

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E INTERAÇÕES EM AMBIENTE INCLUSIVO: UMA REVISÃO DA LITERATURA¹

CONCEPTIONS OF TEACHERS ON SCHOOL INCLUSION AND INCLUSIVE ENVIRONMENT INTERACTIONS: A REVIEW OF THE LITERATURE

Kelly Ambrosio SILVEIRA²
Sônia Regina Fiorim ENUMO³
Edinete Maria ROSA⁴

RESUMO: a educação inclusiva tem sido um desafio para diferentes profissionais que trabalham na promoção do desenvolvimento de alunos com deficiência. Estes têm a escola como um espaço fundamental para promover o desenvolvimento social, emocional e acadêmico, a partir de oportunidades de vivências estimuladoras da interação e mediação para a aprendizagem de significados e sentidos e que contribuem para processos de resiliência. Este estudo analisou o conteúdo de publicações nacionais da última década (2000-2010) sobre concepções de professores a respeito da inclusão de alunos com alguma necessidade educacional especial (NEE) e interações no contexto educacional inclusivo, também identificando fatores facilitadores e impeditivos da efetivação das diretrizes educacionais existentes. Após busca sistemática na Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-PSI), com as palavras-chave: *professor, educação inclusiva, interação, educação especial, escola, aprendizagem, concepções, deficiência intelectual, mediação, desenvolvimento e relacionamento*, 29 artigos foram recuperados e lidos na íntegra. Verificou-se um predomínio de autores da área da Psicologia e de coletas de dados realizadas via entrevista e questionário. Os estudos apresentaram concepções sobre deficiência ligadas a características individuais que causam limitações. A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo foram apontados como principais fatores que dificultam a efetivação dos princípios inclusivos. A literatura mostra a necessidade de capacitação dos professores. Diante disso, sugerem-se novos estudos sobre a saúde do professor e suas concepções sobre a inclusão escolar, além da necessidade de intervenções escolares baseadas na problematização dos determinantes sociais e históricos associados às deficiências apresentadas e ao mal-estar docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Professores. Deficiências. Interação professor-aluno.

ABSTRACT: Inclusive education has been a challenge for different professionals engaged in promoting the development of students with disabilities. Schools have been an essential place for promoting social, emotional and academic development, because they enable opportunities for experiences that stimulate interaction and mediation of learning of significant content, while contributing towards resilience processes. This study analyzed the content of national studies published between 2000 and 2010 on teachers' conceptions of inclusion of pupils with educational needs and interactions in the context of inclusive education; it also aimed to identify factors that facilitate and hinder effectiveness of educational guidelines. After a systematic search of the BVS-PSI portal using the keywords *teacher, inclusive education, interaction, special education, school, learning, conceptions, mental disability, mediation, development and relationship*, 29 articles were encountered. There was a predominance of authors in the field of psychology. Data collection was conducted via interview and questionnaire. The studies showed deficiencies linked to concepts of individual characteristics that may cause limitations. The lack of support from specialized staff, teaching materials and assistive training and preparation were identified as the main factors hindering successful implementation of inclusive principles. The literature shows the need for teacher development. Given the results, the authors suggest further studies on the health of teachers, investigation into their conceptions of inclusion, as well as the need for intervention in schools considering historical and social determinants of disabilities and factors undermining teacher well-being.

KEYWORDS: Inclusive Education. Teachers. Disabilities. Teacher-student interaction.

¹ Apoio: CNPq (bolsa de doutorado para a primeira autora e de produtividade em pesquisa para a segunda autora).

² Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. kellysilveira.psicologia@gmail.com

³ Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e da Universidade Federal do Espírito Santo; bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq/MCT. sonia.enum@gmail.com

⁴ Professora-Adjunta do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. edineter@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no sistema regular de ensino tem sido tema de uma série de debates desde que, em 1994, a Declaração de Salamanca foi assinada, divulgando uma série de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, a partir do conceito ampliado de necessidades educacionais especiais (NEE) e da necessidade da educação especial aplicar-se ao princípio “educação para todos”, iniciado a partir dos anos 90 (UNESCO, 1994). A partir da Declaração de Salamanca, o conceito de NEE passou a incluir, além das pessoas com deficiência, aquelas com dificuldades temporárias ou permanentes, oriundas de situações como exclusão social e abusos sofridos (SANTOS, 2000).

Diante disso, tem-se observado demanda para atividades diagnósticas e orientação para atendimento educacional especializado a alunos com deficiência (AMARAL, 2001) e parece aumentar cada vez mais, diante da necessidade de orientação para o trabalho educacional no contexto inclusivo (NAUJORKS, 2002; PLETSCHE, 2009), acentuada pelas políticas de atendimento educacional especial nas escolas regulares.

O professor é tradicionalmente reconhecido como agente facilitador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, mediando as experiências escolares (RODRIGUEZ; BELLANCA, 2007). Sabe-se, por exemplo, que a trajetória escolar é beneficiada a partir da instrução recebida e do nível das habilidades acadêmicas que as crianças levam à sala (MORRISON; CONNOR, 2009; PIANTA; STUHLMAN, 2004), o que reafirma a importância das experiências escolares iniciais e o papel preventivo da atividade docente quanto a problemas comportamentais e acadêmicos dos alunos.

O trabalho em educação inclusiva tem sido visto como desafio, diante do pouco conhecimento sobre métodos de estimulação em meio às necessidades educativas apresentadas e à falta de recursos aos professores e alunos (SILVA, 2007), sendo verificada uma lacuna entre as crenças, atitudes e práticas pedagógicas (HASSAMO, 2009). Os autores da área sugerem mais investimentos no ensino universitário e na produção de práticas inclusivas mais adaptadas ao contexto brasileiro (MENDES, 2006). Em estudo de revisão, Luiz et al. (2008) verificaram que a inclusão, mundialmente, tem levado a bons resultados, embora ainda haja falta de preparo dos profissionais envolvidos e da participação da família, além de uma rede de serviços que ofereça conhecimento e apoio relacionados à saúde e educação. Como entraves à expansão da educação inclusiva, citam-se a falta de materiais, problemas na adaptação do ambiente e recursos, dificuldades na efetivação de políticas educacionais, problemas organizacionais, além de falhas na formação acadêmica (VALLE; GUEDES, 2003) e profissional (FONTES, 2009; NAUJORKS, 2002). Tal conjuntura pode incentivar a manifestação de postura assistencialista que isola o aluno com deficiência e não motiva o crescimento (ALBUQUERQUE, 2008; SODRÉ; PLETSCHE; BRAUN, 2003).

Diante de tais desafios, entende-se que o modo como enfrenta depende do suporte institucional e acadêmico, e também de recursos psicológicos disponíveis para lidar com essa realidade (DUEK; NAJOURKS, 2008). É importante, então, investigar criteriosamente como a literatura tem verificado e analisado concepções e interações no contexto de educação inclusiva. Algumas revisões da área têm sido feitas, mas são antigas (FERREIRA, 1990; NUNES;

FERREIRA; MENDES, 2004) ou tratam de populações / conteúdo específicos (MANZINI, 2003; MARQUEZINE; TRAMONTINA, 2006; SILVA, 2004) ou tem temáticas amplas e abrangência internacional (PIZZANI, 2009; SILVA; HAYASHI, 2008), justificando a análise da produção feita na área psicológica sobre o tema.

1.1 OBJETIVOS

Este estudo teve por objetivo verificar, na literatura científica nacional publicada nos últimos dez anos (entre os anos 2000 e 2010) na Biblioteca Virtual de Saúde-Psicologia (BVS-Psi), o conteúdo dos estudos empíricos que tratam da interação entre professores e alunos com alguma necessidade educativa especial e/ou das concepções acerca da sua inclusão escolar, identificando possíveis fatores que facilitam ou dificultam a eficácia da interação e mediação no contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 MÉTODO

Foi realizado um estudo de revisão sistemática da literatura baseada em estudos empíricos nacionais, publicados entre os anos de 2000 e 2010 e indexados na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-PSI) (<http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>), coordenada pela BIREME - centro da Organização Pan-Americana de Saúde para disseminação de conhecimento sobre saúde, que inclui várias bases de dados; no caso, foram consultadas as bases PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), o SciELO Brasil - *Scientific Electronic Library Online* e o Portal de Revistas da USP.

A busca foi efetuada a partir de descritores representativos à temática de investigação, que foram utilizados isoladamente e em associação: *professores, educação inclusiva, interação, educação especial, escola, aprendizagem, deficiência mental, mediação da aprendizagem, desenvolvimento infantil*.

A pesquisa dos descritores possibilitou o resgate de 460 resumos. A análise preliminar do título e do resumo resultou na retirada de resumos de temática diferente, somando 86 artigos. Foram retirados os resumos repetidos e os que tratavam de estudos teóricos e de revisão de literatura, totalizando 41 estudos empíricos acerca de interações e concepções no contexto da educação inclusiva. Alguns artigos não estavam acessíveis em sua integralidade para a consulta, de modo que foram excluídos do processo, resultando, assim, a soma de 29 artigos para a análise. Os artigos que apresentaram temática concernente à pesquisa foram lidos integralmente. Foram produzidas categorias sobre características e conteúdos presentes nas seções dos artigos (objetivos, participantes, tipos de coleta de dados, resultados obtidos e discussões propostas), com posterior análise do conteúdo.

3 RESULTADOS

3.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS AUTORES, REFERENCIAL TEÓRICO E TEMA DOS ESTUDOS

Os estudos foram desenvolvidos, em sua maioria, por profissionais com formação em Psicologia (13), Pedagogia (cinco) e Fonoaudiologia (cinco). As pesquisas foram embasadas,

em sua maioria, pela perspectiva sócio-interacionista (oito), por dados referentes aos benefícios e desafios relacionados à inclusão escolar (seis) e por características das deficiências abordadas nos estudos (três). As temáticas principais foram: interação entre colegas (seis); percepção sobre alunos com alguma deficiência (seis); e concepções de professores sobre inclusão (seis).

3.2 OBJETIVOS PROPOSTOS PELOS ESTUDOS

Verificou-se a existência de sete tipos de objetivos: a) verificar as concepções de professores acerca de potencialidades e limitações de alunos com NEE (sete); b) analisar as interações entre alunos (seis); c) verificar procedimentos e práticas adotados nas instituições escolares acerca da inclusão de alunos com deficiência (cinco); d) observar a interação entre professores e alunos com e sem deficiência (três); e) analisar concepções de professores acerca do processo de inclusão escolar (três); f) verificar possíveis mudanças nas interações no contexto inclusivo a partir de intervenção (dois); g) concepções de alunos com deficiência sobre o processo de inclusão escolar (um).

3.3 METODOLOGIA DOS ESTUDOS - PARTICIPANTES

Os participantes das pesquisas, em sua maioria, foram professores, seguidos de alunos com alguma deficiência. Estudos com foco na participação de alunos sem deficiência e na participação conjunta de alunos com e sem deficiência obtiveram menor frequência, um estudo cada. Os participantes foram divididos em sete grupos: (a) professores, representando quase metade dos trabalhos (13); (b) alunos com alguma deficiência (seis); (c) professores e alunos (quatro); (d) cotidiano escolar / documentos escolares (dois); (e) famílias e professores (dois); (f) alunos com e sem deficiência (um); e (g) alunos sem deficiência (um).

3.4 METODOLOGIA DOS ESTUDOS - TIPOS DE COLETA DE DADOS

A forma mais frequente de coleta de dados foi a entrevista (nove), seguida da aplicação de questionários, sobretudo em professores. As duas técnicas corresponderam a mais da metade das técnicas de coleta aplicadas nos estudos (16). A observação esteve presente em cinco estudos. Os demais estudos apresentaram técnicas mistas, com a utilização de entrevistas seguidas de observação, questionários ou filmagens (quatro) e observação, com utilização de filmagens ou pesquisa documental. Foram verificados seis tipos de coleta: (a) uso de entrevistas (nove); (b) uso de questionários (sete); (c) observação do cotidiano ou da interação (cinco); (d) observação seguida de filmagem ou de pesquisa documental (quatro); (e) entrevista seguida de observação ou aplicação de questionário ou filmagem (quatro).

3.5 RESULTADOS OBTIDOS PELOS ESTUDOS

Os resultados provenientes dos artigos foram agrupados em nove temas: a) concepções de professores/equipe escolar (16); b) dificuldades no trabalho dos professores (10); c) práticas escolares (oito); d) modos de enfrentamento observados (sete); e) comportamento de professores (cinco); f) comportamento de alunos com deficiência (quatro); g) efeitos da interação (quatro); h) concepções de alunos (dois); comportamento de alunos (dois).

Sobre as *práticas escolares*, percebeu-se a existência de uma tendência em considerar e tratar os alunos de modo desigual (GOMES; GONZALEZ REY, 2008). Os professores afirmaram que a política inclusiva não tem sido colocada em prática, com ênfase dada à recepção e integração de alunos. Os alunos não estariam sendo atendidos de forma diferenciada em respeito às necessidades apresentadas (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002) e sua educação não teria metodologias didático-pedagógicas específicas (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009).

O *comportamento dos professores* não pode ser generalizado, uma vez que, em um mesmo estudo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008), foram identificados padrões comportamentais e mediacionais diferenciados entre professores. Ao mesmo tempo em que foi possível observar padrões interativos positivos com crianças com dificuldade de aprendizagem (SILVA; ARANHA, 2005), dificuldades puderam ser observadas, como o isolamento do professor de apoio frente ao planejamento de atividades pedagógicas (JURDI; AMIRALIAN, 2006), além do ensino em salas lotadas (SILVA; PEREIRA, 2003). Contudo, a capacitação pode trazer benefícios para o desenvolvimento do trabalho docente, tal como foi observado por Dall'Aqua, Takiuchi e Zorzi (2008), que verificaram ao aumento da estimulação dos alunos após capacitação em estimulação da interação verbal.

As *concepções dos alunos*, por sua vez, parecem ter ligação com a percepção das suas habilidades sociais e acadêmicas (BATISTA; ENUMO, 2004), estando a expectativa positiva e a consideração de amizade mais firmada quanto maior for o desempenho acadêmico e participação em atividades escolares (TEIXEIRA; KUBO, 2008). Percebeu-se que o *comportamento dos alunos* tendia à rejeição dos alunos com deficiência, sobretudo quando havia diferença de idade entre eles e poucos interesses compartilhados (JURDI; AMIRALIAN, 2006).

Sobre o *comportamento dos alunos com deficiência*, observou-se que estes tendem a passar a maior parte do tempo sozinhos, tendo dificuldades para iniciar contatos sociais (BATISTA; ENUMO, 2004). Alunos com deficiência mental (DM) tendiam a começar brincadeiras solitárias, realizando sequências imaginativas reduzidas, necessitando de apoio e mediação (PINTO; GÓES, 2006). Apesar disso, Félix (2009) verificou que alunos com deficiência auditiva tendiam a se ajudar e que o aluno com menor perda auditiva desempenhava papel de intérprete e, por vezes, de facilitador. Apesar das dificuldades e possibilidades observadas, Guhur (2007) observou que atividades pedagógicas alternativas podem facilitar a interação e o processo de desenvolvimento também em jovens e adultos, na medida em que pode facilitar a exteriorização das emoções, mediadas pela linguagem.

Sobre as *concepções observadas*, foi possível observar que a noção de deficiência tem, ainda, sido vinculada massivamente ao indivíduo, sendo pouco considerados os aspectos sociais e culturais relacionados à produção do alto ou baixo desempenho (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). No contexto das altas habilidades, da mesma forma, o discurso dos docentes contemplava palavras como “nato” e “inerente” (RECH; FREITAS, 2005).

Percebeu-se ênfase nas dificuldades dos alunos, sendo aqueles com deficiência, por vezes, desconsiderados como sujeitos ativos no processo de suas construções educacionais, profissionais e sociais (GOMES; GONZALEZ REY, 2008). Apesar de ter sido verificado que o cuidar é visto como parte do trabalho pedagógico (MELO; FERREIRA, 2009), esse trabalho parece ser permeado por preconceitos nas relações escolares (JURDI; AMIRALIAN, 2006),

por descrença quanto à influência da escola sobre a educação, principalmente no caso das altas habilidades (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002) e por desarticulação presente na fala dos professores a respeito da dificuldade do aluno e dificuldade nos métodos pedagógicos, com ênfase na dificuldade apresentada pelos alunos (GUARINELLO et al., 2006). Além disso, os professores tenderam a perceber a inclusão como atendimento de crianças deficientes e proteção, levando, de acordo com Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), à exclusão do grupo.

Os professores de crianças com desenvolvimento típico esperavam resultados mais imediatos, em comparação aos alunos com NEE (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007). Os alunos com deficiência tenderam a ser vistos como menos capazes de defender direitos, questionar regras, argumentar e manter relações interpessoais (ROSIN-PINOLA; DEL PRETE; DEL PRETE, 2007) e, mesmo quando se verificava a crença na ausência de problemas de aprendizagem, os alunos tendiam a ser vistos como limitados, como foi observado no estudo de Silva e Pereira (2003), que apontou a baixa expectativa dos professores associada a falas que destacavam que ler e escrever eram suficientes para o aluno com deficiência auditiva. Nos casos de maior comprometimento, como a deficiência múltipla, as expectativas no espaço escolar tenderam a ser mais drásticas (SILVEIRA; NEVES, 2006).

Entre as *dificuldades vivenciadas no trabalho*, observou-se a falta de preparo a respeito das especificidades da educação inclusiva, tais como o desconhecimento da linguagem de libras (GUARINELLO et al., 2006), dificuldades na articulação de programas e de políticas (FERREIRA, 2007), na infraestrutura e na formação (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009) e pouca orientação oferecida por outros profissionais (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002). A falta de apoio e de conhecimento sobre as limitações tem sido apontada como a responsável por colocar o docente no papel de professor-cuidador, levando-o, mesmo sem preparo, à sobrecarga de trabalho, seguida de sobrecarga física e mental (MELO; FERREIRA, 2009), o que pode contribuir para o desconforto em relação à inclusão (MONTEIRO; MANZINI, 2008; RIOS; NOVAES, 2009). Além disso, os professores têm apresentado outros problemas, como a falta de parceria de outros profissionais e o trabalho em condições insalubres (SILVEIRA; NEVES, 2006).

Diante das dificuldades apresentadas, os professores parecem não possuir, em suas falas, uma postura positiva de *enfrentamento* dos desafios ligados ao ensino dos alunos com deficiência (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). É possível citar o medo e a angústia, que podem comprometer a qualidade de ensino-aprendizagem (MELO; FERREIRA, 2009), sentimentos esses relacionados à falta de capacitação (RIOS; NOVAES, 2009) e às possibilidades de problemas comportamentais dos alunos (MONTEIRO; MANZINI, 2008). Outro sentimento vivenciado foi o de impotência diante das próprias limitações e limitações sociais, frustrações sofridas, que geram um sentimento de não realização profissional (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

Sobre *os efeitos das interações verificadas*, foi possível observar diferentes possibilidades. O contato iniciado por professores tendeu ao aumento na frequência de contatos iniciados pelos alunos com deficiência (SILVA; ARANHA, 2005). Pinto e Góes (2006) observaram que a participação de adultos em brincadeiras contribuiu para o encorajamento e ampliação de diálogos. Ainda sobre a brincadeira, Souza e Batista (2008) verificaram ser uma opção favorável para a construção de relações. Contudo, a função lúdica tende a perder o seu foco, como observado por Silva e Pereira (2003), quando o sentimento de pena move a brincadeira e cria a

ilusão no aluno de que ele já possui certas habilidades, o que foi verificado pelos autores a partir da situação em que professora e alunos bateram palmas para o aluno com deficiência auditiva quando o mesmo simulou, sem êxito, o processo de leitura.

3.6 DISCUSSÕES APRESENTADAS PELOS AUTORES DOS ESTUDOS ANALISADOS

Foi observada a presença de nove temas a respeito dos conteúdos tratados ao longo das discussões, a saber: a) necessidade de políticas para a potencialização do enfrentamento e práticas educativas (12); b) necessidade de formação de professores (11); c) comportamentos/concepções de professores podem afetar o processo de inclusivo (nove); d) resultados positivos em comportamento e concepções, a partir de intervenções (cinco); e) importância da aceitação para promoção de ambiente inclusivo (cinco); f) enfrentamentos verificados (cinco); g) necessidade de trabalho pedagógico e de equipe que não enfatize a deficiência (quatro); h) problemas na efetivação dos princípios inclusivos (três); i) comportamento de alunos influenciado pelas concepções/ percepções (três).

A *necessidade de aceitação dos alunos com deficiência pela comunidade escolar* foi abordada e esteve relacionada, à necessidade da inserção de alunos em turmas formadas por alunos de idades similares (BATISTA; ENUMO, 2004), pois pode auxiliar no reforço de atitudes positivas, contribuindo para o aprendizado do respeito e compreensão das diferenças. Ferreira (2007) propôs maior atenção sobre características, interesses, dificuldades e resistências dos alunos. Diante de constatação semelhante, Omote et al. (2005) destacaram a necessidade de se consolidar uma prática social que encoraje escola, família e alunos a reverem comportamentos e crenças mantidas.

Observou-se que o *comportamento dos demais alunos poderia ser influenciado pelas concepções*, pois, Batista e Enumo (2004) verificaram que a percepção que os colegas têm sobre o comportamento do aluno com deficiência, considerado como inadequado por eles, promove a estigmatização.

Na literatura analisada, discutiu-se a *influência dos comportamentos e concepções de professores* acerca do processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos. No contexto da deficiência auditiva, por exemplo, Félix (2009) sugeriu que a interação entre professor e aluno foi pouco significativa para a aprendizagem. Além disso, a imagem que o professor faz do aluno como incapaz de aprender deve ser discutida (GUARINELLO et al., 2006), bem como as atitudes de exclusão da equipe escolar, que podem contribuir para reafirmar o papel de incapaz ou de doente do aluno (JURDI; AMIRALIAN, 2006). O aluno, ainda, parece ser visto como responsável pelo interesse na escola, estando a relação professor-aluno sob o efeito de um mal-estar que pode prejudicar a mediação no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; ALVES, 2005). Observou-se, também, que o trabalho da família tendia a ser visto como mais efetivo do que o trabalho dos professores no contexto da Síndrome de Down, por exemplo (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007). Por fim, Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) constataram que a submissão expressa nas falas dos professores evidencia a naturalização das condições existentes e o pouco espaço para investimento na transformação, o que se constitui como barreira a mudanças e como forma de defesa.

Diante das dificuldades apresentadas, perceberam-se diferentes *formas de enfrentamento do problema*, mesmo entre aqueles que trabalham em contexto semelhante (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Leonardo, Bray e Rossato (2009) apontam que, por não se sentirem aptos a trabalhar e lidar com as diferenças, os professores sentem insegurança, preocupação e desamparo. Movidos, por vezes, pela crença sobre a incapacidade do aluno, os profissionais tendem a reconsiderar a necessidade de investimento pedagógico e pensar se há mesmo necessidade de ensiná-lo (MELO; FERREIRA, 2009). Pereira-Silva e Dessen (2007) complementam a questão discutindo que, devido ao medo de fracassar no trabalho com crianças com Síndrome de Down, os professores tendem a atribuir à família a maior responsabilidade pela criança. Apesar disso, Melo e Ferreira (2009) mostraram que os profissionais procuram conhecimento teórico e formação continuada, além de profissionais responsáveis pelo atendimento, em busca de orientações.

Felizmente, as discussões publicadas apontaram a existência de *resultados positivos em comportamentos e concepções de professores a partir de intervenções*, levando os docentes a perceberem o valor de atividades lúdicas e da estimulação (DALL' AQUA; TAKIUCHI; ZORZI, 2008), e a desmistificarem determinadas concepções relacionadas a algumas deficiências (RECH; FREITAS, 2005). Além disso, intervenções com alunos possibilitaram a discussão acerca do melhor desempenho de alunos a partir de atividades lúdicas (SOUZA; BATISTA, 2008).

A *necessidade de políticas públicas* foi outro ponto discutido. Gomes e Gonzalez Rey (2008) apontaram que os padrões massificadores do desenvolvimento se estruturam mais como prática social e compensadora do que formadora do aluno. Nesse contexto, a inclusão deveria ser um processo maior do que criar vagas, proporcionar recursos materiais e criar oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos (GUARINELLO et al., 2006; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009), uma vez que o simples ingresso dos alunos em sala de aula não parece ser suficiente para mudança de concepções (MONTEIRO; MANZINI, 2008).

De modo geral, as queixas sobre a má remuneração, desvalorização do magistério (OLIVEIRA; ALVES, 2005) somam-se à necessidade de suporte para o desenvolvimento de atividades adequadas, tais como: materiais instrucionais, apoio de pessoal especializado e política estabelecida (OMOTE et al., 2005). O que ocorre, às vezes, é que a ideia de que a criança com deficiência deve se adaptar ao ambiente escolar pode levar à busca de estratégias individuais de aproximação, sem que ocorram transformações na organização escolar (RIOS; NOVAES, 2009). Nesse contexto, Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) discutiram que a mudança das barreiras atitudinais para a construção de um ambiente inclusivo depende, em grande parte, do compromisso das chefias com o respeito às diferenças de limites dos alunos. Silveira e Neves (2006) complementam a questão, propondo que, além de materiais pedagógicos e recursos adaptativos, as escolas inclusivas devem estar abertas à participação dos pais.

A *necessidade de formação de professores* foi outro ponto discutido nos estudos, no sentido de contribuir para a transformação da prática educativa (FERREIRA, 2007), integrar, na prática, a compreensão sobre dos processos gerais de desenvolvimento (LAPLANE; BATISTA, 2008), a partir do oferecimento de suporte ao professor via treinamento, aperfeiçoamento, orientação (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002), com vistas a melhorar o processo de recepção

e interação com os alunos (RIOS; NOVAES, 2009), e a buscar coerência nas concepções mantidas e evitar processos de fracasso e evasão escolar (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

Percebeu-se, também, a *necessidade de trabalho pedagógico e de equipe multidisciplinar* centrado não nas deficiências apresentadas, mas nas possibilidades do aluno, relacionadas à postura de sujeito construtor de suas relações sociais (GOMES; GONZALEZ REY, 2008), em acordo com a necessidade de um olhar de mudanças e inquietações, aliado à necessidade de se considerar as pessoas, suas histórias, crenças, trajetórias pessoais, percepções, entre outros (SILVEIRA; NEVES, 2006).

Por fim, percebeu-se a discussão sobre *problemas relacionados à efetivação dos princípios inclusivos*, pois, sem muitas opções às quais recorrer, os professores parecem vivenciar um estado de mal-estar que pode interferir na prática diária, apesar dos profissionais, por vezes, não desejarem que isso ocorra (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

4 DISCUSSÃO

Este estudo analisou as concepções relacionadas ao trabalho realizado com esse grupo, no sentido de analisar possíveis fatores que podem contribuir ou impedir a efetivação das políticas de inclusão educacional, em 29 artigos nacionais publicados na BVS-Psi na última década (2000-2010). A maioria dos autores é da área da Psicologia, em acordo com Pizzani (2009).

Houve poucos estudos com foco na participação de alunos sem deficiência e na participação conjunta de alunos. Com base no estudo de Batista e Enumo (2004), que verificou que a percepção sobre os comportamentos de alunos com deficiência, considerados inadequados pelos colegas, promove a estigmatização, afirma-se a necessidade de maior número de estudos que analisem a interação entre as crianças no contexto inclusivo. Verifica-se, também a necessidade de estudos que tenham por objetivo estudar a interação realizada no contexto escolar a partir de observações, sejam elas sistematizadas ou não, uma vez que a maior parte dos estudos lidos teve como técnica de coleta a aplicação de questionários e realização de entrevistas, confirmando dados anteriores de Dias e Omote (1990).

Os resultados dos estudos apresentaram, de modo geral, concepções de deficiência ligadas a atributos individuais, provenientes de condições inatas e expressas como dificuldades, típicas de uma visão organicista da deficiência (ENUMO, 1989). Nesse sentido, parece haver uma responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso (LEINER, 2003).

Tais alunos têm sido vistos como incapazes, pela condição orgânica apresentada ou qualquer outro acontecimento que contribua para a produção de estigmas, segundo uma visão social da deficiência (ENUMO, 1989; GOFFMAN, 1988), fazendo com que pouco investimento político-educacional seja oferecido a eles. Tal dinâmica pode contribuir para que os mesmos fiquem privados de experiências promotoras de aprendizado e desenvolvimento estabelecidas a partir de vivências e interações, com o compartilhamento de significados e sentidos (VYGOTSKY, 1991). Tal fato pode contribuir para o desconhecimento, do próprio aluno, acerca de suas possibilidades e capacidades (MAGALHÃES; DIAS, 2005) e, por conseguinte, fortalecer o impacto de situações de vulnerabilidade vivenciadas (POLETTTO; KOLLER, 2008).

Os estudos indicaram que há pouca participação de profissionais de apoio, bem como disponibilização de materiais e recursos didáticos para a prática educacional de alunos com deficiências. Sem a participação efetiva da equipe de apoio, os professores trabalham sem maiores informações sobre as dificuldades apresentadas, de modo que a naturalização das condições existentes acaba se constituindo como uma possível barreira a mudanças e como defesa.

Foi possível observar indicadores positivos no trabalho em educação inclusiva, como o aumento na frequência de contatos iniciados pelos alunos com NEE a partir dos contatos iniciados por professores (SILVA; ARANHA, 2005) e o encorajamento e ampliação de diálogos observados a partir da participação de adultos em brincadeiras (PINTO; GÓES, 2006). Contudo, para que haja maior aproveitamento, é de extrema importância a revisão e efetivação de políticas públicas que se construam a partir do compromisso com o respeito aos cidadãos, suas necessidades e diferenças. Diante dos estudos lidos, é preciso aumentar o contingente de profissionais que atendam as instituições escolares por meio de trabalho coerente com as demandas de alunos e da equipe escolar, a partir da compreensão da natureza social e histórica das queixas apresentadas. Nesse contexto, Melo e Ferreira (2009) apontam que os professores procuram conhecimento teórico e formação continuada, além de profissionais responsáveis pelo atendimento, em busca de orientações. Porém, uma das dificuldades observadas nos estudos foi a comunicação superficial estabelecida entre profissionais da saúde e a escola.

Nenhum estudo propôs a realização de trabalho que promova a saúde e o enfrentamento aos professores. Um estudo citou a realização de um programa que envolvia espaços de escuta para professores (MELO; FERREIRA, 2009). Foi discutida somente a necessidade de treinamento e orientação para maximizar os benefícios da educação inclusiva. Esse fato é curioso, diante da profusão de estudos que apontam a incidência de problemas de saúde entre docentes e a relação entre condições de saúde e trabalho, como visto no estudo de Gasparini, Barreto e Assunção (2005).

5 CONCLUSÃO

A promoção da saúde nos espaços escolares, de modo geral, deve ser tema discutido nos estudos sobre inclusão escolar, uma vez que se tem visto uma preocupação maior com a saúde do aluno com deficiência, no sentido de conter as limitações observadas. Diante disso, os estudos apresentaram questionamentos, ora sobre a revisão do processo de medicalização das deficiências, ora sobre a necessidade de treinamento dos profissionais, não sendo observados questionamentos sobre a necessidade de se construir estratégias promotoras de saúde entre os profissionais da escola. Essas estratégias, se colocadas em prática, em muito poderão contribuir para a efetivação dos princípios estabelecidos pelas políticas inclusivas e para a estimulação do desenvolvimento social, acadêmico e emocional dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 4, n. 40, p. 116-129, 2009.
- ALBUQUERQUE, E.R. Decifra-me ou te devoro: os alunos com necessidade educacionais especiais nas representações sociais de seus professores. In: ALMEIDA, M.A., MENDES, E. G.; HAYSHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 202-212.
- AMARAL, T.P. Encaminhamento de crianças à classe especial: o registro oficial dos profissionais responsáveis. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 24., 2001. Caxambu, MG: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1581601862887.doc>. Acesso em: 15/07/2010.
- BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.
- DALL' AQUA, M.F.; TAKIUCHI, N.; ZORZI, J.L. Efetividade de um treinamento de professores de uma escola de educação especial usando os princípios dos métodos Hanen e V.O.E.: Veja, Ouça e Espere. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 433- 442, 2008.
- DIAS, T.R.S. OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados. *Temas em Educação Especial*. São Carlos, v.1, p. 67-80, 1990.
- DUEK, V.P., NAUJORKS, M.I. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. In: ALMEIDA, M.A., MENDES, E. G.; HAYSHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira & Marin., 2008. p. 176-189.
- ENUMO, S.R.F. Deficiência Mental: a problemática formação de professores no Estado de São Paulo. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 12, n. 42, p. 1225-1229, 1989.
- FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008.
- FÉLIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 119-131, 2009.
- FERREIRA, J.R. Produção científica em Educação Especial. In: DIAS, T.R.S. et al. (Org.). *Temas em educação especial*. São Carlos: UFSCar, PPGEES, 1990. p.97-99.
- FERREIRA, M.E.C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.
- FONTES, R. S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.
- GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GOMES, C.; GONZALEZ REY, F.L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n.1, p. 53-62, 2008.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUARINELLO, A.C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

GUHUR, M.L.P. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 381-398, 2007.

HASSAMO, I.C.S. *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. 2009. 65f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação)-Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

JURDI, A.P.S.; AMIRALIAN, M.L.T.M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191- 202, 2006.

LAPLANE, A.L.F.; BATISTA, C.G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008.

LEINER, P.C. *Hierarquia e individualismo em Louis Dumont*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

LUIZ, F.M.R. et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n.3, p. 97-508, 2008.

MAIA-PINTO, R.R.; FLEITH, D.S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos em Psicologia*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MAGALHÃES, R.C.B.P.; DIAS, A.M.I. Identidade e estigma no contexto da escola inclusiva: uma leitura a partir de Erving Goffman. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., Caxambú, MG: ANPED, 2005.

MANZINI, E.J. Análise dos artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.9, n. 1, p. 13-23, 2003.

MARQUEZINE, M.C.; TRAMONTINA, V.M. Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, n.12, v.1, p.101-121, 2006.

MELO, F.R.L.V.; FERREIRA, C.C.A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n. 1, p. 121-140, 2009.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 33, p.387-405, 2006.

MONTEIRO, A.P.H.; MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, p. 35-52, 2008.

MORRISON, F.J.; CONNOR, C.M. The transition to school: Child-instruction transactions in learning to read. In: SAMEROFF, A.J. (Org.). *The Transactional Model of Development: How children and contexts shape each other*. Washington: American Psychology Association, 2009, p. 183-201.

- NAUJORKS, M.I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 20, p. 117-125, 2002.
- NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. *A produção discente da pós-graduação em Educação e Psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais*. São Carlos: PPGEEs, 2004.
- OLIVEIRA, C.B.E.; ALVES, P.B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.15, n.31, p. 227-238, 2005.
- OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.15, n.32, p. 387-396, 2005.
- PEREIRA-SILVA, N.L.; DESSEN, M.A. Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 429-446, 2007.
- PIANTA, R.C.; STUHLMAN, M.W. Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, Newcastle, v. 21, n. 1, p. 32-45, 2004.
- PINTO, G.U.; GÓES, M.C.R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.
- PIZZANI, L. *O estado da arte da produção científica em Educação Especial na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS): um estudo bibliométrico*. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008
- POLETTI, M.; KOLLER, S. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.25, n.3, p. 405-416, 2008.
- PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.
- RECH, A.J.D.; FREITAS, S.N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, 2005.
- RIO, N.V.F.; NOVAES, B.C.A. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, 2009.
- RODRIGUEZ, E.R.; BELLANCA, J. *What is it about me you can't teach? An instructional guide for the Urban Educator*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 2, p. 239- 256, 2007.
- SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. *Revista Integração*, Brasília, v. 10, n. 22, p. 34-40, 2000.
- SEKKEL, M.C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S.L. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, 2010.

SILVA, M.A. *Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1998-2003*. 2004. 168f. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SILVA, K.F.W. *Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso*. 2007.185f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, R.C.; HAYASHI, M.C.PI. Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 21 n. 31, p. 117-136, 2008.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 5-13, 2003.

SILVA, S.C.; ARANHA, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

SILVEIRA, F.F.; NEVES, M.M.B.J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-86, 2006.

SODRÉ, J.; PLETSCHE, M.D.; BRAUM, P. A. Formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). *Inclusão educacional- pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003.

SOUZA, C.M.L.; BATISTA, C.G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n.3, p. 383-391, 2008.

TEIXEIRA, F.C.; KUBO, O.M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 75-92, 2008.

UNESCO, Ministry of Education and Science. *Final Report on the World Conference on Special Needs Education: access and quality*. Salamanca: Spain, 1994. p. 7-10,

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). *Inclusão educacional- pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 23/12/2011

Reformulado: 01/08/2012

Aprovado em: 27/08/2012