



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte
24 a 28 de maio de 2004

Realização:



Sessão de Comunicação “Educação Inclusiva – Processos Escolares”

COMO SE TEM PENSADO A INCLUSÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PSICOLOGIA DAS IFES MINEIRAS

Luciana Pacheco Marques

Núcleo de Educação Especial/UFJF

Cristina Toledo

Bolsista FAPEMIG
Núcleo de Educação Especial/UFJF

Frederika de Assis Burnier

Bolsista PIBIC/CNPq/UFJF
Núcleo de Educação Especial/UFJF

Gabriela Silveira Meireles

Bolsista PROBIC/FAPEMIG/UFJF
Núcleo de Educação Especial/UFJF

Juliana de Oliveira Inhan

Bolsista CNPq
Núcleo de Educação Especial/UFJF

Rua Professor José Ribeiro 268. Santana – CEP 36.037-200. Juiz de Fora/MG.

Telefone: (32) 3231 1098

E-mail: luciana.marques@ufjf.edu.br

Considerando como fundamental o papel do pedagogo e do psicólogo na constituição de uma nova prática educacional, buscamos com este trabalho desvelar os sentidos do termo Inclusão nos Cursos de Pedagogia e de Psicologia das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais (IFES Mineiras). As IFES que oferecem o Curso de Pedagogia e de Psicologia são a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU); já a Universidade Federal de Viçosa (UFV) possui apenas a graduação em Pedagogia.

A escola que temos hoje no Brasil mostra-se aparentemente preparada para trabalhar com alunos de boa capacidade cognitiva, que podem caminhar com êxito mediante o apoio da escola, sem o apoio da escola, ou apesar do apoio da escola. Entretanto, na realidade brasileira nos deparamos com um alunado marcado pelas diferenças sociais, físicas, intelectuais, étnicas, religiosas, emocionais... Sob este contexto se faz cada vez mais necessária a discussão sobre a atual formação de nossos profissionais da educação.

Deter-nos-emos, contudo à categoria das pessoas com deficiência por se tornarem mais visíveis os processos de exclusão e marginalização em sua escolaridade, sendo a imagem da deficiência construída ao longo da história. Por ter estado a deficiência envolta por longa data em uma imagem negativa, esta carrega até nossos dias tal estigma.

Nosso *corpus discursivo* é constituído das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre Inclusão constantes do acervo das Bibliotecas das IFES Mineiras, da grade curricular dos Cursos de Pedagogia e Psicologia das mesmas, com seus respectivos programas e ementas, de uma entrevista realizada com 3 alunos do último ano de Psicologia e 3 do último ano de Pedagogia de cada uma das faculdades, 1 entrevista realizada com o Coordenador de cada um dos cursos e 1 entrevista com o(a) professor(a) responsável pela área da Educação Especial em ambos os cursos. A coleta de dados da Psicologia começou a ser feita no segundo semestre letivo do ano de 2003 das Universidades. No caso da Pedagogia, a coleta dos dados foi realizada no período correspondente ao segundo semestre letivo do ano de 2002, iniciando-se nesse momento um estudo mais detalhado de toda a grade curricular desse curso nas referidas instituições. Apresentaremos, em segundo momento, a análise desses discursos

considerando o tratamento dado à questão da deficiência, uma vez que esta pesquisa encontra-se ainda em andamento, tendo seu término previsto para agosto de 2006.

Como referência para analisar tais discursos usamos o trabalho de Orlandi (1993, 1996), que se orienta pela perspectiva europeia, Escola Francesa de Análise de Discurso (AD). Tendo iniciado na década de 1970, com Michel Pêcheux, a AD trabalha como uma disciplina de entremeio, no domínio de três campos de conhecimento: Lingüística, Marxismo e Psicanálise, adquirindo seu sentido pleno ao conceber a própria língua dentro de um processo histórico-social e colocando o sujeito e o sentido como partes desse processo. O discurso, então, é a conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão da realidade; essa noção vai tornar possível na análise da linguagem, independentemente do seu domínio, as reflexões sobre o sujeito e a situação em que ele se vê inserido, produzindo o discurso como uma noção fundadora.

Assim, de acordo com Orlandi (1996, p. 56), “*o objetivo da AD é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto lingüístico-histórico*”. Dessa maneira, compreender, para a autora (1993, 1996), é explicitar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, ressaltando o mecanismo ideológico que o sustenta. O caminho para a compreensão do texto é relacioná-lo com os diferentes processos de significação que nele ocorrem, estando estes em função da historicidade, ou seja, da história do sujeito e do sentido.

Além disso, Orlandi (1993, 1996) afirma que a heterogeneidade do discurso é caracterizada pela dispersão dos textos e do sujeito, este afetado pela ideologia. O texto, atravessado por diferentes posições do sujeito, corresponde a várias formações discursivas, que se caracterizam pelas diferentes relações estabelecidas com a ideologia.

Conforme Orlandi (1993, p. 58), “*a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e o que deve ser dito*”. Já as formações ideológicas se referem ao conjunto de atitudes e representações das posições de classes em conflito umas com as outras. Cumpre ressaltar que o sujeito se apropria da linguagem no interior de um movimento social, no qual está refletida sua interpelação feita pela ideologia. Como consequência, uma formação discursiva divide o espaço discursivo com outras formações discursivas, numa constante interpenetração de sentidos oriundos de formações

ideológicas diferentes. Ela representa, pois, o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade.

Desvelando os sentidos de Inclusão nas IFES Mineiras, objetivamos verificar os impasses e as perspectivas presentes na formação de professores, dando base para que se possa ressignificar as concepções e os discursos construídos nos Cursos de Pedagogia e de Psicologia, possibilitando a constituição de uma escola e de uma sociedade realmente inclusivas. Neste contexto a graduação deve ser vista como um instrumento de elaboração de pesquisas e projetos de extensão, que podem auxiliar a construção de uma consciência crítica que permita ultrapassar uma compreensão simplista de mundo, lidando com a complexidade da diversidade humana.

Consideramos, portanto, que uma das perspectivas da formação de professores engloba o fato de estes passarem a atuar como um agente social, trabalhando com a diversidade cultural em detrimento de uma construção calcada num sistema onde “saber é poder” e, no qual, a dimensão social está associada à dicotomia “desejável-indesejável”. O que se propõe, com isso, é que o processo de escolarização passe por uma redefinição de sentidos e de propósitos. Dentro desse contexto, pode ser que se encontre o maior impasse da formação de pedagogos e psicólogos, uma vez que se passa a exigir, nas palavras de Pereira (1981, p.429), a *“realização de uma nova aprendizagem: de valores, atitudes vitais, simbologia e linguagem”*.

Busca-se, com essa concepção, um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma pluralidade etnocultural. Para tanto, a escola e seus recursos humanos deverão adotar uma prática reflexiva e culturalmente comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores das diferenças e dos preconceitos, promovendo uma atuação que contemple a diversidade humana.

Pensando a inclusão como a conquista e o exercício da cidadania, a escola deve construir um dos espaços para o indivíduo adquirir um saber que lhe permita reconhecer seus direitos, exigir sua aplicação e compreender a necessidade de exercê-los. As escolas públicas e particulares devem assegurar uma educação para todos, principalmente quando se trata das pessoas excluídas e marginalizadas pela sociedade.

Entretanto o contexto da educação é marcado por sucessivos fracassos. Entre as causas apontadas por alguns autores, destaca-se a má e precária formação que os profissionais recebem nos cursos secundários ou mesmo nos cursos superiores. Nesta perspectiva, os professores e os demais recursos humanos da escola, incluindo os psicólogos, vêm apresentando uma visão restrita dos alunos, desconsiderando a realidade em que eles se inserem. Na maioria das vezes, apenas realizam avaliações, rotulando os que se encontram “fora do padrão”. Fica evidente que não bastam apenas medidas legais com promulgações de leis, sem que haja uma discussão envolvendo todos estes profissionais, no que se refere a uma visão crítica da prática escolar.

Demasiadamente amplas são as discussões que podem ser suscitadas das determinações legais postas para a formação de professores e atuação do psicólogo escolar, mas ressaltamos como ponto de nosso estudo a formação de ambos para uma educação comprometida com a Inclusão, especificamente quando tal processo se refere às pessoas com deficiência.

Segundo Santos (2002, p. 158),

Os documentos oficiais, emanados do poder central, têm destacado não apenas a necessidade de os docentes possuírem uma cultura geral que os situe no mundo contemporâneo, como também conhecimentos que lhes forneçam uma visão ampla sobre o papel econômico, político e social da educação. Além disso, [...] falam também em uma educação de qualidade, educação inclusiva, educação para a cidadania, com base em análises sobre a diversidade cultural e as desigualdades educacionais e sociais.

Muito se tem discutido sobre a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular. A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, orientam que a educação de crianças com deficiência se dê, preferencialmente, na rede regular de ensino e, conseqüentemente, que tal discussão seja levada para a formação dos profissionais que vão trabalhar com esse alunado.

A atual LDB traz em seu artigo 59, inciso III, que “os sistemas de ensino assegurarão professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Nesse sentido, devemos ressaltar a importância de uma formação mais ampla, que favoreça o reconhecimento das especificidades de

cada aluno, trabalhando com a coletividade presente na sala de aula. Para tanto, Cavaliéri (1999, p.116), propõe uma flexibilização curricular através da incorporação de aspectos ligados a comportamento sexual, afetividade, padrões de convivência social, cidadania, ‘conscientização política’, parâmetros de higiene e saúde, familiarização com novas tecnologias, consciência ecológica, uso de drogas e suas respectivas implicações ético-morais e outros mais, desenvolvendo a aprendizagem por meio das vivências dos alunos e funcionando como um meio de transformação social.

De acordo com Bueno (2002), a incorporação da Educação Especial no Brasil pelas Instituições de Ensino Superior teve seu início com a promulgação da Lei n. 5.692/71, na medida em que esse documento legal definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino dos então primeiro e segundo graus fosse se elevando progressivamente. Em decorrência dessa lei, o referido autor nos relata que o Conselho Federal de Educação baixou resoluções tornando obrigatória a formação de professores de Educação Especial em nível superior, mas o autor constata que tais resoluções tiveram pouco efeito prático.

Segundo Prieto (1998), o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Portaria n. 1.793 que recomenda a inclusão de disciplina específica e conteúdos acerca dos portadores de necessidades especiais nos cursos de terceiro grau; entretanto, considera que a habilitação para trabalhar com alunos portadores de deficiência deveria ser contemplada em todo o Curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas.

Tais determinações causam polêmica entre os profissionais da educação, por estes terem assimilado uma concepção equivocada sobre como atender aos alunos com deficiência. Talvez, seja nesse fato que resida o grande impasse da formação de professores, uma vez que esta questão não implica somente a aquisição do domínio de técnicas e regras, sendo essencial que o professor crie uma perspectiva crítica em relação à escola, permitindo uma atuação para além do contexto da sala de aula.

A formação desses profissionais deve levar em consideração a diversidade cultural, não se restringindo à cultura dominante, para que se desenvolva ao menos o respeito por todas elas. De acordo com Ruz, citado por Santiago (2002), define-se a base de uma formação docente que atue de forma inclusiva nas escolas. Pressupondo a Inclusão como a possibilidade dada aos alunos de desenvolver plenamente suas potencialidades,

entende-se que os professores devem contemplar e ampliar a visão sociocultural dos alunos, dando-lhes oportunidade de vivenciar experiências multissociais, de acordo com uma concepção que aceite a diversidade, gerando na escola um espaço que todos possam aprender uns com os outros e viver a cidadania. Assim, o desejo de aprender deve superar o currículo proposto, respeitando a cultura de cada aluno.

Como nos explicita Figueiredo (2002), não se trata de formar um professor para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles, identificando suas dificuldades, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola.

Conforme Almeida (2001, p. 65),

quanto à formação de professores para a inclusão escolar, entendemos que inicialmente se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a idéia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com experts ou com especialistas em educação especial; a idéia de que só turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa mesma proporção o que lhes foi repassado; e finalmente, a idéia de que o domínio da teoria precede a prática (visão precedente de formação) como se a formação a priori, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho.

As atitudes de repulsa exprimem respostas de insegurança diante da exigência de mudanças, da necessidade de substituir o conhecido e seguro pelo novo e desconhecido. Desta forma, para que se efetive de fato a Inclusão é preciso mais que garantia de vagas impostas por lei, sendo necessário que a escola reveja suas concepções, reflita sobre sua prática e reestruture sua prática pedagógica e sua organização.

A relevância de nosso trabalho está, justamente, no fato de apresentar a formação dos pedagogos e psicólogos como uma ação concreta que poderá contribuir para disseminação de informações e implementação de novas iniciativas que favoreçam a criação de uma escola realmente inclusiva. Refletimos, assim, sobre as possíveis soluções para a inclusão dos alunos marginalizados no ensino regular e sobre as dificuldades a serem vencidas.

Esta pesquisa representa uma das inúmeras ações inclusivas que vêm refletindo o compromisso com a construção de uma sociedade na qual seja compreendida a diversidade humana. Historicamente percebe-se a busca da sociedade em encontrar

artifícios que estabeleçam normas para aceitação social dos indivíduos. Muitas vezes impõem-se estigmas às pessoas que divergem de um determinado padrão, em função da diversidade humana, entendida nesse sentido com um caráter coletivo, uma vez que também considera as diferenças individuais.

O estigma constitui marca de caráter negativo e pejorativo, empregada para identificar e segregar pessoas que não se enquadram em padrões de normalidade estabelecidos. Segundo Goffman (1988, p. 14),

o indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto.

Acreditando acima de tudo no saber científico por ele produzido, o homem se encontra no direito de poder dizer o que lhe convier a respeito do outro, principalmente daquele entendido como desviante do padrão de normalidade, estabelecido em tal momento como único e absoluto. No cenário do mundo atual, o discurso se funda na consideração da diversidade. Pressupõe-se que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade. Assim, a diferença imposta pela deficiência fica relegada a um segundo plano.

A exclusão social se constituiu como ideologia dominante na relação da sociedade com as pessoas com deficiência, estabelecendo uma relação marcada pela dicotomia do certo e errado, bom e ruim, normal e anormal. Dentro desse contexto, a deficiência é remetida à idéia de incapacidade e ineficiência. Mediante a situação de inferioridade existencial da pessoa com deficiência, esta é isolada em instituições de natureza segregadora.

De acordo com Marques e Marques (2003, p. 227),

observa-se uma forte tendência em se avaliar a deficiência do outro sobre o prisma biológico, passando seu portador a ser tratado como um doente, ou seja, uma pessoa fragilizada, sempre necessitada de assistência, por isso, digna de pena. Assim procedendo, as pessoas ditas normais reduzem os significados da normalidade e da adaptação para os padrões estéticos e de produtividade do corpo.

Sob esta ótica se fundamenta a manutenção dos asilos, hospitais e internatos para isolamento dessas pessoas que se encontrariam fora dos padrões estabelecidos como normais. Camuflando a ideologia preconceituosa e discriminatória da sociedade, tais

instituições se mantiveram sob a justificativa de proteção e preparação das pessoas com deficiência para uma futura integração no ambiente social.

Para combater a prática de segregação e exclusão a que eram submetidas as pessoas com deficiência, surge a idéia de Integração, que na década de 1960 procurou inserir essas pessoas nos sistemas sociais gerais, seja educação, trabalho ou lazer.

De acordo com Sasaki (1997, p. 35),

no modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial, etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social, etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc.) [...] desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor, etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência.

Embora imbuída dos princípios de equiparação de oportunidades, de respeito às diferenças e inserção plena das pessoas com deficiência em todas as atividades sociais, a Integração não conseguiu propiciar a verdadeira igualdade de oportunidades. Somente alguns, considerados mais capazes de superar e adaptar-se às barreiras físicas e atitudinais da sociedade, conseguiram integrar-se. A exclusão ainda se fez presente para aqueles não capazes de se adaptar ao sistema produzido na Modernidade. Não houve mudança no contexto social, político e ideológico para que a Integração ocorresse efetivamente, não conseguindo propiciar a verdadeira igualdade de oportunidades. Na tentativa de resgatar o sentido original da Integração é assumido, no contexto da Atualidade, o paradigma da Inclusão.

Nas palavras de Sasaki (1997, p.41), a Inclusão é

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social se constitui, então, em um processo bilateral.

Com base em Marques e Marques (2003), considera-se Inclusão como o princípio alicerçado no dado atual da diversidade, que contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou

não deficiente, ser homem ou mulher ou ser rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano.

Segundo os mesmos autores, sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas nas concepções que significam a vida, e a passagem de uma concepção excludente de escola para outra fundada na diversidade humana deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional.

Para os referidos autores (2003, p. 236),

a escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Ao contrário do paradigma da Inclusão, o nascimento da psicologia escolar teve como objeto de estudo os problemas de aprendizagem, transformando o ambiente de trabalho do psicólogo, de acordo com Kupfer (1997, p. 52), em “*uma sala de atendimento, um espaço em que se podia aplicar testes*”, constituindo-se, portanto, num modelo clínico. A forte influência de uma visão médico-hospitalar deixou raízes profundas na formação dos pedagogos e dos psicólogos e na maneira de compreender a atuação destes no processo educacional.

Esta visão imprimiu na ação dos psicólogos uma linha nitidamente clínica, norteadas, sobretudo, por atuações diagnósticas e curativas, nas quais predominam um atendimento psicoterápico individualizado. O trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar centra-se no aluno, ficando em segundo plano a atuação junto à escola, aos professores e aos pais: isenta-se do processo de ensino-aprendizagem a escola e a política pedagógica adotada, enfocando-se, apenas, as deficiências dos alunos e os possíveis atrasos cognitivos. Observa-se, então, a necessidade de reconstruir a identidade do psicólogo no contexto educacional, revendo suas concepções e práticas profissionais, de modo que elas possam dar conta da complexidade da realidade.

Nesse sentido, a psicologia é historicamente responsável, tanto no saber como na prática, pelas produções excludentes de concepções normalizadoras, que desestabilizam os divergentes das curvas normais. São inúmeras as influências geradas pelas idéias psicológicas nos processos de naturalização da separação das diferenças, em sua administração institucional, na criação dos grupos segregados e na produção dos instrumentos técnicos e concepções que fundamentam sua seleção e apartação. Há uma cumplicidade da psicologia para com os projetos eficientizadores, de racionalização da Educação, que somente encontram seu descanso na produção da Ordem, da disciplina estéril e da serialização dos sujeitos.

Como mostram Oliveira e Bruns, citados por Cabral e Sawaya (2001), a legislação favorece o trabalho de diagnóstico do psicólogo nas escolas, ao exigir a avaliação psicológica no encaminhamento de crianças para classes especiais, fortalecendo a atuação avaliativa do desempenho da criança, de forma a acentuar uma imagem reducionista do aluno, e valorizando a avaliação psicométrica, onde aquele que foge à média é considerado o aluno problema, incapaz de aprender e fora da norma estabelecida pelo rendimento escolar, valores, atitudes e expectativa daqueles que se constituem como a classe dominante. Destacam ainda a importância de uma reformulação crítica do papel do psicólogo escolar, enquanto uma especialidade profissional, que pode auxiliar as escolas no equacionamento das dificuldades escolares.

Daí surge uma proposta de ampliação da concepção das queixas escolares que focalizem não só a criança, mas também a identificação de fatores intra e extra-escolares associados a essas queixas, tornando possível uma intervenção mais adequada às necessidades da escola, dos professores e dos alunos.

Verifica-se, então, que a história da Educação Especial passou e vem passando por uma alternância de paradigmas. É neste contexto que as Universidades devem ser chamadas a despertar uma consciência crítica que forme pedagogos e psicólogos competentes para lidarem com o mundo em transformação, destacando a importância da gestão de um trabalho social que valorize uma Educação Inclusiva, na prática escolar.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Dulce Barros de. Formação de Professores para a escola inclusiva. In: LISITA, Verbena Moreira S. S. (org.). *Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 59-68.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *A Educação Especial nas Universidades Brasileiras*. Brasília: MEC/SEE, 2002.
- CABRAL, Estela e SAWAYA, Sandra Maria. *Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde*. Estud. psicol. (Natal). [online]. jul./dez. 2001, vol.6, no.2 [citado 11 Setembro 2003], p.143-155. Disponível na World Wide Web: <http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2001000200003&In=pt&nr m=iso>. ISSN 1413-294X.
- CAVALIERI, Ana Maria Villela. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da Escola Fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999, p. 115-29.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 67-78.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à Psicologia Escolar. In: MACHADO e SOUZA (orgs.). *Psicologia Escolar em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 51-61.
- MARQUES, C. A. e MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 223-39.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1996.

PEREIRA, Sílvia Leser de Melo. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, p. 424-30.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, Roseli C. R. C. e SEMEGHINI, Idméa (orgs.). *Integrar/Incluir: o desafio para a escola atual*. São Paulo: Feusp, 1998, p. 129-48.

SANTIAGO, Mylene Cristina. *A Formação de Professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão*. 2002. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002, p. 155-74.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.