

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES

Lana Sanreth¹
lanasanreth@outlook.com

Liliane Silva²
lilianesilva0747@gmail.com
Universidade Federal do Pará

Resumo

Este trabalho objetiva pensar as concepções e práticas dos educadores junto aos alunos em situação de inclusão de cinco escolas da rede pública de Belém-PA (Brasil). A pesquisa, inicialmente coordenada em âmbito regional por Giordano (2016) e, internacionalmente, por Crochík (2008), foi replicada pelos estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) ao longo do componente curricular *Educação Inclusiva* (2018). Com base na Teoria Crítica de Sociedade, da obra *Índex para a Inclusão* (Booth; Ainscow, 2002) e de Mazzotta (2005), analisamos as entrevistas semiestruturadas de oito educadores para compreender se suas concepções, ante a educação inclusiva, abrangem a relação entre a escola e a totalidade social, superando visões fragmentárias e colaborando para a participação e aprendizagem dos alunos. Concluímos ser necessária maior atenção ao processo de formação dos professores em uma sociedade de capitalismo monopolista: uma formação que fortaleça a organização social democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Concepções de Educadores; Formação de Professores.

SCHOOL INCLUSION: EDUCATORS 'CONCEPTIONS AND PRACTICES

Abstract

The objective of this work is to think about the conceptions and practices of the educators with the students with disabilities of five public schools of Belém-PA (Brazil). The research, initially coordinated at the regional level by Giordano (2016) and internationally by Crochík (2008), was replicated by the students of teacher training course at Universidade Federal do Pará (UFPA). Based on the Critical Theory of Society, Index for Inclusion (Booth; Ainscow, 2002) and Mazzotta (2005), we analyze the semi-structured interviews of eight educators to understand if their conceptions of inclusive education distinguish the relationship between school and social totality, go beyond fragmentary visions and collaborating for participation and learning of the students. We conclude that greater attention is needed to the process of teacher training in a monopoly capitalist society: a formation that strengthens democratic social organization and, therefore, inclusive education.

Keywords: Inclusive Education; Conceptions of Educators; Teacher training.

Notas Introdutórias

Muito tem sido discutido acerca da educação inclusiva e das políticas³ que asseguram e possibilitam lutar pelo direito à inclusão não marginal e pela redução das barreiras à participação e a aprendizagem de todos na escola. Principalmente a partir dos anos de 1990, mediante o avanço das políticas pró-inclusão (Mazzotta, 2005). Anteriormente a isto, pessoas com deficiência, ou qualquer outra que não se enquadrasse ao modelo socialmente imposto como normal, eram impossibilitadas de conviver com a família ou entre os demais na sociedade. Daniela Arbex (2013) menciona um campo de concentração em Barbacena/MG que recebia pessoas

não consideradas adequadas ou aptas a viver em sociedade com os demais. Entre 1903 e 1980, diversas pessoas com deficiência ou pertencente ao grupo das minorias, foram aprisionadas e submetidas a diversos tipos de violência psíquica e física neste local. Nas palavras da autora:

Maria de Jesus, brasileira, de apenas vinte e três anos, teve a Colônia como destino, em 1911, porque apresentava tristeza como sintoma. Assim como ela, a estimativa é que 70% dos

¹ Estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Pará. Bolsista da CAPES.

² Estudante de Licenciatura Plena em Pedagogia; Bolsista do Projeto “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade” (CNPq; Universidade Federal do Pará).

³ Destacamos alguns documentos: Declaração de Jontiem (2011a); Declaração de Salamanca (2011b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2012), favorecendo, dessa forma, a experiência com esse grupo que antes vivia segregado em escolas separadas (MAZZOTA, 2005).

atendidos não sofressem de doença mental. Apenas eram diferentes ou ameaçavam a ordem pública. (ARBEX, 2013, p. 14).

Em Mazzota (2005) podemos ler a história das pessoas com deficiência que foram marginalizadas, segregadas ou eliminadas e no livro *Educação Inclusiva* (2016) vemos que os alunos com deficiência e outros grupos ainda são vítimas da marginalização, segregação ou agressão. Os autores sublinham o preconceito que a sociedade historicamente reproduz em relação às pessoas com deficiência(s) já que não favoreceu a experiência com tais grupos (Crochík, 2012). Nesse sentido, ao pensarmos as concepções dos professores e como estes se relacionam com os alunos em situação de inclusão, pensamos nas implicações sócio-históricas que permeiam a formação destes sujeitos enquanto indivíduo e enquanto educadores formados na universidade.

A educação inclusiva busca implantar uma educação com estruturas, práticas, métodos e formas de avaliação cada vez mais inclusivas para todos, tal como proposto por Booth e Ainscow (2002), autores do Índice para a inclusão. Da mesma forma, busca favorecer a convivência, a socialização e a aprendizagem de todos os alunos. O que nos faz pensar acerca da concepção e das práticas dos professores cujo papel é de fundamental importância no processo inclusivo.

Sobre os sujeitos, o material e o método

Como parte de um projeto coordenado em âmbito regional por Giordano (2016)⁴ e internacionalmente por Crochík (2008)⁵, a pesquisa, como proposição de atividade na disciplina *Educação Inclusiva*, foi replicada em Belém, em cinco escolas da rede pública. Dos vários instrumentos utilizados na pesquisa nacional e regional, para este trabalho nos debruçamos sobre o roteiro de entrevistas direcionado aos professores que trabalham em 5 (cinco) escolas de Belém. O roteiro de entrevistas e foi construído pelo coordenador internacional da pesquisa, Crochík (2008), com base no trabalho de Booth e Ainscow (2002). As entrevistas, organizadas na forma de um roteiro, compõem-se de cinco questões semiestruturadas que nos permitem analisar concepções de professores acerca da educação inclusiva; verificar práticas de professores; analisar a adequação entre concepções e práticas

de professores no concernente à educação inclusiva. Podemos conferir no Quadro 1, os 8 (oito) educadores, sendo 1 (um) diretor e 7 (sete) professores, que assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e responderam ao roteiro de entrevista. Mediante os dados obtidos por meio do instrumento, recorreremos às observações para auxiliar nossas análises das concepções dos professores que trabalham em escolas regulares com alunos em situação de inclusão nas turmas do 5º e 8º ano das 6 (seis) escolas públicas regulares pesquisadas.

Quadro 1
Sujeitos da pesquisa

Escolas	Turmas	Alunos	Alunos em Situação de Inclusão	Professores	Diretor
EEEEFM A	A1	12	01	01	01
	A2	16	09	01	00
EEEEF B	B1	26	02	01	00

⁴Educação e Políticas Públicas: exclusão social e educação inclusiva em escolas da região Norte (PA/BR).

⁵CROCHÍK, J. L. Preconceito em relação aos „Incluídos” na Educação Inclusiva. In: CROCHÍK, J. L. e SASS, O. Teoria Crítica, Formação e Indivíduo: Projeto Temático. São Paulo, 2008 (impresso).

	B2	26	02	01	00
EMEIF C	C	23	01	01	00
EMEIFM D	D	28	02	01	00
EMEF E	E	29	02	01	00
	07	160	19		08

Fonte: Giordano et all, 2018.

Todo estudo tem fins políticos. Nesse sentido, parafraseando Gilberto Gil (2016), perguntamo-nos quais são as implicações das novas invenções e descobertas da ciência para a garantia de direitos e à emancipação do homem. Como proposição de resposta, remetemo-nos a Adorno e Horkheimer (2013) que afirmam o quanto a dominação do homem sobre a natureza e o sentido da ciência transfiguram-se em alienação posto que em condições de “entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (p. 02). A barbárie é, nas palavras de Adorno, a vida transformada em apêndice do processo material de produção e as implicações disto para todos. É certo que devido ao modo como a nossa sociedade se organiza e suas instituições sociais formam o indivíduo, a educação não tem como ser plenamente inclusiva e a barbárie pode ser percebida, por exemplo, na ideologia que, por um lado, favorece o preconceito e, por outro, contribui com atos de violência direcionados aos alunos com deficiência.

O Censo da Educação Básica de 2017 ⁶ concorda com os dados encontrados e analisados por pesquisadores na obra *Educação Inclusiva*: o número de alunos com deficiência tem aumentado nas escolas regulares, contudo, a estrutura da escola ainda é obstáculo. Segundo os dados, o índice de alunos em situação de inclusão matriculados na rede pública da educação básica passou de 85,5% em 2013 para 90,9 em 2017. Entretanto, somente 40,1% destes alunos conseguem fazer acompanhamento na Sala de Atendimento Especializado. Além disto, em poucas escolas existe acessibilidade, sala de leitura, e laboratório de ciências.

Segundo Ainscow e Booth (2002, p.8), para incluir é preciso que exista a preocupação com os alunos em situação de inclusão de forma inteira, considerando suas diferenças como recurso e estratégia para ultrapassar as barreiras à participação e a aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, a inclusão implica em mudanças profundas ao que ocorre nas escolas e na sala de aula. Daí a importância de pensar e considerar as concepções e as práticas dos educadores que são formados em uma sociedade que prima pela hierarquia e competição (Crochik, 2012). Em *Temas Básicos da Sociologia*, Adorno e Horkheimer (1978) destacam a influência da sociedade na formação do indivíduo e tecem alguns apontamentos acerca do *Indivíduo* e de como ele foi pensado pelos filósofos do século XIX. Descartes, Kant, Fichte e Husserl, dizem os autores, pareciam erguer um conceito idealista de homem. Passando por Boécio e Duns Escoto, os autores chegam à concepção de indivíduo como mônades em Leibniz – que afirma ser o indivíduo unidade de espírito e produto de um principio interno. À

filosofia especulativa da sociedade de Hegel devemos o ultrapassar dessas noções de individualidades isoladas da sociedade e à sociologia de Comte a identificação de outros determinantes na relação dinâmica histórica entre

6Censo da Educação Básica de 2017. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 25 mai 2018.

indivíduo, sociedade e natureza. Considerações dialéticas feitas, os autores afirmam que a sociologia clássica – com Platão e Aristóteles – já identificara o primado do todo sobre a parte expressando a natureza social do homem que só se realiza na polis, pois “o homem não social só poderá ser um animal ou um Deus” (1978, p. 49). Assim, Adorno e Horkheimer (1978) afirmam que “A crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez, do que uma aparência” (p.52) posto que:

A própria forma do indivíduo é a forma de uma sociedade que se mantém viva em virtude da mediação do mercado livre, no qual se encontram sujeitos econômicos livres e independentes. [...] O indivíduo, num sentido amplo, é o contrário do ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e afasta das simples relações naturais, que está, desde o princípio, referido à sociedade de um modo específico que, por isso mesmo, recolhe-se em seu próprio ser (p. 53).

A teoria que embasa a pesquisa da qual fizemos parte nos possibilitou ir ao encontro da compreensão do nosso objeto e também ao encontro de nós mesmas e da sociedade enquanto totalidade. E a compreensão é contínua. Nesse sentido, ao pensar a concepção dos educadores pensamos, também, na mediação da sociedade e em nós mesmas enquanto educadoras e indivíduos formados nessa sociedade injusta.

Concepções e práticas dos educadores

A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas compartilhadas. Isto requer um envolvimento ativo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio. (Booth; Ainscow, 2002).

A epígrafe evidencia alguns objetivos da proposta inclusiva que serão considerados ao analisarmos as concepções e práticas dos educadores: experiências educativas compartilhadas e aprendizagem em conjunto. E é por meio das concepções e práticas dos educadores das escolas públicas de Belém que iremos analisar se os alunos considerados em situação de inclusão são incluídos, marginalizados ou segregados, nas escolas regulares, em decorrência de concepções fragmentárias por parte dos educadores. Se conforme Adorno (1995, p. 146), “[...] nas opiniões e atitudes subjetivas, manifestam-se também, indiretamente objetividades sociais”, os educadores enquanto indivíduos socialmente formados e a escola enquanto instituição social não podem ser pensados ou analisados sem considerar que existe um todo social a qual todos, sujeitos e instituições, estão submetidos. De acordo com Crochík e colaboradores (2013, p. 175):

Na escola, frequentemente, a organização das classes volta-se à uniformização de seus membros, dividindo-os com expectativas pré-estabelecidas quanto ao desempenho e comportamento esperado para cada faixa etária. Essa normalização ou padronização foi constituída historicamente, certamente visando a métodos mais eficientes para o ensino, e sua racionalidade, que visa predominantemente ao desenvolvimento de capacidades e habilidades, é mais compatível com a educação integrada do que com a educação inclusiva. (Crochík *et al*, 2013, p. 175).

Dentre as escolas pesquisadas, a Escola A é considerada referência de inclusão na cidade de Belém devido ao número de estudantes em situação de inclusão e de professores na Sala de Atendimento Especializado. Nas duas turmas⁷ acompanhadas nesta escola, há uma com 12 alunos, sendo 1 em S.I e outra turma com 16 alunos, onde 9 estão em S.I. Ou seja, na segunda turma, mais da metade dos alunos possui alguma deficiência. O que estes números podem nos dizer? Vejamos a percepção do diretor desta instituição:

A escola é a que possui o maior quantitativo de alunos que no caso, predomina os que possuem deficiência auditiva. Mas quando se fala em referência do atendimento isso não significa necessariamente que se tenha um trabalho de referência. O que existe na verdade é um atendimento inclusivo por parte dos profissionais. Entretanto, no aspecto pedagógico ainda existem algumas lacunas que não se conseguiu superar. Tem de haver com o ordenamento do nosso sistema. Os professores, a grande maioria, não tem conhecimento nenhum sobre o que é educação inclusiva. Não tem nenhum tipo de formação ou de qualquer qualificação que os deixe aptos a fazer determinados tipos de intervenção, mediação e acolhida. (Diretor, A1)

Podemos ver que ter um alto número de alunos em situação de inclusão não pode ser traduzido em mais inclusão, pois não é somente isto que caracteriza uma escola como mais inclusiva. Ainda que a escola seja referência no quantitativo de alunos em S.I, existe uma fragilidade na formação dos professores que se torna um obstáculo para práticas mais inclusivas, como apontada pelo diretor da Escola A. Ao que parece, a formação dos professores nas universidades ou faculdades não tem propiciado uma formação para inclusão já que ao se deparar com a diversidade dos alunos, os educadores sentem dificuldade em trabalhar. Mais do que indicar o quanto não somos formados na sociedade para lidar com a diversidade de características das pessoas, indica o quanto a formação dos professores no ensino superior não consegue alcançar uma educação para a diversidade de alunos que vamos encontrar nas salas de aula. Entretanto, nós enquanto educadoras – também formadas socialmente – não recordamos de na universidade sermos formadas para lidar especificamente com um *tipo* de aluno.

Os professores, quando questionados acerca da *posição em relação à educação inclusiva*, primeira questão do roteiro, afirmam – como podemos conferir abaixo – se esforçarem no cotidiano das aulas para realizarem práticas mais inclusivas. Dando destaque e mais atenção ao processo de interação entre os alunos da turma que estranham e tendem a rejeitar os alunos em S.I.

[...] as meninas não sentavam perto da Amanda e a deixavam sozinha. Então começamos a conversar com e eles foram se aproximando. Agora elas já sentam. O processo de inclusão vem resgatar isso para que as crianças entendam que elas são diferentes, mas que têm os mesmos direitos enquanto criança. A gente trabalha muito nessa perspectiva. Tem crianças aqui que a gente sabe que ainda não conseguiram estar no mesmo nível de aprendizagem que as outras. Mas eu acredito que o processo mesmo da inclusão é esse de interação e de respeito. (Professora, A2).

Apontam, ainda, que a forma como a escola se organiza e a ausência de um professor de apoio em sala de aula são obstáculos que se interpõem no processo, inclusive na Escola A, referência de inclusão na cidade de Belém. No intuito de práticas mais inclusivas, os professores esforçam-se para modificar metodologias e

⁷ Somente na escola A há uma turma com 9 alunos em S.I. Nas demais escolas o número de alunos por turma não ultrapassa a quantidade de dois.

atividades e as atividades direcionadas aos alunos com deficiência são quase sempre distintas dos demais, pois, segundo as professoras, os alunos em S.I não conseguem acompanhar a turma. Como diz o professor:

Na essência é uma proposta muito boa, mas na prática a gente ainda se frustra, pois a prática é bem diferente. A gente não vê de fato a inclusão acontecendo porque o aluno está matriculado, tem a garantia da matrícula e a garantia de estar numa turma regular com todos os outros alunos e convivendo com eles, mas, muitas vezes, é só isso. Não são dadas, ao professor, outras condições para trabalhar com aquele aluno. (Escola C).

Outro obstáculo apontado pelos educadores – ao responderem às questões primeira e segunda, acerca de sua concepção da educação inclusiva e de como trabalham com os atuais alunos em S.I – é a ausência de uma formação adequada para trabalhar com tais alunos. A professora da Escola E, por exemplo, afirma: “A gente tem, por exemplo, capacitação para dar as aulas para alunos ditos „normais“, mas a gente não tem qualificação para atender crianças com necessidades especiais”. Os educadores sentem dificuldade em lidar com as diferenças dos alunos em S.I, por isso mesmo focam na interação. Ao que parece, eles mesmos, tal como os demais alunos da turma, aprenderam a percebê-las como algo de negativo à participação nos grupos. Isso indica que as diferenças são vistas como obstáculos e não como um recurso de suma importância no processo de participação e a aprendizagem na educação inclusiva, como apontam Ainscow e Booth (2002). No Índice à inclusão, os autores destacam a pressão social existente para homogeneizar os indivíduos em suas formas e conteúdos e a potência deste fator na manutenção das desigualdades sociais e da sociedade injusta. Por isso, enfatizam que “Tornar as escolas inclusivas pode contribuir para que as pessoas se consciencializem, de uma forma penosa, sobre as suas atitudes e práticas discriminatórias” (Ainscow; Booth, 2002, p. 12).

Quando questionados sobre como trabalham com os atuais alunos em situação de inclusão, centram a resposta no processo de interação, pois é neste aspecto que mais se preocupam. Destacam a ausência de condições estruturais como sala de aula quente e recursos adequados para as aulas, como podemos ler: “Em questões de infraestrutura, o ambiente onde eles estão tão tá quente, aí em alguns momentos eles reclamam, pois não tem ventilador, o ar não funciona. Geralmente eu trago material dos alunos pronto de casa. Só pra entregar e trabalhar com ele”. (Escola A2). A afirmação da professora nos mostra que, além de correr contra o tempo, a mesma busca estratégias para trabalhar com os alunos em S.I. No entanto, cabe ressaltar que a educação inclusiva atualmente, segundo Mazzotta (2005, p.11), “tem sido definida como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais”. As respostas dos professores indicam modificações nas metodologias, entretanto estas tendem a marginalizar o aluno em sala já que não possibilitam a aprendizagem compartilhada. Modificações metodológicas são necessárias sim, desde que objetivem mais inclusão e compartilhamento das aprendizagens e não o isolamento dos alunos em S.I na turma.

Nas escolas B e E, os professores afirmam realizar práticas que favorecem a aprendizagem compartilhada entre todos os alunos, partindo sempre do respeito às diferenças. Nas palavras da professora B1: “Acredito que dessa forma em sala de aula realmente todas as crianças se sintam fazendo parte de todas as atividades. Vejo que o trabalho inclusivo na escola tem que partir desse contexto de que as crianças se

respeitem”. Durante as observações na turma, o trabalho educativo da professora condiz com seu depoimento, uma vez que solicitava aos alunos que trabalhassem em grupos para fazer as atividades e os alunos em situação de inclusão se mostravam participativos e entusiasmados com as atividades em grupo. Na mesma escola, a professora B2 diz:

Não trabalho como deveria porque você tem além dos alunos de inclusão, tem os alunos com déficit cognitivo, você tem aluno que tem um pouco a mais de dificuldade compreender determinadas situações, determinados contextos, então temos de trabalhar com todos ao mesmo tempo, então, dificulta. (ESCOLA B, PROFESSORA B2).

A questão terceira, pergunta aos professores *quais expectativas têm em relação aos alunos de inclusão*. Todos os professores responderam que se esforçam para que os alunos em S.I avancem, ainda que de forma lenta. A professora E destaca dar mais atenção à questão da autoestima, pois, segundo ela, é importante que os alunos acreditem que têm condições de aprender: “[...] ele pode não chegar, como os outros, com tanta facilidade, mas ele avança”. Os educadores acentuam a importância da família no processo de aprendizagem dos alunos e de um diagnóstico para que a partir deste pensem em metodologias adequadas. Ao que parece, os alunos em S.I são sempre visto a partir de suas deficiências ou dificuldade em inserirem-se ou de adaptarem-se a um processo educativo que visa homogeneizar. As diferenças novamente aparecem como obstáculos e as dificuldades em acompanhar o proposto em sala como algo intrínseco dos alunos em S.I. O professor C, por exemplo, afirma: “aqueles que têm problema mental, é impossível que acompanhe a turma. Mas o acolhimento dos colegas e dos professores faz diferença”. Ao adentrarmos a questão quarta e perguntarmos sobre *o que seria necessário na escola na qual atua para que ela se torne mais inclusiva*, a maioria dos professores aponta a urgência de modificações na estrutura física do espaço escolar; oferta de qualificação profissional por parte do governo municipal ou estadual aos professores; mais participação e conscientização dos membros da escola, da comunidade e da família.

Em relação à questão quinta, se os educadores percebem os seus alunos em situação de inclusão como incluídos e o que mais poderia ser feito para melhorar a inclusão, os educadores afirmam que, de forma geral, os alunos em S.I estão incluídos, porque avançam no processo de aprendizagem, ainda que lentamente. A resposta da professora E à questão, remete aos problemas vivenciados pelos alunos em S.I e pelos demais pertencentes ao grupo das minorias que ainda são visto, identificados e reduzidos aos estereótipos, elemento do preconceito e produto cultural, por seus pares no processo de socialização e interação:

Dependendo do aluno e tipo de deficiência, ele vai ser mais ou menos recebido. Isso vai depender de muitos fatores. Por exemplo, um aluno meu que tu vê que não tem um braço, que brinca normalmente com outras crianças, já se percebe um grau de inclusão. Mas uma aluna que é negra, gorda e que foi vítima, agora é chamada de macaca. (PROFESSORA E).

Ao destacar a função da cultura na formação do preconceito no processo de socialização do indivíduo, Crochík (2006, p. 10) ressalta o quanto a vítima do preconceito passa a ser caracterizada pelo termo que designa o preconceito e não por suas inúmeras características.

Apontamentos finais

A educação inclusiva busca implantar uma educação com estruturas, práticas, métodos e formas de avaliação mais inclusivas para todos. Nesse sentido, podemos dizer que a luta pela educação inclusiva é direcionada a não repetição de Auschwitz, isto é, a uma educação voltada a práticas não violentas nas escolas. Entretanto, a luta se torna árdua e difícil já que vivemos em uma sociedade cuja cultura e educação foram transfiguradas em mercadoria e visam à modelagem dos indivíduos e não sua emancipação e autonomia.

Ao longo da pesquisa, pudemos observar e compreender que os maiores obstáculos à participação e aprendizagem de todos estão relacionados ao modo como a sociedade em que vivemos se organiza e, destacadamente, ao modo como as instituições sociais tornam o homem indivíduo. Os educadores, em grande parte, percebem os alunos em situação de inclusão por suas deficiências e não pela diversidade de características que possuem, indicando a existência da estereotipia do pensamento e do preconceito, aspecto próprio de indivíduos formados no interior de uma sociedade que exclui a experiência e a reflexão. Crochík (2016), em *Educação Inclusiva*, destaca como a discussão acerca da educação inclusiva também está implicada a discussões sobre ideologia, preconceito, bullying, violência e aos direitos das minorias que passam a ter uma participação política maior mediante tal proposta. Assim, barreiras arquitetônicas e atitudinais, que têm se interposto à inclusão, serão percebidas. No que tange às atitudes direcionadas aos alunos em situação de inclusão, Crochík (2016) afirmar que elas são determinadas por três fatores: cognitivo, afetivo e uma tendência à ação. Tais fatores vão implicar no modo como os professores pensam e agem em relação a seus alunos.

As entrevistas, ao que parece, mostram que os professores sentem dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade dos alunos e suas diferentes formas de aprender. Para quem já esteve em sala de aula, sabe que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem distintos. Se pensarmos um pouco em nós, enquanto estudantes e indivíduos que interagem na sociedade, podemos identificar que todos temos formas distintas de aprendem e, dependendo de nosso processo de socialização e dos obstáculos que encontramos ao longo de nosso desenvolvimento, podemos apresentar distintas habilidades, pois estas são socialmente criadas e não inatas. Contudo, parece que tal aspecto se tornou evidente somente mediante a inclusão dos grupos antes segregados. A inclusão dos grupos antes segregados realça o que somos forçados a negar ao longo do nosso processo de socialização: nossa fragilidade e diversidade. Não podemos deixar de sublinhar que foi somente mediante os estudos possibilitados pela pesquisa, que fazemos tais considerações.

Nossa luta para garantia do direito à participação afetiva dos alunos com deficiência parte de perspectivas que compreende educação e sujeitos – professores e alunos – no interior desta sociedade desigual, injusta e violenta que media as relações sociais. Assim, a luta pela educação inclusiva é a luta por justiça ou por uma sociedade mais justa para todos. Para isto, é necessário luta política no intuito de fazer cumprir as políticas públicas existentes como, por exemplo, a Lei nº 13.005/2014⁸ que, no Artigo 2º, tem, entre suas diretrizes, a

8 Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Brasília-DF 2015. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>.
Acesso em: 24 mai 2018.

universalização do acesso à educação básica pública e a regulação do atendimento educacional especializado para os alunos de 4 a 17 anos com alguma deficiência. Além disto, a valorização e qualificação dos professores.

Referências:

Adorno, W. T. Educação e Emancipação. São Paulo. Paz e Terra, 1995.

Arbex, D. Holocausto Brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil. Editora geração, 2013.

Booth, T.; ainscow, M. Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, FE-UFRJ: 2002. Disponível em: <http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil.pdf>. Acesso em: 13 Out 2013.

Crochik et al. Educação Inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. In: _____. **Psicologia & Sociedade**; 25(1): 147-184, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/19.pdf> > Acesso em: 20 Set. 2013.

Crochík, J. L. Introdução. In: **Educação Inclusiva: algumas pesquisas.** Saarbrücken : Novas Edições Acadêmicas, 2016. p. 10-35.

Crochík, J. L. Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Crochík, J. L. Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade. **Projeto Temático.** 2012. São Paulo. (arquivo impresso).

Gil, Gilberto. Queremos Saber. LETRAS. mus.br. Disponível em: <www.lettras.mus.br/gilberto-gil/335546/> Acesso em: 28 out 2016.

Horkheimer, M. e Adorno, T. W. (1956). Temas Básicos de Sociologia. São Paulo: Cultrix, 1978.

Horkheimer, Max; Adorno, Th. Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em: 25 Ago 2013.

Mazzotta, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.