

Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva*

José Leon Crochík

Universidade de São Paulo

Dulce Regina dos Santos Pedrossian

Alexandra Ayach Anache

Branca Maria de Meneses

Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo

Este artigo, que tem como referência a teoria crítica, relata o resultado de uma pesquisa sobre atitudes em relação à educação inclusiva, realizada com doze professoras do 5º ano do ensino fundamental; dentre elas, seis tinham experiência de ter em sala de aula alunos com deficiência, e seis não tinham. A análise qualitativa dos dados decorrentes do levantamento realizado em seis escolas da rede municipal de Campo Grande (MS) demonstrou que, de modo geral, as professoras foram favoráveis à educação inclusiva. Contudo, ficou evidente a expressão de atitudes preconceituosas veladas ou explícitas no âmbito escolar. A formação para experiência com quem é “diferente” ainda encontra barreiras por conta do preconceito e da discriminação presentes nesta sociedade que tem como lógica uma “inclusão marginal”. Em suas manifestações, apontaram dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência intelectual severa; assinalaram que a responsabilidade de trabalhar sob a predominância da educação centrada no desempenho, com foco na inserção das pessoas no mercado de trabalho, gerava um “sentimento de impotência”. Diante das contradições existentes, a educação inclusiva não deixa de evidenciar a presença das injustiças que ainda se apresentam no processo educativo. Apesar disso, foram indicados vários elementos favoráveis a essa forma de educação, que não é dissociada de movimentos sociais mais amplos.

Correspondência:

José Leon Crochík

Rua Harmonia, 698/ apto. 43

05435-000 – São Paulo /SP

E-mail: jlchna@usp.br

* Este estudo, vinculado à pesquisa O preconceito e as atitudes em relação à educação inclusiva tendo a exclusão social como base, contou com o apoio financeiro da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave

Educação Inclusiva – Preconceito – Atitudes.

Analysis of the attitudes of fundamental education teachers towards inclusive education*

José Leon Crochík

University of São Paulo

Dulce Regina dos Santos Pedrossian

Alexandra Ayach Anache

Branca Maria de Meneses

Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima

Federal University of Mato Grosso do Sul

Abstract

This article is based on the critical theory, and describes the result of a study on the attitudes towards inclusive education, which was conducted with twelve teachers of the 5th grade of fundamental education. Among them, six had the experience of having handicapped pupils in their classroom, and six did not. The qualitative analysis of the data resulting from the assessment carried out in six schools of the Campo Grande (MS) municipal school system demonstrated, broadly speaking, that teachers were in favor of inclusive education. However, prejudiced attitudes, veiled or explicit, were also clearly visible within the school. The formation to deal with those that are “different” still faces barriers due to prejudice and discrimination present in a society based on a logic of “marginal inclusion”. In their manifestations, teachers pointed to difficulties of working with pupils with severe mental handicap; they signaled that the responsibility of working under the dominance of an education centered on performance, with focus on the insertion of students in the labor market, generated a “feeling of impotence”. Faced with the existing contradictions, inclusive education does not fail to bring forward the presence of injustices that still reveal themselves in the educative process. Despite that, several elements were observed that are favorable to this form of education, which is not dissociated from wider social movements.

Contact:

José Leon Crochík

Rua Harmonia, 698/ apto. 43

05435-000 – São Paulo (SP)

E-mail: jlchna@usp.br

Keywords

Inclusive education – Prejudice – Attitudes.

** This study is linked to the research *Prejudice and attitudes towards inclusive education having social exclusion as its basis*, and was sponsored by the *Foundation for the Development of Teaching, Science and Technology of the State of Mato Grosso do Sul*.*

Introdução

A pesquisa empírica relatada neste artigo foi baseada na teoria crítica da sociedade. Foram utilizados escritos de T. W. Adorno (1972, 1991, 1995), de Horkheimer e Adorno (1985) e de Marcuse (1981), além dos trabalhos de Crochík (2004, 2006), Crochík et al. (2009) e de outros autores que tratam da deficiência e da educação inclusiva.

A educação escolar, a par de ter contribuído para o avanço desta sociedade no que se refere quer à socialização dos indivíduos para que convivam civilizadamente quer ao desenvolvimento de indivíduos competentes para o trabalho, tem gerado também o fracasso escolar. Este pode ser constatado nas pessoas que não puderam sequer ingressar na escola e naquelas que dela foram “expulsas” por diversos motivos; esse fracasso também é expresso por Adorno (1972) no que nomeou de pseudoformação: pessoas que puderam cursar o ensino formal e não foram formadas para serem diferenciadas, individuadas, para preservarem-se em situações em permanente transformação.

Na história da sociedade, mudanças e contradições têm feito parte do processo de formação do indivíduo. Com isso, não sem razão, Adorno (1995) fala da importância de se ter consciência sobre o que representou a monstruosidade de Auschwitz ao se debater metas educacionais, pois se torna necessário evitar o retorno à barbárie, o retorno à regressão.

Que a educação não tenha evitado Auschwitz e que após essa tragédia não tenha, como alvo principal, se preocupado com a formação de indivíduos que se oponham ao horror – ao contrário, ao que parece, continua a ignorá-lo – mostra a continuidade desse malogro. Se Auschwitz significou a existência de homens frios, coniventes com a tortura e com o assassinato em massa, revelou a violência presente na formação técnica. Adorno (1995) expôs que a adaptação e a sobrevivência a qualquer preço forçam as emoções a ser dirigidas contra os que lembram uma vida humana, contra aqueles que são felizes ou aparentam

felicidade, dada a sua aparência de fragilidade. Assim, a força que se abate contra as minorias consideradas frágeis atenua o sentimento de impotência daqueles que sabem que não são donos de suas vidas e que deveriam ser. Não são independentes justamente pela exigência da vida reduzida à sobrevivência. No entanto, conforme argumentam Horkheimer e Adorno (1985), segundo as condições objetivas existentes – riqueza material, conhecimentos e técnicas desenvolvidos –, as pessoas já não precisariam mais ter de sacrificar suas vidas ao trabalho sem sentido.

Para Adorno (1995), as condições sociais que geraram Auschwitz continuam inalteradas e dificilmente serão modificadas em curto prazo, e a educação ainda é uma boa possibilidade de desenvolver resistências individuais à violência. A educação inclusiva parece trazer propostas que vão ao encontro da formação de pessoas que resistam a novos Auschwitz. Propõe que todas as pessoas, independentemente de etnia, cor, ser imigrante, ter deficiência, sejam inseridas em salas de aula regulares e possam conviver não apesar das diferenças, mas por meio delas.

A discussão sobre a exclusão escolar, no entanto, é anterior à discussão e à implantação da educação inclusiva nesta sociedade. A expressão “fracasso escolar” já contém a explicitação de que há e continua a haver uma parcela de alunos “excluídos” da sala de aula, dentro dessa própria sala. Isso faz com que a discussão sobre a educação inclusiva tenha de considerar que a escola, como parte de uma sociedade que contém uma lógica de exclusão ou, para dizer como Martins (1997), uma inclusão marginal, não pode ser pensada sem sua relação com as demais instituições sociais. Ou, dito de outro modo, deve ser pensada à luz das necessidades sociais que a escola deve atender e ao quanto consegue ou não atendê-las.

A escola, assim como a educação de uma forma geral, tem se voltado, predominantemente, para a formação do trabalhador, para a defesa de práticas competitivas e as de

sobrevivência a “qualquer preço”; tudo isso indica seu anacronismo. O trabalho e a economia continuam centrais nos dias atuais, mas como aparência socialmente necessária; segundo Horkheimer e Adorno (1985), a política é preponderante atualmente, e, conforme Adorno (1995) e Marcuse (1981) afirmam, não há mais necessidade do trabalho alheio ao trabalhador, tendo em vista a riqueza existente em uma sociedade de abundância de produção material.

Se isso procede, não cabe mais à escola dar ênfase somente à formação do trabalhador e, assim, às necessidades da indústria, pois as máquinas já vêm substituindo as pessoas e com grandes vantagens. Assim, faz-se necessário pensar que os rumos do processo de formação precisam ser modificados. A educação deve voltar-se para a convivência e para o respeito humano, voltar-se para caminhos que possam libertar o indivíduo e levá-lo a emancipar seu pensamento. Dessa forma, a educação escolar deveria deixar de ser meio para ser um fim em si mesmo; como tal, o aprendizado perderia seu caráter obrigatório para a sobrevivência e readquiriria o de formação cultural, ou seja, uma formação que privilegie não a adaptação, mas a vida livre e digna de ser vivida. Isso será possível se a escola se modificar substancialmente, o que só poderá ocorrer quando a sociedade se alterar também de maneira substancial; enquanto isso não ocorre, resta ao indivíduo conviver com as contradições sociais e contribuir para que a sociedade se altere no que tem de anacrônico e injusto.

A educação inclusiva também expressa contradições, posto que, se a atual sociedade tem em sua base o estímulo do conflito entre os homens por meio da submissão de muitos ao poder de poucos, as propostas de inclusão escolar não podem entender que basta a modificação escolar para a inclusão ocorrer, ao mesmo tempo em que essa proposta deve ser defendida, pois pode contribuir para a modificação social, desde que se permita como crítica social, isto é, desenvolva nos alunos a formação da consciência que perceba as contradições. Com essa

consciência, a educação escolar deixaria de ser conservadora, o que ocorre quando defende uma educação para o desenvolvimento de competências e da ética, que, ao serem consideradas independentes da sociedade, contribuem somente para sua reprodução, e deixa de ser ingênua por supor que a inclusão seja de fato possível nesta sociedade. Tal consciência deveria perceber e indicar práticas que lutem contra os obstáculos sociais à existência da educação inclusiva, entendendo que nesta sociedade ela não é plenamente possível; assim, sua luta deve ser para a alteração social; a educação deve ser, sobretudo, uma educação política; não uma educação ideológica, mas crítica da ideologia.

A defesa do direito de todos à educação é fundamental, mas não se deve deixar de defender também uma educação escolar efetivamente democrática. A convivência com diferentes tipos de pessoas, possível em uma educação inclusiva, é importante por combater a homogeneização própria da escola atual, que a assemelha às formas de produção material; a formação deve ter caráter artesanal, só assim as particularidades individuais podem ser não somente respeitadas, como desenvolvidas. Os objetivos da educação não devem se voltar para tornar as pessoas iguais, mas diferentes, o que é condizente com a defesa da individuação. Conforme os ensinamentos da psicanálise (Freud, 1974), os indivíduos se diferenciam ao longo do tempo na constituição de seu eu e de sua consciência moral, e, como já trazem diferenças ao nascer, estas não devem ser negadas, mas explicitadas por meio de recursos culturais.

Para Adorno (1991), a essência do homem é a diferença; é para ela que a educação deve se voltar. Isso não significa que não deva haver um acervo comum a todos que possibilite o pensamento e a linguagem; sem estes, a diferença não pode ser reconhecida e expressada. Como Adorno (1991) não deixa de reconhecer que a educação para a adaptação é necessária, o problema é quando somente ela é realçada. A normatização não deveria ter como objetivo o comportamento homogêneo, mas

oferecer regras e princípios para a diferença se desenvolver. É isso que permite a defesa de uma classe heterogênea que aprenda um acervo comum para desenvolver mais ainda essa heterogeneidade.

Não basta a escola pensar as contradições sociais existentes fora dos muros escolares, deve também reconhecê-las dentro de si. Os professores são agentes fundamentais da educação, e não é indiferente saber o que pensam acerca da educação inclusiva. Nesta sociedade onde a capacidade de se firmar relações espontâneas vem se perdendo e elas são substituídas por relações mecânicas, padronizadas e burocratizadas, analisar as atitudes de professores em relação à educação inclusiva de discentes com deficiência pode favorecer a resistência à barbárie. Esta, no entendimento de Adorno (1995), ocorre em toda parte onde há regressão à violência física, significa também a manifestação da opressão, do preconceito, do genocídio e da tortura.

Como escrito antes, a educação inclusiva é proposta para diversas minorias que antes se encontravam fora do ensino regular, mas, em alguns países, tem se voltado predominantemente para os alunos com deficiência (AINSCOW, 2009). A perspectiva proposta por Booth e Ainscow (2002) enfrenta essa restrição, ao defender que a expressão “necessidades educacionais especiais”, por enfatizar que as dificuldades de aprender são das crianças, seja substituída pela expressão “obstáculos escolares ao aprendizado”, cujo conhecimento implicaria modificações substanciais em métodos de ensino, de avaliação, e mudanças importantes na própria arquitetura escolar.

A mudança de ênfase do aluno para a escola acentua o papel do ambiente sobre o aprendizado e a necessidade de um trabalho coletivo que envolva todos os que atuam na escola: professores, funcionários e alunos. Como a inclusão não diz respeito somente aos que têm dificuldades de aprender, mas também aos que têm dificuldades de se relacionar com os outros e aos que têm problemas

disciplinares, e como o problema da exclusão é social, não é unicamente a sala de aula que a deve desenvolver.

Se as escolas não se modificam para atender os alunos que antes não as frequentavam ou então cursavam escolas especiais, e estabelecem métodos e currículos à parte unicamente para esses alunos, a segregação permanece; cria-se uma sala especial dentro de uma sala regular. Essa, no entanto, é uma proposta que Beyer (2005) explicita: uma “educação especial móvel”, que consistiria em trazer educadores especiais para “tratar” em sala de aula regular os “novos” alunos. Tal proposta se contrapõe à de vários outros autores, entre eles Pacheco (*apud* PACHECO et al., 2007), que, sem deixar de considerar as especificidades individuais não só dos alunos em situação de inclusão, propõe novos métodos de ensino e de avaliação que devem ser dirigidos a todos os alunos, reduzindo a um mínimo a atenção específica voltada aos que têm deficiência.

Alguns estudos verificaram a opinião de professores em relação à educação inclusiva. Um deles, exposto por Beyer (2005), foi realizado em 2003, em escolas de Santa Maria e de Porto Alegre. Os professores entrevistados, segundo o autor, destacaram:

[...] a) o sentimento de desafio diante do projeto de educação inclusiva e a busca por apoio pedagógico; b) a importância da prática e da formação continuada; e c) a importância do apoio da equipe pedagógica, do intercâmbio entre professores e a composição favorável da infra-estrutura escolar. (BEYER, 2005, p. 87)

De modo geral, os professores foram favoráveis à educação inclusiva; queixaram-se do pouco preparo que têm, do grande número de alunos em sala de aula e do pouco tempo para se preparar. Importante destacar que, se sublinham alguns obstáculos, não os entendem como intransponíveis.

Crochík et al. (2009) entrevistaram 14 professores de escolas paulistas – públicas e particulares –, com e sem experiência com alunos com deficiência em sala de aula. A maioria desses professores foi favorável à educação inclusiva e propôs a diminuição no número de alunos em sala de aula, restrição ao número de alunos com deficiência intelectual por sala, necessidade de o professor ser especialista em educação inclusiva, apoio de outro professor em sala de aula e que a educação dos alunos em situação de inclusão deve ter como alvo a socialização e o aprendizado. Tal como no outro estudo já citado, esses professores apresentaram obstáculos à educação inclusiva, e não foram contrários a ela.

Tendo em vista essa discussão, é objetivo deste trabalho verificar a posição de professores da rede pública do Mato Grosso do Sul a respeito da educação inclusiva e as vantagens e desvantagens que percebem nessa proposta.

Método

Contribuíram com este estudo 12 professoras do 5º ano do ensino fundamental de seis escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul – seis que tiveram experiência de ter em sala de aula alunos com deficiência (Grupo A) e seis sem essa experiência (Grupo B).

A faixa etária das seis professoras do Grupo A variou de 30 a 60 anos; todas eram católicas; duas tinham parentes com deficiência; três com formação em Pedagogia, uma em Letras, uma em Filosofia e outra em Normal Superior (curso oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS). Das seis professoras, duas eram pós-graduadas, uma em Alfabetização e outra em Psicopedagogia. Por sua vez, a faixa etária das professoras do Grupo B variou em torno de 28 a 57 anos; três eram católicas, uma kardecista, uma evangélica e outra sem religião; duas mantinham contato com familiares de alunos com deficiência. Dentre elas, cinco com formação

em Pedagogia e uma em Matemática, e quatro professoras possuíam pós-graduação em Educação.

A base para a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada foi a Escala de Atitudes frente à Educação Inclusiva (CROCHÍK, 2004). Para as professoras do Grupo B, as perguntas foram elaboradas no sentido de como imaginavam ser a experiência com educação inclusiva.

Para realizar a pesquisa empírica, obtive-se a anuência dos sujeitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As professoras foram entrevistadas individualmente por dois pesquisadores no período de setembro a novembro de 2007, com um tempo de duração de aproximadamente 1h e 15 minutos; as entrevistas foram gravadas, transcritas e entregues aos sujeitos da pesquisa para que pudessem fazer as modificações que julgassem oportunas.

Resultados e discussões

Os dados foram agrupados em quatro temas: 1) concepção de educação inclusiva; 2) condições, limites e benefícios da educação inclusiva; 3) motivação, disciplina e competição; e 4) apoio das instituições. O Grupo A foi composto pelos sujeitos S1, S2, S3, S4, S5 e S6 e o Grupo B pelos sujeitos S7, S8, S9, S10, S11 e S12. Segue a apresentação dos dados, dividida segundo temas.

Concepção de educação inclusiva

Para professoras do Grupo A (S1, S2 e S4), a educação inclusiva foi concebida como um processo de socialização e de aprendizagem do aluno¹, todavia S3 e S5 ressaltaram a dimensão da aprendizagem, e S6, a socialização. Implica a inserção de toda e qualquer criança ou adolescente com deficiência permanente ou temporária na escola convencional. Para elas,

1. No decorrer do texto, a palavra “aluno” foi utilizada para se referir tanto a aluno quanto a aluna, com consciência das implicações de gênero associadas à opção.

na medida em que a pessoa é incluída no ensino convencional, também o é na comunidade, na sociedade e no mercado de trabalho, aceitando-se as diversidades étnicas, culturais e sociais. Para justificar a defesa da educação inclusiva, S5 chamou a atenção para a barbárie ocorrida em relação aos negros e aos judeus:

A gente tem que aprender a conviver com o diferente. Foi-se o tempo que a família que tinha o seu deficiente deixava ele em casa, ele não aprendia nada, ele não desenvolvia, ele não fazia nada. Isso já foi um crime que aconteceu no passado. Foi a mesma coisa que sofreram os negros, que sofreram os judeus, que sofreram outras pessoas, outras classes. Mas eu acho, assim, que tem que acontecer a inclusão, entendeu? A gente não pode mais ficar deixando isso de lado, essas pessoas portadoras de necessidades de lado. Porque elas estão deixando de se desenvolver. E que sociedade é essa? Então, eu sou super a favor. Eu acho que tem sim. Só que, como eu disse: não é só pegar esses alunos e jogar na sala de aula, vamos lá que a responsabilidade é sua. As escolas vão precisar de muito apoio, muito suporte tanto de família, de sociedade, de secretaria. (S5)

As professoras S3 e S6 fortaleceram a necessidade do apoio da escola, como um todo, como prerrogativa de suas posições em relação à educação inclusiva; as outras professoras foram, sem nenhuma condição, favoráveis à educação inclusiva. Três das entrevistadas (S1, S2 e S4) defenderam a inclusão para todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino superior).

Quatro professoras do Grupo B (S7, S8, S10 e S11) disseram que a educação inclusiva deve se destinar a todas as pessoas excluídas, como as pessoas com deficiências físicas, as minorias raciais, os pobres, os analfabetos, os que tinham e os que não tinham acesso a várias outras oportunidades.

Duas professoras (S9 e S12) se voltaram para a inclusão de pessoas com deficiência, e S9 considerou, também, que deveria ser responsabilidade da escola a inserção de crianças com deficiência no mercado de trabalho:

[...] é pegar essas crianças e colocar no mundo real, porque, hoje, ela está em casa cuidada pela mãe, mas ele vai, quer ir para o banco trabalhar, ele vai querer ir para as Lojas Pernambucanas trabalhar, então, qual é o interesse da instituição, do governo? É que esse vendedor, esse bancário lá do banco, seja desde agora tratado igual aos que vão estar lá amanhã. Só que como estou falando, vejo que, ainda, as escolas recebem as crianças nas séries iniciais, ainda não estão preparadas. (S9)

Outra professora também atribuiu à escola a responsabilidade de formar pessoas produtivas, apontando a necessidade de investimentos de toda ordem, incluindo a formação pessoal e profissional:

[...] seria integrar o ser, o ser humano, promover um ser produtivo, um ser que vai contribuir, porque todos podem contribuir de alguma forma para a sociedade [...]. Essas crianças podem vir a contribuir grandemente com a nossa cidade, para o nosso estado, o bairro, vamos começar pequenininho, para nossa rua, para nosso bairro, uma criança pode contribuir, sim. Eu acho que o benefício social seria bom [...] ele poderia, pode ser independente financeiramente, futuramente, pode ter uma profissão, porque não. Pode ter um sucesso como ser humano, independente da deficiência. (S8)

Interessante notar que as professoras de ambos os grupos defendem a educação inclusiva em um sentido amplo, no combate à segregação e no fortalecimento de inserção na sociedade.

A contraposição à segregação é também indicada por S4, que chamou a atenção para um dos efeitos positivos da inclusão: a desmistificação de que o atendimento da criança com deficiência somente é possível em instituições especializadas:

[...] o efeito positivo é que tirou aquele mito, desmistificou que a criança deficiente tem que ter só uma escola especial, como a Pestalozzi, APAE, que ela tem que ter acompanhamento. É verdade que ela tem que ter esse acompanhamento, sim, é muito importante, mas tem que ir além; faz-se necessário um convívio mais social, o veículo de início é a escola convencional. Um acompanhamento paralelo; até para a socialização da criança esse contato é importante [...] Há, sim, o negativo que vejo é que as coisas andaram na contramão, mais ou menos assim - primeiro a prática e teoria depois. Incluíram as crianças nas escolas e depois nós fomos sendo preparados, tanto a criança quanto os profissionais educadores [...] eu trabalho na REME, na rede pública. (S4)

A primazia da prática sobre a teoria – formação – é ressaltada nessa citação. Se, no entanto, a história recente da educação inclusiva for analisada, constata-se que houve muita reflexão, muita discussão em concomitância com a defesa e implementação da educação inclusiva (MITTLER, 2003; AINSCOW, 1997).

Para uma das professoras do Grupo A, as crianças com deficiência têm oportunidade de ampliar o processo da socialização, pois passam a ter contato com outras crianças, diferentemente do que ocorria nas escolas especializadas (S1). Outra argumentou que a família tinha um papel fundamental na inclusão, asseverando que muitos familiares se preocupavam com a socialização, mas alguns deles acabavam por estimular a exclusão ao demonstrar atitudes de comiseração (S2). Essa crítica é importante, posto que não é somente a hostilidade a determinados grupos que implica o preconceito, mas também a superproteção (AMARAL, 1995;

CROCHÍK, 2006), ao não se ensinar determinados conteúdos para os alunos por julgar que não conseguirão entendê-lo.

Nesse sentido, as professoras do Grupo A (S1, S2 e S6) notaram que, apesar de o trabalho em grupo ter facilitado o processo de aprendizagem, não deixaram de existir atitudes de preconceito em relação à criança com deficiência por parte de seus pares, ao desconsiderarem suas potencialidades. O professor – como elemento de mediação na convivência dos alunos em sala de aula – foi concebido de importância capital também no combate ao preconceito.

A convivência dos alunos com deficiência e sem deficiência foi entendida por entrevistadas dos dois grupos como benéfica para todos, permitindo aos primeiros o sentimento de pertinência e de aceitação no convívio diário. Eles ficavam mais felizes, segundo relato das professoras, na convivência com outras crianças, diferentemente do que ocorria nas escolas especializadas.

Quanto ao apoio dos demais professores, o trabalho em equipe foi avaliado como importante por professoras dos dois grupos, no entanto, algumas não estavam dispostas a discutir a educação inclusiva no âmbito escolar. Esta foi considerada um “problema”, e elas sentiam que não estavam preparadas. As sugestões e experiências foram consideradas importantes, e as que geralmente apoiavam eram as que já tinham passado por situações semelhantes.

Em síntese, pode-se dizer que as professoras de ambos os grupos defenderam, de uma forma geral, a educação inclusiva. Perceberam esse movimento como algo que vai além da educação, por auxiliar a tentar superar a segregação de alguns grupos sociais.

Condições, limites e benefícios da educação inclusiva

Se, no tópico anterior, a posição das professoras foi, predominantemente, favorável à educação inclusiva, neste algumas professoras, por insistirem na presença de professores especialistas ou por defenderem a existência de

laudos e de recursos específicos, podiam estar contribuindo com a reprodução da segregação, sem necessariamente ter consciência disso, só que dentro das propostas da educação inclusiva tal como parece ser a proposta de Beyer, de uma “educação especial móvel”.

As professoras S1, S4, S5 e S6 insistiram na importância de um laudo comprobatório da deficiência. No âmbito da escola, o laudo, segundo elas, garante o atendimento da criança na sala de recursos, além de propiciar maior apoio de profissionais, que acompanham a criança na escola por meio de orientação e assessoramento aos professores. Nas palavras de uma dessas professoras:

Porque, por exemplo, eu não tenho essa formação ainda [...] entendo, então, deveria estar você, mais o especialista na sala de aula. Além do itinerante, então, há necessidade de um especialista dentro da sala de aula para estar atuando. Por exemplo, professores, que têm alunos com deficiência, deveriam ter um especialista direto com eles [...] Na verdade, não é encher a sala de educadores para cada tipo de deficiência ou situação problemática, e, sim, ter pessoas realmente capacitadas e com formação na deficiência daquele determinado aluno. O que está ocorrendo é o seguinte: a partir do momento que é confirmado um diagnóstico, depois de um longo e cansativo processo, é que se procura capacitar rapidamente algum educador para tentar, repito tentar, fazer um trabalho e acompanhamento com esta ou aquela criança, ou seja, de acordo com o que vai surgindo nas escolas. Será que essa é a forma ideal, surte o efeito esperado ou mais tarde iremos ter consequências trágicas? [...] O que é preciso salientar é que é necessária uma preparação adequada, anteriormente, por um período mais extenso, e nas deficiências que já são cientificamente diagnosticadas e conhecidas [...] Parece-me que a solicitação é para a Secretaria Municipal de Educação, para a Semed, dentro de um sistema burocrático. (S4)

Para essa professora, os alunos com deficiência são considerados o alvo prioritário, senão exclusivo, da educação inclusiva, e, apesar de perceber que não é possível ter formação para conhecer todos os tipos de deficiências, ela não deixou de defender a necessidade da especialização. A necessidade de laudo expressa a preservação de uma perspectiva médico-psicológica destinada a alunos que têm deficiência ou outro tipo de dificuldades escolares (JANNUZZI, 2004), contrapondo-se à tendência mais recente, representada por Ainscow (2009), que propõe dar ênfase mais aos obstáculos escolares ao aprendizado do que ao aluno.

A maioria das professoras desse grupo observou que não teve boa formação acadêmica para atuar com a proposta de educação inclusiva. Dentre elas, S1 afirmou que, pelo fato de ter tido experiência como professora substituta, teve maior conhecimento sobre como enfrentar as dificuldades em sala de aula. O estágio também lhe possibilitou conhecimentos sobre as crianças com deficiência. Outra afirmou que teve professora com disponibilidade para ajudá-la na busca do conhecimento, acrescentando que as leituras a auxiliam no dia a dia, bem como as trocas de experiências (S2). Algumas professoras desse grupo afirmaram, ainda, que a fragilidade em termos de uma educação inclusiva satisfatória estava no processo de formação e que as dificuldades foram sendo supridas por leituras e participação em cursos. Não é fortuito que S5 tenha sugerido a reformulação no currículo das universidades, principalmente no curso de Pedagogia, pois, no curso em que se formou, não existia disciplina específica sobre a educação inclusiva:

E já que não houve e muitos não vão voltar para a universidade, deveria ter um curso ou pós-graduação que, como diz, preenchesse esse vazio que ficou [...] Eu fiz cursos oferecidos pela Semed [Secretaria Municipal de Educação] e participei de um projeto que se chama – como que é? “Educar na diversidade dos países do Mercosul”, é um projeto que trabalha a inclusão. (S5)

Além de chamarem a atenção para a importância de se ter uma formação específica, elas reivindicam também a presença de alguém para ajudá-las em sala de aula, a exemplo do professor itinerante, do intérprete, principalmente no momento em que prestam atendimento individualizado aos alunos.

O preconceito foi citado, por algumas professoras desse grupo, como uma barreira no processo da educação inclusiva, principalmente em relação aos alunos que apresentassem maiores dificuldades de aprender de acordo com os procedimentos pedagógicos estabelecidos pelas escolas. No que se refere aos conteúdos necessários na educação inclusiva, as professoras se mostraram reticentes por não saberem do que explicitamente precisariam para atuar em sala de aula. Apenas uma delas (S9) afirmou ter recebido essa informação na graduação. Ressalte-se aqui que essa professora concluiu o curso em 2003, dez anos após a legislação que colocou em vigor a obrigatoriedade da inserção dessas disciplinas e conteúdos necessários nos currículos dos cursos de graduação e de ensino médio (BRASIL, 1994).

Todas as professoras do Grupo B argumentaram que é necessário ter na escola professores especialistas e generalistas, e que todos deveriam ter conhecimento sobre o assunto. Houve aquelas que afirmaram que a presença do professor especialista nas diferentes áreas ou para as diversas formas de deficiências seria fundamental para garantir o processo de ensino dos alunos com deficiência. Esse atendimento podia ser no período inverso àquele que o aluno já frequentava, ou ainda junto com o professor da sala, no caso mais específico de pessoas com deficiência visual.

Outros aspectos foram elencados em termos de uma educação inclusiva a contento por parte de professoras dos dois grupos: (1) disponibilidade do professor; (2) apoio em termos pessoais, de orientações específicas e de material pedagógico; (3) necessidade de o aluno com deficiência ter tido um acompanhamento pedagógico paralelo e de cada caso ser

analisado; (4) necessidade de o professor pesquisar, participar de cursos; (5) o número de alunos com deficiência em sala de aula deveria ser limitado para evitar que se transforme em sala de recursos, conforme assinalado por S3. Como disse uma professora do Grupo B: “imagino um trabalho muito difícil (...), tem que ter uma quantidade bem menor de alunos e ter uma pessoa além dele nessa sala para fazer o trabalho com ele” (S9).

Apesar da defesa da educação inclusiva, nem todos, segundo uma professora do Grupo A, podem usufruí-la, principalmente crianças com deficiência severa:

[...] existem algumas especificidades que eu ainda não consigo ver como que a escola poderia estar ajudando; que são esses alunos que são portadores de necessidades severas, que vão estar ali em estado vegetativo, usando fralda, não vai estar ouvindo nem vendo nada do que está acontecendo ao lado dele. Então, o que a escola vai poder estar ajudando? (S5)

Em direção distinta, segundo S2 (Grupo A), se o aluno com deficiência tem suas limitações, muitas vezes seu desempenho é melhor quando comparado àqueles sem deficiência – no tocante ao esforço, concentração e disposição em aprender. De outro lado, foi manifestado o consenso, pelas professoras desse grupo, de que alunos com deficiência eram mais lentos e seus limites deveriam ser respeitados. Salientaram que alguns fatores influenciavam diretamente no desempenho dos alunos, como despreparo do professor e baixa autoestima do aluno. Como afirmou S1 em relação à autoestima:

[...] eu trabalhei durante dois meses, primeiro bimestre, eu trabalhei com ela somente a autoestima. Essa menina teve um desenvolvimento tão espetacular, obviamente, que nas condições dela [...] Todos eles têm limites. Ela tem o limite dela. Esse limite, a partir do momento em que eu soube respeitá-lo

[...] ela teve um desenvolvimento muito melhor do que muitos que não têm deficiência alguma. (S1)

Segundo as professoras do Grupo A, os benefícios não se limitavam às crianças com deficiência, pois propiciava a todos os alunos a mesma oportunidade de educação. As crianças foram aprendendo conteúdos sobre deficiência e tomando consciência da diferença; passaram a entender que as pessoas com deficiência eram capazes, apesar das limitações, de sorte que o respeito dentro e fora da escola passou a ser maior, como também o clima de cooperação na sala de aula. Como esclareceu S4:

[...] eles acabaram descobrindo um mundo que, às vezes, era muito preconceituoso; eles foram mais receptivos, não estigmatizaram, desde pequenos convivem os com e sem deficiências. “Ah, a criança deficiente, só numa escola especial”. Até os termos – escola especial, aluno especial – estão em desuso.

Houve sinalização, por parte de professoras do Grupo A, de cinco modos de avaliação em relação às crianças com deficiência: (1) geralmente as provas contavam com menor número de questões, pois os alunos com deficiência necessitavam de um tempo maior, já que o andamento, o desenvolvimento e o raciocínio não eram tão rápidos como os das outras crianças; (2) quando não havia redução do número de questões, sentava-se com a criança em um momento separado (sala de planejamento, aulas de educação física e/ou educação artística), e a turma inteira tinha conhecimento disso; (3) a avaliação devia ser realizada a partir da potencialidade da criança, por exemplo: averiguar a oralidade em crianças com deficiência visual, pois muitos dos alunos não a desenvolviam porque não lhes eram dadas as devidas condições; (4) a avaliação realizada não era a exigida pelo sistema institucional; (5) os alunos com de-

ficiência intelectual demonstravam dificuldades em interpretar os enunciados, faltava aceitação de uma avaliação diversificada por parte do sistema escolar; os alunos eram avaliados mediante a mesma prova, a diferenciação era no modo de corrigir e dar nota.

De um lado, S1 entendia que os alunos com deficiência, por conta de suas limitações, deviam ter quantidade de exercícios menor, preservando-se os conteúdos. De outro, as professoras do Grupo B apontaram a necessidade de se considerar as particularidades e possibilidades dos alunos para selecionarem os conteúdos a serem ministrados, por meio de acessibilidade física, mobiliários adequados e recursos pedagógicos eficientes. Acrescentaram, ainda, que os conteúdos deviam ser transmitidos de diferentes maneiras, pois o aluno aprendia de modos diferenciados, havendo necessidade de planejamento, de equipe pedagógica e de apoio da família.

A professora S6 acrescentou também ser necessário trabalhar o conteúdo de forma diferenciada por ser diferente o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Se, no trabalho em grupo – considerado importante por propiciar maior equivalência no conteúdo –, a criança com deficiência apresentasse déficit de aprendizagem, de acordo com a avaliação proposta, era preciso recuperar o conteúdo na aula seguinte. As professoras compreenderam que devem colaborar por meio do planejamento em conjunto, mas a questão do despreparo continuava a ser uma reclamação recorrente.

De uma forma geral, neste tópico, a posição das professoras revelou, ao contrário do item anterior, uma perspectiva médico-psicológica de educação, pela ênfase no diagnóstico e na presença de especialistas. Ressaltaram a necessidade da adaptação curricular e da avaliação para alunos diferenciados: se, de um lado, os alunos devem estar juntos, ter as mesmas atividades curriculares, de outro, não cabe desconhecer a existência das diferenças.

Motivação, disciplina e competição

No que se refere à motivação, como declarou uma das professoras do Grupo A, os alunos com deficiência sentiam-se motivados e capazes quando elogiados (S1). Todavia, houve o entendimento, por parte de S3, de que tal atitude não era adequada pedagogicamente, pois o aluno podia relacionar vantagem *versus* processo ensino-aprendizagem. Se a convivência dos alunos considerados “normais” auxiliou os que tinham limitações, teve-se, também, a percepção, por parte de S5, de que os alunos com deficiência demonstraram maior motivação interna. A professora S9, que fez parte do Grupo B, defendeu a necessidade de se proporcionar aulas mais significativas e prazerosas com o intuito de se promover a motivação. Destacou ainda a importância dos recursos didáticos, como equipamentos tecnológicos e a utilização da internet com o objetivo de pesquisa.

A concorrência dos alunos sem deficiência não ocorria em relação aos alunos com deficiência intelectual. Os alunos sem deficiência queriam ajudar, eram tolerantes, demonstravam aceitação dos limites e/ou sentiam-se “gloriosos”, conforme observação de S6, e prevalecia o espírito cooperativo. De modo geral, as professoras dos dois grupos procuravam não estimular a competição, mas a cooperação, e a “competição” implicava a superação dos próprios limites, ou seja, era sempre a competição consigo mesmo, e não com os outros. S4, por seu lado, ponderou sobre a necessidade de que os alunos mais rápidos tivessem mais paciência e compreensão.

Para S5, os alunos com deficiência foram considerados mais disciplinados do que os outros, no entanto existiam alguns que entendiam que podiam ser indisciplinados por terem deficiência. Ao se associar deficiência e indisciplinada, observa-se uma leitura preconceituosa, vez que são conceitos independentes, e o primeiro não é determinante do segundo. S7, que compôs o Grupo B, sugeriu que o planejamento das aulas demarcasse os limites e pudesse

promover atividades desafiadoras, pois, assim, seria possível suscitar o interesse dos alunos sobre os conteúdos e, conseqüentemente, geraria disciplina, fortaleceria vínculos e tornaria o processo de escolarização significativo para todos os alunos.

O trabalho em grupo foi considerado prerrogativa de inclusão escolar para as professoras que fizeram parte dos dois grupos. Foi ressaltada a importância de rotatividade de alunos e de formação de grupos heterogêneos no processo ensino-aprendizagem, conforme se observou na fala de uma das professoras do Grupo A:

[...] eles sabiam que se a aula estava daquele jeito era porque tinha a [...] no meio. Então eles tinham que me ajudar [...] Por exemplo, no segundo semestre eu não precisava mais dividir os grupos, incluindo ela nos grupos. Eles mesmos já davam alguma função a ela para fazer. “Você vai fazer isso, porque isso você sabe. (S1)

De uma forma geral, percebe-se que os alunos com e sem deficiência se sentem motivados, não competem entre si; ao contrário, os sem deficiência auxiliavam seus colegas.

Apoio das instituições

Houve unanimidade por parte das entrevistadas dos dois grupos em relação ao apoio recebido por parte da diretoria. Para as professoras do Grupo A, a escola sempre procurou encaminhar as crianças para atendimento especializado, necessitando para isso de laudo diagnóstico, o que fortalece a tendência médico-psicológica citada antes na concepção dessas professoras e das escolas. A Secretaria Municipal de Educação (Semed) deixava à disposição materiais pedagógicos diferenciados, a exemplo do livro ampliado para atendimento aos alunos com deficiência visual, bem como oferecia cursos de formação aos professores.

Dentre outras dificuldades apontadas por professoras do Grupo A, não foi negligenciada a imposição da lei em relação à inclusão do sujeito com deficiência na escola, conforme explicitamente expressou S6:

[...] a Semed passa para a gente que nós temos que aceitar essa criança porque ela está determinada em lei, sobre a educação inclusiva. Ela está determinada em lei e por isso que nós temos que aceitar, e têm muitos professores que não aceitam. Eu fui uma professora, há tempos atrás, que eu pedia: “Não me coloque uma criança dessas na minha sala, porque eu não sei trabalhar”. Porque eu não sei, por esse motivo eu pedia. Não que eu excluísse eles, não quisesses ficar perto, nada disso. É porque eu não sei trabalhar, e aquilo que eu não sei eu não vou trabalhar [...] Olha, eu não sei. Acho que é de tanto a gente ver, estar junto com a gente. Muitas palestras sobre orientação, supervisão; falamos muito, nós lemos. Vamos tentando acertar. Estou fazendo a minha parte. (S6)

Segundo todas as professoras do Grupo A, a inclusão não deixou de ser “complicada” para a comunidade escolar, pois existiam pessoas que não a aceitavam, de sorte que a escola deveria ter tido um tempo maior de preparo do professor. Os docentes não receberam o devido apoio, muito menos esclarecimento, e, com isso, se sentiram perdidos e trabalhavam de acordo com a experiência no dia a dia.

As entrevistadas do Grupo A disseram que as mães estavam participando mais, as crianças melhorando a frequência nas escolas. A escola passava a conviver com os alunos com deficiência sem maiores problemas.

Pais de alunos sem deficiência tinham conhecimento de que seus filhos conviviam com alunos com deficiência por meio dos próprios filhos. Geralmente, não se incomodavam com isso, pois entendiam que os filhos aprendiam a ter mais respeito com o ser humano e

sua diversidade. No entanto, S5 não deixou de evidenciar a importância da conscientização dos pais:

Que vai ter que ser trabalhado inclusive os pais, porque muitos têm aquele pensamento de que o ensino vai se tornar mais fraco para que o deficiente possa acompanhar, e que, na verdade, a gente vai ter que mostrar para esse pai que não é isso. E, os aspectos positivos, é [...] a questão da solidariedade, eu acho, de pensar no próximo. (S5)

O receio presente na citação acima é confirmado pelo que uma das professoras do Grupo B afirmou. Segundo S9, para os pais da criança sem deficiência, a crença era de que seus filhos deixariam de aprender e que teriam seu desenvolvimento prejudicado. Os pais dos alunos com deficiência, por sua vez, apresentavam-se resistentes à inserção de seus filhos no ensino comum, com receio de que estes não estivessem recebendo um atendimento diferenciado.

A família foi considerada importante aliada no processo de inclusão, mas a sua presença na escola ainda não era efetiva, segundo as entrevistadas dos dois grupos. Na maior parte das vezes, os familiares procuravam participar, entretanto, alguns delegavam a responsabilidade para a escola. Muitos deles eram omissos, outros criticavam os trabalhos e os procedimentos da escola, mas também nada faziam para dar apoio à melhoria do ensino. A preocupação com a aprendizagem dos filhos poderia facilitar o trabalho escolar. Existiam crianças que não compareciam no acompanhamento pedagógico porque os pais não as levavam, e havia crianças com deficiência que estavam sendo “massacradas” por excesso de atividades extraclasse.

Quanto ao desempenho da escola como um todo, no sentido de vir a obter uma boa classificação nas avaliações externas, uma das entrevistadas declarou:

Infelizmente, o desempenho não é satisfatório e significativo. Nas avaliações externas

da Secretaria Municipal de Educação, nas avaliações do Saeb, a nossa escola ocupa os últimos lugares. Essa situação me preocupa, me incomoda e até me deixa triste. Este ano, retomei o 5º ano, um desafio que a diretora me propôs. No início do ano, pensei até em desistir, pois foi formada uma terceira sala do 5º ano, com boa parte de alunos com dificuldades na aprendizagem e com problema de indisciplina. O problema de indisciplina já consegui resolver, agora o da aprendizagem, na totalidade não, ficaram baixíssimos. (S4)

Isso revela mais uma contradição, pois se os alunos têm dificuldades em aprender e, assim, tirar boas notas, a ponto de ser constituída uma terceira sala do 5º ano, a avaliação das escolas por esse critério será prejudicada; mas parece ser uma contradição entre o que já é anacrônico – formar para o trabalho – e o que deveria ser atual – formar para a vida, portanto, para a experiência com que é diverso. Claro que a excelência da educação deve ser buscada, mas isso não se mede por meio de provas de competências, mas pelas condições de aprendizado que são oferecidas para todos os alunos.

Uma das professoras desse Grupo (S1) chamou a atenção para a forma de organização da sociedade – capitalista –, que tem como características a competição e o individualismo. Acrescentou também que a questão da inclusão não vem ocorrendo somente na sala de aula, mas na instituição-escola. A “deficiência cultural”, entendida como limite colocado pela cultura, foi considerada um obstáculo à educação inclusiva:

[...] tem limites de acordo com sua cultura. Uma criança deficiente que esteja – vamos colocar assim – numa cultura familiar, numa cultura social, mais ampla, o limite dela vai se estender. A partir do momento em que ela vive em uma cultura mais limitada, a família que se limita, o social que limita, obviamente, que os

limites dela vão diminuir. O conhecimento é muito menor, ela tem muito pouco que adquirir; ela tem muito pouco embasamento. E eles precisam disso [...] de experiência, eles precisam ter compreendido. (S1)

Pode-se dizer que as entrevistadas dos dois grupos receberam apoio tanto das instituições-escola quanto da Secretaria Municipal da Educação. Apesar de a família ter sido considerada aliada em relação à educação inclusiva, sua participação ainda não foi abrangente por conta da tendência da sociedade, que impõe limites.

Considerações finais

Diferentes concepções sobre a educação inclusiva estiveram presentes nas falas das professoras pesquisadas. Algumas delas colocaram em pauta a inclusão social, isto é, o discurso focalizando não a deficiência em um sentido estrito, mas o respeito à diferença ou à diversidade. Nesses termos, a educação inclusiva, ao contribuir com a superação da segregação de alguns grupos sociais, abre possibilidade de desenvolver resistências individuais ao preconceito.

No que se refere à relação entre preconceito e educação inclusiva, de modo geral, as professoras foram favoráveis ao processo de inclusão, mas isso não impediu a manifestação de atitudes preconceituosas veladas ou explícitas. A formação para a experiência com quem é diverso ainda encontra impedimentos por conta do preconceito e da discriminação presentes nesta sociedade que tem como lógica uma “inclusão marginal”. Surgiram, também, discussões controvertidas sobre projetos de escolarização, especialização e atendimento psicossocial. A maior parte das professoras foi favorável à educação inclusiva; algumas indicaram limites para os que podem prescindir de um espaço segregado.

Algumas professoras defenderam a existência do diagnóstico para nortear o trabalho com o aluno com deficiência. Com isso, demonstraram a contradição de suas afirmações. A questão assente ao diagnóstico é que ele pode priorizar os déficits e limitar a compreensão da criança com deficiência no que diz respeito às suas possibilidades. Trata-se de uma perspectiva médico-psicológica que se contrapõe às novas concepções propostas para a educação inclusiva, que vêm procurando romper com obstáculos escolares que possam impedir o aprendizado. Isso pressupõe alterações nos métodos de ensino-aprendizagem e de uma forma geral, as professoras observaram que os alunos em situação de inclusão estavam bem encaminhados e que a convivência com alunos sem deficiência foi importante para ambos os grupos. Destacaram a importância do apoio da Secretaria Municipal de Educação, da direção das escolas e das famílias para a realização do trabalho.

Ressaltaram também a necessidade de adaptação curricular e o trabalho em grupo, quer por parte dos professores quer da parte dos alunos.

A educação escolar passa a ter uma finalidade humana, ou seja, política, quando professores e demais agentes envolvidos no processo, incluindo os familiares, direcionam a atenção para a formação da consciência que percebe as contradições sociais.

Perceber tais contradições significa não esquecer as relações objetivas do passado que conduziram à regressão e à barbárie, quando milhões de pessoas foram mobilizadas contra o que era “diferente”. Combater esse passado implica romper com a frieza administrada,

necessária à irracionalidade da racionalidade tecnológica, que tem predominado no conjunto da sociedade.

Pondera-se a importância de refletir sobre tais questões mediante a análise do particular apresentada neste estudo, que indica as contradições da totalidade e a necessidade de sua modificação. Vale ressaltar que não se pretendeu elaborar generalizações, mas trazer contribuições que permitam elucidar as mudanças de atitudes e/ou revigoração de posturas sensíveis em relação ao outro. O elemento decisivo da transformação, decerto, vem residindo na sociedade em relação à escola.

No tempo em que a sociedade promove a barbárie a partir de si mesma, a escola tem sido insuficiente como espaço de resistência e conscientização, mas sua ação ainda é fundamental para qualquer mudança almejada. Assim, uma proposta pedagógica democrática deve ter por objetivo desvendar as teias que enredam os indivíduos a se identificarem com o existente, com o poder estabelecido, pois à ordem instituída não interessa romper com as causas que impedem a transformação desta sociedade.

Em meio às contradições existentes nessa ordem, a educação inclusiva está sendo implantada e, com isso, não deixa de desvelar a presença das injustiças que ainda se configuram no processo educativo, pela forma como têm sido administradas as relações entre os indivíduos. Ao mesmo tempo, reafirma-se a importância dos espaços a serem conquistados, no sentido de ampliarmos cada vez mais a luta pela conquista de uma sociedade justa, que realmente possa respeitar as diferenças entre os indivíduos.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Teoría de la seudocultura In: _____. **Filosofía y superstición**. Madrid: Alianza, 1972 [1959], p. 141-174.
- _____. **Atualidad de la filosofia**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- _____. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco; Anped, 2009, p. 11-24.
- AMARAL, Lúgia Assumpção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- BEYER, Hugo. O. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.
- BRASIL, ministério da educação, secretaria de educação especial. **Portaria n. 1.793**. Brasília, DF, 1994.
- CROCHÍK, José Leon. **Projeto de pesquisa – Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2004.
- _____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- _____. et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Trabalho original publicado em 1930)
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. São Paulo: Zahar, 1985 [1947].
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Tradução de Álvaro Cabral. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Trabalho original publicado em 1955)
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Recebido em: 29.04.2010

Aprovado em: 14.08.2010

José Leon Crochik é professor titular do Instituto de Psicologia da USP e orientador da pesquisa em referência.

Dulce Regina dos Santos Pedrossian é psicóloga e professora colaboradora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; coordenadora da pesquisa em referência. E-mail: drsp@terra.com.br.

Alexandra Ayach Anache é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisadora da pesquisa em referência. E-mail: alexandra.anache@gmail.com.

Branca Maria de Meneses é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisadora da pesquisa em referência. E-mail: brancameneses@yahoo.com.br.

Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisadora da pesquisa em referência. E-mail: fatimamlima10@gmail.com.