INTRODUÇÃO

> Sem um toque de paixão pode não se ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal. (Roberto C. Bogdan & Sari K. Biklen)

A realidade da escola brasileira está pautada por constantes fracassos dos alunos, visto que muitos deles não concluem ou concluem mal seus estudos. Além disso, deve ser citado também o fenômeno da "exclusão branda",[1] que ocorre no interior da escola.

Entendemos que a proposta de inclusão escolar é bastante válida, porque não se trata de incluir apenas as pessoas com deficiência, mas de envolver todos os alunos que por algum motivo têm fracassado na escola. Embora a exclusão escolar esteja também associada à exclusão social, a escola pode e deve rever seu papel e tentar deixar de reproduzir o que a sociedade, por meio do sistema capitalista, vem estipulando.

O nosso interesse pela inclusão das crianças com necessidades educativas especiais[2] (NEE) surgiu quando se propagou em Goiás, por meio da Superintendência de Ensino Especial (SUEE/SEE), a discussão sobre educação inclusiva em 1999 e 2000. Nessa época, sabia-se muito pouco sobre o que se passava na SUEE/SEE.[3]

A inclusão tem sido muito contestada e ainda não assimilada por muitos profissionais da educação e até por outros que trabalham com esses profissionais. Percebemos que as discussões sobre inclusão têm sido incertas, pautadas por dúvidas e receios tanto nas

---

[1] Os termos "exclusão branda" e "eliminação adiada" são usados por Freitas (2002), por Bordieu & Passeron (1982) e por Bordieu & Champagne (1998).

[2] Nesta pesquisa utilizaremos os termos pessoas com deficiência, pessoas com necessidades educativas especiais, excepcionais ou deficientes como sinônimos, não com o sentido discriminatório, mas para explicitação do grupo que tomamos como objeto de investigação.

[3] No período em questão a autora deste trabalho – graduada em Letras e em Fonoaudiologia – trabalhava como professora no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e como fonoaudióloga nas unidades da saúde, o que permitia observar as dúvidas e incertezas sobre inclusão tanto na educação como na saúde. Em 2000, foi convidada a trabalhar no Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD), ficando à disposição deste.

escolas como nos centros de apoio à inclusão. Isso era constante também no Centro Estadual de Apoio ao Deficiente – CEAD – onde trabalhávamos. De modo que, quando encaminhávamos nossos pacientes às Escolas Inclusivas de Referência (EIR), ouvíamos, da parte dos professores, perguntas como esta: como trabalhar com tais crianças?

Tal como esses professores, nós ficávamos sem muitas respostas. Isso foi se acentuando mais em 2004 e 2005, quando passamos a receber alguns professores das escolas no CEAD. Como professora, entendia os argumentos dos professores, pois conhecia a realidade de sala de aula e da escola: salas cheias; projetos que chegavam para execução sem antes serem compreendidos; cursos oferecidos pela SUEE/SEE que acrescentavam muito pouco à formação docente; excesso de trabalho cotidianamente; vínculo trabalhista do docente em duas e até três escolas para garantir sustento etc. Mas, como fonoaudióloga, percebia o quanto algumas crianças iriam desenvolver mais na escola regular do que na especial, pois percebia avanços e acreditava que elas mereciam oportunidades. Por meio de estudos e embates teóricos com alguns colegas que tinham interesse pela educação inclusiva, fomos em busca de mais conhecimento.

Assim, com este estudo propomos discussões e reflexões sobre o processo de inclusão desenvolvido em uma EIR, para que professores e especialistas possam realizar um trabalho mais integrado para a inclusão das pessoas com deficiência. Além disso, ressaltamos a importância do conhecimento que foi produzido aqui, o qual poderá trazer contribuições ao trabalho que estamos desenvolvendo no CEAD. Para tanto, delineamos o seguinte problema na nossa investigação: como os professores, cercados por situações tão adversas, e os alunos, com alteração de fala e de linguagem, vivenciam a inclusão em sala de aula a partir das políticas inclusivas implantadas? Tínhamos como pressuposto que o processo de comunicação ocorresse com maior facilidade para aquelas crianças com alteração de fala e de linguagem associada à deficiência mental ou à paralisia cerebral, porque a audição estava preservada, o que poderia facilitar a inclusão escolar. Algumas questões foram norteando este estudo:

a) Como o professor concebe a inclusão?

b) Qual tem sido a prática pedagógica inclusiva utilizada pelo professor?

c) Até que ponto a dificuldade de comunicação com os alunos com deficiência associada à alteração de fala e de linguagem tem sido obstáculo para o convívio e estabelecimento das relações sociais para o processo de ensino-aprendizagem?

d) Como esses alunos, enquanto sujeitos que se constituem pela linguagem, estão se relacionando e participando dos grupos de sala de aula?
e) A partir do convívio entre o professor e todos os alunos, como tem sido construída, no coletivo de sala de aula, a singularidade dos alunos com deficiência?

Buscamos, então, aprofundar nosso estudo. Para isso, propusemo-nos adentrar em uma EIR, aqui denominada Caminhando Juntos.[4] A escolha dessa escola levou em conta os seguintes fatores: a) é uma escola pioneira em matricular pessoas com deficiência; b) é bem localizada em Goiânia, o que permite um número razoável de alunos com deficiência freqüentar a escola; c) ela possui professores do ensino regular e do ensino especial trabalhando nela; d) é uma escola apoiada pela Rede de Apoio à Inclusão (REAI), carro-chefe do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) da SUEE/SEE; e) conta com um Centro de Apoio ao Deficiente, localizado ao seu lado, em que a maioria dos alunos recebe atendimento especializado em Pedagogia, Braille, Libras, Sorobã, Orientação e Mobilidade, Atividades de Vida Diária (AVD), Natação, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Assistência Social. Outro pressuposto era o de que, como a escola é dotada de todos esses recursos, ela teria as condições devidas para uma Educação Inclusiva.

Escolhemos, para este estudo, a abordagem qualitativa, visando contribuir para a compreensão mais ampla do fenômeno, das suas histórias e gêneses. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 48), "os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]". Associada a esta abordagem, escolhemos o estudo de caso do tipo etnográfico, pela "possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis" (André, 2005, p.33). O estudo de caso tem como característica contribuir para a reflexão dos problemas educacionais, mediante informações valiosas que dizem respeito a medidas de natureza prática e a decisões políticas. Embora tivéssemos optado por pesquisar uma sala de aula de uma Escola Inclusiva de Referência (EIR), não deixamos de considerar todo o contexto da escola e da educação, pois esta unidade é representativa de muitas outras.

Como sujeitos participantes da pesquisa, contamos com duas professoras (uma titular e outra de apoio dessa sala de aula); com a professora/coordenadora de recursos; com

[4] O nome da escola foi modificado, a fim de preservar o compromisso ético com os sujeitos envolvidos.

duas alunas “incluídas” na sala (uma com paralisia cerebral e outra com deficiência mental), as quais se constituíram em nosso objeto de pesquisa; as mães dessas duas alunas; e seis alunos, escolhidos aleatoriamente, que estudam na mesma sala.

Utilizamos as pesquisas bibliográfica e documental neste estudo. Em relação aos instrumentos metodológicos para coleta dos dados, realizamos entrevistas, colhemos alguns depoimentos dos alunos, bem como procedemos a observações e diálogos. Além disso, verificamos documentos tais como o Plano Individualizado de Educação (PIE), a Ficha de Aproveitamento Individual do Aluno e relatórios dos professores. As entrevistas foram gravadas com consentimento dos colaboradores e realizadas separadamente no ambiente escolar.

Vale acrescentar que submetemos esta pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Superintendência Leide das Neves (SULEIDE/SES), da unidade da Secretaria Estadual de Saúde (SES), tendo sido aprovada sob o código/número CAAE-0006.0.177.000-06 e acompanhada durante todo o seu processo.

A análise de dados qualitativos, uma tarefa que envolve um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação por meio de uma sistematização e coerência, resulta de leituras sucessivas do material, para identificação do sentido da comunicação em análise. Ela busca regularidades e diferenças no material, a formulação de hipóteses do que apreender, a revisão constante da literatura, a checagem dos dados e confrontamento dos dados, enfim, a formulação de questões para o momento da redação final do trabalho (Magalhães, 2004).

Muitos são os estudiosos que vêm discutindo a questão da inclusão escolar. Carlos Alberto Marques/UFJF (1998, 2001, 2003); Luiz Carlos de Freitas/UNICAMP (2002); Maria Teresa Eglér Mantoan/UNICAMP (2001, 2003, 2006); Soraia Napoleão Freitas/ UFSM (2006); Susan Stainback e William Stainback dos EUA (1999) e Peter Mitller da Inglaterra (2003). Trata-se de autores que trazem questões importantes relacionadas às concepções, às práticas pedagógicas, à formação docente e à transformação do espaço escolar. Como refere Marques (2003, p. 223),

> [...] por detrás de cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, subjazem determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem, as quais caracterizam, muitas vezes, o discurso hegemônico de uma sociedade, num determinado momento de sua história.

Assim, por meio das concepções e das práticas pedagógicas dos professores da EIR, buscamos compreender como estes, junto aos seus alunos, e, em especial, os alunos com alteração de fala e de linguagem, estão vivenciando a inclusão, já que trazem, reiterando Marques (2003), "concepções arraigadas por um tipo de sociedade" que é excludente. Vale lembrar, trata-se uma temática que, portanto, está relacionada à nossa experiência profissional.

Para Mantoan (2003, p.15), a "inclusão [...] implica mudança desse atual paradigma educacional [...]" de exclusão, mudança essa que, pressupomos, inicialmente resultasse de uma formação política do professor como forma de se armar e de se opor à lógica das políticas neoliberais.

Na medida em que avançávamos em nosso estudo, porém, percebíamos que não abordávamos um assunto tão simples, pois, além da formação política docente, é preciso considerar o engendramento simbólico que permeia as ações humanas.

Não deixando de lado essa formação, procuramos considerar também os apontamentos da Psicanálise, diante da afirmação de Rinaldi (1996, p. 146), de que a "ética da psicanálise representa um questionamento da ação humana, [...] diz respeito não só ao âmbito privado de uma análise pessoal, mas também à inserção do sujeito no mundo". Ao discutir determinadas ações humanas, mudanças atitudinais (como requer a inclusão), a Psicanálise propõe que elas não sejam da ordem somente da consciência, mas do inconsciente também. Nesse sentido, Freud e Lacan têm papel fundamental em nossa análise, pois com eles poderemos pensar a inclusão não somente pelo imaginário do real (conscientização, formação, disponibilização de recursos), mas pela dimensão do real e do simbólico.

No campo da linguagem, buscamos os pressupostos teóricos de Vygotsky que fundamentam a Proposta de Inclusão da SUEE. Vygotsky (1999) traz como contribuição o conceito de mediação,[5] o qual é compreendido e explicado pela fórmula $S \rightarrow X \rightarrow R$, em que um elemento intermediário X constitui o elo mediador da relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R). De acordo com Góes (1997, p. 11), "a abordagem histórico-cultural em psicologia [...] requer que se conceba o conhecer como processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de conhecimento", esquema por ela denominado SSO. Quando empregado nas relações de ensino-aprendizagem, esse esquema relaciona um sujeito de aprendizagem (o aluno, o aprendiz), o objeto do conhecimento (os

[5] Conferir Vygotsky, L. S. (1999).

conteúdos específicos) e um sujeito ou instrumento mediador (cujas funções podem ser desempenhadas por um professor ou alguém que desempenhe papel equivalente).

No estudo da linguagem, o referencial da Psicanálise com Freud e Lacan veio contribuir também. Discorremos sobre as contribuições da Psicanálise para a educação e além do entendimento de linguagem como comunicação, passamos a utilizar a conceituação dada por Lacan (1964, p.28) – "o inconsciente é estruturado como linguagem".

Vale ressaltar que esta pesquisa se justifica essencialmente pela necessidade de se buscar dados que ensejem novas críticas, novas discussões e reflexões acerca da educação inclusiva, proporcionando um novo olhar também sobre a questão da linguagem da criança com deficiência. No intuito de desenvolver uma investigação que ao invés de neutra, assuma seu papel crítico e reflexivo para que seja possível colaborar para as futuras ações no campo educacional, lembramos de Gatti (2002, p.35)[6] que cita Franco: "... não se pode perder de vista a dimensão política da pesquisa e o caráter histórico de nossa responsabilidade social"

[6] Conferir GATTI, A. B. (2002).

FOMOS INCLUÍDOS?

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo uma escada...
Do sonho uma ponte...
Da procura....Um encontro.
(Fernando Sabino)

Como a educação inclusiva propõe um resgate da função social da escola, foi necessário pensar numa transformação no modo de pensar e de agir de todos os envolvidos no seu processo. Para nortear essas transformações, a SUEE/SEE se encarregou de implantar e desenvolver o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Após o lançamento do Programa, vários projetos foram desenvolvidos, dentre eles o Projeto Escola Inclusiva (Anexo G).

Para compreendermos o processo inclusivo, mergulhamos em vários estudos feitos acerca da área educacional. Para isso, foi necessário estudar a história da educação, com um percurso sobre as políticas educacionais inseridas numa esfera global, cuja visão de mundo exige pensar nos caminhos possíveis de transformação educacional e social.

Vimos que a política educacional, em especial a política de educação inclusiva, está norteada pelas políticas neoliberais. Desse modo, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas docentes, ou seja, a formação continuada articulada à categoria trabalho, tornam-se uma dimensão política importante.

Associado a isso, recorremos à Psicanálise. A ética da psicanálise formulada por Lacan não propõe nenhuma utopia, não há um bem a atingir, ela não busca nenhum ideal de harmonia, nenhum modelo de conforto, em que cada um possa realizar seus desejos particulares e, ao mesmo tempo, cumprir suas obrigações de solidariedade. No âmbito da Psicanálise, o sujeito se defronta com a falta que o constitui, com sua castração. Isso não

significa permanecer nesse lugar de solidão, mas passar por isso, para que a relação do sujeito com seu ato possa se modificar na fidelidade ao desejo e na relação com o próximo, porque, como disse Lacan, “o desejo do homem é o desejo do Outro”, sendo a oposição de desejo apenas fruto da rivalidade imaginária (apud Rinaldi, 1996).

Por meio do estudo político e do recorte da psicanálise procuramos apreender como professores e alunos com alteração de fala e de linguagem vivenciam a inclusão em uma EIR. Percebemos que essa escola dispõe de inúmeros recursos que favorecem o ensino inclusivo, tais como (a) professores com muita experiência e prática de ensino, a maioria com curso de magistério, e também licenciatura em Pedagogia e em outras áreas; (b) professores da escola regular e da escola especial trabalhando juntos; (c) espaço escolar amplo; (d) sala de informática; (e) uma pequena biblioteca; (f) materiais essenciais para seu funcionamento; (g) um Centro de Atendimento ao Deficiente ao lado da escola, onde alunos com deficiência provenientes dessa escola recebem atendimento especializado; (h) um conselho escolar; (i) projetos escolares; (j) o apoio da REAI etc. Porém, mesmo com todos esses recursos disponíveis – não a qualquer hora, mas pode-se contar de alguma forma com eles –, a inclusão tem ocorrido mais pelo processo natural dos próprios alunos de se relacionarem uns com os outros do que por ações pontuais da escola. Vale destacar, nesse sentido, que a escola tem como característica mais forte um modelo de integração, do que um modelo de inclusão, talvez pela história da escola, que era voltada para a integração, ou talvez pela falta da compreensão do que seja inclusão, ou devido as concepções inadequadas, as quais foram tomadas como referência, ou ainda devido as identificações comuns compartilhadas que os sujeitos tomam parte.

As concepções dos professores sobre inclusão estão ligadas à socialização, a critérios para admissão dos alunos, à formação docente, a recursos materiais, a laudo e às condições de trabalho. As mães, por sua vez, também entendem inclusão como socialização. Trata-se de concepções que estão em franca contradição como observamos, o que pode encontrar justificativa no que Marques e Marques (2003, p. 229) mencionam:

> [....] nossa Atualidade se nos apresenta como uma forte crise de concepções, decorrente, com certeza, da coexistência de velhos e novos valores. Como toda transição, a convivência do velho com o novo, ao mesmo tempo em que exige mudanças, gera inseguranças naqueles que se vêem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido.

Na nossa análise, acreditamos que não se trata apenas de uma crise de concepções. Deve haver algo além disso, em que o deslocamento dos sujeitos ocorre por meio da identificação, como postulou Freud (1914), em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. As ações dos sujeitos são moldadas pelo consciente e pelo inconsciente. Existem fraturas na constituição dos sujeitos e é preciso considerá-las quando se reivindica mudanças. Não se trata apenas de angústias, mas é a constituição subjetiva de cada pessoa no processo. A grande contribuição da Psicanálise no campo educacional é caminhar pelo saber, sem ter que dar conta de tudo.

Consideramos que os princípios psicanalíticos são válidos para qualquer ação educativa. A educação pelo viés da Psicanálise implica pensar a produção de marcas simbólicas para que se emerja um sujeito. Segundo Speller (2005, p.127-133) o professor estaria

> ocupando o lugar e exercendo a função não como mestre da verdade, mas como produtor de marcas e bordas nas quais a criança possa se segurar para se tecer no simbólico. A educação deve produzir um efeito organizador ajudando a criança a construir um simbólico onde possa viver. Assim a educação ajudará a criança a 'fincar seus pés no real'. [...] Psicanalistas e educadores têm conhecimento do fracasso escolar, do desinteresse, da apatia e mesmo da depressão crescente entre os jovens, da violência, do consumo de drogas, da atração pelo consumo, pelo mundo da Internet, das novas configurações familiares, etc. O professor, como o analista, não controla os efeitos de seus atos, o primeiro do que ensina e o segundo de suas intervenções em relação aos sonhos, lapsos, chistes, sintomas do analisando, para que o sujeito se aproprie de seu saber inconsciente. No entanto, ambos continuam em suas profissões impossíveis...

As atitudes das professoras em relação à inclusão das alunas com alteração de fala e de linguagem são permeadas por discursos constituídos a partir do diagnóstico. É preciso supor um sujeito, além do diagnóstico desses alunos. Assali (2005, p. 84), citando Meira, pontua que, "se uma criança for vista pelo professor, primordialmente como sendo alguém que é portadora de desejos, de uma história, os caminhos para a aprendizagem estarão incluindo o que é fundante no ser humano: a palavra". O desejo só aparece em relação à Lei, não se trata de emoção, mas implica lidar com a falta. Se há escuta dos professores, estes conseqüentemente também saberão escutar seus alunos. Esta escuta discutida no campo da Psicanálise com grupos de professores refere-se à estrutura discursiva e o que é escutado é a relação de falas, das produções discursivas, e não a relação entre os participantes. Segundo

Bastos (1996, p. 136), “ao retomar a experiência vivida, o professor passa a se dar conta do caminho trilhado e pode ressignificar o percurso de seu fazer pedagógico com seu aluno”. Projetos de escuta envolvendo, ora pais, ora professores, têm sido realizados por grupos de psicanalistas unindo Educação e Psicanálise em alguns Estados.

Em relação às práticas pedagógicas dos professores da escola Caminhando Juntos, buscamos os referenciais sociohistórico-culturais de Vygotsky. Embora a Proposta de Inclusão da SUEE/SEE tenha como base os pressupostos teóricos de Vygotsky, durante nossas observações percebemos que, no cotidiano das aulas, a mediação ocorre mais entre a professora de apoio e as alunas com alteração de fala e de linguagem, não se estendendo aos demais. Vygotsky estendeu o conceito de mediação homem/ambiente, concepção de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos, ao uso de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc.) segundo Jobim e Souza (2000). Para Vygotsky (1999) o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, ou seja, a consciência da criança.

Vygotsky não realizou propriamente uma análise específica da linguagem no cotidiano da criança. Entretanto, sua compreensão de linguagem nos remete ao papel das trocas verbais na constituição da subjetividade da criança. Assim nos aproximamos das idéias de Freud e Lacan, quando pensam na subjetivação do sujeito a partir do Outro.

Apesar de todos os recursos existentes na EIR, além do pessoal de apoio, pouco se investiu no desenvolvimento da fala e a da linguagem de RC e NK. Ainda que elas tenham sido inseridas na estrutura da sala de aula e da escola, incluíram-nas pouco na estrutura discursiva da sala de aula. Destaque-se que os objetivos dos professores, com essas alunas, eram o desenvolvimento da leitura, da escrita, do cálculo, além da independência para hábitos de higiene. Cabe, aqui, portanto, o que Moraes (apud Almeida, 2003, p.123) escreve sobre o assunto:

> A educação precisa desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisam ser desenvolvidos, mas também nos vários outros potenciais intelectuais de nossas crianças, para que talentos não sejam desperdiçados, pois a multiplicidade e a diversidade das capacidades humanas é que constituem a grande riqueza da humanidade.

Segundo nossa concepção, a inclusão escolar implica primordialmente a entrada do sujeito na linguagem, no simbólico em que, por meio da linguagem, criam-se laços

discursivos, o que torna fator preponderante para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos que se desejem. O sujeito humano, na concepção freudiana, está indelevelmente marcado pela relação com o Outro, em que pela identificação com o Outro o sujeito se singulariza. É o registro da alteridade que institui a formação subjetiva, mas essa alteridade não se limita à simples presença do outro semelhante, pois é mais radical. Assim, em termos lacanianos (apud Patto, 2005, p.11) seria "a inclusão na estrutura discursiva da escola" para advir um sujeito. Então, não basta inserir o aluno na escola, é preciso reavaliar a estrutura discursiva em que professores e alunos se encontram. Faz-se necessário repensar o discurso "aluno incluso", "aluno cadeirante", "escola inclusiva" entre outros e avaliar quais marcas simbólicas estão sendo produzidas no âmbito escolar mediante as conseqüências econômico-sociais. A inclusão educacional e social a partir disso será mais plausível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. *Concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo o sócio-interacionismo.* Campinas, 1999(mimeo).

_____. *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia*. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação) Departamento da Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003.

_____. Contextualizando a Educação Inclusiva no Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. In: BRASIL. *Ensaios pedagógicos.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 233-237.

ALMEIDA, Gisella de Souza. *Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no Estado de Goiás*: um estudo de caso. Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento da Faculdade de Educação, 2006.

ALMEIDA, Laurinda R. de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. In : SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação*: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação).

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: BORON, A.; SADER, E. (Orgs.). *Pós-neoliberalimo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-18.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A.de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa)

APPLE, Michael W. *Educando à direita. Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu de Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ASSALI, Andréa Maia, AMÂNCIO, Valéria. O saber e o não-saber – do crer ao criar: eis uma das questões na escolarização de crianças psicóticas – duas histórias de travessias pelo Ponte. In: COLLI Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). *Travessias inclusão escolar*: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 73-85.

AZENHA, Conceição Aparecida Costa. O lugar do outro nas teorias sobre a aquisição da linguagem. *Inter-Ação*: Revista da Faculdade de Educação: UFG, v. 30, n. 2, p. 249-266, 2005.

BASTOS, Marise Bartolozzi. Inclusão escolar: inclusão de professores? In: COLLI Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). *Travessias inclusão escolar*: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.133-147.

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença*: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP : Papirus, 1998. (Série Educação Especial)

BOBATH, Karel. *A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral.* São Paulo: Manuele, 1989.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Sonia Xavier de Almeida. A escola como parceiro-sintoma. *Inter-ação*.Revista da Faculdade de Educação:UFG, v. 30, n. 2, p.297-303, 2005.

BORON, Atílio. A. Os "novos Leviatãs" e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.7-67.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. C. *A reprodução*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p 217-227.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. *Linguagem e escrita*: por uma concepção que inclua o corpo. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidade educativas especiais.* Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994a.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Livro1 /MEC/SEESP. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas*. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/ Secretaria da Educação Especial (SEESP), 1996.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. *Ensaios pedagógicos.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COUTINHO, Ana Beatriz V.; AVERSA, Paula C. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). *Travessias inclusão escolar*: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 35-42.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), p.19-30, 2006.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem*: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Tradução de Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.35-64.

DOURADO, Luís F.; OLIVEIRA, J. F. ; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação*: conceitos e definições. In: REUNIÃO DO FÓRUM HEMISFÉRICO EDUCACIONAL, 2, 2005, Brasília: INEP. Cúpula das Américas.

DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão *x* exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.211-238.

_____. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: BRASIL. *Ensaios pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 317-324.

FIORI, J.L. *60 lições dos 90*: uma década de neoliberalismo. São Paulo: Record, 2005.

FONSECA, Suzana. C. da. *Afasia*: a fala em sofrimento. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Universidade Católica de São Paulo, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3, 2000, Jundiaí. *Anais*... Jundiaí, 2000.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Dossiê Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de1995 a 2002. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p137-168, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 301-327, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de A. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação*: um intertexto. Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 1994.

_____. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. *Presença pedagógica*, MG, v.13, n.73, p.16-27, Jan./fev. 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.161-181.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 13.Rio de Janeiro: Imago, 1913-1914.

_____. Identificação. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 18. Rio de Janeiro: Imago,1920-1922.

_____. O inconsciente. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. *Escritos sobre psicologia do inconsciente*. Coordenação geral da tradução: Luis Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Ed: Imago, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capital real*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 21-46.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. Dossiê Políticas Educativas em Portugal e no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GATTI, Angelina Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GENTILI, Pablo. (Org.). *Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?* 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 7-67.

GENTILI, Pablo et al. Reforma educativa y luchas docentes em América Latina. Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, 2004.

GIROX, Henry A. Antonio Gramsci: escolarização para um política radical. In: GIROX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. de. As relações intersubjetivas na construção dos conhecimentos. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A. L.B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais:* interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997, p.11-28.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, n.71, p.116-131, 2000.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; Co-edição: Luis Sergio Henrique e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v 1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição: Luis Sergio Henrique e Marco A. Nogueira. 3 ed. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p.1-225.

IANNI, Octávio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JOBIM, Solange; SOUZA. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez. 2000. p.11-29.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise* – O legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.785 p.

KUPFER, Maria Cristina. *Autoridade e autonomia na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). *Travessias inclusão escolar*: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-27.

LAPLANE, Adriana. L. F de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-21.

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas v. 27, n. 96 (Especial), p .689-715, out. 2006.

LACAN, Jacques. *O Seminário: livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964.

_____ . *O Seminário: livro XVII: o avesso da Psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____ . O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: _____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____ . Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: _____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Vós sois os arcos do quais vossos filhos são arremessados como flechas*: um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador. Goiânia, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento da Faculdade de Educação, UFG, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003

(Coleção Cotidiano Escolar).

_____ . *Educação escolar de deficientes mentais:* problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300009&lng =pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2006a.

_____.O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006b. p.183-209.

MAKHOUL, C. S. *Educação física e inclusão em escolas estaduais de Goiás.* Goiânia, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2007.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. In: *Revista CEDES*, ano XIX, abril, 1998. p.105-122.

_____. *A construção do anormal*: uma estratégia de poder. 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (Orgs). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feruerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. *Contribuições à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. *A ideologia alemã.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MILANO, Lydia. Godoy. *Educação inclusiva*: do proclamado ao realizado – o caso da Escola Estadual Esperança. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2004.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. In: Pro-posições, v.12, n.2-3 (35-36), jul.- nov., 2001. *Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP*. p.60-74.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva*: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa crítica*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3, 2000. Lisboa: Atas, 2000. p. 33-45.

NEVES, Silvana S. de Mello. *Diversidade*: concepções e práticas na/da educação infantil

desveladas através do trabalho com livros de literatura. Juiz de Fora, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, A. (Org.).*Temas em educação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia, 1997.

OLIVEIRA, Cristina. B.de. *Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente:* concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte 1978-1999. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, 2003.

OLIVEIRA, Karla Suzane de. Um olhar sobre inclusão escolar no contexto ampliado de educação com a contribuição das políticas públicas e da psicanálise. ALMEIDA, Dulce B. (Org.). *Revista Educação.* Diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, p.143-166, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento*: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. Prefácio.Passagens: a psicanálise em movimento. In: COLLI, F. A. (Org.). *Travessias – inclusão escolar*: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.09-16.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. *Teaching as a subversive activity*. NewYork: Dell Publishing Co., 1969. 219 p.

PONTES. Suely A. *De sistema psíquico a tropeço da fala:* variações do conceito de inconsciente na psicanálise. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

RINALDI, Doris. *Ética da diferença*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Jorge Zahar, 1996.

ROURE, Glacy. Q. de. Mas o professor tem de saber... como se diz aproveitar o aluno... *Educativa*. Revista do Departamento de Educação Universidade Católica de Goiás, v. 3, jan.-dez. p.11-26, 2000.

_____.Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social. *Revista de Educação AEC,* Brasília,DF: editora Salesiana, ano 32, n. 128, p. 51-63, julho/set. 2003.

SASSAKI, Kazumi Romeu. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação,* ano IX, n. 43, mar.-abr. 2005. p. 9-10.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

_____. *A nova lei da educação. LDB*: trajetória, limites e perspectivas.7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria. A.da. *Intervenção e consentimento*: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, n.71, p. 45-78, 2000.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria.Célia M de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Temas em educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia, 1997.

SPELLER, Maria Augusta R. *Psicanálise e Educação:* Caminhos Cruzáveis. Brasília: Plano Editora, 2004.

_____. *Feminino, Psicanálise e Educação:* Do Impossível ao Possível. Cuiabá: Entrelinhas ed. UFMT, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão:* um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAHIR, Shafik Abu: O que é inclusão? Brasil, (s/d) (mimeo)

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Espanha: UNICEF, 1994.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia : UNICEF,1990.

_____. Disponível em: http://portal.unesco.org/education.en.Acesso em: 16 nov. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores:* políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIEIRA, Evanildo. A política e as bases do direito educacional. *Políticas Públicas e Educação*, Campinas, SP: Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, p.9-29, nov. 2001.

VIGOTSKI, Lev.Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, Lev.Semenovich. Fundamentos de defectología. *Obras Completas* Tomo 5. Havana:Editorial Pueblo y Educación,1989.

_____. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____.*Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luis Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.