

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E AS FUNÇÕES EXPECTATIVAS E RELATOS VERBAIS DE PAIS E PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO

THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION AND THE FUNCTIONS EXPECTATIONS AND ORAL REPORTS OF FATHERS AND THEACHERS: A CASE STUDY

Andréa Callonere
Maria Martha da Costa Hübner
Universidade de São Paulo

Sobre os autores

Andréa Callonere

Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista, Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Doutoranda em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo
andrea_call@terra.com.br

Maria Martha da Costa Hübner

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica SP. Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Professora e coordenadora de Pós-graduação PSE-IPUSP

Apoio Financeiro:

Cnpq

RESUMO

O propósito central deste trabalho, foi estudar as funções e expectativas de pais e professores de crianças com necessidades educacionais especiais incluídos na escola comum, e se as interações entre familiares e professores são facilitadoras do processo de inclusão. Para tanto foi realizada uma breve revisão teórica, sobre algumas dificuldades no processo de inclusão escolar, os quais foram analisados neste estudo em comparação com os dados coletados pelas autoras, em estudo anterior, correspondentes aos relatos verbais de pais, que frequentavam um grupo de pais de crianças com diferentes distúrbios do desenvolvimento e às observações em sala de aula e relatos verbais da mãe e da professora de uma criança incluída. O material anteriormente coletado pelas autoras foi categorizado, tabulado e interpretado pelo referencial da psicologia social, e neste estudo foi analisado comparativamente aos dados teóricos recentes sobre o tema e a confrontação entre os dados coletados e a literatura atual, apontam que os avanços, foram restritos.

Palavras-chave: inclusão escolar, expectativas de pais e professores, psicologia social, crianças com necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

The main propose in developing this study emerged from the necessity of understanding the functions, expectations and conceptualizations of the parents and teachers at the school inclusion process. For this purpose was done a small literature review of the theme, about the school inclusion process, and it was compared with presented datas of the original study, a documental analysis of the synthesis of verbal reports extracted from participants of parents group of children with special needs, the interviews with the mother and the teacher of a female student with special needs included in a regular school, and besides this, the student and the teacher were observed in the classroom.

This material was categorized, tabulated and afterwards was interpreted by a theoretical reference from social psychology and from a brief review of current literature, sought a confrontation between the data collected and literature, confirming that the advances in inclusion were restricted.

Key words: school inclusion, parents and teachers expectations, social psychology, children with educational special necessities.

1- INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver este estudo surgiu da necessidade de compreender as funções, expectativas e relatos verbais dos pais, professores e do próprio aluno incluído, em termos funcionais do processo de inclusão efetiva no decorrer dos últimos nove anos em comparação com os dados obtidos em pesquisa sobre o tema, realizada pelas autoras em 2002.

Considera-se neste artigo a inclusão escolar como parte de um processo de inclusão social de pessoas que por diferentes razões afastam-se do que é esperado para a maioria das pessoas do ponto de vista físico, psicológico ou social.

Muitos estudos vêm sendo produzidos sobre o tema da inclusão escolar e outros temas afins em educação, segundo Nunes, Ferreira e Mendes (2009), em sua pesquisa sobre a produção discente de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Educação e Psicologia sobre pessoas com necessidades educacionais especiais por desde a década de 70 até o ano de 2002, os estudos sobre o tema vêm se desenvolvendo de forma progressiva no decorrer desses anos. Embora este material, segundo os autores, não seja satisfatoriamente acessível para que ocorra o desejável avanço no conhecimento produzido, os dados revelam que vem ocorrendo uma “evolução temática e metodológica na produção científica” sobre o tema em referência, destacando-se a ocorrência progressiva nos trabalhos analisados, de um tratamento das necessidades especiais de forma mais democrática, dando voz às pessoas com necessidades especiais com diminuição da visão clínica e categorial na compreensão das diferenças.

Segundo os resultados da pesquisa citada (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2009) o número de estudos realizados sobre alunos com necessidades especiais predomina na escola especial em detrimento dos realizados na escola comum. Apesar do aspecto positivo observado

na pesquisa sobre um avanço na abordagem de temas sobre necessidades especiais no âmbito escolar, este avanço ainda é pequeno se considerarmos o tempo transcorrido e a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais que se impõe no cotidiano escolar, dados apontam que o número de alunos incluídos em classes regulares, apresentou um aumento constante no período entre 2002 a 2006 (BARROS; MOROZ, 2010).

Ainda que a proposta de inclusão escolar represente uma expressão de direitos humanos daqueles historicamente excluídos e dessa forma signifique um avanço da sociedade, o processo de incluir depende da formação das pessoas, tarefa fundamental da família e da escola (Lopes e Alcântara Gil, 2009). A transformação dos valores na formação das pessoas reconhecendo os direitos de cidadania de todos em sociedade é necessária entre outros aspectos para a viabilização de uma política de cooperação entre os profissionais da escola e os familiares dos alunos incluídos, considerado um fator primordial para a efetivação da inclusão escolar com qualidade funcional (CALLONERE, 2002).

As atitudes dos profissionais da escola, principalmente do professor, como agente fundamental no processo de inclusão, parecem ainda ser definidas, indevidamente, por características do aluno incluído, conforme aponta Omote (2005), segundo o qual alunos com deficiências físicas teriam maior aceitação do que alunos com distúrbios comportamentais ou emocionais (ROCHA; COSTA, 2009; OMOTE, 2005), o que reflete a expressão social de aspectos formativos de estereótipos do que é estigmatizado ou aceitável (GOFFMAN, 1988) em determinada sociedade.

Segundo pesquisa realizada por Pereira, Marinotti e Luna (2004) as regras que permeiam a interação dos professores com os pais de alunos, sofre influência das crenças que os primeiros mantêm sobre as famílias dos alunos, incluídos ou não, principalmente na escola

pública, sendo generalizada como uma visão negativa referente à origem, nível econômico e cultural, mais uma contingência influenciando a parceria entre professores, alunos e seus familiares (HÜBNER, 1998).

Muito embora as diferentes terminologias e categorizações definidas para nomear pessoas com desenvolvimento diferente do esperado para a maioria, venham se modificando no contexto histórico e avanços ocorram na prática cotidiana de inclusão escolar e também no mercado de trabalho (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2009), dados revelam resquícios do preconceito sobre pessoas que se afastam dos padrões definidos como normais. Essas pessoas são frequentemente consideradas incapazes, necessitadas de cuidados médicos ou passíveis de comisseração, o que pode ser observado no convívio social amplo e na escola em todos os setores da sociedade (ROCHA; COSTA, 2009; TESSARO, 2005; CALLONERE, 2002; GLAT, 1998; AMARAL, 1996; GUHUR, 1994).

Dados do Ministério da Educação de 2002 apontam para a necessidade de se desenvolver posições de respeito às diferenças, aspecto estrutural do processo de inclusão escolar, em oposição às posturas de rejeição, assistencialismo e filantropia, historicamente praticadas, e que parecem ainda compor o repertório de atitudes de um significativo número de pessoas frente ao outro diferente.

Tessaro (2005) realizou uma pesquisa na qual o aspecto de discriminação social apareceu como o maior fator gerador de problemas na inclusão escolar na opinião de alunos incluídos e de alunos não incluídos na escola comum e a forma como vem ocorrendo o enfrentamento da diversidade social, baseada na discriminação, trava o processo de inclusão em sua essência e inviabiliza a experiência de igualdade de oportunidades de acordo com as peculiaridades de cada ser humano (PÁDUA; MORAIS, 2010; RODRIGUES, 2009; ARANHA 2000).

A inclusão escolar como parte de um processo social, perpetua-se falha mesmo após alguns anos de prática imposta e pode-se afirmar como

uma antítese, que a inclusão escolar precisa ser “incluída”, ou assimilada pelas pessoas, evoluindo do aparato teórico descritivo para o existir de fato. Além da discriminação social, baseada em regras, costumam ser apontados, por pessoas envolvidas com o processo, outros fatores que dificultam a inclusão escolar, como o despreparo dos professores diante de um alunado diferente da maioria dos alunos, as condições físicas inadequadas das escolas, o número de alunos por sala de aula ser superior ao desejável, a falta de recursos técnicos, etc.

Voltamos assim para outra questão relacionada aos professores, que se perpetua paradoxalmente no contexto da inclusão escolar que é a de ensinar algo que não se aprendeu, aceitar o outro com suas características e potencialidades próprias sem generalizar intervenções e evitando os modelos da sociedade de controle, de uma educação rígida, quando estamos justamente falando da heterogeneidade do ser humano (RODRIGUES, 2009). Esta tarefa mostra-se difícil de ser alcançada, pois conforme Goffman (1988) ensinou a estigmatização ocorre em uma via de mão dupla, cujas regras primeiramente globais tornam-se individuais na própria interação social, e a luta árdua por esta individualidade no contexto das diferenças ainda é historicamente nova e ameaça os envolvidos, o que dificulta a aceitação das singularidades na sociedade (PÁDUA; MORAIS, 2010).

As modificações necessárias no atual sistema educacional são muito importantes para a definição de novas propostas pedagógicas em uma educação inclusiva, mas não podem ser considerados de forma linear e sim percebidos como parte da ideação social ampla que conforme se conclui ainda parece estar estruturada no sentido de integração do diferente, como alguém que pode fazer parte do cenário, mas não sendo incluído, não pode participar de fato, o que implicaria em aceitação e não apenas tolerância da presença física do outro conforme suas características (PÁDUA; MORAIS, 2010; NUNES; FERREIRA; MENDES, 2009; TESSARO, 2005;

CALLONERE, 2002, MANTOAN, 2001; MAZZOTTA, 1998; SASSAKI, 1997).

A importância que os pais têm no processo de inclusão social e escolar de seus filhos, implica na compreensão da estruturação familiar diante do nascimento de um filho diferente do esperado, sobre o processo de socialização e desenvolvimento dessas crianças, sobre as condições e recursos educacionais disponíveis para atender às suas necessidades, de acordo com as normas e determinações sociais e, mais especificamente, sobre o processo de aceitação pelos pais desses filhos, que não correspondem ao filho esperado (GLAT, 1998), que viabilizará a condição de fazer valer os direitos dos filhos.

Os professores e os pais de alunos incluídos são as pessoas envolvidas nos âmbitos nucleares da inclusão escolar e os responsáveis pelo sucesso na parceria entre família e escola, mas como parte do contexto social amplo, parece que não estão conseguindo sair-se bem na tarefa, ao reproduzir uma forma de interação, permeada por modelos de exclusão social muitas vezes camuflados em dificuldades e impedimentos de ordem emocional e social (BARROS; MOROZ, 2010; LACERDA, 2006; TESSARO, 2005; CALLONERE, 2002; ARANHA, 2000; SASSAKI, 1997), aspectos que este artigo pretende contemplar.

2. OBJETIVO

A proposta do artigo é fazer uma breve análise da evolução do processo de inclusão escolar, nos últimos nove anos, enfocando aspectos sociais que possam estar relacionados com algumas dificuldades encontradas no processo de incluir na escola, sob a perspectiva de pais e professores, suas funções e expectativas.

Os dados coletados anteriormente, que resultaram em uma dissertação de mestrado (CALLONERE, 2002), referem-se à análise documental de relatos verbais de pais participantes de um grupo de pais de crianças com distúrbios do desenvolvimento, relatos

verbais da mãe e da professora de uma criança incluída na primeira série do ensino fundamental e a observação na sala de aula da mesma, foram analisados e comparados a uma breve revisão teórica, de pesquisas realizadas entre 2004 e 2011, sobre dificuldades no processo de incluir na escola.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Estudou-se uma criança incluída, que foi escolhida de acordo com a indicação da diretora de uma escola definida previamente, por tratar-se de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada na região central de São Paulo, que atende a um alunado de nível socioeconômico de classe média - baixa, em sua maioria, pela particularidade de tratar-se de um prédio com tombamento histórico.

Procurou-se assim a diretoria da escola com a proposta de estudar-se um caso de inclusão, desde que houvesse concordância por parte dos pais e da professora em participar do estudo e a aluna foi indicada pela escola, “por tratar-se de um caso difícil de incluir”, segundo a diretora.

A aluna incluída estudada tinha dez anos de idade, filha única, com diagnóstico de paralisia cerebral discinética, “sic” mãe, e vale ressaltar que a pesquisa focava compreender os fatores que cercavam este processo de inclusão escolar em relação à caracterização geral da situação e não especificamente ao diagnóstico clínico da criança. Tratava-se de uma criança que frequentava a escola havia dois meses, locomovia-se com cadeira de rodas, e tinha baixa visão – “sic” mãe e com importante dificuldade motora na fala. Durante todo o período de aula, em sala ou em qualquer dependência da escola, tinha uma acompanhante, funcionária contratada pela mãe para ficar ao lado da criança por todo o período

de aula, como condição imposta pela escola para efetuar a matrícula.

A mãe, solteira, pedagoga, professora de ensino fundamental, 41 anos, consciente politicamente dos direitos relacionados à inclusão escolar.

A professora, 36 anos, casada, com dois filhos, tinha formação em pedagogia e exercia a profissão há dezesseis anos, sendo oito nesta mesma escola.

Completo-se a pesquisa com a análise documental do relato verbal de vinte e cinco depoimentos de pais de crianças com necessidades especiais, coletados em seu primeiro encontro em um grupo de atendimento de pais, em UBS – Unidade Básica de Saúde – Posto de Saúde Municipal, em um bairro de periferia da Capital, em setembro de 1995. Estes grupos eram oferecidos à comunidade e formados mediante encaminhamento dos profissionais da unidade, pelos psicólogos com o objetivo de propiciar aos pais de crianças com distúrbios do desenvolvimento novas perspectivas de vida social e escolar para a família.

Tais depoimentos contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, no tocante à análise dos resultados e de sua discussão e procurou-se destacar os fatores considerados relevantes pelos participantes e suas expectativas diante do processo de escolarização de seus filhos. Neste primeiro encontro, estiveram presentes além dos pais, uma avó e uma irmã responsáveis pelas respectivas crianças e cujos relatos verbais foram considerados na categorização.

O contato com a escola, para solicitação de autorização quanto à realização da pesquisa, foi feito com a diretora da escola, informando os procedimentos a serem adotados durante o estudo, sobre os critérios de sigilo, ausência de riscos às pessoas envolvidas e à instituição de ensino, respeito e liberdade de participação antes e durante o desenvolvimento do trabalho. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme os critérios, da resolução 196/06 do Ministério da Saúde.

3.2. Instrumentos

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, pois as mesmas possibilitam uma participação mais ativa e fluente do entrevistado, com diferentes roteiros de elaborados para a mãe e a professora, foram feitas as transcrições do material, e categorias foram criadas.

Foi feita a observação, na sala de aula da criança incluída, de forma cursiva, sistemática e objetiva, sem data marcada previamente para garantir a naturalidade do ambiente. Através desta observação, coletaram-se dados sobre o comportamento da professora, das demais crianças e da aluna incluída e do ambiente geral durante um dia de aula (Danna e Matos, 1982). Nesse artigo apresenta-se apenas a análise dos dados coletados na observação de forma sintetizada, em resultados e discussões.

A observação foi realizada um dia de aula, das treze horas às dezessete horas e quarenta e cinco minutos, incluindo o horário de intervalo de recreio, de vinte minutos. Planejou-se observar aspectos, tais como o tempo dedicado à criança por parte do professor, a interação da criança no grupo, bem como as estratégias utilizadas frente às necessidades especiais da criança estudada, de modo a complementar a análise de nosso objeto de estudo.

3.3. Local de estudo

A escola na qual realizou-se coleta de dados, é uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada na região central de São Paulo, que atende a um alunado de nível socioeconômico de classe média – baixa, em sua maioria. A estrutura física da referida escola, é um casarão, de construção antiga, tombada pelo Patrimônio Histórico e localizada em uma esquina. Na entrada principal de acesso ao prédio há uma escada e na lateral, em outra rua, fica um segundo portão, usado no horário de saída dos alunos, onde havia o pátio, onde ocorria o

recreio e outra escada com mais degraus do que a primeira, dando acesso aos andares das salas de aula. Neste local foi construída uma rampa, à qual a criança do estudo utilizava.

As entrevistas aconteceram nas dependências da escola e a observação na sala de aula, da primeira série do ensino fundamental, na qual a aluna está incluída.

A análise documental foi realizada a partir dos depoimentos de pais de crianças e adolescentes com necessidades especiais, coletados enquanto participavam de um grupo de pais, em uma UBS – Unidade Básica de Saúde – Posto de Saúde Municipal, em um bairro de periferia da Capital Paulista, em setembro de 1995.

3.4 Procedimento

O estudo original (Callonere, 2002) que deu origem a este artigo, constou de uma pesquisa de campo, com um método de análise de dados qualitativo e quantitativo, do tipo estudo de caso, com dados descritivos, que foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas e observação em sala de aula e análise documental de depoimentos feitos no ano de 1995 (Lüdke e André, 1986; Hübner, 1998). Os aspectos pesquisados se referiam aos relatos verbais de pais e professores diante da experiência da inclusão, relatos sobre as relações entre a família e escola, segundo as diferentes perspectivas e expectativas dos envolvidos.

A parte teórica conceitual deste artigo compreendeu sob o enfoque da psicologia social, uma análise comparativa dos dados obtidos e apresentados em trabalho de dissertação de mestrado (Callonere, 2002), aos dados coletados em breve revisão da literatura sobre o tema e seu desenvolvimento entre os anos de 2004 e 2011, obtendo-se assim uma confrontação da análise dos dados coletados e analisados entre 1995 e 2002, com o levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas, nos últimos sete anos, sobre os

fatores que podem dificultar o processo de inclusão, de acordo com as expectativas e funções de pais e professores.

Os dados coletados foram organizados com base nos objetivos e no levantamento bibliográfico que nortearam este estudo e, ao categorizá-los, estabeleceu-se “classes de valores para as variáveis selecionadas” (Hübner, 1984). As categorias, exemplificadas foram definidas através das sínteses das falas dos participantes entrevistados individualmente ou em grupo de pais, referindo-se às expectativas e relatos verbais destes participantes sobre a escola, a inclusão, os professores, os psicólogos e outros profissionais, os filhos ou alunos com necessidades educacionais especiais, os familiares e a sociedade em geral.

As categorias foram definidas a partir das sínteses das falas da mãe, entrevistada individualmente e a partir das sínteses das falas dos pais participantes do grupo: Relato verbal da mãe sobre a escola; Relato verbal da mãe sobre o (a) filho(a); Relato verbal do pai, das avós e da irmã sobre a escola; Relato verbal do pai, das avós e da irmã sobre a criança; Avaliação intra-familiar no relato verbal da mãe sobre o pai; Avaliação intra-familiar no Relato verbal dos pais sobre os irmãos; Expectativa dos pais sobre a escola; Expectativa dos pais sobre o (a) filho(a); Relato verbal dos pais sobre os profissionais da escola (professores, diretoria e outros funcionários; Relato verbal dos pais sobre os profissionais fora da escola; Relação social dos pais mediante a situação de participante do grupo de pais de crianças com necessidades especiais; Relação com a sociedade.

Após a categorização dos dados, realizou-se uma contagem do número de vezes que uma determinada categoria apareceu, e esta tabulação de dados foi representada em gráficos, para a facilitação da visualização de “que porção do total de dados cada categoria ocupa” (Hübner, 1984).

No processo de tabulação dos dados, consideraram-se as categorias estabelecidas e

quantificadas, com proporções de ocorrências negativas e positivas de cada categoria. Optou-se por tabular os dados separadamente, conforme cada uma das situações de coleta: os dados da análise documental dos participantes do grupo de pais, os dados oriundos das entrevistas e os dados de observação.

Categorizaram-se também, as sínteses dos dados coletados em observação, referentes às atitudes da professora com relação à aluna incluída, ao envolvimento das outras crianças com a criança incluída, às atitudes da criança incluída e demais ocorrências relacionadas à situação de inclusão observada em sala de aula.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de tabulação dos dados gerou as figuras que serão apresentadas a seguir, correspondentes às seguintes situações de

coleta: os dados correspondentes à análise documental de relatos verbais de participantes do grupo de pais são apresentados na Figura 1; os dados oriundos das entrevistas com a mãe e a professora são apresentados respectivamente nas Figuras 2 e 3; os dados da observação em sala de aula correspondem à Figura 4.

Nas Figuras 1 e 2 com referência a determinadas categorias, utilizou-se a denominação de realista e não realista como indicativo de aspectos de positividade ou negatividade da categoria de aceitação e conscientização das potencialidades e limitações dos filhos, referentes respectivamente à análise documental e à entrevista com a mãe (estudo de caso).

A Figura 1 apresenta as proporções (em 1.0) de respostas positivas e negativas dos participantes do grupo de pais.

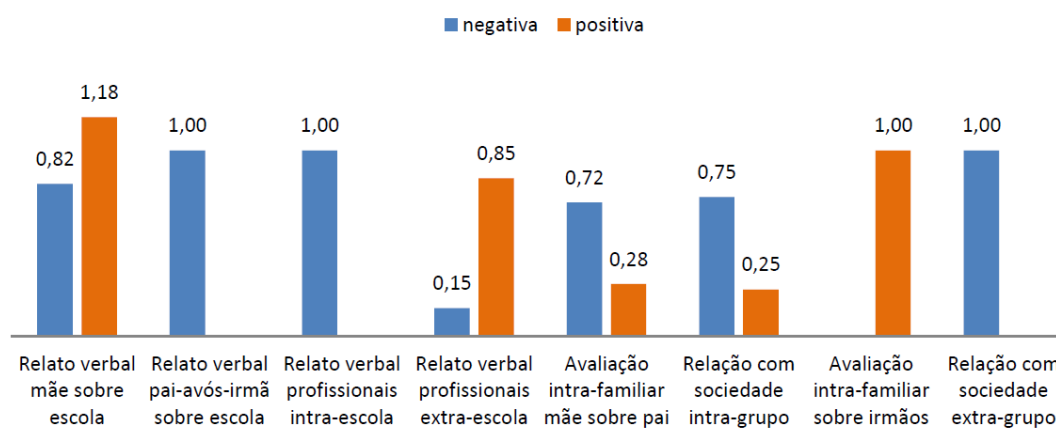


Figura 1 - Proporções (em 1.0) dos relatos dos pais participantes do grupo – análise documental, para cada uma das categorias

Conforme apontam estes dados, referentes às categorias analisadas, apresentadas na Figura 1, pode-se ver que no grupo de pais o relato verbal sobre a escola e os professores é fundamentalmente negativo, em termos do desenvolvimento de seus filhos e da qualidade

das relações estabelecidas entre os profissionais da escola e estas famílias.

O professor foi citado muitas vezes como dificultando o cotidiano escolar e a vida das crianças e de seus pais, algumas falas definem o

professor como insensível às dificuldades familiares e da criança.

Este professor que apareceu como insensível e desqualificado na fala destes pais, é em outros momentos citado pelos mesmos como um profissional que deveria ser capaz de compreender e resolver as dificuldades das crianças e dos pais, sem precisar “fazer perguntas” ou encaminhamentos para atendimentos com profissionais fora da escola, o que é visto como problema.

A escola criticada é ao mesmo tempo considerada como garantia única de um futuro melhor para os filhos, e é vista como fundamental para um desenvolvimento saudável, remetendo-se à ideia de que exclui estas famílias, ao atentar para o fato de que os seus filhos “têm problemas e são vistos como doentes”, através dos encaminhamentos, solicitações de avaliações diagnósticas ou outras atitudes de exclusão (LOPES; ALCÂNTARA GIL, 2009; ROCHA; COSTA, 2009).

Com relação à estrutura familiar, constatou-se que o pai foi definido como ausente ou desinteressado dos reais problemas do filho, porém isto não é visto como totalmente negativo, quando muitas mães descrevem o fato considerando-o normal e aceitável, conforme a organização nuclear de família, segundo o modelo burguês (Ariès, 1981; Szymanski, 1998).

Os irmãos foram citados como agentes ativos na responsabilidade pelos irmãos com necessidades

especiais e observa-se nesse aspecto uma desigualdade na forma de criar os filhos, diferenciando-os entre si e demonstrando a centralização da família em torno da criança com necessidades especiais, possivelmente em “detrimento das necessidades dos demais membros” da família” (GLAT, 1996).

A postura dos participantes do grupo com relação à conscientização do fato e aceitação das necessidades especiais dos filhos mostrou-se contraditória, especialmente no que se refere às expectativas depositadas nos filhos (GLAT, 1996; AMARAL, 1995), nem sempre condizentes com as descrições das potencialidades destes. Nota-se, por parte dos pais participantes, a dificuldade em aceitar a realidade dos filhos, suas potencialidades e limitações, mediante expectativas altas ou, em contrapartida, através da superproteção, mediante expectativas baixas e aquém das possibilidades do filho (AMARAL, 1995; AMIRALIAN, 1986).

No que se refere aos profissionais fora da escola, especialmente os que atuam na área de saúde, os participantes do grupo de pais demonstraram aceitação e confirmam a incessante busca de algum profissional que concorde com sua versão dos fatos (AMIRALIAN, 1986).

A Figura 2 apresenta as proporções (em 1.0) de respostas positivas e negativas da mãe entrevistada individualmente.

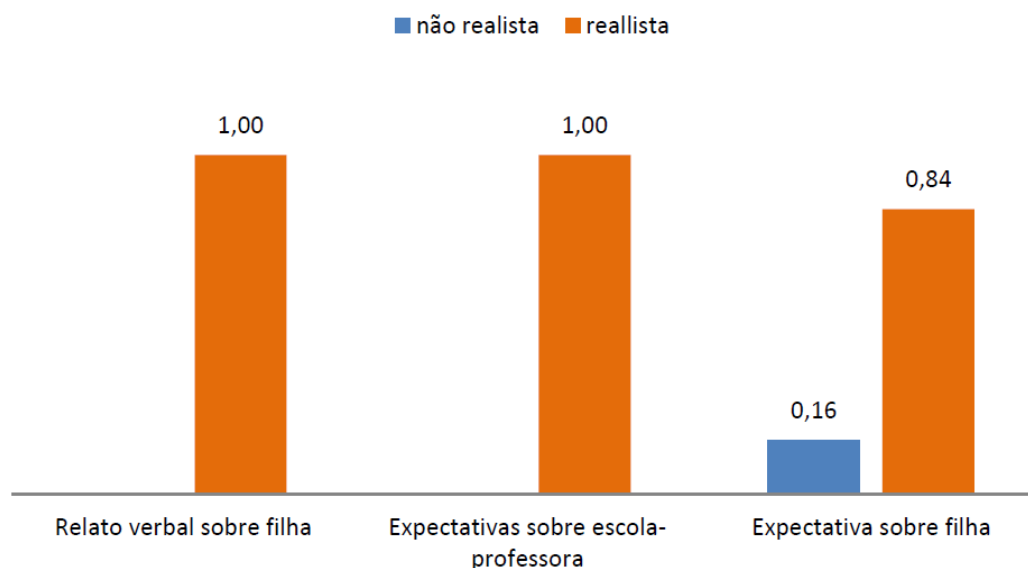


Figura 2: Proporções (em 1.0) de respostas positivas e negativas da mãe entrevistada individualmente.

O relato verbal da mãe sobre a escola e os professores em geral, aparece como negativo, especificamente em relação às dificuldades que enfrentou para conseguir a vaga e matricular sua filha na escola, mas defende a escola como fundamental para a o desenvolvimento e socialização das crianças em geral, e ressalta que estar na escola “foi a melhor coisa que aconteceu na vida dela”.

A mãe valoriza e se orgulha de ter lutado para a filha exercer o seu direito à educação e acusa de forma geral os pais de crianças com necessidades especiais, de serem responsáveis pela exclusão nas escolas ora porque desconhecem os próprios direitos e de seus filhos, ora porque “não enxergam seus filhos como são...sonham em vão”, “brigam da forma errada...batem boca...procuram os seus direitos de maneira errada”, pode-se considerar esta fala da mãe como uma leitura significativa da situação ambígua dos pais com relação aos seus filhos com necessidades especiais (GLAT, 1996; AMARAL, 1995).

A mãe entrevistada revela uma atitude de aceitação em relação à deficiência da filha, e demonstra ter elaborado de forma positiva as

frustrações inerentes ao nascimento de uma filha deficiente (GLAT, 1996; AMIRALIAN, 1986). A luta pela sobrevivência da filha foi descrita de forma objetiva, como uma aceitação realista na busca de ajuda e recursos necessários.

Mediante esta aceitação frente às potencialidades e limitações da filha, as expectativas da mãe com relação à escola são pertinentes às reais contribuições que a educação escolar pode oferecer em termos de desenvolvimento e aprendizagem, o que se deve provavelmente à sua história de vida, interações sociais, profissão de professora entre outros fatores.

A contradição apontada na análise das falas dos participantes do grupo de pais, com relação ao relato verbal destes sobre os profissionais da escola como predominantemente negativa em oposição ao desejo de manter os filhos na escola, também aparece nos relatos da mãe entrevistada. Sentimentos de indignação diante do preconceito demonstrado com relação à filha, aparecem verbalizados com relação aos profissionais da escola. Ainda que a mãe se refira à sua relação com a professora da filha

como boa, sua fala parece indicar o contrário, um sentido de omissão por parte da professora, “sempre foi discreta e neutra na questão...é sossegada”. Em outra fala afirma que “mesmo quem (professoras) na minha frente era a favor (da inclusão da filha) não era sincera”. A relação com os profissionais da escola revela-se predominantemente difícil no cotidiano escolar da mãe e da filha.

O relato verbal da mãe sobre os profissionais fora da escola é positivo, tal como a categoria correspondente no grupo de pais, anteriormente analisada. Difere, porém, daquelas quanto ao nível de expectativas. Neste caso, não idealizadas, e pertinentes à conscientização por parte da mãe das possíveis contribuições dos profissionais que prestam atendimento clínico e terapêutico à sua filha.

No que se refere à interação social a mãe relatou como totalmente positiva a interação de sua filha com os outros alunos da escola, seus pais e

mesmo com serventes, descreve atitudes integradoras de aceitação e coleguismo. Porém define a sociedade em geral, como preconceituosa e aponta que as pessoas têm medo de conviver com a deficiência (MAZZOTTA, 1999), e que a sociedade precisa mudar a sua maneira de encarar a deficiência. Vale ressaltar que mais uma vez o ajustamento satisfatório e a estruturação saudável no enfrentamento da situação, por parte da mãe, determinam um sentido construtivo às suas atitudes e críticas diante da situação, aceita todas as condições que a escola e a professora impõem para manter sua filha “incluída” e considera uma vitória inicial ter a filha do lado de dentro do muro da escola, mesmo em uma forma questionável de inclusão.

A Figura 3, apresenta as proporções (em 1.0) de respostas positivas e negativas da professora entrevistada.

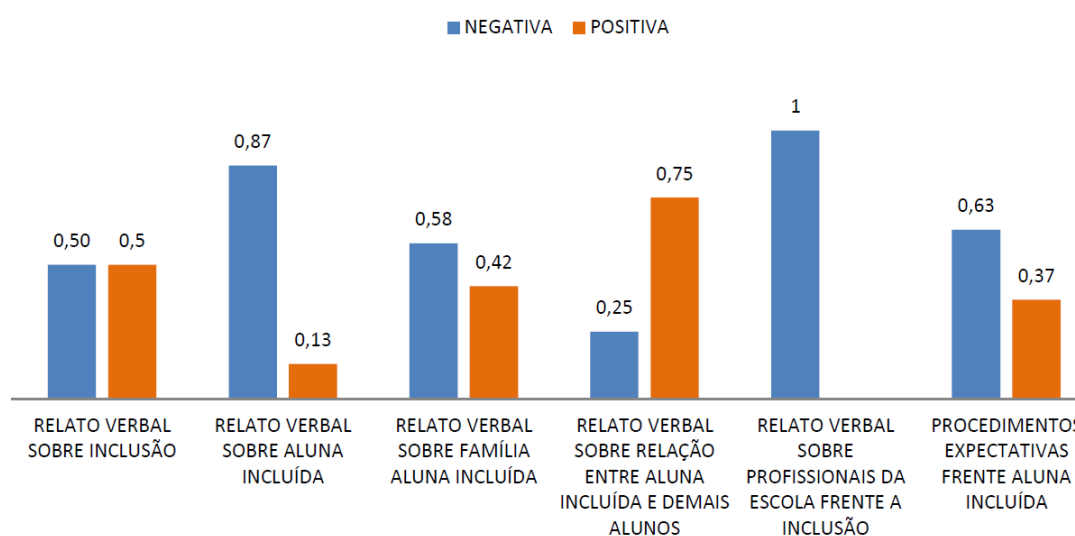


Figura 3 - Proporções (em 1.0) de respostas verbais (com aspectos positivos e negativos) da entrevista concedida pela professora da criança incluída, para cada uma das categorias

Ao analisar-se os dados referentes às categorias, apresentadas na Figura 3, nota-se que muito embora a professora se posicione como favorável à inclusão de crianças com

necessidades especiais na escola comum, em nome do direito de todos à educação, aponta muitos problemas e aspectos negativos referentes ao processo. A sua opinião sobre os

critérios definidores de quais crianças com necessidades educacionais especiais estão aptas ou não, a usufruir deste direito à educação inclusiva, parece revelar preconceito e dificuldade de aceitação das diferenças individuais (TESSARO, 2005; OMOTE, 2005; AMARAL, 1995; GOFFMAN, 1988).

Ao considerar que os professores não estão preparados para enfrentar a inclusão, e que os pais das crianças incluídas não colaboram com a escola e com os educadores no cotidiano da inclusão, a professora parece tentar justificar sua atitude de paralisação frente à aluna, sem perceber que tal postura pode decorrer de sua própria dificuldade em lidar com a deficiência da criança e com as diferenças desta que mobilizam ansiedades, requerendo mudanças na formas cristalizadas que concebeu sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Parece transferir o seu próprio fracasso, para a aluna, que define como incapaz de aprender, e assim também, tolerar o fracasso que se anuncia mediante suas atitudes, o que se destaca como um dos fatores que impediram que uma relação de integração acontecesse espontaneamente (GLAT, 1998), por estar condicionada a ocorrer conforme a ação do outro – os pais, o governo ou outros profissionais.

A professora, neste papel, deixa de ser agente da situação e torna-se uma mera expectadora, e parece considerar a família como vilã da história e responsável pela situação da inclusão estabelecida e com a obrigação de resolver os problemas cotidianos, o que não constitui uma situação de parceria (OMOTTE, 2005; PEREIRA, MARINOTTI; LUNA, 2004). Sobre responsabilizar a mãe da aluna incluída, a professora relatou que ao saber que receberia a aluna com necessidades educacionais especiais em sua sala aceitou, mas ficou preocupada e esperou que a mãe da futura aluna lhe fornecesse material para leitura sobre o tema, sobre técnicas de trabalho e materiais, reafirmando assim a sua opinião de que cabe à família fornecer respaldo para o enfrentamento da situação que provocou.

O relato verbal da professora sobre a aluna incluída sugere, a não aceitação e ausência de uma postura empática às suas necessidades, em oposição à proposta de que a inclusão deve basear-se na diversidade na vida, mas ao ser dirigida pela desigualdade, torna-se relacionada à instituição de privilégios (NUNES, FERREIRA; MENDES, 2009; ARANHA, 2000).

Ao referir-se ao relacionamento da criança incluída com as outras crianças da classe, a professora considera positiva a atitude de aceitação dos alunos e destaca que o único benefício neste caso de inclusão é com relação ao relacionamento interpessoal.

Ao avaliar a postura dos demais profissionais da escola com relação à inclusão, não hesitou em afirmar que todas as professoras e demais profissionais da escola não vêem a inclusão como positiva ou viável e que a sua postura, com relação ao fato foi a mais tranqüila desde o início (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2009). Muito embora se considere favorável à inclusão, defende a não aceitação das colegas, como decorrente da falta de recursos técnicos e de envolvimento das famílias das crianças incluídas, e solidarizando-se com as colegas, coloca-se como porta voz da queixa que se nega a assumir como sua.

A situação impositiva, por parte da mãe para conseguir matricular a filha na escola, caracterizou-se em uma situação de medida de forças entre a diretora e professoras e a mãe, que era orientada por profissionais da área da saúde, fato este que pode ter agravado a aceitação da aluna incluída. A mãe ousou invadir o território da escola, fortemente protegido pelos professores com o saber pedagógico (HÜBNER, 1998), e ainda que a mesma, ironicamente seja também uma professora desta escola, a invasão de domínios aconteceu mediante o seu papel de mãe.

Ao relatar as técnicas adotadas com relação à aluna incluída e a crença na possibilidade de aprendizagem, no início do ano, pareceu tentar redimir-se de uma possível dificuldade de

aceitação da situação, e assim deixou claro que fez o seu papel de professora e cumpriu a tarefa de ensinar (MACHADO, 2003), mas que as limitações da aluna não permitiram avanços. E ao abordar a sua experiência com a inclusão, como decepcionante e desanimadora, após ter feito tentativas pedagógicas, que não repercutiram nas respostas de aprendizagem que esperava, revelou uma possível intolerância ao diferente, e trouxe à tona o sentimento de impotência e o possível medo diante do próprio fracasso. Não houve indicação de interação empática em sua relação com a aluna incluída, interação esta que se constitui condição fundamental para se vislumbrar novas forma de aprender e ensinar (FRANÇA, 2001).

Ainda sobre a ausência de afetividade na relação com a aluna, deve-se considerar que as dificuldades relatadas pela professora, apareceram sob a forma de uma queixa generalizada à situação de inclusão, e não houve referência a possíveis problemas cotidianos específicos da experiência que vivia com a inclusão desta aluna, o que pode indicar a tentativa de negação de envolvimento como forma de se proteger da situação que lhe causava angústia. Isto pode ser interpretado como revelador da falta de congruência ou

aceitação, por parte da professora, de suas próprias características e possíveis pensamentos cristalizados e preconceituosos, o que juntamente com a não aceitação e a ausência de comunicação com a aluna incluída se tornaram fatores contrários ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desta aluna em sala de aula.

Mediante o descrédito no potencial da criança incluída, a professora paralisou suas atitudes e propostas com relação a esta que apenas apareceu na fala da professora, como representante da situação indesejada.

A professora, ao referir-se à acompanhante, omitiu as informações a respeito de como esta surgiu no contexto deste caso de inclusão (imposição condicional para a matrícula ser efetivada), e referiu-se ao fato como uma forma de ilustrar e reiterar a sua opinião sobre as incapacidades que atribuiu à aluna. A presença da acompanhante assim servia como justificativa de que a criança não tinha condições de ser incluída e ainda, em sua opinião dispersava os outros alunos, comprometendo a dinâmica da aula.

A Figura 4 refere-se às proporções (em 1.0) de respostas positivas e negativas coletadas na observação em sala de aula.

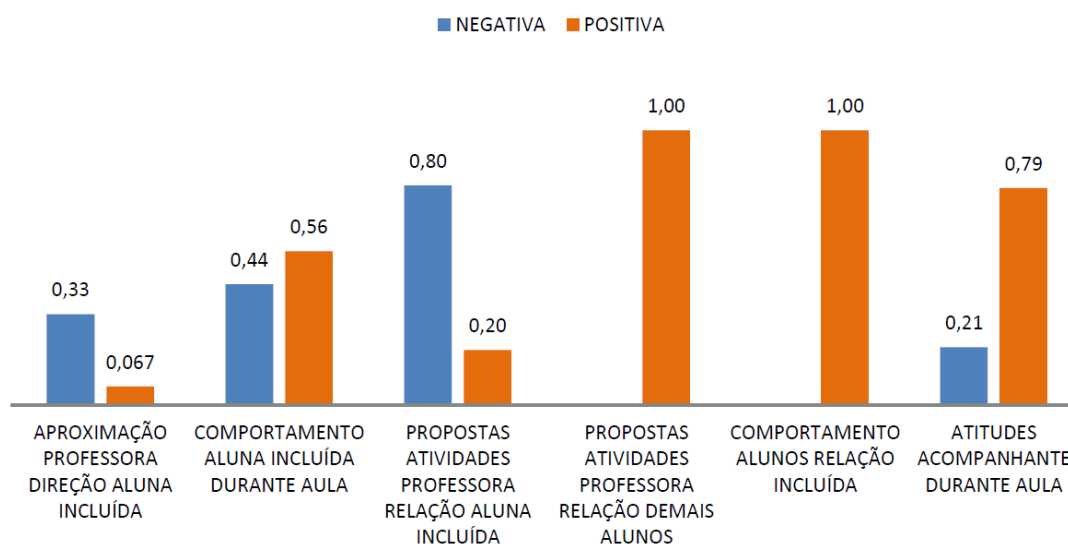


Figura 4 - Proporções (em 1.0) de ações (com aspectos positivos e negativos) em sessão de observação de sala de aula, para cada uma das categorias

Os dados referentes às categorias, apresentadas na Figura 4, revelam o contexto do ambiente físico e o ambiente social na sala de aula, respectivamente, observado com relação à situação de inclusão da aluna com necessidades educacionais especiais na classe comum.

Vale descrever para a melhor compreensão das categorias da Figura 4, alguns aspectos da sala de aula observada, tais como a disposição das carteiras, do quadro negro e dos demais móveis da sala de aula. Sendo assim a aluna incluída ficava na última fileira, próxima à porta da sala de aula e a um armário, na extremidade direita da sala. A mesa da professora estava localizada diagonalmente oposta e distante da posição da cadeira da aluna. O quadro negro, em todas as situações observadas em sala de aula, foi utilizado em sua extremidade esquerda, atrás da mesa da professora, e longe da aluna incluída e, a despeito de sua condição física, a mesma teria dificuldade para visualizar a sala como um todo ou acompanhar as atividades escritas no quadro negro e mesmo ouvir as falas da professora.

Observou-se que ao transitar pela sala, acompanhando os alunos durante a realização das atividades determinadas, a professora restringiu-se às fileiras mais próximas de sua mesa, e também não se aproximou das fileiras onde estavam os outros dois alunos, com necessidades educacionais especiais, incluídos nesta classe, conforme a professora informou em sua entrevista, o que reitera o fato de que a professora tende a excluir o diferente de seu campo de ação, pois deixou de passar justamente pelas fileiras nas quais, entre outros estes alunos especificamente citados sentavam.

Durante a aula, alguns alunos se aproximavam espontaneamente da mesa da professora, enquanto outros solicitavam sua presença, verbalmente ou levantando a mão, e apenas um menino da penúltima fileira, foi até a mesa da professora solicitar ajuda para a realização da atividade, e foi orientado na mesa da professora.

As aproximações da professora em direção à aluna incluída ocorreram nas ocasiões em que a

professora pegou materiais no armário, que fica ao lado da carteira desta aluna e nas situações em que lhe determinou atividades, dirigiu-se à acompanhante da aluna e não propriamente àquela. Nesses momentos de aproximação ocasional, a aluna sorriu, agitou-se e repetiu frases como “Estou feliz com você...” ou “gosto de você assim...” ao que a professora respondeu com pequenas frases ou perguntas como “É?...Gosta?...”, sem se voltar para a aluna ou esperar as possíveis respostas. Em sua entrevista a professora definiu esta frase da aluna como sem sentido, “repetitiva e solta”. Estes dados parecem confirmar as observações feitas com relação às categorias analisadas na Figura 4, sobre as falas da professora, indicativas de ausência de afetividade, ou de um envolvimento positivo no relacionamento entre a professora e a aluna incluída, capazes de promover aprendizado e integração.

No horário de intervalo de recreio, a aluna permaneceu na sala de aula, devido à dificuldade de locomoção para o pátio no térreo, e demonstrou inquietação conforme ouvia os sons das crianças brincando, provenientes do pátio. Ao soar o sinal indicando o término do recreio, a aluna percebeu, sorriu, se posicionou na carteira e se virou para a porta, e assim demonstrou atenção e sintonia com a rotina escolar.

A observação realizada em sala de aula confirmou que os alunos em geral demonstraram aceitar a presença da aluna incluída, o que determinou a positividade na tabulação desta categoria. Porém foi observado que as aproximações destes alunos com relação à aluna incluída ocorreram mediante a forma de ação benevolente (GOFFMAN, 1988) e sendo assim, ressaltavam as diferenças e não tinham um caráter integrador.

A partir da situação de observação, foi definida uma categoria de análise das atitudes da acompanhante da criança incluída, pois a mesma participou de todo o processo de inclusão com o papel de intermediar o contato entre a aluna e a professora. Pode-se considerar

que a professora transformou esta personagem, acompanhante, em figura central na sua relação com a aluna incluída, delegando àquela a função de ensinar e orientar as atividades que determinava para a aluna. A acompanhante inserida nesta dinâmica assumiu um papel que não lhe cabia, e pode ter colaborado para o distanciamento entre a professora e a aluna.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas estudadas, os relatos verbais coletados e especificamente o caso estudado, apontam que os alcances e limites da inclusão, coexistem de forma controversa, havendo uma lacuna entre a retórica favorável pela inclusão e o exercício de prática inclusiva, o que permite algumas proposições envolvendo os principais agentes do processo, ou seja, os professores, os pais e a crianças incluídas.

As reflexões que nortearam o desenvolvimento deste artigo, com dados coletados em diferentes momentos, analisados em 2002 e posteriormente analisados comparativamente aos dados coletados entre 2004 e 2010, revelam que no terreno da inclusão escolar ainda nos deparamos com a questão central da aceitação do outro diferente, mediante a modificação dos valores na formação de uma sociedade preconceituosa e pouco tolerante por parte dos professores, demais profissionais da escola e mesmo pais de alunos (Pádua e Morais, 2010; Rocha e Costa, 2009; Tessaro, 2005; Ferreira e Guimarães, 2003.; Glat, 1996; Goffman, 1988), como definiu a mãe da criança incluída no caso estudado, em trecho de sua entrevista, citado anteriormente neste artigo. Vale lembrar que a mesma é uma professora da rede estadual de ensino, com formação em pedagogia, e assim mais consciente dos direitos à educação de sua filha do que a maioria dos pais que enfrentam situações semelhantes.

Diante dos filhos com necessidades educacionais diferentes das da maioria das crianças, os pais convivem com sentimentos

oscilando entre amor e raiva no enfrentamento da situação (HÜBNER, 1998; AMARAL, 1995; AMIRALIAN, 1986), e observou-se no decorrer deste estudo, principalmente nas falas e atitudes da professora do caso estudado, que educadores envolvidos com alunos com necessidades especiais, podem lidar, assim como os pais, com sentimentos contraditórios, baseados em crenças, que norteiam suas ações em relação a essas crianças que desafiam o seu suposto saber.

A análise do conteúdo dos relatos verbais da professora e da observação de sua postura diante da aluna incluída traduz a contradição acima referida, como se pode ver nas Figuras 3 e 4, ainda que as limitações físicas da criança em estudo, indicassem importantes desafios ao trabalho da professora. O distanciamento físico e afetivo com relação à criança, é indicativo de que o discurso da mesma em relação à inclusão escolar estabelece o que deve ser feito pelo outro, a “sociedade”, enquanto uma entidade desconectada de suas próprias ações individuais e revelou atitudes de rejeição da aluna incluída e de sua mãe, esta última citada como a responsável por fornecer material e instruções para o enfrentamento da situação que gerou a exigir que a filha frequentasse a escola (LOPES; ALCÂNTARA GIL, 2009, ROCHA; COSTA, 2009; TESSARO, 2005; CALLONERE, 2002; GLAT, 1998; GUHUR, 1994).

Ainda sobre a postura da professora diante de sua aluna incluída, encontramos na pesquisa teórica explicações como a de que a falta de conhecimento sobre um assunto gera preconceito e medo (ROCHA; COSTA, 2009; TESSARO, 2005; CALLONERE, 2002; MAZZOTTA, 1999; GUHUR, 1994; GOFFMAN, 1988, AMARAL, 1995), e pode provocar o distanciamento afetivo da situação ameaçadora e geradora de ansiedade e paralisar a possibilidade de ações construtivas no enfrentamento da situação inicial.

Assim, a contradição se faz clara quando professores e pais defendem a inclusão como um direito do deficiente, como uma forma de enriquecer o processo de aprendizagem e modificar o comportamento social com relação

ao diferente (ARANHA, 2000; GUHUR, 1994), mas colocam empecilhos e destacam facetas que impossibilitam o processo, valendo-se de justificativas e busca de culpados para suas dificuldades cotidianas, se afastam de um sentido de envolvimento pessoal (OMOTE, 2005). O caso estudado revela uma mãe que “luta agressivamente”, segundo sua própria definição, para fazer valer os direitos de cidadania da filha que frequenta uma sala de aula, cuja professora diz defender a inclusão, mas “não de uma criança com tantos problemas”. A professora acusa a mãe de impor a situação que considera inviável e a mãe acusa a professora e a escola de rejeitarem e excluírem sua filha.

Parece que no terreno da inclusão escolar existe uma forma de hipocrisia social, seja por parte de professores ou mesmo dos pais de alunos incluídos ou não, que vai além do âmbito teórico na compreensão da diversidade humana e que ainda não faz parte da formação ou educação de base, oriunda dos núcleos da família e da escola, o que demanda tempo e paradoxalmente depende do próprio exercício cotidiano da prática social (LOPES; ALCÂNTARA GIL, 2009; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999; GOFFMAN, 1988).

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L.A. (1995). **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Hércules.
- AMARAL, L.A. (1996). **Histórias da exclusão e de inclusão? Na escola pública**. Conselho Regional de Psicologia, Educação especial em debate. São Paulo: Casa do psicólogo.
- AMIRALIAN, M. (1986). **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU.
- ARANHA, M.S.F. (2000) Inclusão social e municipalização. In **Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp Publicações.
- ARIÈS, P. (1981). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara.
- BARROS, N.M.F.C.V.; MOROZ, M. (2010). Avaliação do ensino do repertório de leitura em indivíduos com síndrome de Down. In: M.M.C. Hübner; M.R. Garcia; P.R. Abreu; E.N.P. Cillo e P.B. Faleiros (Orgs.). **Sobre Comportamento e cognição**. São Paulo: Esetec
- CALLONERE, A. (2002). **Relações familiares e escolares de estudantes com desenvolvimento atípico na escola comum**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- DANNA, M.F., MATOS, M.A. (1982). **Ensinando a observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. (2003). **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A,.
- FRANÇA, C.C. (2001). **Família / Creche – expectativas, percepções e significados desta relação para mães e pais**. Tese mestrado. PUC, SP
- GLAT, R. (1996). O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, no 4, pp. 11 a 118.
- GLAT, R. (1998). **Questões atuais em educação especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- GOFFMAN, E. (1988). **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara.
- GUHUR, M.L. (1994). A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 1, nº 2, p. 76.
- HÜBNER, M.M. (1984). **Ciência e pesquisa em psicologia**. São Paulo: EPU.
- HÜBNER, M.M. (1998). **Analisando a relação professor – aluno: do planejamento à sala de aula**. Cadernos Brasileiros de Educação. São Paulo: CLR Baliero.

- LACERDA, C.B.F. (2006). **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: Cad. Cedes, v. 26, nº 69.
- LOPES, V.B.; ALCANTARA GIL, M.S.C. (2009). In: **Resende da Costa**. org. Educação Especial Aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: Edufscar.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- MACEDO, R.M. (1991). **O jovem na família. Anais do IV Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico** - ANPEPP. São Paulo.
- MACHADO, V. (2003). **Repercussões da resposta de educação inclusiva a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista**. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de São Paulo.
- MANTOAN, M.T.É. e colaboradores. (2001). **A integração de pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Memnon.
- MAZZOTTA, M.J.S. (1998). Inclusão e integração ou chaves da vida humana. Anais do III congresso Ibero-Americano de Educação Especial, **Diversidade na Educação**: Desafio do Novo Milênio, realizado em Foz do Iguaçu, de 4 a 7 de novembro.
- MAZZOTTA, M.J.S. (1999). **Educação especial no Brasil – História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez.
- NUNES, L.R.O.P.N.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. (2009) In: E.G.Mendes; L.C.Williams; M.A. Almeida, org. **Temas em educação especial avanços recentes**. São Carlos: Edufscar.
- OMOTE, S. (2005). Medida de atitudes sociais em relação à inclusão. In: **Reunião Anual da SBPC (57)**, Fortaleza. Recuperado em 20 jul. 2011, de <http://www.spbnet.org.br/livro/57a>.
- PÁDUA, F.H.P.; MORAIS, M.L.S. (2010). Oficinas expressivas: uma inclusão de singularidades. In: **Revista de Psicologia USP**, Vol 21, n 2, p. 457-479.
- PEREIRA, M.E.M; MARINOTTI, M.; LUNA, S.V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: M.M.C. Hübner; M. Marinotti. **Análise do comportamento para a educação (2004)**: Contribuições recentes. (p.19-21). São Paulo: Esetec.
- ROCHA, M.M.; COSTA, M.P.R. (2009). Condutas típicas na educação especial. In: **Educação especial aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: Edufscar.
- RODRIGUES, J.L.(2009). Reflexões sobre a trajetória da pessoa em condição de deficiência mental e sua transição para a vida adulta. In: Mendes, E. G.;Williams, L.C.;Almeida, M.A. org. **Temas em educação especial avanços recentes**. São Carlos: Edufscar.
- SASSAKI, R.S. (1997). **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio Janeiro: WVA.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). **Inclusão – um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed.
- SZYMANSKI, H. (1998). Encontros e desencontros na relação Família – Escola. In: **Idéias**, n. 28. São Paulo.
- TESSARO, N. S. (2005). **Inclusão escolar concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do psicólogo.