Inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: uma revisão integrativa de literatura

Nayla da Silva Moura Pires [1]
Ana Terra Sudário Gonzaga [2]

Resumo

A inclusão escolar é um processo com constantes desafios e enfrentamentos que alcança primeiramente os sujeitos com necessidades educativas especiais, mas também envolve a todos como um direito à cidadania. Através de uma análise sob a teoria do desenvolvimento e aprendizagem da Psicologia Histórico-Cultural, este trabalho se trata de uma revisão integrativa de literatura por meio de análise e comparação de informações acerca do tema através de 15 artigos. O objetivo é resgatar e construir reflexões críticas sobre os percursos históricos, as práticas da educação inclusiva e suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem. Como critérios de inclusão, foram considerados artigos em português, artigos publicados nos últimos 10 anos e abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Os artigos científicos foram coletados das bases de dados SciELO e Pepsic, sendo pesquisas com investigações empíricas e bibliográficas. Os principais documentos de políticas públicas observados foram a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A partir dos resultados, a discussão é dividida em 3 principais categorias: A práxis e lócus da inclusão escolar; Inclusão escolar em contraponto com a educação especial e, a Inclusão escolar como responsabilidade coletiva. Diante das análises, observa-se a necessidade de reverberar reflexões e posicionamentos que instiguem ações transformadoras na educação inclusiva, visto que as práticas se distanciam das teorias assim como apresentam contradições e aparentam uma manutenção da dicotomia inclusão/exclusão.

Palavras chave: Inclusão escolar; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Sócio-Histórica.

Abstract

School inclusion is a process with constant challenges and confrontations that firstly reaches subjects with special educational needs, but also involves everyone as a right to citizenship. Through an analysis under the theory of development and learning of Historical-Cultural Psychology, this work is a literature review through analysis and comparison of information on the subject through 15 articles. The objective is to rescue and build critical reflections on the historical paths, practices of inclusive education and their contributions to development and learning. As inclusion criteria, articles in Portuguese, articles published in the last 10 years and theoretical approach of Historical-Cultural Psychology were considered. Scientific articles were collected from SciELO and Pepsic databases, being research with empirical and bibliographic investigations. The main public policy documents observed were the Brazilian Federal Constitution of 1988, the Salamanca Declaration and the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education. Based on the results, the discussion is divided into 3 main topics: The praxis and locus of school inclusion; School inclusion in contrast to special education and school inclusion as a collective responsibility. In view of the analyses, there is a need to reverberate reflections and positions that instigate transformative actions in inclusive education, since practices distance themselves from theories as well as present contradictions and appear to maintain the inclusion/exclusion dichotomy.

Keywords: School inclusion, Historical-Cultural Psychology, Socio-Historical Psychology.

[1] Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Alves Faria. Psicóloga clínica e social. E-mail: psinayla@gmail.com

[2] Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás. Pós graduada em Terapia Sistêmica de Casal e Família pelo Centro de Avaliação, Ensino e Pesquisa de Goiás. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Psicóloga clínica. Email: anaterra.gonzaga123@gmail.com

Os percursos que levam à inclusão escolar perpassam por um histórico de enfrentamentos, discussões e lutas sociais, visto que é um processo, está em movimento e em constantes transformações para se alcançar o ideal de escola democrática a todos. Para isso, os documentos nacionais e internacionais que orientam ou que deveriam orientar até hoje as ações dos atores pedagógicos e dos projetos políticos-pedagógicos de escolas como instituições socioeducativas e formativas de cidadãos críticos, são políticas públicas que legislam e fundamentam um ideal de educação e que dirigem esses direitos a determinados alunos. E quem são esses sujeitos a serem incluídos?

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi criada com o objetivo de

> Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (...) (Brasil, 2008, p.14) .

Ou seja, a escolarização garantida pela educação inclusiva e pela educação especial são para os alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Já a Declaração de Salamanca (Unesco,1994) denomina como alunos "com necessidades educativas especiais" (p.3) os que apresentam deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Outrora, o direito à educação já se mostrava como prioridade social na Constituição de 1988, que no artigo 205 enfatiza a educação como direito de todos para o desenvolvimento e exercício da cidadania e capacitação para o trabalho, assim como no artigo 208 (Brasil, 2019) que garante como dever do Estado a oferta de acesso ao ensino educacional especializado, principalmente na rede regular de ensino, chamando a atenção para o desafio de atender às necessidades e diferenças de todos os alunos.

Como marco importante para a educação especial, a Declaração de Salamanca (1994) diz que

> O princípio que orienta esta Estrutura (de ação em Educação Especial) é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (Unesco, 1994, p.3).

Demonstrando aqui uma visão mais ampla e social, para além das necessidades orgânicas dos sujeitos como alvos das ações educacionais especiais, se alinhando diretamente com o direito de educação a todos. Na prática, o acesso ao ensino educacional especializado é uma modalidade com suporte no Atendimento Especializado de Ensino (AEE) que não substitui a escolarização comum dos alunos, mas complementa para

uma formação com autonomia e independência tanto da escola quanto do mundo externo (Brasil,2008).

Para a Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (2008), o AEE "identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p.16), sendo um serviço que dissiparia as concepções históricas de educação especial que limitava as interações sociais e reduzia os sujeitos à suas deficiências, produtora de concepções de normalidade/anormalidade.

Enquanto que na Declaração de Salamanca (1994) a proposta de uma educação inclusiva é um desafio pois confronta uma ação pedagógica centrada no aluno ao mesmo tempo que institui o dever de ensinar todos os alunos inseridos em sala de aula, como uma responsabilidade de ensino e aprendizagem somente do professor.

Todavia, a realidade revela a disparidade dos documentos elaborados e estudos produzidos frente a múltiplos fatores como: a falta de suporte material e estrutural das escolas pelo Estado; a manutenção de uma educação reducionista e que fortalece concepções normalidade/anormalidade; a formação generalizante e descontinuada dos profissionais que atuam nas escolas que anunciam inclusão escolar; a burocracia e a falta de diálogo entre escola e família para a formação desses alunos, dentre outros que se apresentam nesta pesquisa. Dessa forma, faz-se necessário espaços de reflexões e diálogos que mediem possibilidades e repensem as ações concretas feitas nas muitas escolas brasileiras. Visto que a educação brasileira ainda se encontra sob projetos políticos pedagógicos que pouco consideram a aprendizagem participativa como mediador de um desenvolvimento psíquico e cultural, que forma sujeitos críticos e atuantes na realidade social inseridos.

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural fundamenta que todo "sujeito é histórico e se constitui em relação com a cultura" (Barbosa & Souza, 2010, p.353). Desse modo, o desenvolvimento das funções superiores são mediadas e aprimoradas nas relações sociais e culturais, bem como o processo de compensação das funções que são limitadas e que possuem específicas dificuldades, demonstrando a importância da cultura e das relações sociais.

Por fim, o objetivo desta pesquisa é trazer uma breve análise e explanação teórica sobre a inclusão escolar em 3 categorias principais: (1) A práxis e lócus da inclusão escolar; (2) Inclusão escolar em contraponto com a educação especial; (3) Inclusão escolar como responsabilidade coletiva; compreendendo essas 3 categorias sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Método

Este estudo se trata de uma revisão integrativa de literatura, pela análise de artigos publicados e disponíveis em diferentes revistas brasileiras, com períodos de publicações entre 2010 a 2020 que abordam em diferentes leituras e interpretações a inclusão escolar. O embasamento teórico em Psicologia Histórico-Cultural confronta um método que seja resultado e ferramenta ao mesmo tempo de uma investigação, instiga o pesquisador ao movimento contínuo de construção (Souza & Andrada, 2013).

Diante disso, os procedimentos utilizados foram as plataformas de pesquisa de artigos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o *Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia* (Pepsic), utilizando três palavras-chave em duas formas de combinações: *Inclusão escolar ou Psicologia histórico-cultural e Inclusão Escolar ou Psicologia sócio-histórica.*

Foram encontrados na base de dados SciELO 1.719 resultados de artigos, enquanto na Pepsic um total de 85 resultados da pesquisa geral com ambas combinações dos descritores.

O período de pesquisa e seleção foi de 23 de setembro a 11 de outubro de 2020. Utilizou-se para orientar a seleção, observação dos títulos e palavras-chave utilizadas, delimitando juntamente com os critérios de exclusão: artigos com mais de 10 anos de publicação; textos em outros idiomas exceto em português; abordagem da temática sob a ótica de outras profissões que não a Psicologia e suas abordagens e atuações; artigos que exploravam indiretamente ou superficialmente a inclusão escolar.

Como critérios de inclusão observamos: artigos em português de revistas de publicações brasileiras, fundamentação psicossocial da teoria Histórico-Cultural. Diante desses critérios, foram selecionados 15 artigos nas bases de dados supracitadas, sendo 9 da SciELO e 6 da Pepsic, de anos e em quantidades encontradas: 3 artigos de 2010, 1 artigo de 2012, 1 artigo de 2013, 1 artigo de 2014, 2 artigos de 2015, 1 artigo de 2016, 1 artigo de 2017, 2 artigos de 2018, 2 artigos de 2019 e 1 artigo de 2020.

Resultados e Discussão

A partir da revisão integrativa de literatura dos artigos, leituras na íntegra e análise interpretativa dos dados, objetivou-se trazer uma breve análise e explanação teórica sobre os percursos e desdobramentos da inclusão no contexto escolar em 3 principais categorias, bem como compreender como os mesmos são abordados pela Psicologia Histórico-Cultural sendo composto por estudos teóricos e empíricos.

Para isso, fundamentado nas concepções socioculturais dos sujeitos e no desenvolvimento e aprendizagem mediados pela presença de estruturas, possibilidades e conflitos do social e da cultura que permeia as relações, os 15 artigos selecionados apresentam diferentes procedimentos e reflexões, conforme mostra a tabela 1 a seguir:

Tabela 1

Estudos teóricos e empíricos selecionados que investigam sobre a Inclusão Escolar e de abordagem Histórico-Cultural.

Título	Autores	Ano	Revista	Tipo de investigação
Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO	Araújo, Rusche, Molina & Carreiro	2010	Revista Psicopedagogia	Revisão de Literatura
A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	Barbosa & Souza	2010	Revista Psicopedagogia	Empírico

A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica	Virgínia & Dazzani	2010	Psicologia: Ciência e Profissão	Ensaio teórico
Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade	Souza, Silva & Macedo	2012	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Estudo teórico
Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo	Souza & Andrada	2013	Estudos de Psicologia	Estudo Teórico
Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade	Lasta & Hillesheim	2014	Psicologia & Sociedade	Estudo Teórico
Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família	Nunes, Saia & Tavares	2015	Psicologia: Ciência e Profissão	Estudo Teórico
Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas	Barros, Silva & Costa	2015	Boletim – Academia Paulista de Psicologia	Empírico
Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar	Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante	2016	Psicologia: Ciência e Profissão	Empírico

Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar	Padilha	2017	Revista Brasileira de Educação Especial	Estudo Teórico
Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar na educação inclusiva	Andrada, Macedo, Gasparelli, Canton, Rovida & Cruz	2018	Revista Interinstitucional de Psicologia	Revisão de Literatura
Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas	Medeiros & Barrera	2018	Psicologia em Revista	Empírico
A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva	Dainez & Smolka	2019	Educação e Pesquisa	Empírico
Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado	Pinto & Amaral	2019	Pro-Posições	Empírico
Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas	Mendonça, Silva, Barbosa-Andrade & Silva	2020	Psicologia Escolar e Educacional	Empírico

Para melhor compreensão deste vasto tema em breve análise, dividimos os artigos em 3 categorias centrais para explanação e discussão, sendo essas: (1) A práxis e lócus da inclusão escolar; (2) Inclusão escolar em contraponto com a educação especial; (3) Inclusão escolar como responsabilidade coletiva.

A práxis e lócus da inclusão escolar

Para observar a prática esperada de inclusão nas instituições escolares, é preciso considerar as concepções que fundamentam essas ações e o lugar como possibilidade de desenvolvimento de todos e mediadora da aprendizagem e envolvimento social. Para isso, 7 dos 15 artigos selecionados abordam e problematizam essa questão (Dainez & Smolka, 2019; Lasta & Hillesheim, 2014; Mendonça et al., 2020; Nunes et al., 2015; Padilha, 2017; Souza & Macedo, 2012; Souza & Andrada, 2013).

Souza e Andrada (2013) em *Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo*, afirmam que Vygotsky fundamenta sua teoria sobre o desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural a partir do método do materialismo histórico-dialético em que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se iniciam pelas funções mais elementares do biológico do ser humano e que mediadas pelos elementos da cultura, pelas ações do homem em permanente relação com o meio através de instrumentos e pela apropriação evoluem assim o psiquismo dos sujeitos e constituem suas personalidades.

Sendo como uma passagem do ser biológico ao ser cultural (Padilha, 2017) o sujeito histórico postulado por Vygostky é um sujeito "que incorpora, de modo inseparável, o social como "fonte" de desenvolvimento e não como aspecto que o influencia" (Souza & Andrada, 2013, p. 364). As apropriações dos elementos históricos da cultura são postas e não dadas aos sujeitos, por isso, para se tornarem características singulares de cada um, é necessária a relação com outras pessoas, com o mundo, e assim se apreende sua função social, um processo de educação (Padilha, 2017).

Barbosa e Souza (2010) também concordam em *A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural* que a inclusão é de caráter relacional, social e cognitivo, nas aberturas à socialização a atender as necessidades específicas para a aprendizagem dos alunos, com maior suporte e formação ampla dos professores bem como da instituição, das estruturas sociais, políticas e identitárias.

Mesmo sendo comumente um processo inicial para todos os sujeitos que adentram a escola, a maioria dos artigos abordam a inclusão escolar direcionados aos alunos com deficiências e necessidades educativas especiais, pois os documentos de políticas públicas de educação inclusiva e educação especial são para este grupo.

Conforme Souza e Macedo (2012) para a práxis da inclusão escolar acontecer como lócus de legitimação do novo e de possibilidade de conscientização da responsabilidade social, há de se rever qual a função da escola, considerando que a educação escolar é uma "possibilidade de desenvolvimento do homem que vive na história ao passo que a constrói" (p. 280).

É nessa possibilidade de uma vivência social coletiva que Mendonça et al (2020) observam que os sujeitos com deficiência podem encontrar recursos que mediam a internalização das funções culturais e desenvolvem processos que compensam suas deficiências, amplificando seus funcionamentos psíquicos. Como se observa no caso do aluno Gustavo, apresentado no artigo de Dainez e Smolka (2019) e da aluna Bianca no artigo de Mendonça et al (2020).

A relevância de vivências em espaços colaborativos que incluam métodos e ações de ensino criadoras que contribuam para os processos compensatórios faz parte da

responsabilidade da escola. Dainez e Smolka (2019) consideram que "Com base nisso, argumentamos que a função social da escola não se resume à socialização/convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade" (p.14).

Diante disso, observa-se que o meio só contribui para o desenvolvimento humano quando se torna uma experiência emocional para os sujeitos (Souza & Andrada, 2013). No entanto, há de se notar que vivências tão significativas e processos de escolarização atentas a proporcionar um ensino-aprendizagem adequados a todos é ainda uma realidade em construção, mais visto nas políticas públicas que legislam sobre a inclusão escolar sob uma visão igualitária e democratizante, o que para Lasta e Hillesheim (2014) se contradiz ao mundo marcado "por uma globalização neoliberal excludente" (p.141) e coloca questões como diferença e diversidade, inclusão e exclusão em evidência que precedem das noções de normalidade e anormalidade.

Como visto pelos artigos analisados acima, há contradições entre teoria e práxis da inclusão escolar para serem exploradas. A função da escola se atrela à importância das interações sociais e da cultura para o desenvolvimento humano e dos processos compensatórios, mas o acesso não é ofertado para todos para além de mera socialização.

O que nos conduz a refletir sobre os objetivos dessas políticas públicas para a inclusão amparados na igualdade, mas que especifica os que devem ser incluídos. Sendo assim, o que os diferenciam são respeitados ou limitados?

A inclusão escolar em contraponto com a educação especial

Sobre educação inclusiva e educação especial, 10 artigos trouxeram importantes discussões e considerações sobre esta temática (Dazzani, 2010; Dainez & Smolka, 2019; Pinto & Amaral, 2019; Mendonça et al, 2020; Nunes et al, 2015; Lasta & Hillesheim, 2014; Medeiros & Barrera, 2018; Barros et al., 2015, Padilha, 2017 e Souza e Macedo, 2010).

Os autores Souza e Macedo (2012) e Dazzani (2010) observam que a existência da inclusão, revela também a presença do seu oposto: a exclusão escolar. Pois sendo pautado por ideais de igualdade e homogeneidade através da democratização da educação pública, são observadas ações que implicam na negação e omissão do Estado e da escola, aplicando a responsabilidade de sucesso e fracasso tanto da aprendizagem como da inclusão, no aluno que adentra a instituição. Um discurso ideológico que perdura no tempo e nas representações sociais de atores pedagógicos de escolas públicas e privadas brasileiras.

Souza e Macedo (2012) em *Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade* acrescentam algumas críticas sobre a dialética entre inclusão e exclusão e as implicações de políticas igualitárias para a educação, a qual

> Os campos da igualdade são os mesmos que delimitam as diferenças, uma vez que se espera um comportamento "igual" de seres que apresentam peculiaridades, idiossincrasias, singularidades, subjetividades que a escola não tem conseguido administrar com seus padrões representados por classes homogêneas, currículos estanques e, sobretudo, com um sistema de avaliação composto a partir da medição de conhecimentos nivelados e da atribuição de notas na forma de medidas padronizadas (p.278).

Não somente no sistema de avaliação como também nas relações entre professor-aluno e aluno-aluno, nos processos de ensino-aprendizagem, as ações padronizadas impedem mediações pelos potenciais de desenvolvimento que cada aluno possui,

olhando pelo que lhes falta, visto como incapacidade permanente ou doença.

Todavia, como visto na Declaração de Salamanca (1994), a educação especial surge na tentativa de oferecer uma educação que alcance as necessidades educativas especiais (NEE) e tenha um atendimento educacional especializado (AEE) de acordo com as especificidades, sendo um serviço integrativo de escolarização juntamente com o ensino regular. O que em uma perspectiva de normalização dos sujeitos analisado pelas autoras Lasta e Hillesheim (2014), uma educação especializada se torna um recurso de "corrigir" os sujeitos falhos, que estão fora da norma e precisam dessa intervenção constante durante a vida.

Barros et al. (2017) em entrevistas com professores de escolas públicas de ensino regular e alunos com deficiência visual atendidos no Centro de Apoio Pedagógico (CAP), observou queixas relatadas quanto ao atendimento de apoio pedagógico, que pela falta de recursos multifuncionais, falta de capacitação adequada dos atores pedagógicos e de investimento do Estado para melhoria e acessibilidade, agrava o processo de inclusão e atrasa o acompanhamento das atividades escolares desses alunos com o restante da turma.

Portanto, "não se pode esperar que pessoas com deficiência estejam recebendo atendimento adequado (de qualidade), tendo em vista que essa forma de atendimento educacional pode estar restringindo a efetividade da inclusão" (p.160).

A atividade criadora e participativa em sala comum proposta pela professora de Bianca, no artigo de Mendonça et al (2020) provam os desdobramentos positivos de uma escolarização para todos, que atenda às especificidades de cada aluno em um espaço coletivo, um dos pontos principais que Vygotsky criticou contra a educação especial como sendo um espaço que restringe esse contato relacional e conforma o aluno para suas limitações orgânicas. Para ele essas limitações de desenvolvimento "se dão em razão da privação de uma efetiva participação e inserção no meio coletivo/cultural, compartilhado e construído nas relações sociais" (Mendonça et al., 2020, p.6).

Vale ressaltar o que Nunes et al. (2015) pontuam sobre a Educação Inclusiva que apesar de surgir pelas lutas da educação especial, não a substitui, mas vem para retomar a educação democrática a todos e que

> A diversidade presente na educação inclusiva não é um favor aos grupos historicamente excluídos, mas uma luta pela humanização de todos nós. Quando não conseguimos lidar com as diferenças que nos rodeiam perdemos uma oportunidade de caminhar na nossa própria evolução. Assim, quando privamos os alunos de conviverem com outras crianças com dificuldades visuais, motoras, auditivas, intelectuais ou com outras diferenças marcantes tais como classe social, lugar de origem, religião, opção sexual etc., falhamos na sua formação, porque, quando adultas, talvez terão menor facilidade de lidar com essas mesmas pessoas (p.1117).

Portanto, pode-se perceber que a educação especial embora apresente propostas válidas de serem aplicadas em conjunto com o ensino regular para atender e proporcionar a mesma qualidade de ensino aos alunos com necessidades educativas especiais, os artigos demonstram que ainda é um desafio para as escolas contribuírem de forma eficaz sem se tornar um serviço assistencialista e que reifique a exclusão.

Uma educação inclusiva não se baseia somente na inserção desses alunos, mas na participação no espaço coletivo da sala de aula, em que as especificidades são consideradas para o ensino-aprendizagem e se desenvolvem outras a partir dessas trocas, acolhendo as diferenças e desafiando as capacidades de desenvolvimento.

A responsabilidade coletiva na inclusão escolar

Dentre os 15 artigos analisados, 9 artigos apresentaram considerações sobre a relevância da coletividade diante da responsabilidade de se efetivar a inclusão. Para que haja articulação e intervenção para criar estratégias de melhorias na educação inclusiva, um dos pontos mais importantes e também mais encontrados nos artigos, se refere à formação dos profissionais que compõem a escola e que intervêm direta ou indiretamente nessa ação.

As pesquisas aqui selecionadas concentraram seus discursos sobre a formação de dois grupos de profissionais: Professores e Psicólogos escolares (Araújo et al., 2010; Andrada et al., 2018; Barbosa & Souza, 2010; Barros et al., 2015; Braz-Aquino et al., 2016; Dazzani, 2010; Medeiros & Barrera, 2018; Pinto & Amaral, 2010 e Souza & Andrada, 2013).

Araújo et al (2010) abordam a inclusão escolar em *"Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO"* como um processo de humanização e de caráter coletivo onde todos são sujeitos e possuem condições para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Os autores utilizaram documentos e movimentos de políticas públicas considerados marcos importantes para a educação inclusiva e os direitos das pessoas com deficiência, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) dentre outros.

A partir dos resultados da revisão bibliográfica, os autores observaram a necessidade de formação dos professores mais convergentes com os desafios e que considere as necessidades de cada aluno, principalmente as especificidades de cada deficiência, assim como a necessidade de uma formação acadêmica alinhada com as mudanças históricas da educação inclusiva (Araújo et al., 2010).

Barbosa e Souza (2010) no artigo *"A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural"* também afirmam essa urgência, observando em seus estudos uma grave defasagem na prática de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pelas vivências e formações dos professores de uma escola pública do município de Campinas, São Paulo. Sendo possível observar que também são profissionais que além de exercerem suas funções de ensino, também vivenciam o sofrimento e desamparo nesse processo de inclusão/exclusão dos alunos.

As representações sociais e crenças podem também influenciar as percepções dos professores sobre alunos com necessidades educativas especiais, o que decorre por vezes de preconceitos que expressam como consequência, ações pedagógicas limitantes e conformistas diante da necessidade de interlocução com outros profissionais que compõem a equipe pedagógica e com outras áreas de conhecimento como a Psicologia, Sociologia e outros. Como Barbosa e Souza (2010) ressaltam, o problema se inicia pela percepção dos professores sobre as deficiências e diagnósticos em vez das suas capacidades de desenvolvimento que são diferentes, não impossíveis.

Na investigação em campo, Pinto e Amaral (2019) debatem a atuação de 23 professores de uma escola pública no atendimento educacional especializado (AEE) um serviço de ensino que conforme os autores, é historicamente utilitarista que cria barreiras para ações inclusivas de acesso a todos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para os autores, o olhar para a deficiência é uma questão que somatiza os construtos históricos e biológicos, a qual diante das impossibilidades frente ao diferente e de inquietações teóricas e epistemológicas, sugerem o redimensionamento e transformação da formação pedagógica, sendo

continuada, crítica e coletiva, que instigue à formação de cidadãos conscientes da sua realidade e das suas capacidades, através de um espaço educativo interdisciplinar, onde o ensinar seja um ato político e criativo para alcançar a apreensão de todos os sujeitos e assim, o AEE seja uma extensão do que é exposto em sala de aula comum.

Em entrevistas com psicólogos escolares e docentes de escolas públicas em João Pessoa- PB sobre a inclusão, Braz-Aquino et al (2016) analisaram suas verbalizações e condutas diante da realidade educacional e também pontuaram a necessidade de uma formação continuada dos docentes bem como para os psicólogos, pois a formação das graduações e especializações se apresentam generalizantes e dissonantes ao contexto escolar e educacional, o que acabam por ações "que promovem a psicologização de processos pedagógicos e não contemplam a investigação de processos socioculturais" (p.260).

Ainda é preciso observar as diferenças que as escolas possuem e seus projetos político- pedagógicos que sustentam a conduta dos professores em salas de aulas e de seus outros atores que a compõem. A valorização da formação continuada e ampla desses profissionais também revelam o compromisso político e social da instituição, que entre contradições a escola pública está sujeita ao descaso de subsídios do Estado, dificultando o acesso e a otimização do ensino inclusivo.

Ao passo que em escolas particulares podem ser observadas outras percepções e outros recursos que mudam as ações dos professores, podemos verificar essa realidade nas entrevistas realizadas no artigo *"Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas"* por Medeiros e Barrera (2018).

> Barros et al (2015) pontuam
> Contudo, importa destacar as prioridades, política e financeira, em benefício da inclusão escolar da pessoa com deficiência que, no Brasil, parece se concentrar mais nos textos legais do que nas ações para viabilizar essa proposta. Isto pode ser observado nas dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras, destacando-se formação insuficiente de professores, falta de infraestrutura, precárias condições de trabalho, quantitativo elevado de alunos nas salas de aula, entre outras [...] (pp.149-150)

Devem ser considerados diversos fatores a serem trabalhados e assumidos para que realmente haja uma educação inclusiva de qualidade, pois são questões que impossibilitam o cumprimento do compromisso político, social e humanizador dos processos inclusivos e de acessibilidade na educação e só contribui para fomentar preconceitos (Barros et al, 2015).

Quanto à formação continuada e ampla dos professores, há de se considerar o que Nunes et al (2015) ressaltam, pois não se trata de haver metodologias de ensino acabadas para atender todos os desafios que esses professores podem passar diante da realidade e de suas variações. Partindo da ideia de que está diante de uma relação com o outro que é inesperado e complexo, na qual também se aprende algo novo na troca. Sem essa abertura ao novo, podem existir atuações pedagógicas normatizadoras e rígidas sobre a diversidade.

Dazzani (2010) em "*A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica"* aborda alguns dados históricos de formação dos psicólogos no Brasil e a atuação destes no contexto escolar, sendo uma inserção que a priori seriam para impulsionar e contribuir para a efetivação da inclusão escolar e da democratização da educação.

Porém, na verdade embalou na concepção de homogeneidade dos alunos na década de 70, uma ideia de igualdade para todos que negava as singularidades e as limitações de cada um, tornando um caminho de exclusão e de repercussão dos fracassos escolares como culpa somente dos próprios alunos, fonte de psicologização.

Diante disso, a autora traz uma análise crítica da literatura sobre a formação, postura e prática do psicólogo escolar pontuadas em três etapas na tentativa de ser uma atuação que promova esta democratização e que defenda os direitos humanos, a saber: "na formação do psicólogo, a Psicologia na formação do professor e a pesquisa em Psicologia" (p.370) sendo o papel da escola ser plural e interdisciplinar.

O psicólogo escolar para que promova a inclusão precisa estar comprometido na "prevenção e promoção de saúde e bem- estar subjetivo" (p.372) tanto dos alunos como da equipe pedagógica a buscar constantemente uma prática em relação e contribuir criticamente com outros profissionais para atender a todas as demandas de ensino-aprendizagem e promover um espaço para a formação de cidadãos, de encontros de subjetividades e de diversidades culturais e socioeconômicas, que considere os sujeitos em relação e não meramente questões psicológicas individuais reducionistas (Dazzani, 2010).

A atuação do psicólogo escolar frente aos processos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pode ser de fato relevante para que possa acontecer uma convergência das políticas públicas de educação inclusiva e a legitimação da inclusão na realidade.

Conforme Andrada et al. (2018) uma prática sustentada na perspectiva teórica Histórico-Cultural compreende e atua analisando criticamente todas as esferas que permeiam a vida de cada aluno e busca romper tanto a dicotomia inclusão/exclusão como a orientação de ensino-aprendizagem pela deficiência em vez das potencialidades e compensações que cada sujeito possui.

Neste artigo de pesquisa bibliográfica, Andrada et al. (2018) pontuam quatro dimensões da atuação do psicólogo escolar considerando ser um profissional que é agente para elaborar caminhos que contribua para a diversificação da aprendizagem e do desenvolvimento, sendo estas nas: "Intervenções macrossociais; Intervenções institucionais; Intervenções entre os atores escolares; e, Intervenções direcionadas ao sujeito" (p.125).

Os autores observam que o campo de ação desse profissional é amplo e coletivo, bem como ultrapassa a esfera da escola, sendo uma ponte para a integração e enfrentamento dos estigmas limitantes históricos colocados nos alunos com deficiências, acreditando que " o psicólogo na escola poderia mediar essas ações, na medida em que a Psicologia é uma ciência que fundamenta os processos inter-relacionais do desenvolvimento humano e suas múltiplas diversidades" (p.137).

Dazzani (2010) diz que,

> É nesse contexto, quando a educação não se realiza, quando a escola não consegue cumprir sua tarefa, quando a aprendizagem não se dá, é aqui precisamente que o discurso e os saberes da Psicologia surgem com uma força especial. Os educadores, teóricos e políticos se veem obrigados a compreender os mecanismos internos da prática pedagógica para, daí, encontrar os caminhos de superação – posto que o desafio educacional é visto como um desafio civilizacional (p. 368).

Portanto, trata- se de uma conscientização coletiva, um desafio que alcança o Estado, a cultura, a família e não somente professores e psicólogos escolares, mas também de toda a escola. Assim como a educação inclusiva rompe com a culpabilização individual do aluno, rompe também a ideia de serviços educacionais individualizados, pois há necessidade de interlocução para que esses alunos estejam acompanhando e participando ativamente junto com os outros colegas. Trata-se de uma responsabilidade coletiva que supere as incapacidades e desigualdades (Mendonça et al., 2020; Souza & Macedo, 2012; Barbosa & Souza, 2010).

A partir dos artigos analisados, nota-se a relevância de profissionais em constante formação e que estejam abertos para aprender também nas relações com o aluno e com os outros profissionais que compõem a escola. Construir uma formação crítica e de cidadania a todos os alunos também demanda muito das concepções que sustentam as ações desses professores e psicólogos quanto às possibilidades de desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Uma atuação crítica da Psicologia considera e se faz frente a uma realidade que se mantem em consonância com os processos de adoecimento, alienação social e políticas públicas idealizadoras. Percebe-se que colocar em análise as situações concretas de inclusão vividas nas escolas brasileiras é um movimento que confronta e instiga uma resolução que não se faz sem considerar que a transformação social só acontece por meio do desenvolvimento integral de cada sujeito que a compõe e que por isso a aprendizagem se faz em coletivo e é tão eficaz.

A Inclusão escolar é um tema em movimento e se atualiza nas áreas da educação, políticas públicas de educação e em processos psicossociais. Ao analisar os artigos, nota-se dois pontos principais que são desdobramentos críticos a esse processo: A dissonância da Educação inclusiva na teoria e na prática e os frequentes fortalecimentos de diagnósticos que orientam uma ação socioeducativa que fortalece a exclusão, desigualdades, desviando o olhar para as possibilidades existentes para além das limitações orgânicas.

A dissonância transparece nas atuações sem suporte e sem interlocuções necessárias para conduzir uma educação inclusiva como proposta nas políticas públicas, pois demanda uma responsabilidade e empenho não somente dos professores que estão diretamente em contato com os alunos, mas de toda a equipe escolar, do Estado, família e comunidade. Assim como a inclusão não se limita a processos de socialização, também não se faz sem participação que proporcione o envolvimento social desses alunos, com atividades criadoras que estimulem as potencialidades enquanto sujeitos capazes de vivenciar o desenvolvimento e de apreenderem o conhecimento ao passo que mediados pela cultura.

A Psicologia Histórico-cultural fundamenta como teoria, uma prática pela historicidade dos sujeitos inseridos numa sociedade em constante transformação e formação, sendo nas contradições das relações sociais e da cultura que há transformação em movimento contínuo nos sujeitos, formando assim suas subjetividades nos encontros concretos com a realidade em que estão inseridos, em todas as esferas sociais. Por isso se faz necessário uma inclusão para além de inserção, mas de participação ativa desses alunos, enquanto que ao passo que aprendem, criam e fazem, forma-se cidadãos conscientes da sua história e atuantes na sociedade.

Diante disso, a inclusão não se faz somente para os alunos com necessidades educativas especiais, mas para todos, independentemente das condições orgânicas, socioeconômicas, geográficas e identitárias. Um processo que mesmo ainda deficitário e visto nas concepções de professores, psicólogos e grande parte da sociedade através de reducionismos e assistencialismos, o lócus inclusivo deve ser considerado como uma luta social e política pois entre desafios e enfrentamentos, o “(...) convívio com a diferença é um esforço coletivo” (Nunes et al., 2015, p. 1117).

Portanto há o desafio e a necessidade de mais estudos que demonstrem a realidade das escolas brasileiras e suas contradições com a inclusão escolar, com mais investigações sobre possibilidades que incluam a atuação de todos os profissionais da educação para fazer a inclusão e não somente centrado aos professores e psicólogos escolares.

Referências

Araújo, M., Rusche, R., Molina, R., & Carreiro, L. (2010). Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 405-416. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300010&lng=pt&nrm=iso

Andrada, P., Macedo, P., Gasparelli, T., Canton, F., Rovida, M., & Cruz, P. (2018). Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar na educação inclusiva. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 123-141. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100010&lng=pt&nrm=iso

Brasil (2008*). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Barbosa, E., & Souza, V. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um_estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 352-362. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005&lng=pt&nrm=iso

Barros, A., Silva, S., & Costa, M. (2015). Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 35(88), 145-163. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso

Braz-Aquino, A., Ferreira, I., & Cavalcante, L. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 255-266. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200255&lang=pt

Brasil (2019). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

Dazzani, M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011&lng=pt&nrm=iso

Dainez, D., & Smolka, A. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100401&lang=pt

Lasta, L., & Hillesheim, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, 26, 140-146. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000500015&lang=pt

Medeiros, A., & Barrera, S. (2018). Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas. *Psicologia em Revista*, 24(1), 191-208. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000100012&lng=pt&nrm=iso

Mendonça, F., Silva, D., Barbosa-Andrade, F., & Silva, D. (2020). Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-9. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=s

ci_arttext&pid=S1413-85572020000100307&lang=pt

Nunes, S., Saia, A., & Tavares, R. (2015). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lang=pt

Padilha, A. (2017). Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 9-20. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000100009&lang=pt

Pinto, G., & Amaral, M. (2019). Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. *Pro-Posições*, 30, 1-20. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100546&lang=pt

Souza, A., & Macedo, M. (2012). Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 283-290. Retirado de: https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200011

Souza, V., & Andrada, P. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lang=pt

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf