

EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Claudia Gomes; Vera Lucia Trevisan de Souza

RESUMO – Este artigo tem como objetivo discutir teoricamente algumas carências e desafios da Psicologia na atuação da educação inclusiva. As análises dos estudos teóricos produzidos, assim como das pesquisas científicas divulgadas nos últimos anos, evidenciaram que a Psicologia tem a necessidade de exercer uma atuação contextualizada e reflexiva, e acima de tudo comprometida socialmente com os alunos em processo de inclusão escolar e seus professores. Conclui-se que o impulsionamento para a mudança de paradigma vivenciado nas instituições escolares, para que se tornem espaços inclusivos, exige posicionamentos políticos, pedagógicos e institucionais mais democráticos e com respeito à diversidade humana.

UNITERMOS: Psicólogos. Psicologia Educacional. Educação.

Claudia Gomes – Professora Doutora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Vera Lucia Trevisan de Souza – Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP.

Correspondência

Claudia Gomes

Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL

Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Centro – Alfenas, MG, Brasil – CEP: 37130-000 –

E-mail: claudiagomes.psi@bol.com.br

INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: POLÍTICAS, AÇÕES E INDEFINIÇÕES

Como se sabe, a educação brasileira se insere no quadro de transformações e discussões da inclusão escolar com um rápido percurso iniciado em 1990¹, que coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos², ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a Educação nos países de terceiro mundo. Mas é com a condensação do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, assim como as metas posteriores lançadas pelo governo (descentralização da administração de verbas, currículo básico, educação à distância, avaliação nacional das escolas), que se fundem ações alinhadas às tendências mundiais de uma educação para todos¹.

Todavia, alguns alinhamentos internacionais ganharam maior destaque ao buscarem abordar, especificamente, a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. De acordo com a Declaração de Salamanca³, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático. É este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, que tomam forma nas Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação⁴.

Desta forma, no âmbito nacional, a polêmica discussão da proposta educacional inclusiva se deu pela aprovação, em 1993, e pela promulgação, em 1996, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seus artigos firma a necessidade de equidade ao atendimento educacional no ensino regular a todos os educandos. Deixa claro, em seu Art. 3º (inciso I, II e IV), que os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, com respeito à liberdade e apreço à tolerância, deverão ser as bases e princípios da Educação⁴.

Esta compreensão é reafirmada na forma de lei, pelo Decreto nº 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008⁵, que busca avançar nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais

especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação. Dentre os objetivos traçados pela nova regulamentação nacional estão: prover condições de acesso, permanência e participação, com a garantia de transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos²⁻⁴.

Ainda de acordo com a legislação, a compreensão da Educação Especial nessa nova esfera vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos alunos⁶.

Não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. De acordo com o Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, no ano de 2006, finalizado e divulgado em 2008, houve crescimento de 72,4% do número de matrículas realizadas em escolas regulares, o que, segundo análise, torna-se um favorável indicador para a inclusão escolar⁶.

Entretanto, se por um lado as estatísticas parecem animadoras, por outro não podemos deixar de considerar que o indicador de inclusão, quando delimitado pela realização da matrícula do aluno, não garante que o acesso e a permanência do aluno, como proclamado pelos diferentes documentos nacionais e internacionais que defendem a inclusão escolar, de fato está sendo efetivado. As ações de inclusão escolar direcionadas por diferentes chavões políticos, como por exemplo, considerar a matrícula dos alunos como um indicador positivo, podem ser verídicas, mas se tornam ilusórias quando essas mesmas estatísticas indicam os índices de evasão, repetência e nível de alfabetização dos alunos,

independentemente de possuírem deficiências ou não. Tal fato mobiliza repensar as propostas de inclusão escolar e os indicadores meramente estatísticos lançados nos levantamentos realizados, que parecem desconsiderar questões como: condições de instalações, despesas e materiais, tempo letivo, formação de professores, clima e gestão escolar, ações essas que, como se sabe, contribuem para a efetividade do ensino.

Nesse sentido, pensar em um processo de inclusão escolar que dê conta das ações excluídas que cercam as escolas é assumir que muita atenção deve ser dada ao caráter elitista e homogeneizante das práticas pedagógicas e suas inadequações na abordagem da diversidade dos alunos, e que exige de nossas consciências um despertar mais ético ante a questão social fundada por exclusões e desigualdades⁷. Ainda de acordo com a autora, a escola deve passar de um local de apropriação do conhecimento para constituir-se em um espaço para o exercício da reflexão crítica, de maneira que se revejam as dinâmicas e organizações pedagógicas instauradas ao longo dos tempos, em nossas instituições escolares.

Um avanço na Educação pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade, com a revisão dos inúmeros equilíbrios existentes, injustiças e desigualdades, que assolam nossa sociedade. Uma análise da realidade capitalista contemporânea e suas cruéis consequências, tais como miséria, desemprego, conflitos étnicos, racismo, discriminação e marginalização de camadas da população, permeiam o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais⁸.

Discutir a temática da inclusão escolar nos remete, inicialmente, à discussão do papel da escola na sociedade^{6,8-10}. Pode-se dizer que a escola assume o relevante papel na consolidação de determinados "traços" sociais, sendo produto e produtora desses mesmos traços. Ainda segundo a autora, para estudar a escola e sua organização é necessário contemplar os aspectos amplos da sociedade, como a economia e a política. "A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Entretanto, sob o

discurso do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para "compensar" as diferenças sociais"⁹.

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

Ainda de acordo com a autora¹⁰, dentre as principais causas do distanciamento entre a intenção e a realidade educacional em nosso País podem ser destacados os seguintes pontos: manutenção das formas hierarquizadas e pouco democráticas das políticas educacionais; desconsideração da história profissional daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; implantação das políticas sem a articulação com a infraestrutura necessária; manutenção de concepções a respeito do aluno e de sua família de classes populares, que desqualificam uma parcela importante da população, para a qual essas políticas são dirigidas; desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores, e demais profissionais da educação, dentre eles, os próprios psicólogos escolares.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PSICOLOGIA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

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

atitudinais que permeiam as práticas pedagógicas em relação à inclusão, dentre outros¹¹⁻¹⁴.

Ressalta-se que, para tanto, os desafios dos psicólogos escolares são tão concretos como a concretude dos problemas que assolam as instituições escolares do País. Há que se superar, assim, a necessidade de uma formação política e ideológica, que dê embasamentos para uma ação profissional crítica e construtora da realidade brasileira, contrapondo-se, efetivamente, a uma política educacional segmentada, massificante e dominadora, que há muito direciona nossas escolas^{1,7,8,15,16}.

A resignificação da atuação da Psicologia Escolar passa pela apropriação de referenciais teóricos e práticos que reafirmem os processos interativos conscientes e inconscientes, constitutivos dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva dinâmica e sócio-histórica^{16,17}. A construção da nova identidade do psicólogo escolar depende, ainda, de uma compreensão de respeito e afirmação às diferenças, garantindo o desenvolvimento do papel de agente social transformador da realidade em nossas escolas, principalmente no que se refere às políticas educacionais inclusivas de alunos portadores de necessidades especiais.

Com uma visão segmentada e apolítica, a Psicologia não integrou em seus conceitos a realidade social. E é com esta noção que a Psicologia permaneceu nas diretrizes educacionais do País, enfocando o sujeito isolado e deixando ileas e isentas de culpa as instituições escolares pelo fracasso de seus alunos, e, conseqüentemente, responsabilizando-os por sua exclusão^{10,18}.

A proposta de inclusão escolar oferece, assim, a possibilidade da revisão das práticas escolares excludentes, que cercam a sociedade historicamente. A reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central da participação da Psicologia nesse debate da inclusão e na busca para uma sociedade democrática^{18,19}.

Ser psicólogo escolar no Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todos os sujeitos envolvidos, independentemente de classes so-

ciais, capacidades físicas ou mentais, em situações de risco ou situações abastadas, "é defender os direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau"^{20,21}.

A Psicologia deve buscar romper com a cumplicidade que tem caracterizado sua relação com a Educação, para se apresentar como um conhecimento científico capaz de demonstrar e compreender a dimensão subjetiva da experiência vivida na escola pelas camadas marginalizadas. Porém, para a Psicologia assumir este novo modelo precisa superar a visão naturalizante do desenvolvimento humano, a compreensão do fenômeno psicológico como abstrato e com características universais¹⁸.

É unanimidade entre alguns pesquisadores e profissionais da área da Psicologia Escolar, a necessidade de se repensar ações e práticas profissionais mais comprometidas com a transformação social dos interesses da maioria da população. A exigência de uma prática profissional que contemple a construção crítica social e, para tanto, a abordagem das políticas educacionais inclusivas é um dos meios mais efetivos para esta necessária transformação profissional^{15,17,19,21,22}.

PSICOLOGIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRODUÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Dentre os estudos nacionais realizados entre os anos de 1999 a 2007, e disponibilizados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) do Centro Latino-americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, que o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais ainda é um desafio para nossas políticas públicas, para nossos profissionais da educação, para os pais de alunos com necessidades especiais e, acima de tudo, para os próprios alunos em processo de inclusão.

Estudos como os de Bernardes²³ e Jusevicius²⁴, que lançaram como objetivos explorar as concepções de professores acerca da inclusão escolar, revelam que a falta de formação espe-

cializada, a inexistência de recursos adequados e de apoio técnico constante, assim como a realização de serviços de atendimento paralelo e a redução do número de alunos em sala, foram alguns dos desafios e necessidades apontados pelos professores para justificar o pouco avanço do processo de inclusão.

No entanto, o que se vem percebendo é que essas deficiências passam a se constituir barreiras secundárias ao se considerar o distanciamento existente entre a legalidade e objetividade das políticas educacionais inclusivas, e a realidade vivida nas ações educacionais que a escola desenvolve. Pesquisas como as de Emílio²⁵, Viana²⁶, Franca²⁷ e Crespo²⁸, que abordaram o contexto educacional e suas deficiências frente à proposta educacional inclusiva, apontam, de diferentes formas, que as barreiras para um processo inclusivo parecem polarizar a discussão da contextualização dos valores mais implícitos da proposta, tais como o clima escolar e as resistências, que por ventura possam ser vivenciadas pelos protagonistas envolvidos, assim como uma formação acadêmica satisfatória, que seja relacionada à reflexão e à abordagem das diferenças.

Carmo Neto²⁹ aponta que professores e demais profissionais da educação apresentam dificuldades na construção de novas representações do aluno com necessidades especiais, além de indicarem sentimentos ambíguos quanto ao processo inclusivo. Já para Tessaro³⁰, os resultados de sua pesquisa indicam que os professores apresentam não só um conceito insatisfatório sobre inclusão, que viria a dificultar novas representações, mas também indicam, de certa forma, atitudes e sentimentos negativos para com os alunos com necessidades especiais.

Logo, o processo de inclusão escolar implica mudanças radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola, questionando, inclusive, os mecanismos sutis de exclusão aos quais os alunos parecem predestinados cotidianamente³¹.

Ao mesmo tempo em que os professores acreditam ter uma adequada formação acadêmica para lidar com alunos com necessidades especiais, as suas concepções e práticas pedagó-

gicas são limitadas e restritivas, e embasam suas práticas profissionais na reprodução do discurso médico sobre necessidade especial³².

No entanto, o que parece também deflagrado pelos estudos desenvolvidos é que a responsabilização do êxito ou não da inclusão é direcionado para professores. O que se percebe, no entanto, é que os professores, quando indicam suas dificuldades e necessidades, podem também estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional. A democratização da gestão e a educação inclusiva se relacionam diretamente, e uma escola inclusiva deve ser, antes de tudo, uma escola democrática^{1,7,8}.

Por outro lado, o que se vivencia ainda em nossas instituições escolares são práticas que denotam isolamento dos profissionais, e um distanciamento da compreensão sobre a política inclusiva, que, muitas vezes ampara um atendimento segregado no interior das instituições escolares³³, ou ainda o desenvolvimento de programas dissonantes à proposta, cujos resultados são preocupantes, como os resultados apontados³⁴, que ao buscar caracterizar o funcionamento de uma sala especial em escola regular, constatou entre alguns dos desafios vividos pelas profissionais, desde a dificuldade em definir e caracterizar os alunos encaminhados para suas salas especiais sem o devido diagnóstico, até o processo de cisão entre os profissionais dessas salas e os demais profissionais dos ciclos regulares.

A consideração de uma política educacional que visa à implementação da inclusão como uma forma de descristalizar o insucesso e o fracasso a que muitos alunos estão submetidos parece se contrapor ao desafio de re-significar esses alunos, como indivíduos criativos e saudáveis³⁵. No entanto, não podemos desconsiderar os desafios vivenciados por esses profissionais que, como já indicado, muitas vezes assumem isoladamente sua prática inclusiva de trabalho. Pode ser constatada a percepção de constante ameaça e, conseqüentemente, a sensação de sufocamento que a implementação das propostas inclusivas está causando, ao se desconsiderar os limites e desafios dos próprios educadores, na consideração de sua prática profissional e de seus alunos³⁶.

A responsabilidade pelo processo de inclusão vivida até então isoladamente pelos docentes, que denotam tais sentimentos e ficaram paralisados frente às possibilidades de novas representações, como por exemplo, a concepção de um processo educativo sem falhas, parece lançar sérios impasses ao professor em sua tarefa cotidiana³⁷.

De acordo com Serra e Paz³⁸, é necessário desenvolver estudos que contemplem uma visão sistêmica da inclusão, não atribuindo apenas ao professor a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas. Urgentes são ainda a elaboração e construção de instrumentos e recursos pedagógicos que favoreçam o professor em sua prática cotidiana, além do refinamento dos relatórios psicopedagógicos desenvolvidos no acompanhamento dos alunos incluídos. Segundo os resultados obtidos³⁹, os relatórios que descrevem o rendimento e o progresso acadêmicos dos alunos, assim como suas dificuldades e necessidades, em sua maioria são construídos com a descrição minuciosa das dificuldades dos alunos, sem indicar possibilidades e necessidades que orientem o trabalho docente. Desta forma, tal como elaborado, o relatório que poderia subsidiar novas ações profissionais parece ser estruturado para o cumprimento burocrático da instituição, sendo irrelevante para o trabalho pedagógico.

É com a consideração de que o processo de inclusão escolar é um projeto que implica o envolvimento de todos, que pesquisas como de Bernardi⁴⁰ e Almendra⁴¹, explorando a percepção de pais de alunos com necessidades especiais e pais de alunos sem necessidades especiais se tornam relevantes, ao indicar que, em ambos os grupos de participantes, há falta de conhecimento e informação quanto ao processo de inclusão escolar.

Assim, de modo geral, diversos estudos sobre a proposta de inclusão escolar parecem alertar

para a importância de uma maior atenção na implementação das políticas, enfatizando que a proposta só será efetivada com sucesso quando compreendida como consequência de uma discussão da necessidade de mudança do paradigma educacional vigente. Esta mudança de paradigma deve dar ênfase a um maior compromisso com a diversidade humana e com as transformações das representações das diferenças⁴²⁻⁴⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a articulação entre Educação, Psicologia Escolar e Inclusão remete à consideração de diferentes entraves, dentre os quais, a adoção de uma ação profissional mais comprometida socialmente como elemento central no processo educacional, pois somente a partir dessa articulação, as diferentes e complexas representações que permeiam o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais poderão ser abordadas de uma perspectiva teórica consistente, que ampare novas zonas de inteligibilidade na compreensão do desenvolvimento humano e de relações escolares de fato inclusivas.

As questões dos psicólogos escolares mostram-se controversas na mesma intensidade que os problemas decorrentes, incidentes ou relacionados às instituições escolares mostram-se complexos. E este sim é o desafio a ser superado, uma formação política e ideológica, somada a uma prática profissional crítica e construtora da realidade brasileira, com o compromisso da compreensão da diversidade humana para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio financeiro oferecido pelo CNPq para a conclusão desta pesquisa.

SUMMARY**Education, School Psychology and inclusion:
approximations necessary**

The understanding of educational problems represents one of the most important aspects for reaching educational qualification; thus, this research defined teacher needs and challenges and also the participation of Educational Psychology for the solution to these problems. The analyses of obtained information are related to teaching practices which dichotomizes, focusing only on methodology and technique. Teaching practices unaware of students needs. In the other hand, the study could verify that the challenges are related to a necessity of adopting teaching practices able to ponder and notice student's context. Such practices would also be social-balancing actions. The research concludes that more democratic (political, institutional and personal) views of teachers and educational psychologists are necessary for the driving towards changing the paradigm experienced in schools.

KEY WORDS: Psychologists. Psychology, Educational. Education.

REFERÊNCIAS

1. Libaneo JC, Oliveira JF, Toschi MS. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez; 2003. 408p.
2. UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia: UNESCO; 1990. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br Acesso em: 20/9/2001.
3. UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca: UNESCO; 1994. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br Acesso em: 17/9/2001.
4. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip Acesso em: 25/4/2001.
5. Brasil. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Brasília: Ministério da Educação; 2008. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em: 20/2/2009.
6. Brasil. Ministério da Educação. Censo da Educação Básica (2006). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - MEC/INEP; 2008.
7. Candau VM. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: Candau VM, ed. Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes; 2000. p.11-6.
8. Moraes MC. O paradigma educacional emergente. São Paulo: Papirus; 1997. 238p.
9. Michels MH. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. Rev Bras Educ. 2006; 11(33):406-23.
10. Souza MPR. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: Viégas LS, Angelucci CB, org. Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2006. p.229-43.
11. Hindes Y, Mather J. Inclusive education at the post-secondary level: attitudes of students and professors. Exceptionality Education Canada. 2007;17(1):107-28. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 23/4/2007.
12. Kalya E, Georgiadi M, Tsakiris V. Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. Eur J Special Needs Educ. 2007;22(3):295-305. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 23/4/2007.
13. Most T. Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. J Deaf Studies Deaf Educ. 2007;12(4):495-503. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 24/4/2007.

14. Nilholm C. Special Education, Inclusion and Democracy. *Eur J Special Needs Educ.* 2006; 21(4):431-45. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/> Acesso em: 24/4/2007.
15. Gomes VLT. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In: Guzzo RSL, org. *Psicologia e Escolar: LDB e Educação Hoje.* Campinas: Alínea; 1999. p.49-76.
16. Novaes MH. Convivendo em novos espaços e tempo educativos. In: Guzzo RSL, org. *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje.* São Paulo: Alínea; 1999. p.91-102.
17. Almeida SFC. O Psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: Guzzo RSL, org. *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje.* São Paulo: Alínea; 1999. p.77-90.
18. Bock AMB. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: Meira ME, Antunes MAM, eds. *Psicologia escolar: teorias críticas.* São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.79-103.
19. Martinez AM. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: Martinez AM, ed. *Psicologia escolar e compromisso social.* São Paulo: Alínea; 2005. p.95-114.
20. Guzzo RSL. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: Wechsler SM, org. *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática.* Campinas: Alínea; 2001. p.75-91.
21. Guzzo RSL. Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional. In: Guzzo RSL, org. *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje.* São Paulo: Alínea; 2002. p.131-44.
22. Novaes MH. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. In: Wechsler SM, org. *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática.* Campinas: Alínea; 2001. p.61-71.
23. Bernardes JLP. Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2003. 107p.
24. Jusevicius VCC. Inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais: fala de professores [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia; 2002. 110p.
25. Emílio SA. O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão [Tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2004. 265p.
26. Viana FMG. Política de Inclusão e a formação de professores [Dissertação de Mestrado]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto; 2005. 169p.
27. Franca CC. Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar [Tese de Doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação; 2005. 262p.
28. Crespo TCF. Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação; 2005. 79p.
29. Carmo Neto H. Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação; 2000. 101p.
30. Tessaró NS. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial [Tese de Doutorado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2004. 208p.
31. Cassoli RA. As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão: uma história de exclusão [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Psicologia da Educação; 2006. 178p.
32. Martins MRR, Almeida SFC, Rossi TMF. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2007. 159p.
33. Mariote LE. Políticas de inclusão: compreensão de alunos, pais e professores sobre esse processo [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia; 2005. 130p.
34. Lima VS. Programa "Ensino Alternativo" da Secretária Municipal de Educação de Uberlândia: caracterização do funcionamento e concepções das professoras [Dissertação de

- Mestrado]. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação; 1999. 94p.
35. Jurdi APS. O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2004. 146p.
 36. Angelucci CB. Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade São Paulo, Instituto de Psicologia; 2002. 171p.
 37. Lima JRC. A inclusão escolar: da subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno [Dissertação de Mestrado]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia; 2005. 162p.
 38. Serra VV, Paz MGT. Atitudes de professores frente à inclusão educacional: o impacto do suporte e dos valores organizacionais [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2007. 82p.
 39. Gurgel CPP. O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2002. 118p.
 40. Bernardi ES. Inclusão escolar: opinião de pais de crianças sem necessidades educacionais especiais [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia; 2004. 112p.
 41. Almendra MLC. Percepção de pais sobre o comportamento de seus filhos surdos no processo de inclusão escolar [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Psicologia; 2005. 141p.
 42. Bastos MB. Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2003. 133p.
 43. Pretto B. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola de ensino regular [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia; 2002. 156p.
 44. Pessini MA. Um estudo qualitativo: alunos portadores de deficiência no ensino superior [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Psicologia; 2002. 96p.

Texto derivado de Tese de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, Campinas, SP, Brasil.

Artigo recebido: 18/3/2011

Aprovado: 3/7/2011 ■