
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA REDE DE ENSINO REGULAR BRASILEIRA - UM OLHAR PSICOLÓGICO

Leiliane Gomes Teixeira

Psicóloga Clínica graduada pela Faculdade Cathedral de Boa Vista e pós-graduanda em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Educacional da Lapa.

Wandercairo Elias Junior

Doutorando em Ciências Jurídicas pela Universidade Autônoma de Lisboa – Portugal, Mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia pela UFRR, especialista em Direito Público e em Direito Imobiliário, Advogado e Professor na Faculdade Estácio Atual.

Israel Edu Dantas Andrade

Mestrando em Ciências Jurídicas pela Universidade Autônoma de Lisboa em Portugal, Pós-graduando em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Barão de Mauá e Bacharel em Direito pela Faculdade Estácio da Amazônia.

DOCÊNCIA: METODOLOGIA E EXPERIÊNCIAS DOCENTES A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA REDE DE ENSINO REGULAR BRASILEIRA - UM OLHAR PSICOLÓGICO

RESUMO

Hoje, a Educação Especial tem sido objeto de inúmeras discussões, que vem tanto da política pública de educação como a participação de professores e estudantes, profissionais especializados, funcionários, pais e a comunidade onde a criança é colocada. Observando a trajetória da educação inclusiva no Brasil e no mundo, percebe-se que ela vem a consolidar-se lentamente antes da Declaração de Salamanca e que essa realidade mudou depois de elucidado quem são as pessoas com necessidades especiais, quais são suas necessidades reais e que o tipo de apoio tem que advir das leis. Depois de analisar a realidade do processo de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na rede regular de ensino das escolas brasileiras, torna-se a ação necessária à saúde da criança com necessidades educativas de um psicólogo escolar, neste contexto, uma vez que irá atuar como colaborador e facilitador, no sentido de mitigar o impacto psicológico que esta inclusão implica.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicólogo Escolar, Declaração de Salamanca.

ABSTRACT

Today the Special Education has been the subject of numerous discussions, than comes from both the public education policy as the participation of teachers and students, expert professionals, employees , parents and the community where the child is placed . Observing the trajectory of inclusive education in Brazil and worldwide, realizes that she had been consolidating slowly before the Salamanca Statement and that this reality changed after elucidated who are the people with special needs , what their actual needs and what the laws support . After analyzing the reality of the process of inclusion of children with Special Educational Needs in mainstream education network of brazilian schools , becomes the healthy action of the School Psychologist in this context , since it will act as collaborator and facilitator, in the sense to mitigate the psychological impact that this inclusion entails.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, School Psychologist , Salamanca Statement.

INTRODUÇÃO

Foi no Séc. 16 que surgiu a primeira ideia sobre educação especial, mas só a partir da Déc. de 60 que a sociedade passou a se conscientizar da importância de permitir que as menores com necessidades educativas especiais pudessem participar de todas as rotinas e atividades das demais crianças.

A Educação Especial é um tema atual que tem despertado a atenção de diversos profissionais, dentre os principais estão os da área educacional e da saúde mental, por se tratar de um processo de reestruturação das escolas de ensino regular de modo a promover a participação de toda a sociedade estudantil observando o sujeito e suas singularidades.

O objetivo principal deste sistema de inclusão é o de proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais, ou com distúrbios de aprendizagem, uma estrutura psico-física-espacial necessária para atingirem toda a sua potencialidade. Segundo Mendes (2006), observar as necessidades educativas especiais significa reconhecer quaisquer dificuldades de aprendizagem, suas possíveis causas e como se desenvolve o processo de relação entre os alunos com necessidades especiais e os outros.

A maioria das pessoas não declara abertamente a discriminação, até porque é proibido por lei e sujeito de pena, conforme aponta o segundo parágrafo do artigo 1º da Constituição: “As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento (...) ‘afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie’, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade” (LEI 7.853, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1989).

Ao analisar o processo de inclusão educacional no Brasil ao longo dos anos, nota-se o despreparo das escolas e dos professores em lidar com essa classe de alunado, o que inevitavelmente tem gerado

discriminação e traumas para a criança que, caso este quadro não seja revertido a tempo, poderá comprometer a qualidade de vida do sujeito, de seus familiares e toda a vida estudantil da criança.

Desse modo, o tema proposto em estudo traz a lume a situação atual brasileira em relação à política de inclusão desses alunos com necessidades especiais, ao passo que aborda através da Psicologia Escolar suportes para a implantação e melhorias de programas que visam contribuir para a disseminação deste método nas redes de ensino regulares, na comunidade e com os alunos propriamente ditos.

Assim sendo, o Psicólogo Escolar que colaborar “*para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre as dimensões política, econômica, social e cultural*”, estará desenvolvendo o seu papel em conformidade com as orientações do Conselho Federal de Psicologia. (CFP, 2008)

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A primeira ideia sobre uma educação especial surgiu no século 16 através da crença de médicos e pedagogos nas possibilidades de sujeito tachados como “ineducáveis”. Esses profissionais tomaram para si a responsabilidade de desenvolver trabalhos pedagógicos com esses indivíduos, tornando-se seus professores, mas pouco êxito se obteve pela crença da sociedade da época de que esta classe seria melhor atendida em suas necessidades educacionais se fossem ensinados em ambientes separados (MENDES, 2006).

Segundo o mesmo autor, no século 19 as classes especiais começam a aparecer nas escolas regulares, que nada mais era o lugar para onde os alunos “problemáticos” eram encaminhados. Na década de 1950 no Brasil, com o descaso do poder

público, cada vez mais foram surgindo movimentos comunitários para a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns.

Em 1960, a sociedade passou a se sensibilizar e se conscientizar sobre a marginalização que esta classe de alunado sofria, passando a partir desse momento a se ouvir falar de integração escolar, o que significava uma busca de permitir que as crianças com necessidades educativas especiais pudessem participar de todas as rotinas e atividades das demais crianças. Ainda na década de 60, pais e profissionais passaram a pressionar a sociedade, no sentido de resguardar os direitos fundamentais e evitar discriminações que já se tornavam evidentes. Ocorria paralelamente nesse período, uma acentuada busca pelo ensino especial, uma vez que a clientela em questão estava cada vez mais sendo excluída das escolas comuns, o que também ocasionou o crescimento do mercado de empregos de profissionais especializados; concomitantemente a isso, mais grupos, tais como pais de pessoas com necessidade especiais, pesquisadores, prestadores de serviços, dentre outros, passaram a se organizar e reivindicar mudanças (MENDES, 2006)

Ao continuar analisando a História o mesmo autor compartilha que em 1969 originou-se o princípio da normalização nos países escandinavos e posteriormente foi se estabelecendo também na América do Norte e na Europa. Em diferentes países esses interesses passaram a ser atendidos através do estabelecimento de bases legais para a integração, que se tornou ideologia dominante a partir de 1970, onde as crianças ou adolescentes com necessidades especiais passaram a ser aceitas em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais. Não demorou muito e as críticas ao modelo de integração começaram a surgir, pois o que se observava era que raramente uma criança passava de um nível para outro mais “segregador”, porque isso dependia unicamente dos progressos

do aluno, comprometendo assim os pressupostos da integração escolar.

Na Grã-Bretanha, através do relatório de Warnock de 1978, foi proposto que a expressão “deficiência” passasse a ser substituída pelos termos “necessidades especiais”, ou “necessidades educativas especiais”, como forma de evitar uma noção equivocada quanto às capacidades ou as dificuldades educativas do aluno em questão. Após este relatório de Warnock, começa-se a observar um modelo educacional de ensino no qual fica estabelecido que a escola regular deveria ser responsável por todos os alunos. Deita-se por terra então o modelo inicial, o clínico, no qual a criança era submetida a testes e exames psicométricos onde, após serem detectadas as dificuldades na aprendizagem, o psicólogo passaria a trabalhar com o aluno separadamente e com pouca ou nenhuma participação da família ou da escola (PLAISANCE, 2010)

De acordo com Mendes (2006), observar as necessidades educativas especiais significa reconhecer quaisquer dificuldades de aprendizagem, suas possíveis causas e como se desenvolve o processo de relação entre os alunos com necessidades especiais e os outros.

Assim sendo, os relatórios britânicos traziam que uma parcela de 20% dos alunos apresentava ao longo de sua vida escolar, em um momento ou outro, de maneira duradoura ou não, necessidades especiais. Não demorou muito e a expressão passou a ser usada por diversas entidades internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (PLAISANCE, 2010)

O autor explica ainda que os termos “inclusão” e “educação inclusiva” começam a emergir na década de 1990, onde o foco está mais na escola do que na sala de aula, uma vez que pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes,

na escola e na comunidade. A década de 1990 possui alguns marcos importantes, tais como: a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia. Nessa ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o que deu origem posteriormente a Declaração de Salamanca, em 1994.

Após a Declaração de Salamanca, as práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil, ganharam terreno, pois ela foi tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva, donde se compreende que a sua perspectiva quanto à inclusão se refere “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” (MENDES, 2006)

Durante as primeiras décadas do século 20, a pessoa com deficiência deveria se adaptar à sociedade ou se sujeitar às mudanças de reabilitação ou cura propostas por profissionais, uma vez que “a deficiência foi compreendida como um ‘problema’ da pessoa” (FERREIRA & GUIMARÃES 2003)

No final do século 20 a educação inclusiva então se expande e é inserida em praticamente todos os países e ciências humanas. Se por um lado a inclusão procurava evidenciar que as diferenças humanas eram normais, por outro lado, aceitava que a escola estava promovendo ou maximizando as desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, política, cultural, social, e por isso pregava uma reforma educacional para oferecer educação de qualidade para todos os educandos (MENDES, 2006).

Ferreira e Guimarães (2003), destacam que ao pensar sobre “igualdades e diferenças”, não se pode deixar de levar em consideração a reflexão sobre os conceitos de educação, de escola e de sujeito. Deve-se falar em diferenças, mas não se pode perder de foco a existência de “um outro” que possui

identidade, história e emoções próprias. O papel da educação neste contexto é fundamental no sentido de despertar uma reflexão crítica sobre tal modelo, uma vez que o ser humano carrega consigo uma dificuldade muito grande em falar sobre deficiência, assim como não sabe também como se portar com o deficiente mesmo em situações corriqueiras.

As pessoas com deficiência no Brasil contam com a legislação que assegura seus direitos através da Constituição Federal de 1988, seguidos pela Lei 7.853/89 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei 8.069/90. Porém, os maiores avanços estão nas Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência, aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993. Estas leis são acerca de direitos em relação à área de saúde, do trabalho, de habilitação/ reabilitação profissional, de assistência social e na área de educação. Onde, sobre este último item, o destaque se encontra na Declaração de Salamanca e no Plano das Ações sobre necessidades educacionais especiais, de 1994, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no Programa de Ação Mundial de Saúde e no Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003)

Em continuação, no Brasil comentam que a primeira vez que se usou a referência em educação especial foi na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61, no Título X, arts. 88 e 89. Segundo esses autores, as “escolas especiais” surgiram através de um movimento organizado por pais de crianças a quem era negado ingresso nas instituições educacionais e se tornaram precursoras das “classes especiais” no ensino regular, subdividindo-se, portanto, em dois sistemas que funcionavam paralelamente, o regular e o especial. Goés e Laplane (2004), relatam que a Constituição Federal e a LDB propõem flexibilidade ao atendimento educacional e alertam para o risco de simplesmente incluir através da matrícula alunos com necessidades especiais

em classe comum ignorando as suas necessidades específicas.

Com o acréscimo de alunos com deficiência, aumentou conseqüentemente as dificuldades de aprendizagem e demais necessidades nas salas de aula regulares, tudo isso após a escolarização básica se expandir em função da obrigatoriedade. Surgiu então uma pedagogia diferenciada com o intuito de atender a uma educação especial que se baseava na capacidade intelectual, diagnosticada por meio do quociente intelectual e de testes psicológicos e que deu vazão para as classes especiais subdivididas para cegos, surdos, deficientes mentais e outros casos. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003)

A educação inclusiva e sua expansão em todo mundo a esta época que deixava claro que as diferenças humanas eram normais, aceitou-se que a escola estava maximizando as desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, política, cultural, social, e por isso pregava uma reforma educacional para oferecer educação de qualidade para todos os educando, como foi evidenciado supra, contudo passou a existir escalonamentos que de igual forma excluía. (MENDES, 2006).

Na década de 70, surge o sistema educacional em níveis, proposto pelo Comité Providencial de Uenfance Inadaptée, que consistia em um ensino especial em forma de cascata e que compreendia oito níveis. O aluno deveria então, de acordo com suas limitações, ingressar na instituição ou escola e seria enquadrado em um desses níveis, onde o aluno, “caso apresentasse maior comprometimento, iria para o ensino em instituição ou centro hospitalar (...) até poderia alcançar a classe regular de ensino, caso apresentasse somente dificuldades leves”. (FERREIRA & GUIMARÃES 2003, p.98)

Em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), depois de quase uma década no Congresso Nacional sendo avaliada e

discutida. Essa Lei foi um marco importante para a educação especial, pois de apenas um artigo evoluiu-se para o Capítulo XIV, da Educação Especial, onde a maior ênfase poderia ser dada ao artigo 85: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de deficiência”.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

A Educação infantil no Brasil compreende a faixa etária de 0 a 6 anos e é um direito público que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996), deve ser oferecido em creches ou em entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos.

Conforme o Ministério da Educação (2012), a política de inclusão promovida pelo MEC até o ano de 2010 apresentou resultados em diversos campos. A formação de professores que atuam na educação especial teve um aumento de mais de 100%. As matrículas em classes regulares de escolas públicas também cresceram e de acordo com o censo escolar, o aumento foi 493% em 10 anos.

De acordo com o MEC (2013), de 2005 a 2010, o ministério fomentou, em parceria com estados e municípios, salas de recursos multifuncionais na maioria dos municípios e em quase metade das escolas públicas. Em 2012 o ministro da Educação, Aluizio Mercadante, citou durante uma entrevista coletiva, com base nos dados do censo da educação básica, que durante um ano o número das pessoas com deficiências matriculadas no ensino regular público triplicou. Segundo o ministro, mais da metade dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) estão nas escolas públicas. E 78% dos professores já passaram por formação em educação especial.

Conforme o Censo Escolar Preliminar de 2013, o Brasil conta hoje com 37.002 crianças matriculadas nas creches e nas pré-escolas do ensino regular, conforme pode se observar na tabela 1 a seguir. (INEP, 2013)

TABELA 1

Matrículas Realizadas na Educação Infantil Brasileira de Acordo com o Censo Preliminar de 2013

BRASIL: Unidades da Federação e Municípios	EDUCAÇÃO INFANTIL						TOTAL
	Creche			Pré-Escola			
	Parcial	Integral	P+I	Parcial	Integral	P+I	
Estadual Urbana	361	21	382	1.451	46	1.479	1.879
Estadual Rural	1	0	1	32	0	32	33
Municipal Urbana	3.069	4.300	7.369	21.422	2.458	23.900	31.249
Municipal Rural	359	112	471	3.256	114	3.370	3.841
TOTAL	3.790	4.433	8.223	26.161	2.618	28.779	
	37.002						

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Conforme levantamento do Censo Escolar de 2000, a Educação Infantil brasileira está em expansão, pois os dados revelaram a existência de mais de 92 mil estabelecimentos no País atendendo crianças entre zero e seis anos, onde mais da metade pertenciam às redes municipais. A tabela 2 a seguir demonstra dados sobre o total de alunos matriculados na educação especial infantil brasileira, em creches e pré-escolas, em regime parcial e integral, entre os anos de 2010 e 2013. (MEC, 2013)

TABELA 2

Número de Crianças Matriculadas na Educação Infantil Especial Brasileira, em Regime Parcial (PARC) e Integral (INT).

ANO	PARC	INT	PARC	INT	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
2010	3.567	3.385	27.717	1.857	6.952	29.574	36.526
2011	3.564	3.960	26.839	2.030	7.524	28.869	36.393
2012	3.538	4.102	25.501	2.242	7.640	27.743	35.383
2013	3.790	4.433	26.161	2.618	8.223	28.779	37.002

CRECHE PRÉ-ESCOLA

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Em se tratando de inclusão e de todos os aspectos que o nome evoca e abrange, um documento foi elaborado pelo o Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e entregue ao Ministro da Educação em janeiro de 2008, no qual possui um texto por título “*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*”. (MEC, 2008)

De acordo com Nabuco (2010), esse documento provavelmente foi produzido em função de diferentes grupos de pressão, tais como as associações que gerem estabelecimentos especiais e que reivindicam e lutam pela sua manutenção, como as associações Pestalozzi e as dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES. O texto em questão é muito rico e objetivo, o que possibilita formular questões que tocam diretamente a problemática da inclusão. A autora afirma que o Brasil é um dos raros países que continua a utilizar a expressão Educação Especial. Nesse documento, muitos dados teóricos e históricos importantes são apresentados, a exemplo do capítulo por título “Alunos atendidos pela educação especial”, onde, ao caracterizar seu público alvo o documento se refere: aos indivíduos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No trecho a seguir é possível visualizar melhor sobre o referido público-alvo:

“Consideram-se alunos com deficiência àqueles

que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (MEC, 2008)

Considerando então a Política Nacional de Educação Especial e dando ênfase a Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entende-se que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são indivíduos que demonstram de forma acentuada ou discreta, um rebaixamento em seus interesses pelas interações e atividades em grupo. Enquadram-se nessa categoria de alunos, portanto, os autistas e os que possuem psicose infantil. Os educandos que são considerados superdotados são aqueles que apresentam altas habilidades numa determinada área, ou mesmo em várias, geralmente naquelas de seu maior interesse e que podem ser de ordem motora e/ou cognitiva. Referindo-se aos transtornos funcionais específicos, incluem-se os alunos que apresentam: a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outros. (NABUCO, 2010)

No item 6, “Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, lê-se:

“A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.” (MEC, 2008)

Em se tratando de Educação especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) é referência no Brasil, pois representa o maior movimento social filantrópico nacional em resposta a ausência de políticas públicas que assegurassem atendimento às crianças com necessidades especiais. A instituição conta com a

colaboração de diversos profissionais, instituições e familiares que juntos trabalham pela promoção da saúde e bem estar de seus alunos. A instituição, com o intuito de aliar-se ao movimento de inclusão, conta com a APAE Educadora onde atende crianças, jovens e adultos com as mais variadas necessidades especiais. (APAE, 2013)

A Associação Pestalozzi foi fundada em 1948, e possui três ações distintas e complementares na área da saúde-educação: a assistência médico-social, a assistência educacional aos portadores de deficiência e a formação de recursos humanos. Para cuidar do primeiro ponto, existe um consultório. Para o segundo ponto, foram criadas as primeiras classes de alunos, selecionados no consultório, inaugurando-se a Escolinha que deu origem ao atual Centro Experimental Helena Antipoff - CEHA. E para o último aspecto, procurou-se realizar um curso de Orientação Psicopedagógica sobre “O problema da criança excepcional”, destinado a formar profissionais para este trabalho, função que hoje é desempenhada pelas Faculdades da Pestalozzi - Escola Superior de Ensino Helena Antipoff - ESEHA. (PESTALOZZI, 20013)

2. PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A forma de compreender o semelhante tem se alterado, uma vez que as diferenças entre as pessoas se tornam mais nítidas em função da constante mudança da sociedade e de sua complexidade. Algumas diferenças são inegáveis e fáceis de perceber, tais como: o sexo, a cor da pele, a estrutura corporal, a estatura, a deficiência, dentre outras mais. Atualmente, pessoas de diversas orientações de vida passaram a lutar por suas diferenças em vez de lutarem por mais igualdade, pois o que elas querem é o respeito e o direito de serem diferentes. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003)

Conforme Rodrigues (2005) aponta, a

inclusão e a diversidade possuem importância não apenas para a área de Ciências Humanas, pois outras disciplinas como a Biologia e a Física também realçam a diversidade e a interação de entidades distintas em seus campos de estudo.

Os sujeitos “individualizados” de hoje são condicionados a se enquadrarem de acordo com os recursos sociais e culturais de que dispõem, construindo assim muitas vezes a sua identidade, e geralmente isso ocorre não por sua escolha. No entanto, percebe-se que as pessoas que sofrem uma ou outra deficiência reivindicam um olhar que não as reduza à sua deficiência, pois elas também querem ser reconhecidas por suas outras características, tais como sexo, cor da pele, dos olhos e dos cabelos e ainda mais, por suas capacidades culturais e relacionais, suas qualidades profissionais etc. (PLAISANCE, 2010)

A palavra “deficiência” tem origem no latim – *deficientia* –, o que aponta para a falta, a imperfeição e a insuficiência. Atualmente verifica-se, tanto na literatura sobre o assunto quanto em palestras ou conversas informais, o uso da expressão “pessoas com necessidades especiais”, pois este é o termo recomendado pelo MEC como o mais indicado, em vez de serem usadas às expressões “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com deficiência” e “portadores de deficiência”. O propósito nada mais é do que o de se evitar o uso da palavra “deficiência”, que é encarado pela maioria como desagradável e pejorativa. O termo “necessidades especiais” não deve ser vinculado a “deficiências” mentais, sensoriais, físicas ou múltiplas, “porque não traduz aquilo que os educadores realmente querem dizer - necessidades educativas especiais”. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003)

De acordo com os autores citados anteriormente, às vezes, as necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, podem estar diretamente relacionadas à educação. Porém, muitas vezes as expressões “necessidades especiais”

e “necessidades educacionais especiais” são usadas indiscriminadamente. As duas expressões são abrangentes e geram várias interpretações, tanto ao entendimento quanto ao atendimento educativo mais adequado, e isso pode acarretar qualquer outro tipo de rotulação para categorizar as necessidades.

As necessidades especiais, no entanto, “podem ser consideradas como as exigências de um determinado indivíduo, em decorrência da falta ou da privação das condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no cotidiano”. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, P. 31)

O Dicionário Interativo da Educação Brasileira (DIEB, 2013), traz que as “necessidades educacionais especiais são necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem”. Sendo assim, as pessoas com NEE são aqueles alunos que exigem respostas específicas adequadas, mas que nem sempre são portadoras de deficiências propriamente ditas.

Com o surgimento do “movimento pela inclusão” a partir da década de 90, reflexo da Conferência Mundial sobre a Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha, a noção de necessidades educacionais especiais começa a se evidenciar de modo que o conceito passa a ser ampliado para incluir não apenas as crianças portadoras de deficiência, mas também todas as crianças que por um motivo ou outro não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, como se verifica no trecho a seguir: (MENDES, 2006)

“(...) estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola.” (DECLARAÇÃO DE

Assim sendo, nesta lista de pessoas com necessidades educativas especiais estão incluídas aquelas crianças que permanente ou temporariamente apresentam condições desfavoráveis a sua continuidade ou permanência na escola, onde pode ser atribuída aos fatores de ordem social, física, cognitiva, dentre outras. (DIEB, 2013)

3. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Mendes (2006) destaca que a maior questão a ser observada na escola especial seja o fato de que nela o aluno passa a viver num mundo separado, onde tudo é adaptado à necessidade da criança naquele horário escolar, comprometendo seu rendimento e possibilidade de desenvolvimento, uma vez que o aluno está excluído do convívio social. No tocante a educação inclusiva, a autora diz que o papel da escola está diretamente ligado ao processo de acolhimento e promoção do desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prioritariamente, nas salas comuns da rede regular de ensino.

“Numa visão dinâmica e prospectiva do desenvolvimento do indivíduo, é preciso investir em suas capacidades existentes e possibilidades emergentes, superando a noção de que as ações educativas devem apenas investir dentro dos limites estabelecidos pelos diagnósticos clínicos ou educacionais tradicionais.” (VYGOTSKI, 1997 citado por GOÉS & LAPLANE, 2004)

Conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, lê-se a seguinte definição para inclusão e para a conjugação do verbo incluir: “s.f. Ação ou efeito de incluir. / Estado de uma coisa incluída/ v.t. Encerrar, inserir/ Compreender, abranger/ Pôr ou estar dentro/ Inserir num ou fazer parte de um grupo”. (PRIBERAM-DICIONÁRIO ONLINE DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2013)

Segundo Plaisance (2010), a origem latina da palavra “inclusão” transmite uma ideia de fechamento, de reclusão, enquanto os caminhos propostos pelos defensores da inclusão são exatamente o contrário, transmitindo uma ideia de abertura ao “outro diferente” e ao ambiente social. Ainda para o autor, esse conhecimento sobre a palavra “inclusão” ajuda a ter uma visão mais crítica sobre certas ilusões da inclusão propriamente dita, pois inserir dentro de um mesmo espaço não significa necessariamente o fim das medidas de exclusão em relação às pessoas.

As crianças podem estar dentro de uma escola regular ou de uma classe regular e mesmo assim sofrer rejeições mascaradas como, por exemplo, não participar das atividades coletivas. Ou seja, seriam os “excluídos de dentro”, segundo a expressão do sociólogo Pierre Bourdieu (1993 citado por PLAISANCE, 2010).

As aparências podem ser enganosas e dissimular formas sutis de rejeição, portanto o ideal então ao se falar em incluir seria buscar as soluções provisoriamente aceitáveis para acolher uma criança no meio escolar regular, em função das condições locais e, obviamente, das possibilidades da própria criança. (PLAISANCE, 2010)

Schilling e Miyashiro (2008) discutem que há um tempo, existia toda uma discussão focada na inclusão nas escolas e nos diferentes espaços sociais de indivíduos classificados como deficientes em termos cognitivos, motores ou perceptivos. Segundo esses autores, o que se observa hoje é uma mudança no modo de encarar a questão sobre uma medida em que se propõe a inclusão de todos os indivíduos que apresentam ou possam vir a apresentar uma necessidade educacional especial

De acordo com a Declaração de Salamanca; “todas as crianças e adolescentes, de ambos os sexos, têm o direito fundamental à Educação; cada um possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”. Sobre os sistemas educativos, a Declaração prevê que

estes devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista todo este complexo de diferentes características e necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Partindo do ponto de vista de Schilling e Miyashiro (2008), todos aqueles que não gozam de seu pleno direito de desfrutar das condições de sobrevivência física, cognitiva e perceptiva, deveriam ser respaldados pelos os princípios desta Declaração, na qual, de um modo geral, ampara crianças e jovens com condições das mais variadas e diferenciadas. A saber, essas condições podem vir a ser de qualquer tipo de grupo minoritário ou qualquer condição social, financeira, cultural e principalmente os menos favorecidos (no sentido mais amplo da palavra) ou marginalizados, sem esquecer, todavia daqueles que estão aquém ou muito acima da expectativa de aprendizagem.

Ainda falando sobre a Declaração de Salamanca, tem-se que “as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando sociedades mais abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, P. 10).

Segundo Shilling e Miyashiro (2010), o que é possível observar nesse documento é a tentativa de transformar a escola em lugar por excelência da formação de indivíduos inclusivos, que aceitem conviver com as diferenças e não as observe como traço de separação/exclusão. Na década de 1990, afirmava-se a necessidade do respeito à diversidade e a inclusão dos “diferentes” ou “indefiníveis” e que na verdade evidenciava quem são os diferentes, anormais e, por consequência, os normais. Isso se evidencia ao longo das décadas, quando é possível notar que sempre houve tentativas de classificar e encaixar os indivíduos em determinados grupos.

Conforme apontam os mesmos autores, “a política inclusiva pode pressupor, na atualidade, uma definição ainda mais precisa dessa distinção clássica. Novos desvios são detectados e novos

comportamentos são objetos da inquietação médica e psicológica”. (SCHILLING & MIYASHIRO, 2008, P. 246).

Do ponto de vista dos autores Goés e Laplane (2004), as escolas possuem uma tarefa de atender a sujeitos “mais prejudicados” em seu desenvolvimento e que antes nem tinham acesso a qualquer espaço educativo escolar. Ao mandar os alunos para o ensino especial, a escola não estará promovendo a inclusão, nem trabalhando os erros, as correções de rumo ou mesmo fixando os acertos. No entanto, ao inserir estes alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares sem que antes haja uma mudança no método curricular para recebê-los é tornar utópica a ideia de inclusão.

Tem se tornado crescente o número de crianças com necessidades educativas especiais que estão sendo inseridas em classes regulares de ensino, mas esta prática tem resultado numa “escola igualada para todos”, onde se tem oferecido as mesmas condições de aprendizagem para todos os alunos. No entanto, isso demonstra uma atenção desigual aos alunos especiais, uma vez que eles necessitam exatamente de uma atenção diferenciada. (RODRIGUES, 2005)

Algumas escolas, mesmo com as dificuldades, tentam inserir os alunos com necessidades educativas especiais nas salas regulares através de intercâmbios com escolas especiais, o que contribui para manter o aluno em dois espaços e dá suporte a professores da classe regular em sua prática pedagógica. (GOÉS E LAPLANE, 2004)

Para uma educação especial, em se tratando de inclusão, Ferreira e Guimarães (2003), comentam que é preciso criar projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes. Se o currículo e as metodologias não forem mudados e se não estabelecer-se esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não irá responder ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes.

As escolas especiais, por outro lado, têm-se mostrado entidades filantrópicas e assistencialistas

quanto ao atendimento educacional e isso tem se mostrado ao longo da história que suas abordagens pedagógicas são ineficazes. As concepções estão em mudança, mas são poucos os projetos bem qualificados e essas instituições não têm conseguido orientar-se para inovações. (GOÉS & LAPLANE, 2004)

Para que se tenha um melhor resultado, é necessário que haja um apoio interno e externo de vários profissionais que juntos trabalhem para um bem comum, que é o de promover ambientes positivos de aprendizagem para os educandos inclusos. (BARROS, 2002)

Sobre tal assunto, a Declaração de Salamanca esclarece que:

“(…) a provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. A experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.” (UNESCO, 1994)

A Psicologia e a Educação, enquanto Ciência são duas áreas de profundo conhecimento que apesar de serem distintas entre si possuem vários pontos que as ligam, pois, o ensino e a aprendizagem estão íntima e diretamente ligados a complexos processos do comportamento humano. Sendo assim, partindo do princípio de que a Psicologia da Educação trata fundamentalmente de aumentar a compreensão e de produzir meios para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais podem contar com a contribuição do Psicólogo Escolar, que irá atuar principalmente no sentido de facilitador deste processo ao dar suporte tanto para os educadores quanto para os educandos. (FALCÃO, 2002)

O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013), tem procurado desde 2003, divulgar a atuação dos psicólogos frente aos debates sobre a inclusão escolar, mostrando as contribuições desses profissionais que

procuram promover o acesso e a permanência de alunos nas escolas e que antes eram excluídos por serem considerados deficientes. Sobre a atuação do psicólogo escolar então, o CFP elucida que esta categoria de profissional:

“Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre as dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino.” (CFP, 1992, p. 5)

Ao discorrer sobre o tema, Goés e Laplane (2004), suscitam a ideia de que ao expandir a concepção de acolhimento do aluno especial na rede pública de ensino, buscando uma convivência heterogênea, inicia-se então a valorização de uma atitude aberta para a variedade de soluções inovadoras destinadas à inclusão e começa-se a considerar os “diferentes” também a partir de sua própria perspectiva. O interessante a se observar neste processo é que quanto maior for à diversidade de alunos, maior será também a possibilidade de cooperação entre si e conseqüentemente elevada será a resposta positiva sobre a aprendizagem e ao desenvolvimento. No entanto, o modo com que as crianças com necessidades educativas especiais estão sendo inseridas nas escolas comuns precisa ser cuidadosamente observado:

“Entre tendências, projeções e concretizações, salienta-se a preocupação pela forma como está sendo realizada a inserção do aluno na classe regular, visto que são limitadas as adaptações que se efetuam, subestimando o aprendiz e configurando condições excludentes dentro da própria sala de aula.” (GOÉS & LAPLANE, 2004 p.74)

O sucesso da aprendizagem e da integração social de toda criança está diretamente ligada ao conjunto das condições concretas de vida e pelas dificuldades produzidas através das relações que se estabelece entre os seres humanos. Sendo assim, é preciso se atentar ao uso indiscriminado da palavra “deficiente” ao se dirigir a um indivíduo com necessidades educativas especiais, pois isso produz sentimentos de rejeição e discriminação social, e o que é pior, incute sentimentos de auto estima negativa no sujeito com NEE pelo o poder e efeito na história de vida que esta palavra pode causar. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003)

Neste contexto, ao rever as práticas da psicologia nas escolas brasileiras ao longo dos anos, nota-se que nem sempre o resultado foi positivo em relação as suas contribuições, pois, ela baseava os resultados das avaliações realizadas nos alunos apenas em modelos clínicos feitos em consultórios, sem considerar as relações cotidianas. Com isso, sem o conhecimento específico ou uma definição mais precisa e adequada à realidade das escolas no Brasil, o desempenho da criança estava restrito apenas ao coeficiente obtido nos testes a que era submetida, contribuindo assim para o sentimento de incompetência e fracasso escolar. (DOMINGOS, 2005)

Para a mesma autora mencionada acima, na medida em que o conceito de que as dificuldades de aprendizagem vinham sendo atribuídas apenas às diferenças individuais dos alunos, omitia-se o fato de que as escolas possuíam funções primordiais na construção das aprendizagens. Sendo assim, não existia uma reflexão acerca da possibilidade das escolas possuírem dificuldades de ensinar e automaticamente estarem produzindo situações de sofrimento psíquico.

Nesse sentido, literaturas recentes demonstram que o psicólogo pode fazer uma grande diferença no processo de inclusão, ao auxiliar o favorecimento das relações do educando com o meio onde esteja

inserido, ao promover trabalhos e orientações com os professores, com os colegas de classe e com os pais para divulgar os benefícios e a eficiência dos métodos inclusivos da educação. Pode ser que num momento ou noutro seja necessário fazer algum trabalho individual com a criança, contudo, os trabalhos realizados em conjunto com um grupo de alunos, de professores e de educadores multiprofissionais serão mais proveitosos no sentido de firmar o acolhimento e desenvolvimento da criança. (DAZZANI, 2010)

Carl R. Rogers, psicólogo norte-americano, desenvolveu técnicas de aconselhamento focadas no cliente e segundo ele, todos os seres humanos possuem forças positivas de crescimento dentro de si. A função do terapeuta é então, a de promover condições pelas quais o cliente se realize. Observando então a famosa “tríade rogeriana”, tem-se que o bom aconselhamento, bem como o bom ensino, é baseado na aceitação positiva incondicional, empatia e congruência, onde a interação deve ser baseada no desenvolvimento de relações autênticas e democráticas, o que são invariavelmente fundamentais à aprendizagem. A empatia irá permitir que o educador compreenda os sentimentos do aluno e lhe dê uma devolutiva de que ele está sendo compreendido. A aceitação positiva e incondicional, por sua vez, consiste em que o professor aceite seus alunos como eles são, sem julgá-los, ou seja, sua afeição deve ser incondicional, sem reservas. Por último, ser congruente é ser autêntico, honesto, o que significa que a pessoa congruente se aceita e se compreende (BARROS, 2002).

Barros (2002), defende que se o professor oferecer esses três recursos, as crianças serão livres para aprender, pois, o clima emocional positivo em sala de aula irá favorecer a aprendizagem, uma vez que o aluno irá experimentar o sentimento de segurança ao invés de temer a crítica e a censura do professor. Ainda desse ponto de vista, quando a criança realiza atividades com o auxílio do professor, que estão acima do seu nível de desenvolvimento, ela

se prepara para sozinha desempenhar tais atividades, pois já recebeu os estímulos necessários. Para o referido autor, a qualidade da relação interpessoal entre o educador e o educando influencia e muito a aprendizagem uma vez que, para que o aluno produza e tenha resultados acadêmicos satisfatórios, seu nível de ansiedade precisa estar rebaixado, pois, quando sua ansiedade está elevada o aluno perde a autoconfiança e sua capacidade de produção intelectual diminui. Assim sendo, observa-se que o clima em sala de aula é resultado do humor, das palavras, atitudes e da personalidade do professor.

Uma vez que o desenvolvimento intelectual é parte inerente de todo um processo de contínuas aprendizagens, o caminho que o professor precisa trilhar então é o de criar condições para o desenvolvimento intelectual de seus alunos fornecendo-lhes estímulos que, alimentem as estruturas mentais existentes e apresente situações que provoquem o progresso mental. (FALCÃO, 2002)

De acordo com Pletsch (2009), é preciso que o professor receba uma formação na qual atenda às necessidades e os desafios da atualidade e para tanto, os mesmos devem articular suas competências através da ação e reflexão, ou seja, colocar em prática a teoria. Nesse sentido, os educadores que são especializados em educação especial estão um passo a frente dos demais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orientam a respeito de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Para isso, estabeleceu um material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” que se insere na concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca. (DIEB, 2002)

De acordo com Pletsch (2009), além do campo curricular, os professores apresentam de um modo geral outras dificuldades, como por exemplo, o

sentimento de incapacidade para receber um aluno com necessidades especiais e educacionais, apesar de acreditam nos méritos da inclusão, como é possível notar nas falas de diferentes professores:

“Eles [alunos especiais incluídos] exigem uma atenção que não temos condição de dar. [...] Não temos condição de oferecer o que eles realmente necessitam, pois não somos educadoras especiais, apesar de termos boa vontade. [...] Não temos preparo suficiente para fazer um trabalho com muitos resultados positivos.

[...] Eu acho ruim [a inclusão], pois os professores precisam de conhecimento para trabalhar com esses alunos.” (PLETSCH, 2009)

Para o mesmo autor, o que se observa através dessas falas é que os professores se deparam com um desafio muito grande no processo de inclusão, que é justamente o de desempenhar de maneira satisfatória e responsável o seu papel de educador ao passo que precisam aprender para a diversidade, e tudo isso levando em conta a realidade brasileira de políticas públicas educacionais. (PLETSCH, 2009).

Ao se deparar com tamanha exigência, os professores se sentem pressionados com a situação, pois, bem ou mal os alunos estão sendo incluídos e as salas de aula estão se diversificando. O que ocorre também é que ainda nos dias atuais, grande parte dos professores acredita convictamente, já nos primeiros dias letivos, que não vai conseguir ensinar nada, o bastante, para seus alunos. Com isso, os educadores acabam se preparando para mais um ano onde seus objetivos transpõem-se para a formação de hábitos sociais, de respeito ao próximo e de desenvolvimento de uma educação formal um tanto quanto desviante de seu objetivo primordial, tornando a experiência em sala meio que frustrante para si próprio e para os seus alunos. (SENNA, 2008)

De acordo com o autor referido anteriormente, o sentimento de fracasso que os educadores levam para a sala de aula cria um sentimento de que não vão conseguir ensinar nada aos educandos ao longo

do ano letivo, desenvolvendo assim situações que de uma forma ou outra acabam por comprometer o processo de aprendizagem. Esse sentimento traduz-se em angústia, justamente pela ausência de resposta para o problema de como compreender o que leva à produção de tais evidências e como provocar sua superação.

Sobre este assunto, Vygotsky comenta que: “Se caminhos e recursos especiais estão ausentes e expectativas docentes continuam rebaixadas, as metas educacionais se empobrecem, na direção oposta ao que deveria ser propiciado.” (VYGOTSKI, 1997 citado por GOÊS & LAPLANE, 2004)

As atribuições dos docentes no exercício de suas funções, de modo sintetizado, seria então, dentre outras coisas: “valorizar a potencialidade de aprendizagem de cada aluno; desenvolver a auto estima; avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo; desenvolver a cooperação entre os alunos, diminuindo a discriminação entre eles e inserir-se no universo cultural dos alunos. (PLETSCH, 2009)

Para um melhor resultado no processo de inclusão escolar, cabe à escola desenvolver no aluno suas habilidades, cumprindo assim seu papel numa perspectiva inclusiva, do contrário, estará tão somente contribuindo para os mais variados problemas e dentre eles, o fracasso escolar, que como consequência continuará deliberadamente sendo o aliado da evasão escolar. (SENNA, 2008)

De acordo com Dazzani (2010), o Psicólogo Escolar entra, por sua vez, com o papel de facilitador dentro deste contexto de educação especial, uma vez que o objetivo do psicólogo é o de promover a saúde psíquica e a cidadania das crianças com necessidades educativas especiais. Para tanto, ele irá atuar diretamente com todos os envolvidos no sistema, trabalhando não apenas com questões de naturezas psicológicas e pedagógicas, mas também com aquelas de cunho cultural, social e até mesmo política. Tão logo receba então uma queixa escolar, é necessário que o psicólogo busque identificar,

entender e planejar as intervenções que melhor se aplicam a cada caso. Essa queixa, seja ela um problema ou dificuldade, precisa ser analisada pelo o profissional de modo que se leve em consideração o contexto social, familiar e o ambiente institucional que a criança esteja inserida, para se evitar uma avaliação muitas vezes errônea em que o problema é atribuído exclusivamente aos educandos e propiciar uma melhor qualidade de vida para essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em definitivo, nunca se ouviu falar tanto em igualdade e cidadania como nos dias atuais, onde o direito às oportunidades para todos está sempre em pauta nos debates sobre a educação. A educação inclusiva por sua vez, tem ganhado seu espaço cada dia mais ao longo da história e com ela, a necessidade de propostas de mudanças universais onde o resultado final seja propiciar ao aluno beneficiado do processo todas as condições necessárias para aprender.

Estudos comprovam que a participação dos profissionais envolvidos com a educação, juntamente com os pais e a sociedade no processo de inclusão escolar, aliadas ao compromisso da instituição em pró do desenvolvimento da criança, estimula o sentimento de aceitação e confiança na relação professor-aluno, que por sua vez contribui para o processo de aprendizagem.

Conhecer o desconhecido, desmistificar crenças enraizadas, deitar por terra a discriminação, tornar possível o convívio entre o normal e o “diferente”, são todas medidas simples e eficazes de se evitar a exclusão e conseqüentemente a evasão escolar. A relação de troca em casa, na sala de aula e na comunidade prova que os direitos são para todos e que a dificuldade de aprendizagem é um problema social e não apenas do aluno.

Haja vista que o objetivo do presente trabalho foi o de contribuir para minimizar os impactos deste

processo de inclusão escolar na rede regular de ensino, através da análise de literaturas que tratam sobre o tema e de propostas de intervenção psicológicas, pode-se afirmar que o alvo foi alcançado, pois, esta monografia buscou esclarecer questões sobre a educação infantil, educação especial e educação inclusiva; bem como quem são e quais os direitos possuem os alunos com necessidades especiais e como pode a Psicologia Escolar colaborar para a educação inclusiva de crianças na rede de ensino regular.

Este trabalho de conclusão de curso tende a corroborar para estudos posteriores, uma vez que os assuntos aqui abordados são de suma importância. Toda via, assim como o ser humano está em constante construção, fica a proposta de se buscar através de estudo de campo a realidade impactante sobre a inclusão escolar brasileira, que virá a ser de grande valia para se propor medidas de mudança mais eficazes que as atuais no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APAE: **Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais**. Recuperado em <http://www.apaesp.org.br/Institucional/Paginas/default.aspx> Em 01/10/2013

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia Escolar**. (5ª Ed.) São Paulo. Editora Ática, 2002.

CENSO DE BOA VISTA: **Crianças com Necessidades Especiais Matriculadas na Rede Municipal de Ensino**- Recuperado da <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2013/09/dia-de-luta-da-pessoa-com-deficencia-tera-celebracao-especial-em-boa-vista.html> acessado Em 17/09/13

CMIEE: **Centro Municipal Integrado de Educação Especial**- Recuperado da <http://www.bvnews.com.br/cotidiano10262.html> Em 29/09/13.

CFP: Conselho Federal de Psicologia- **A Psicologia e a Educação Inclusiva**- Recuperado da <http://>

www.pol.org.br/publicacoes/pdf/jornal89/jornal_federal_89_educacao.pdf Em 08/04/2013

CFP: Conselho Federal de Psicologia- **Atribuições Profissionais do Psicólogo No Brasil**- Recuperado da http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo_cbo.pdf Em 30/10/13

CMIEE: **Centro Municipal Integrado de Educação Especial**- Recuperado da http://vidamaislivre.com.br/noticias/noticia.php?id=7819&/dia_de_luta_da_pessoa_com_deficencia_tera_celebracao_especial_em_boa_vista Em 18/10/13

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA- 1994- Recuperado da <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Em 18/06/13

DIEB: Dicionário Interativo da Educação Brasileira: **Definição de Necessidades Educacionais Especiais**- Recuperado da <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=67> Em 20/09/13

DOMINGOS, M.A. **A Escola Como Espaço De Inclusão: Sentidos e Significados Produzidos por Alunos e Professores no Cotidiano de uma Escola do Sistema Regular de Ensino a Partir da Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005-p.373- Recuperado da http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf, em 16/06/2013.

FALCÃO, G.M **Psicologia da Aprendizagem**. (10ª Ed.). São Paulo. Editora Ática, 2002.

FERREIRA, M.E.C & Guimarães, M. **Educação Inclusiva** Rio de Janeiro. DP&A Editora Ltda, 2003.

GOÉS, M.C.R & Laplane, A L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas. Editora Autores Assossidados, 2004.

GOV. RR: Governo do Estado de Roraima- **Centro de Educação Especial de Boa Vista**. Recuperado da <http://www.bvnews.com.br/cotidiano10262.html> Em 12/10/13

GOV. RR: Governo do Estado de Roraima- **Dados Sobre a Cidade de Boa Vista**. Recuperado da <http://>

- www.boavista.rr.gov.br/conheca_boa_vista Em 12/10/13
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- **Censo Escolar de 2012** Recuperado da <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rr&tema=educacao2012> Em 12/03/13
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- **População Estimada de Boa Vista- Censo 2013** Recuperado da <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr> Em 20/10/13
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **Censo Escolar de Matrículas de Pessoas com Deficiência, 2013.** Recuperado da <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/mec-diz-que-42-mil-escolas-erao-sala-de-apoio-alunos-deficientes-ate-2014.html> Em 12/10/13.
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- **Dados Preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2013-** Recuperado da <http://portal.inep.gov.br/basicacenso> Em 30/10/13
- LDB: **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional-1996-** Recuperado da http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf Em 19/06/2013
- LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: **Inclusão-** Recuperado da <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/legislacao-educacional-trata-inclusao-482187.shtml> Em 10/10/11
- MEC: Ministério da Educação e Cultura- **Salas Multifuncionais de Boa Vista-** Recuperado da <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/mec-diz-que-42-mil-escolas-terao-sala-de-apoio-alunos-deficientes-ate-2014.html> Em 08/04/13
- MENDES, E.G **A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Recuperado da <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Em 12/11/10.
- NABUCO, M.E. (2010) **Práticas Institucionais e Inclusão Escolar.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, jan./abr. 2010. Recuperado da <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a04.pdf> Em 23/06/2011
- PESTALOZZI: **Associação Pestalozzi** - Recuperado da <http://fepestalozziguaragi.blogspot.com.br/2010/09/creche-infantil-izaura-ribaski.html> Em 01/10/13.
- PLAISANCE, E. (2010) **Tema em Destaque: Ética e Inclusão.** Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010 Recuperado da <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf> Em 22/01/2013
- PRIBERAM: Dicionário Online da Língua Portuguesa: <http://www.priberam.pt/>
- RODRIGUES, D. ; Krebs, R. & Freitas, S. N. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria. Editora UFSM, 2005. Recuperado da http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000217&pid=S1413-6538201300010000300015&lng=es Em 02/08/2008
- SALVADOR, C. C. ; Miras, M.M. ; Goñi, J. O ; Gallart, I. S. **Psicologia da Educação,** Porto Alegre, Editora Artmed, 1999.
- SECD: Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima - **Censo Escolar de Boa Vista 2013** - Recuperado da http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2438&Itemid=29 Em 12/10/13
- SECD:Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima- **Educação Inclusiva.** Recuperado da http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2436&Itemid=29 Em 21/10/13.
- SENNA, L.A.G. **Formação Docente e Educação Inclusiva.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008 Recuperado da <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000100009&script=sci> Em 28/08/2013.
- VIVA COMUNIDADE: **Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência de Boa Vista** Recuperado da <http://www.rr.gov.br/>

br/index.php?option=com_content&view=article&id=10747:trabalho-desenvolvido-no-viva-comunidade-e-reconhecido-nacionalmente&catid=172&Itemid=157 Em 25/09/13.