamente percebidos.

As contribuições de Vigotski para a área da educação especial revelam que o sistema psicológico do ser humano independente de deficiências é complexo e plástico o que possibilita ao sujeito uma pluralidade de formas na organização psíquica e a mediação sustenta a superação da deficiência no aspecto social. Esses pressupostos se sustentam na compreensão de que as pessoas não se desenvolvem primeiro para só então se submeterem a um processo de ensino sistematizado, nem se desenvolvem e aprendem concomitantemente.

O ensino na escola regular pode desenvolver habilidades intelectuais e contribuir para o crescimento de sua autoestima e de sua adaptação sócio afetiva (MANTOAN,1997). Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento psíquico dos alunos com deficiência não se dá pelo treino repetitivo e mecânico de determinadas habilidades, mas por uma estruturação psíquica original e diferenciada. Para Carvalho (2004), tal estruturação ocorre em um contexto de aprendizagens desafiadoras que se baseia em atividades de aprendizagem compartilhadas e que lança mão de estímulos diversos cujo nível de complexidade e abstração seja suficiente para gerar interesse e motivação nos alunos. Neste caso, a diversidade presente na sala de aula deve ser vista como um fator positivo e até necessário para as interações de modo geral.

### **Os professores, a Educação Especial e a Educação Inclusiva**

Apresentamos duas pesquisas realizadas com professores no que concerne à educação especial e inclusiva. São pesquisas bastante diferentes em conteúdo e análise, mas que de alguma forma nos levam a compreender melhor o “universo dos professores” diante da educação inclusiva.

Cotrin (2002) apresenta um projeto cujo objetivo foi analisar o grupo de profissionais que atuam na escola e sua articulação frente à inclusão educacional. A análise foi feita a partir da observação, participação e registro de oito reuniões de HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) numa escola pública de ensino fundamental na cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo. Os resultados expressaram uma grande dificuldade de articulação grupal desses profissionais na busca de soluções para os problemas mais emergentes impostos pela inclusão e outros que permeiam o cotidiano escolar. A conclusão do trabalho aponta para um grupo fragilizado e excluído

do sistema educacional, que tem como marca fundamental o fazer solitário de seus membros e um tímido ensaio de movimento grupal e de força de algumas conquistas.

Para Cotrin (2002), a inclusão, enquanto paradigma, não supõe apenas inserir todas as crianças na escola, mas repensar a estrutura do sistema educacional. Incluir os alunos com deficiência por exemplo, requer a discussão do currículo, a revisão de atitudes, a criação de infraestrutura física e outros. A proposta central da educação inclusiva é uma escola que atenda a todos: alunos, professores, pais, direção, funcionários. Ninguém deverá ficar de fora. Na instituição escolar, por sua própria estrutura e objetivos, todos devem estar incluídos, de maneira articulada e coesa, para garantir que esses objetivos sejam cumpridos.

A autora se baseia em Bleger (1984, p.50), segundo o qual “uma instituição não deve ser considerada sadia ou normal quando nela não existem conflitos, e sim quando a instituição pode estar em condições de explicitar seus conflitos e possuir os meios ou possibilidades de arbitrar medidas para sua resolução”. As condições e possibilidades de arbitrar medidas para a resolução dos conflitos existentes numa instituição só é possível a partir dos grupos humanos que a constituem e de sua articulação.

Considerando os profissionais da escola como um grupo de trabalho e entendendo sua ação como definidora da cotidianidade que se engendra em seu interior, chegou ao objetivo geral do trabalho que foi compreender: como esses profissionais trabalham em grupo e como este grupo se articula frente a inclusão educacional. A escolha da escola deu-se por conta da matrícula, no ano de 2001, de seis alunos com deficiência visual e um com deficiente mental. Em busca de dados para compreender essa situação, optou por descrever os encontros do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva), onde se reúnem semanalmente professores, coordenador pedagógico e direção para discutir assuntos pedagógicos e administrativos. A escolha recaiu sobre este grupo, por ser o único da escola que se reúne sistematicamente para discutir assuntos referentes a escola. Esta pesquisa foi realizada num período que compreendeu o ano letivo de 2001.

Os resultados, a partir do referencial teórico adotado permitiram as seguintes análises. O primeiro ponto de análise é a formação do grupo. A escola não mantém uma discussão periódica com todos os funcionários da escola. Os faxineiros, inspetores de alunos, merendeiras, auxiliares não contribuem efetivamente para a prática escolar através de relatos, dúvidas ou sugestões. Mesmo o grupo de professores pareceu se reunir, mais por obrigação do que por necessidade. A competência desta escola passa

por duas esferas: a política – o governo administra a escola e a individual: os profissionais devem cumprir sua função. A esfera da organização grupal aparece muito fragilizada. O grupo, através das reuniões, mostrou a solidão dos profissionais da escola e um espaço muito limitado para trocas e aprendizagens efetivas.

Outro ponto importante a destacar é que tanto a coordenadora pedagógica quanto a diretora elogiam muito os professores e empregam uma política de “convencimento” para com eles. Partindo da premissa de que os professores são levados à ação sem discutirem profundamente o assunto, inclusive seus medos, a direção e coordenação da escola buscam caminhos para uma prática que ainda mostra-se fragilmente democrática, por apresentar ações contraditórias. Um exemplo disso é o planejamento, onde o grupo de professores analisou o plano escolar do ano anterior (2000) para baseado na sua avaliação construir o plano escolar 2001 – essa é uma atividade crítica, que se pretende consciente das ações que tiveram frutos positivos e negativos e contradiz ações de convencimento que não discutem a prática em si. Dentro da perspectiva de uma falsa “gestão democrática”, o elogio pode, também, estar disfarçando o autoritarismo que leva os professores a aceitarem determinadas coisas que à primeira vista não são impostas.

A falsa autonomia que é dada à escola através de uma centralização crescente das decisões impede que o grupo encare com responsabilidade as causas e consequências da prática. Além de atribuir ao outro questões inerentes à escola, há um sentimento de rejeição ao que vem do governo e muitos projetos encaminhados são resistidos antes de serem analisados, pela simples necessidade da resistência.

A pesquisa realizada na escola levantou pontos importantes para o entendimento de como funciona o grupo escolar. Muitos são os excluídos do sistema escolar. Entre estes podemos destacar os professores e os alunos. Constantemente violentados pelo processo, os professores se veem acuados ante seu principal papel na escola: a construção de uma saber para a cidadania. Excluídos, eles passam a excluir também. A inclusão como um novo paradigma para a educação vem propor, como a teoria dos grupos, um fazer pedagógico discutido e assumido por todos os membros da escola. Um lugar para todos.

Patto (2000) diz que vemos a escola como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém, ainda contando com certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global. É um equívoco pensar que o grupo, por mais integrado

que esteja possa suportar a carga de ações políticas opressoras, centralizadoras e desarticuladoras, mas é necessário pensar que a educação enquanto função social mobilizadora necessita pensar seus caminhos.

Uma outra pesquisa foi realizada por Sant'ana (2005). Seu estudo investigou as concepções de dez professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, sobre a inclusão escolar. Foram feitas entrevistas e os dados transcritos foram submetidos à análise de conteúdo. Docentes e diretores conceberam a educação inclusiva sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões se destacaram: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade. Os dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva.

Sant'ana (2005) aponta que nas últimas décadas e mais especificadamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, discutindo-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração. Entre estas discussões está a que se refere às opiniões de docentes e demais profissionais da comunidade escolar sobre a proposta inclusiva e a participação neste tipo de projeto. Sant'ana acredita que essas são pesquisas importantes, uma vez que tanto professores quanto diretores podem apresentar funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, suas opiniões podem fornecer subsídios significativos para a compreensão de como estão sendo desenvolvidos projetos dessa natureza. A autora destaca que, uma vez que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem eficiências. Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas



mudanças nas práticas pedagógicas que envolvem a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa; a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação e o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional. Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular. Contudo, Sant'ana salienta que cabe lembrar que muitas dessas sugestões já estavam presentes na literatura educacional antes do surgimento da orientação inclusiva, mas que, em alguns casos, foram (re)direcionadas a partir dos princípios da inclusão.

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. No entanto, afirma Sant'ana, autores como Goffredo e Manzini têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo. Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. As necessidades apontadas indicam que o professor precisa ser auxiliado no processo de inclusão. Por estar a maior parte do tempo atuando junto aos alunos, o docente não pode trabalhar isoladamente. É por esse motivo que os educadores destacaram, em diferentes níveis, o caráter imprescindível do apoio de profissionais especializados, da família e de toda a comunidade.

As pesquisas apresentadas mostram, de maneiras diferentes e às vezes até antagônicas, que os professores precisam participar de forma efetiva do processo educativo para que a inclusão se estabeleça como política e não somente como projeto. Não é possível pensar que o professor precisa ser somente capacitado para atender a criança com deficiência, é preciso mudar a forma como eles participam da escola. É necessário compreender, a partir deles e para eles, como a educação inclusiva pode ser efetivada.

**Discussão dos resultados: Educação Inclusiva: O que pensam os professores?**

Considerada como proposta educacional mais adequada à garantia dos direitos de todas as pessoas, a educação inclusiva vem provocando discussões diversas em todos os setores da educação. Todos são unânimes em afirmar o direito de todas as crianças em estudar juntas, mas a maneira como isso vem se efetivando tem trazido muita contradição. Há que se pensar que este é um processo complexo que envolve muito mais que metodologias: envolve cultura, ideias, práticas, organização, suporte e uma gama de serviços, que se não equacionados adequadamente colocam em risco a própria condição da criança na escola. Outro ponto importante, discutido por Cotrin (2002) é que quando a escola não está organizada adequadamente, não há um trabalho efetivo em grupo, é muito difícil lidar cotidianamente com os problemas que se apresentam. Nesses espaços, é muito difícil que a inclusão se efetive verdadeiramente, pois a presença da criança com deficiência pode trazer demandas novas de trabalho que, em muitos casos, precisam ser refletidas pelo grupo. Caso isso não ocorra, ficam todos à margem: a criança, os professores, a escola, a família.

As pesquisas apresentadas anteriormente, embora diferissem em relação aos resultados, foram unânimes em uma coisa: é preciso considerar sobremaneira os professores neste processo. Tal e qual os alunos, eles são os personagens principais desse modelo de educação que só poderá funcionar a partir de uma dinâmica participativa do grupo de docentes.

Por conta disso é que apresentamos a presente pesquisa que visa investigar como os professores de uma Escola Estadual da rede pública da cidade de Cuiabá, MT, veem esse processo. Qual o conhecimento eles tem sobre educação inclusiva, sua relação com a educação especial e suas experiências na área. As perguntas contidas no questionário foram as seguintes:

- O que é educação inclusiva?
- O que é educação especial?
- Qual a relação entre educação inclusiva e educação especial?
- O que é necessário para a efetivação da educação inclusiva?
- Você já teve aluno com deficiência? Como foi esta experiência?

De posse dos questionários respondidos, procedemos à análise das respostas, agrupando-as por perguntas. A abordagem teórica utilizada para analisar o conteúdo das

respostas é a teoria crítica, que utiliza a crítica marxista e foucaultiana para compreender os fenômenos educacionais. São alguns expoentes desta crítica no Brasil: Maria Helena Souza Patto, Maria Aparecida Moysés, Cecília Colares, Marilene Proença e Jane Cotrin.

A teoria crítica se propõe a olhar o sujeito e o contexto a partir da cultura em que estão inseridos. Para Tanamachi, Souza e Rocha (2000) e Patto (2000) é de máxima importância repousar um olhar crítico sobre as práticas escolares que permita identificar suas finalidades históricas e sociais e o contexto que as determina, pois, historicamente, o que temos visto é uma visão adaptacionista do processo educativo que coloca a criança e sua família como as eternas responsáveis por sua educação. Para Patto (2000), essa é uma visão reducionista de um processo complexo que é a educação.

Numa visão crítica, a escola é convidada a pensar nos seus problemas e discutí-los reflexivamente sobre possíveis soluções. Para Machado (2000), é necessário mudarmos a pergunta que coloca a criança como possível produtora de seu não saber. A pergunta “O que essa criança tem que ela não aprende?” deve ser mudada para “Em quais circunstâncias esta criança não aprende?” Quando mudamos a pergunta, mudamos a forma de procurar as respostas, colocando nas relações a possibilidade de respostas. Ou seja, numa visão crítica, são as relações escolares que produzem os problemas e não o contrário. Para Patto (2000), as relações escolares produzidas pelas políticas públicas produzem o fracasso escolar. Dessa maneira, é necessário refletir sobre estas políticas que adoecem o sistema e produzem o fracasso em série. É necessário refletir em que circunstâncias as crianças deixam de aprender. Isso se dirige diretamente às crianças com deficiência, pois na escola, o que está em foco, não é a deficiência em si, mas a possibilidade das crianças de aprenderem. Como todas as outras crianças.

Patto (2000) evidencia a importância de uma discussão teórica sobre a própria concepção de ciência, de homem e da sociedade, mas alerta: para essa reflexão é necessário que os profissionais se apropriem de teorias que lhes permitam pensar criticamente as condições em que a escola se fez e se faz.

Neste sentido, numa proposta educacional inclusiva, os profissionais precisam ir desvelando o que exatamente atravança a matrícula e permanência da criança com deficiência na escola e ir desvelando os reais motivos que dificultam esse processo. É necessário discutir como os estereótipos impedem que novas possibilidades de aprendizagem sejam discutidas pelo grupo e como a proposta pedagógica pode se efetivar em meio à diversidade.

Como resultado da pesquisa, a maioria dos professores apontaram para uma definição objetiva do termo “Educação Inclusiva”, ou seja, o conceito objetivo da educação inclusiva já foi disseminado. Há um entendimento de que a educação inclusiva é uma escola para todos sem distinção, além de haver uma referência explícita à ideia de igualdade de oportunidades entre todos os alunos.

Na segunda questão, os professores demonstraram que compreendem que há uma diferença entre educação especial e educação inclusiva e que a primeira visa atender necessidades específicas dos alunos. Também podemos perceber que há referências de que a educação especial auxilia os alunos com necessidades especiais na educação regular.

A questão três refere-se justamente à esta relação, porém, a maioria dos professores demonstraram que, para eles, esta relação ainda está confusa.

A incoerência de algumas respostas bem como a ambivalência de outras demonstraram que, embora a maioria tenha conceituado adequadamente o termo educação inclusiva, ainda tem muitas dúvidas a este respeito. Dúvidas muito significativas para que possam otimizar o processo inclusivo. E a grande questão não é sanar dúvidas, mas como aponta Cotrin (2002), é levar o grupo a refletir sobre elas, buscando respostas e alternativas que apontem para a singularidade de situações de cada grupo em cada escola. São essas dúvidas que trarão movimento ao processo. Sem elas não há aprendizagens novas e o grupo fica impedido de refletir sobre o processo educativo em que estão inseridos. Não restam dúvidas de que as incoerências apontadas nas respostas consideram que embora saibam conceituar no papel o que vem a ser educação inclusiva e educação especial não tiveram experiências reflexivas significativas sobre o assunto.

Na quarta questão os professores indicam que a educação inclusiva impõe um saber novo que a escola regular não tem. O saber sobre as deficiências e as formas específicas de atendimento ao deficiente.

A quinta questão faz uma referência direta à experiência do professor com alunos com deficiência, a maioria respondeu que tiveram e afirmam que foi uma experiência difícil.

### **Considerações Finais**

Com esse estudo, vimos que os professores ainda não estão preparados para a Educação Inclusiva, que é uma experiência nova, difícil e que exige novos conhecimentos. E é isto mesmo. A educação inclusiva contraria em muitos aspectos, a educação que vinha sendo praticada durante séculos no Brasil. Dentro deste sistema inclusivo, a experiência com crianças com deficiência é relativamente nova e é necessário desmontar saberes já consolidados e construir novos, agora baseados em outras perspectivas teóricas e práticas. Isso exige uma mudança de postura do grupo. Isso exige novos saberes e uma reorganização da escola. Mas, acima de tudo, o que é necessário para capacitar esse professor é refletir sobre a prática, sobre os problemas encontrados e as soluções possíveis.

Também é muito importante frisar que não é somente a escola que precisa se reorganizar, mas, e principalmente o sistema educacional, pois a escola não é um todo que subsiste sozinho no sistema. Ela depende diretamente das instâncias superiores. Isso significa que se as instâncias superiores não mudarem a forma de conduzir suas políticas, não é possível que a escola se reorganize. Se a burocracia continuar emperrando as práticas escolares, nada vai mudar.

### Referências

- ARANHA, M. S. F. (org) *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Vol. 1. Fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação especial, 2004
- ASSMANN, H. *A corporeidade como instância radical de critérios pedagógicos e ético-políticos*; Cidadania: crítica à lógica da exclusão. In: *Metáforas novas para reencantar a educação*. São Paulo: Ed. da UNIMEP, 1998.
- BARTALOTTI, C. C. *Construindo a escola inclusiva – a escola da diversidade*. Disponível em <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=8693eM>. Acesso em 20/02/2011
- BLEGER, J. *Temas de Psicologia: entrevista e grupos*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- BUENO, J. G. S. *Educação especial Brasileira: integração/ segregação do aluno deficiente*. SP, EDUC, 1993
- CARNEIRO, R. *Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular*. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.
- CARVALHO, L.R. *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da educação inclusiva: relato de uma experiência*. Universidade Católica de Goiás: Mestrado em Educação. Dissertação de Mestrado. Goiânia: ECG, 2004
- COTRIN, J. T. D. *Grupo escolar e inclusão: um estudo sobre a articulação grupal dos profissionais da escola frente à inclusão educacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP/ Marília, 2002
- \_\_\_\_\_. *Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010

JANNUZZI, G.C.M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985

LEITE, A. L. O. *Educação Inclusiva: Uma Abordagem Acerca de sua Historicidade*. Revista Partes: São Paulo, V.00, p.eletrônica, Maio de 2010. ISSN 1678-8419. Disponível em <[www.partes.com.br/educacao/educacaoinclusiva.asp](http://www.partes.com.br/educacao/educacaoinclusiva.asp)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2011

MACHADO, A. M. *Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias*. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M. e MEIRA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997

MAZZOTTA, M. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. SP: Cortez, 1996.

MELERO, M.L. *Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões*. Rede Saci, 2008. Disponível em <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=22510>>. Acesso em 20/02/2011

MELLO, S. *A escola de Vigotski*. In: Carrara, K. *Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: AVERCAMP, 2004

MOYSÉS, M.A.A.; COLARES, C.A. *Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência*. Psicologia USP, v.8, n.1, 1997

NUERNBERG, A.H. *Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual*. Psicologia em estudo. ISSN 1413-7372. VOL 13, n...º 2, Maringá, abril/junho 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013)>

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. 4ª.ed. São Paulo: Scipione, 2001

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000

. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

PRADO, A.M. C. C. e MAROSTEGA, V.L. *Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em Âmbito Social e Escolar*. Disponível em

<http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/ainclusaodoportador.htm>. Acesso em 20/02/2011

RABELO, A. S. *Adaptação Curricular na Inclusão*. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC-ano 9, n1 21, 1999.

SALAMANCA, Espanha, 1994. Declaração de Salamanca. Conferência mundial de Educação especial. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>

SANT'ANA, I.M. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005

SASSAKI, R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. RJ: WVA, 1997

STAINBACK, S., STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M. e MEIRA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997

WERNECK, C. *Manual da mídia legal - Comunicadores pela inclusão*. Rio de Janeiro: WVA, 2002