



A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO DO IFG DE LUZIÂNIA

THE SCHOOLING OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN HIGH SCHOOL FROM IFG LUZIÂNIA

LA ESCOLARIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL BACHILLERATO DEL IFG LUZIÂNIA

Jeisa Fernandes

Marcondes



Especialista em Psicopedagogia
(UNOPAR)

Mestranda em Ensino pela
Universidade de Cuiabá (UNIC)
Psicóloga do Instituto Federal de
Goiás, Campus Luziânia (IFG)
jeisa.marcondes@ifg.edu.br

Cilene Maria Lima

Antunes Maciel



Doutorado em Inovação e Sistema
Educativo (UAB/Espanha)
Professora da Universidade de
Cuiabá (UNIC)
Coordenadora do Programa de
Mestrado Acadêmico em Ensino
(UNIC/IFMT)
cilenemlmaciel@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa, em andamento, tem como objetivo compreender o que é Deficiência Intelectual e como ocorre a inclusão dos discentes com DI que cursam o Ensino Médio no IFG, Campus Luziânia, e conhecer como é a representação social do tema inclusão entre os discentes sem deficiência. Trata-se de uma metodologia qualitativa, do tipo estudo de caso, incluindo a pesquisa documental. Utilizamos como instrumento de obtenção de dados entrevistas semiestruturadas. Os participantes, foram professores e serão incluídos ainda os alunos. Para análise dos dados, usaremos Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e pressupostos teóricos de Mantoan (2005), Crochick (2011) e Patto (2015) acerca do que é o ensino inclusivo e uma educação democrática à luz de Freire (1983, 2020). Resultados parciais: conhecer os processos inclusivos e auxiliar na melhora das ações de trabalho refletindo sobre uma prática da Psicologia Escolar pautada no compromisso ético e atuação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Intelectual. Ensino. Psicologia escolar.

Recebido em: 15 de março de 2022.

Aprovado em: 14 de junho de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

MARCONDES, Jeisa Fernandes; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. A escolarização da pessoa com deficiência intelectual: um estudo de caso no ensino médio do IFG de Luziânia.

Revista Prática Docente, v. 7, n. 2, e22045, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22045.id1492>



Abstract

This ongoing research aims to understand what is Intellectual Disability and how the inclusion of students with ID who attend high school at IFG, Campus Luziânia occurs, and to know what the social representation of the theme of inclusion is among students without disabilities. This is a qualitative methodology, of the case study type, including documentary research. We used semi-structured interviews as an instrument to obtain data. The participants were teachers, and students will also be included. For data analysis, we will use Bardin's Content Analysis (2011) and theoretical assumptions of Mantoan (2005), Crochick (2011) and Patto (2015) about what is inclusive education and a democratic education in the light of Freire (1983, 2020). Partial results: to know the inclusive processes and help to improve the work actions reflecting on a School Psychology practice based on ethical commitment and inclusive action.

Keywords: Inclusion. Intellectual Disability. Teaching. School psychology.

Resumen

Esta investigación en curso tiene como objetivo comprender qué es la Discapacidad Intelectual y cómo se produce la inclusión de los estudiantes con DI que asisten a la escuela secundaria en el IFG, Campus Luziânia, y conocer cuál es la representación social del tema de la inclusión entre los estudiantes sin discapacidad. Se trata de una metodología cualitativa, tipo estudio de casos, que incluye la investigación documental. Se utilizó como instrumento de obtención de datos las entrevistas semiestructuradas. Los participantes, que eran profesores y alumnos, también serán incluidos. Para el análisis de datos, utilizaremos el Análisis de Contenido de Bardin (2011) y los supuestos teóricos de Mantoan (2005), Crochick (2011) y Patto (2015) sobre lo que es la educación inclusiva y una educación democrática a la luz de Freire (1983, 2020). Resultados parciales: conocer los procesos inclusivos y ayudar en la mejora de las acciones de trabajo reflexionando sobre una práctica de la Psicología Escolar basada en el compromiso ético y la actuación inclusiva.

Palabras clave: Inclusión. Deficiencia Intelectual. La enseñanza. Psicología escolar.



1 INTRODUÇÃO

Ao tratar da Educação Inclusiva, é imprescindível conhecer as prerrogativas da Educação inclusiva brasileira, suas legislações e os caminhos percorridos no nosso país para que possamos vislumbrar a educação inclusiva dos dias atuais, bem como os pontos-chaves da evolução das legislações, os caminhos e lutas históricas até o que conhecemos na atualidade, através dos documentos da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Por se tratar do direito à educação, adotamos a terminologia pessoas com deficiência ou pessoa com necessidade específica. Compreendendo que antes da deficiência ou de qualquer limitação ou dificuldade, todos somos pessoas, termo historicamente afirmado

As legislações veem mudando de acordo com os avanços das lutas sociais e militâncias das pessoas com deficiência, avanços, que por vezes advêm dos espaços acadêmicos e das produções científicas. É importante entender que essas mudanças nas leis brasileiras se devem à participação ativa das pessoas com deficiência em prol dos seus direitos e na mudança da concepção de que, embora minorias, são brasileiros que têm voz, direitos, existindo antes da deficiência.

No campo educacional, a Educação Especial pode ser dividida em três períodos distintos: o nascimento das instituições e entidades, o desenvolvimento de legislações específicas e a era da Inclusão Social, de forma muito interligada com a ideia de valorização aos Direitos Humanos. E a partir da Constituição Federal outros avanços começaram a despontar. Nos anos 90 é sabido que, a partir da LDB - 9.394/96 (BRASIL, 1996), é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Tal paradigma passa a ser implementado no país, gradativamente.

No Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Luziânia, a implementação de um núcleo com a função de acompanhar os estudantes com necessidades educacionais específicas teve início efetivamente em 2017, por meio da Resolução CONSUP/IFG nº 30. Para isso, foram instituídos os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, para acolher, acompanhar e subsidiar os professores do campus com a práxis inclusiva.

É sabido também que não basta a presença física do aluno na escola e a cessão da matrícula para ocorrer a inclusão. O corpo docente deve compreender minimamente o processo, os conceitos relacionados com a área da Deficiência Intelectual (doravante DI) e, sobretudo,



estar disposto a quebrar barreiras atitudinais, enraizadas em nossa cultura escolar. Barreiras estas invisíveis, para além da acessibilidade, como arquitetônicas, didático-pedagógicas e materiais.

Portanto, não é um processo fácil. É necessário entender quais são nossos conceitos arraigados e por vezes desconstruir. A Psicologia Escolar pode dar conta de auxiliar no entendimento desse processo inclusivo e tem um papel fundamental no trabalho com ações de promoção para uma educação inclusiva livre da reprodução de preconceito.

A função do psicólogo escolar como formador, também, dos docentes para o entendimento da prática inclusiva no ambiente escolar é uma prática de ensino não disciplinar a ser instaurada a muitas mãos. Aqui entram vivências que podem ser proporcionadas por este profissional, como rodas de conversa, por exemplo, cabendo ressaltar a hipótese do contato.

Para Crochík (2011, 2013), a hipótese do contato é positiva para a atenuação do preconceito e pode ser utilizada como um dos argumentos para a implantação da educação inclusiva, desde que preservadas algumas condições necessárias, tais como a cooperação, a amizade, um clima cultural e institucional apropriado. Ele insiste, porém, que se o sistema social não for modificado em sua estrutura, a violência – que tem no preconceito uma de suas manifestações – poderá ser reduzida pelo contato, mas permanecerá de forma sutil.

Uma das grandes dificuldades é o entendimento do que é a DI, quais são os limites, as barreiras, para o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Para isso ouvimos os professores e alunos envolvidos no processo construindo uma (auto) narrativa próxima deles, sustentada por autores da área. Neste contexto o objetivo geral do estudo é compreender e conceituar o que é DI e como ocorre a inclusão dos discentes com essa necessidade específica e que cursam o Ensino Médio no IFG, Campus Luziânia e ainda conhecer como é a representação social do tema inclusão entre os discentes sem deficiência.

Destacamos que essa pesquisa, em andamento, ocorre no momento pandêmico em que estamos vivendo. E devemos considerar na pesquisa essa variável do presente, uma vez que as entrevistas foram feitas via plataformas do Google *Meet*, *Teams* e gravadas com a autorização e utilizando também formulário do Google *Forms*. Um importante aspecto observado pelos professores é que, observado o desenvolvimento dos alunos, se estão ou não aprendendo durante o contexto do ensino remoto. A Educação de forma remota tornou as coisas mais difíceis para os professores avaliarem e perceberem seus alunos, porque a falta de contato causada pela pandemia trouxe muitas dificuldades para os processos de ensino.



2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A invisibilidade da deficiência no Brasil ocorreu até a década de 70, quando as pessoas com deficiência viviam institucionalizadas, reclusas sob a responsabilidade da família. A deficiência ao longo da história era tratada em uma perspectiva religiosa, assistencial ou médica, práticas construídas nos ambientes hospitalares, assistenciais e/ou trancadas por suas famílias. A partir dos anos 70, inicia-se gradativamente um movimento em que os deficientes começaram a ter voz, falarem por si. Trouxeram narrativas com suas próprias histórias, o seu tempo histórico. Assim, toda uma vivência baseou e foi transmitida para que as conquistas passassem a ter valor e serem tomadas como posse pelas gerações atuais, destacamos a importância e valor das conquistas ao longo do tempo aos dias atuais.

A história dos movimentos políticos, para que as pessoas com deficiência tivessem direitos, traz a importância das primeiras instituições de educação com este objetivo. “No início da República são ainda os cegos e os surdos que têm as suas instituições privilegiadas. Receberam um protetor, o ministro do recém-criado Ministério da Instrução” (JANNUZZI, 1985, p.29). Relatos históricos contam que a educação das pessoas com deficiência tem início no século XIX com a criação do Instituto Benjamim Constant, anteriormente Instituto dos Meninos Cegos. Nesse período o Braille chega ao Brasil. O que no momento é visto como o primeiro instituto que se propunha a educar pessoas cegas, seguindo o modelo de uma instituição da França, o Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris.

Em 1856, é fundado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Foi a primeira relação do surdo com a escola. O fundador é um ex-aluno de um instituto de surdos de Paris. Era uma forma de transferir a educação dos surdos para uma instituição, dizendo que eles poderiam aprender, o que ainda não era considerado nesse momento histórico. Pensando que nesse momento tanto a cegueira quanto a surdez ou outras deficiências eram determinantes para validar a incapacidade e, portanto, o não aprender.

No século XX, iniciam-se no país as instituições de educação das pessoas com deficiência intelectual. Em 1932, a Pestalozzi e 1954, Helena Antipoff, fundadora da Pestalozzi, sendo a Pestalozzi a primeira instituição que oferta cuidado às pessoas com deficiência Intelectual - o termo utilizado na época era então Retardo Mental. Helena Antipoff inicia seus trabalhos com a formação dos professores e fundadores das outras Pestalozzi no Brasil, abordando em sua formação de princípios que iriam desde a estimulação precoce a uma tentativa de formar outros profissionais de educação capacitados.



A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada na Guanabara, (excepcional era o termo utilizado na época para definir a Deficiência Intelectual e Síndrome de Down). APAE é uma instituição inspirada no modelo americano. A ideia de uma mãe americana com seu filho com Síndrome de Down era unir-se a outros pais que precisavam de apoio e ações políticas, sociais e educativas para dar suporte, pois não encontravam no estado o que precisavam para seus filhos. O estado não assumia o direito das pessoas com deficiência intelectual. Em alguns casos era oferecido o tratamento hospitalar e institucionalizado como uma doença que requer cuidados médicos e não como uma condição que permeia a vida das pessoas, no sentido de que o mesmo pudesse de alguma forma desenvolver seu meio de vida. A APAE, então, nasceu como uma entidade filantrópica sem fins lucrativos de direito privado.

No período de 1950, ocorre no país o surto de Poliomielite e surge a necessidade de prestar assistência, por essa razão nascem assim os centros de reabilitação. Começa a conscientização no país de que a missão da medicina não termina quando a doença não tem cura. Se existe vida há possibilidade de estimular e auxiliar a reabilitação do paciente.

Sobre o ponto de vista médico, houve esse avanço. O desejo dos médicos e das equipes era de acabar com a doença e por consequência com a deficiência, portanto, tinha como missão colocar o paciente em pé e fazer a vida voltar ao normal. Colocar a pessoa reabilitada era adquirir o máximo de funcionalidade, porém após a reabilitação ser feita para fora das instituições, a responsabilidade ficava por conta dos sujeitos e de suas famílias, mesmo que houvesse sequelas e a marca de que a vida não voltaria ser como antes.

Na década de 1970, surgem as organizações de e para as pessoas com deficiência. Muito importante marcar essa diferença: para, porque são as instituições de reabilitação para as pessoas com deficiência, ou seja, profissionais ofertando serviços de saúde para as pessoas com deficiência. E as instituições de, porque são instituições feitas por eles mesmos, pessoas com deficiência, onde a voz é da própria pessoa com deficiência. No sentido de falarem por si mesmos.

Entre 1979 e 1980, no país começam os movimentos organizados em lutas políticas em prol de direitos das pessoas que representam grupos minoritários e excluídos da sociedade como os homossexuais, mulheres, negros e os deficientes.

Após a ditadura militar e com a abertura política os movimentos sociais passam a ter um papel importante que objetivam lutar por algumas causas específicas.



Começa então uma luta contra as barreiras físicas e de preconceito, uma luta que passa a andar alinhada à Constituição e aos Direitos Humanos que apregoavam os princípios de direitos iguais para todos e o respeito às diferenças. A atuação das pessoas com deficiência nesse momento marca um protagonismo, mostra o lugar da pessoa com deficiência fora do isolamento para o lugar que possam ser vistos e ouvidos, que passam a existir como cidadão, protagonizando sua história.

Os discursos dos direitos tomaram forma e criaram uma visibilidade nacional para as pessoas com deficiência das mais variadas limitações e necessidades. As pessoas com deficiências estavam unidas e podiam avançar na política e unificar as lutas.

No ano de 1981 a Organização das Nações Unidas (ONU), decretou que seria o ano da Pessoa Deficiente. A ONU faz então uma mudança muito importante nesse período, definiu então o termo Pessoa com Deficiência, trazendo a característica fundamental, considerando as pessoas antes das suas deficiências, ressaltando o respeito à integridade do sujeito antes de defini-lo pela sua condição. Nesse momento a sociedade foi chamada a prestar a atenção as pessoas com deficiência, mas não mais um olhar assistencialista e sim um valor de autonomia, valorizando a como atores sociais e dando margem para pensar na acessibilidade.

Em 1981, acontece no Brasil o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes e o II Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Recife. O encontro em Recife marca a construção dos debates, nesse momento, inicia-se a construção da ideia de como conseguir os direitos. À época, a acessibilidade não existia. Os movimentos, em seus diálogos, detectavam que cada deficiência precisava de necessidades próprias e específicas e que cada luta por direitos deveria ser legitimada. A luta era desde a quebra de barreiras físicas das necessidades de cada deficiência, mas também as barreiras produzidas pela exclusão social vivida. Nasce nesse contexto uma importante discussão de acessibilidade.

Entre os anos de 1987 e 1988, na Assembleia Nacional Constituinte, onde estavam redigindo a Constituição Federal Brasileira, havia uma forma de participação dos movimentos sociais. Estes eram convocados para serem ouvidos juntos aos parlamentares as suas reivindicações eram de alguma forma ouvidas, o que representou um resultado da luta que ocorreu antes, onde a causa das pessoas com deficiência tomou visibilidade e sua voz pode ser ouvida.

A Assembleia Nacional Constituinte promoveu três audiências públicas, destinadas a discutir questões relativas aos direitos das pessoas com deficiência e a sociedade pode participar



no processo constitucional. A comissão de ordem social ajudava os grupos a reivindicar e ser ouvido, em encontro, fóruns, reuniões. Surgiram muitos acordos até chegar a uma proposta a ser entregue para entrar na constituição.

Foi preciso definir um consenso, porque as deficiências não são iguais, as pessoas não são iguais e isso precisava ser dito. As propostas foram apresentadas englobando saúde, educação, lazer, entre outros. Os temas foram apresentados pelos constituintes em um artigo de forma conjunta, o que representou uma grande vitória na concretização dos direitos agora descritos na Constituição Federal de 1988.

3 DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa, em andamento, é realizada em um contexto de pandemia que estávamos vivenciando e por essa razão utilizamos as ferramentas *online*, garantindo segurança a todos os envolvidos. Considerando a pandemia da COVID-19 como um fator relevante de interferência, como pano de fundo nos resultados apresentados, a metodologia é qualitativa, uma pesquisa documental e exploratório do tipo estudo de caso.

Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, para coleta de narrativas de professores na tentativa de construir um documento que expresse as representações sociais da Deficiência Intelectual dentre os professores do *campus*. Para análise dos dados obtidos usaremos Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que privilegia subjetividade da pesquisa tanto de forma individual ou em grupo. E como principais pressupostos teóricos adotamos contribuições de Mantoan (2005), sobre o entendimento do ensino e educação inclusiva, Crochick (2011; 2013) e Patto (2015) acerca do que é um ensino inclusivo e os aspectos psicológicos da educação. E ainda a compreensão do entendimento da institucionalização e a escola como um lugar/espço de produção de conhecimento e subjetividade dos indivíduos na coletividade do espaço escolar, agregando os conhecimentos de uma educação institucional democrática para todos à luz de Paulo Freire (1983; 2020). Pretendemos conhecer a realidade dos nossos processos inclusivos e auxiliar na melhoria das ações futuras dentro do *campus*; propondo e construindo junto à equipe a vivência de novas práticas inclusivas.

O estudo está em andamento na fase da pesquisa de campo e faz parte do Mestrado em Ensino da UNIC – PPGEn. Ao final da investigação, pretende-se alcançar os seguintes resultados:

- Elaboração de futuros planos de trabalhos inclusivos que envolvam toda a comunidade escolar do IFG Luziânia/GO;



- Orientação de alunos em geral e familiares dos estudantes com DI a partir de vivências e rodas de conversa;
- Melhoria na atuação e colaboração com o Núcleo de Apoio às Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE -, existente no IFG desde novembro de 2017), propondo novas formas de acompanhamento e acolhimentos de estudantes incluídos.
- Auxiliar na Formação Continuada e sensibilização docente com a publicização das experiências inclusivas do *campus* IFG/ Luziânia e das próprias pesquisas e produções científicas encontradas no decorrer dessa pesquisa.

Para isso as discussões se fixam em torno de clássicos da inclusão, bem como estudos recentes sobre a temática que perpassa por preconceito e as violências que porventura identificaremos durante a pesquisa, conforme seguem neste tópico Mantoan (2005); Crochík (2013, 2011), Freire (1983; 2020), Patto (2015) e as leis brasileiras de inclusão.

Nosso estudo, representa um olhar específico para a Deficiência intelectual - DI e dessa forma é preciso conceituar e compreender. O termo deficiente mental foi definido em 1939 no Congresso de Genebra, com a tentativa de padronizar mundialmente o termo, porém no Brasil nos registros foram incorporados na literatura educacional a partir dos anos 1970, culminado com a crescente preocupação com o direito das pessoas com deficiência no nosso país. É perceptível como a maioria dos termos descritos tratam de uma anormalidade, ou daquele que foge dos padrões, mas não descreve no termo o que é de fato. A DI é caracterizada por limitações nas habilidades mentais e cognitivas do desenvolvimento intelectual e retenção de conhecimentos e informações para o desenvolvimento cognitivo.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição, DSM –V (2014) podemos encontrar a definição detalhada de seus critérios diagnóstico da Deficiência Intelectual:

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33)

A DI é, portanto, uma deficiência que apresenta déficits nas funções intelectuais e funções adaptativas que podem ocorrer em diferentes níveis de gravidade e de comprometimento que são diagnosticados e afirmados dentro de critérios médicos.

A inclusão é um paradigma mundial e de uma forma lenta ocorre no nosso país, especialmente, para a pessoa com DI, o que pode ser atribuído ao fator de suas especificidades



diagnóstica e a dificuldade histórica da escola regular e absorver esse público. Ao contemplar a escola inclusiva por vezes nos deparamos com a integração dos estudantes e não inclusão de forma plena. Percebemos que devemos nos preocupar em propor a inclusão das pessoas de forma a respeitar sua individualidade e seu aspecto subjetivo para aprender.

Nesse sentido a escola deve ser um espaço democrático que chega a todos sem distinção. Um marco importante da diferença de integração, que marcou os anos 1990, que era um modelo onde a deficiência integrava os espaços, onde os espaços não sofrem nem uma alteração para receber a pessoa com deficiência reabilitado ou habilitado faz parte dos ambientes tal qual o ambiente é ou existe, a pessoas deve se encaixar. Esse modelo de integração foi presente nas escolas:

Até os anos 1990, a inserção no ensino regular de alunos ditos especiais era realizada com base num modelo educacional denominado integração, que previa a escolarização de alunos com deficiência (geralmente oriundo do ensino especial) em classes comuns; porém, eles só eram integrados na medida em que demonstrasse condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo (GLAT, 2011, p.18).

No entanto, o modelo de inclusão, é o inverso, é mudar a sociedade, derrubando barreiras arquitetônicas e estruturais, mudando o sistema, para que qualquer pessoa possa fazer parte da sociedade sem precisar provar nada. A uma evolução do modelo médico para o modelo social, onde o modelo social compreende as diferenças e vai se adaptar para acolher as diferenças sem culpabilizar os sujeitos ou pensar as soluções partindo dos problemas individuais.

A inclusão em sua totalidade, sem precisar impor nada, a garantia da acessibilidade é o início da garantia dos direitos, as barreiras não são só físicas, mas estruturais que atingem comportamentos e preconceitos. Nesse sentido, a deficiência aumenta e diminui de acordo com o ambiente, faz tanto sentido pensar que os espaços bloqueiam as oportunidades e dificultam o aprendizado, desenvolvimento e avanços de todo ser humano, a falta de oportunidade e os obstáculos é muito mais limitante do que a própria deficiência em si.

Marcar a diferença de integração e inclusão faz-se necessário, uma vez que, segundo Montoan (2005), ainda que as palavras se assemelhem marcam uma diferença conceitual, de fundamentos metodológicas diferentes. Para integrar o aluno precisa estar dentro da escola. Enquanto para incluir o aluno que faz parte da escola, é preciso dar condições para que o aluno se desenvolva, incorporando mudanças que se faz necessária para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.



Uma educação inclusiva faz-se essencial em todas as esferas e para todos os alunos. Reconhecemos que anteriormente fomos formados em uma concepção educacional de produção do fracasso escolar, onde a responsabilidade do fracasso - entenda - se nesse termo não aprender e produzir com a maior fluidez - era sempre dos sujeitos que não se desenvolviam ou aprendiam no ritmo e constância da classe e de sua faixa etária. Se a culpa não era do próprio sujeito pela razão que fosse, de sua família ou justificada por suas relações, sempre havia uma lógica culpabilizante que procurasse razões quase sempre em um adoecimento do sujeito e de seu contexto familiar.

O fracasso e a queixa escolar como resultado das dificuldades de aprendizagem, resultando de um não aprender com o êxito esperado pela escola, na ordem etária e cronologia que as instituições escolares determinam, que de uma forma errônea entendem os sujeitos, passam- se a desenvolver de forma igual, sem considerar suas características subjetivas, desconsiderando os aspectos biopsicossocial postos anteriores à escola e para fora da escola.

Para Patto (2015), a produção do fracasso escolar brasileiro deve ser olhada por um viés social onde características de raça e classe estão marcadas. O preconceito que envolve raça, condição social e as deficiências é, em uma maioria presentes no resultado do fracasso e da exclusão escolar, muito marcado nos anos 1970, 1980 até os anos 1990. Mudanças significativas acontecem a partir dos anos 90, principalmente no formato inclusivo das escolas, o que modifica a relação da escola com seus alunos. De acordo com Mantoan (2005, p.27), “a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social.”

Patto (2015), traz a crítica onde anteriormente e durante muito tempo a culpa ou responsabilidade pelos resultados escolares era dos próprios alunos ou até de seus familiares, justificada na “doença” ou “problema” que esse aluno tinha e, portanto, não aprendia. Ideia essa que durante muito tempo foi reforçada pela produção de diagnóstico vinda muitas vezes de médico e/ou psicólogos. Não que isso ainda não aconteça.

Mas o que trazemos aqui é a importância de um debate crítico, como nos embasa Patto (2015), pensando a escola como um reflexo e uma extensão da sociedade desigual e opressora que vivemos e sendo assim as formas de aprender e ensinar e obter êxito não iria atingir a todas de forma uniforme. Dessa forma:

Com base em princípios do materialismo histórico-dialético, a Psicologia Escolar Crítica chama nossa atenção para os determinantes sociais, políticos e econômicos



que constituem o comportamento e a subjetividade humana, como, também, para a desigualdade estrutural da sociedade capitalista, denunciando a falsidade do discurso liberal de —igualdade de oportunidades. (GESSER, BÖCK, LOPES (2020, p.29)

Nesse sentido podemos refletir sobre muitos aspectos que a escola ou os sistemas de ensino do nosso país durante muito tempo acabaram por reforçar a patologização dos sujeitos ou ainda a medicalização, ou seja, tudo que está “errado” ou é diferente foge dos padrões é doença ou precisa de diagnóstico, resposta, soluções e dentre as soluções os medicamentos passam a ser soluções mágicas a todos os problemas inclusive para a não aprendizagem, em uma falsa tentativa de igualar a todos. E durante muito tempo, a função dos Psicólogos que colaboravam com as escolas era unicamente fechar diagnósticos, enviar laudos e afirmar que os problemas identificados na escola eram a razão para o não desenvolvimento e assim afirmando patologias. Patto (2015):

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível, através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 2015 p.74).

Dessa forma tanto a Psicologia Escolar como a Psicologia Social se afirmaram como área do saber e fazer profissional, científico respeitando e ponderando todas as interseccionalidades presentes que atravessam nossa sociedade, o que nos permite uma atuação nos espaços como a escola e compreender que o aluno que chega traz consigo toda subjetividade do que é e tem aspectos que relacionam com o ambiente social em que vive. E nesse sentido uma prática com responsabilidade social, convocando psicólogos a atuarem dentro das escolas, como parte da escola e não mais distante somente com a função de “laudar” sujeitos.

Ao compreender uma educação inclusiva, com o auxílio da Psicologia Escolar, marcamos como característica principal o acolhimento a todo e qualquer estudante, quando a condição para pertencer à escola não deve estar em suas características/condições e sim na única condição de aprender e desenvolver no seu ritmo e como conseguir, respeitando a individualidade e subjetividade como uma condição humana.

Ao pensarmos a inclusão como parte da educação, podemos pensar que os estudantes que estão em ambientes onde a inclusão ocorre e vão formando sujeitos nesses espaços, estes podem adquirir muito mais condições de compreender e respeitar toda e qualquer diferença. De forma proposital empregamos aqui o termo “respeito” e não “tolerância”. Como nos apresenta Montoan (2005, p.30): “O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta repeti-las.”. A tolerância pode correr o risco de se



apresentar como forma de piedade ou generosidade pela condição do outro. A condição da deficiência não detém os sujeitos, por essa razão não são portadores da condição, essas pessoas existem como sujeitos antes das suas características, o mesmo poderemos pensar para negros, índios, homossexuais e ou grupos oprimidos e marginalizados socialmente. Pensando que de forma errada colocamos as características antes de referimos a pessoa que existe.

Ao pensarmos na responsabilidade sistematizada da escola formal, cabe aqui o destaque para a valorização do papel da escola, a escola formal que apresenta conteúdos sistematizados e tem papel importante na formação autônoma e crítica dos sujeitos. Destacamos, Freire (2020):

Eis por que, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização-jamais acabada-atraves do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existência o homem. Mas, para isso, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. (FREIRE, 2020, p.17).

Nesse sentido a função da aprendizagem tem papel fundamental na produção de autonomia e de ferramenta para descobrir o mundo e torna-se humano, em outro importante aspecto a produção da subjetividade dos seres humanos está diretamente relacionada com o que é capaz de aprender e absorver do mundo, dando então ferramentas para tornar-se um ser livre. Freire (1983), diz, que na tomada de consciência da realidade temos a possibilidade se ser livre, no exercício da liberdade e a possibilidade de transformar a própria realidade, contemplamos o poder inegável do conhecimento adquirido da educação, que deve, portanto, ser um direito de todos.

Se é uma educação para todos afirmamos, assim, o valor da inclusão. O valor principal e o compromisso das escolas regulares em todos os níveis escolares está em não discriminar, sem trabalhar de forma separada com alguns alunos por ser uma pessoa com deficiência ou por apresentar dificuldade de aprendizagem a ideia é que todos aprendam junto e que a escola atenda às diferenças, sem um formato pré-estabelecido, com maior liberdade de criação, sem regras específicas, para aprender, para avaliar, como enfatiza Montoan, (2005), onde o processo de aprender tem mais valor, ficando no desenvolvimento.

De forma lenta e gradual, a inclusão ainda não está legitimada no seio das escolas como prática cotidiana aceita e eficiente para a manutenção do estudante com NEE e seu sucesso acadêmico, principalmente no que concerne àqueles com DI. A literatura tem expressado que as barreiras atitudinais se configuram como uma das mais importantes e difíceis de transpor.



Certamente este estudo ao trazer a proximidade da fala dos atores que vivenciam a inclusão colaborará para a temática, trazendo à luz os desejos, sonhos, relatos de realidade que nomeiam formas de violência, percepções e experiências daqueles que enfrentam a problemática, quer sejam como estudantes, atores, observadores, agentes ou coadjuvantes, professores e a equipe que compõe a escola. Pretende propor uma forma acrílica de pensar a escola que estamos fazendo e ofertando para refletirmos de forma crítica como podemos desconstruir modelos e recriar possibilidades de forma agregadora, democrática e para todos.

4 METODOLOGIA

Na tomada de consciência da temática inclusão, compreendemos que no nosso país vêm ocorrendo mudanças importantes, na educação, desde a década de 1990. Sendo assim, abranger a temática na prática, nos fez definir uma pesquisa qualitativa e documental do tipo estudo de caso. Realizando entrevistas semiestruturadas para obtenção de narrativas com o valor de conhecer como é a realidade da inclusão dentro do Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. Para tanto ouvir os atores da escola é fundamental.

A metodologia é qualitativa que segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), é desvelar códigos sociais a partir de falas e observações buscando a riqueza de compreender e interpretar à luz de teorias e aportes teóricos.

Minayo e Castro (2019), reforçam ainda que abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como característica marcante analisar e interpretar a /complexidade humana, trazendo a possibilidade de analisar atitudes e tendências de comportamento.

E assim dentro da perspectiva qualitativa este estudo é por definição de caráter exploratório que segundo Gil (2002) é uma pesquisa que têm como objetivo proporcionar familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito a constituir hipóteses, com um planejamento flexível considerando os aspectos variados relativos ao fato estudado; o que nos permite trazer à luz as variáveis encontradas durante o estudo e com isso aprimorar as ideias do assunto pesquisado.

Consideramos um estudo documental, uma vez que atentamos para as leis que regem a inclusão no nosso país, a LDB (1996) e mais recentemente a LBI (2015), além de marcar a evolução histórica, do avanço das legislações brasileiras que falam de inclusão e da garantia de direitos das pessoas com deficiência. Pensando o compromisso e a função da educação afirmadas pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular de (2018).



Para obtenção das narrativas, utilizamos o instrumento das entrevistas semiestruturadas e para análise de dados obtidos, utilizamos Bardin (2011). As entrevistas semiestruturadas feitas de forma individual com os professores que lecionam para a mesma turma do IFG- Campus Luziânia. Valorizamos as narrativas docentes, uma vez que a entrevista semiestruturada, como afirma Minayo e Costa (2019), propicia ao entrevistador um campo delimitado do que se pretende saber, pois contém perguntas que se misturam entre abertas e outras previamente formuladas, porém ao mesmo tempo um espaço de reflexão livre e espontânea sobre a temática que pretendemos conhecer. As narrativas vindas dos docentes, nos fazem respeitar as vivências, a história profissional e o percurso de cada professor, valorizando os conteúdos trazidos por nossos entrevistados.

Foram entrevistados 10 professores que atuam com alunos do Ensino Médio. Entre alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e outras dificuldades de aprendizagem e alunos não diagnosticados com deficiência. Assim sendo, um estudo de caso por utilizar método qualitativo a partir de eventos da realidade com o objetivo de compreender como a inclusão da pessoa com deficiência intelectual ocorre.

Por essa razão foi utilizada a entrevista semiestruturada, gravada via plataformas digitais de forma remota, para resguardar todos os envolvidos, devido a pandemia da COVID-19. Aos docentes foi dada a oportunidade de um diálogo e a construção de suas narrativas, valorizando suas experiências na vivência da sala de aula, compreendendo os processos inclusivos através da ótica das práticas relatadas.

A riqueza da pesquisa está em valorizar que cada profissional traz consigo um saber. Ao destacar técnicas de pesquisa qualitativa que fazem uso da palavra, devemos compreender que estamos escolhendo valorizar as histórias vividas:

Que o uso do senso comum na pesquisa qualitativa empírica não é um problema, ao contrário é o procedimento correto, porque é sobre o mundo da vida que se processam tais estudos. O reconhecimento de seu valor parte do princípio de que no mundo da vida, cada pessoa possui um corpo de conhecimento e experiências, produto de seu modo de pensar, sentir, comportar-se e relacionar-se. Esse saber prático orienta a forma de enfrentar o problema... (MINAYO e COSTA 2019, p.31)

Nesse sentido, podemos inferir que com as narrativas podem tanto descrever fenômenos como coletar dados, as narrativas são um instrumento rico tanto para a investigação, do que desejos compreender, quanto para a formação partindo do princípio de que quanto o sujeito fala de si, ou conta sua história, passa a tomar consciência do papel de ator e formador da sua própria história e de seus atos.



5 RESULTADOS

Dos resultados encontrados previamente, na etapa concluída com as narrativas docentes, as entrevistas individuais, semiestruturadas possibilitaram rico diálogo e contato com as vivências e prática da inclusão na perspectiva relatada do ensino remoto e do ensino presencial, o que possibilitou a percepção da nítida dificuldade que os docentes relataram com a proximidade do aluno que não ocorre no ensino remoto, quando os professores não conseguiam perceber o desenvolvimento dos seus alunos e observar suas dificuldades e avanços tanto para os alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência.

Ao analisarmos a categoria 1 - deficiência intelectual e outras dificuldades de aprendizagem, entre alunos com e sem deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem. Selecionamos o relato de 05 professores (identificados P1, P2, P3, P4 e P5), dentre os entrevistados:

“Os alunos muitas vezes eram só a “bolinha” da sua inicial e eu não posso dizer que conheço meus alunos, quanto mais as dificuldades” P1

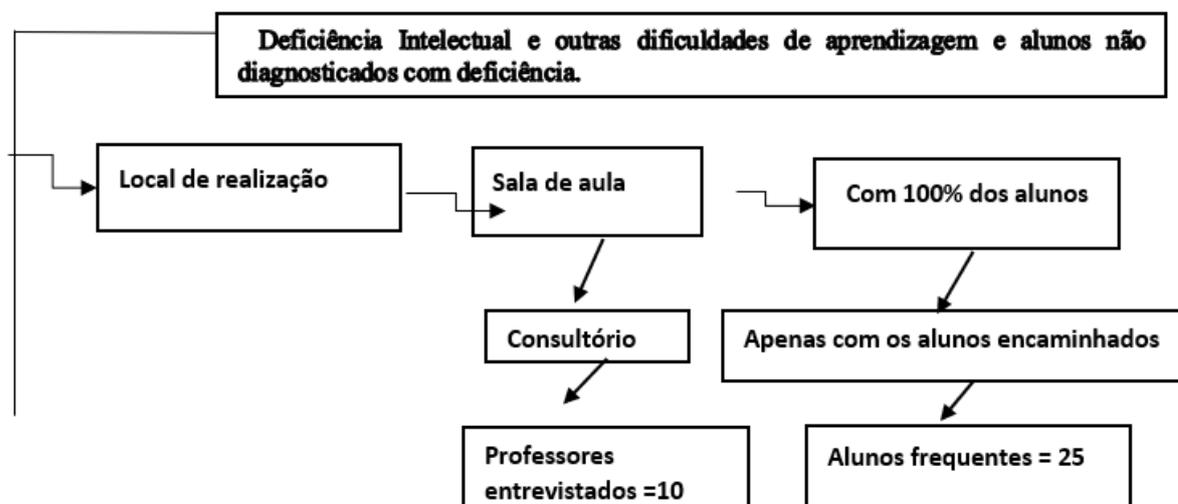
“Quando tem algum aluno com algum tipo de necessidade especial, alguma coisa assim, que eu posso fazer para abordar os conceitos dos conteúdos ali, o máximo possível, dentro daquilo que ele consiga fazer, desenvolver [...]” P2

“É assim que eu vejo os meus alunos com deficiência intelectual, eu... eu... os vejo como... como me vejo, olha... né? As dificuldades que eu tenho para aprender alguma coisa, ele pode ter outras, então, a gente... a data é aqui, se for necessário dar um tempo maior, fazer uma dinâmica diferente, uma didática alternativa, eu acho que é... pelo menos para mim, né? Os caminhos de todos nós são diferentes por que o dele não seria?” P3

“[...]Se eu sei que o aluno tem uma deficiência intelectual, eu sei que tem alguma dificuldade, eu pondero isso na minha avaliação e não no momento da adaptação, eu tenho falhado, tenho tido dificuldades porque em partes, eu não posso fazer uma redução de conteúdo, eu tenho essa dificuldade[...]” P4

“[...]”, mas a percepção que eu tenho, não só dentro do meu ambiente de trabalho atual, mas ao longo da minha carreira como professor, é... há muita disposição em querer fazer valer a inclusão, mas muito pouca formação técnica e eu percebo que as pessoas abrangem os alunos por grupo de acordo com as deficiências que eles têm e eu acho isso um absurdo. Eu acho que a inclusão de uma pessoa com deficiência vai muito além do rotulo[...]” P5

Figura 1 - deficiência intelectual e outras dificuldades de aprendizagem e alunos não diagnosticados com deficiência



Fonte: Dados da pesquisa.

Entrevistamos 10 professores, todos lecionam para mesma turma, com o total 25 alunos, dentre estes 1 possui o laudo de deficiência intelectual, 5 estudantes com dificuldade de aprendizagem e 19 não possui dificuldades relacionadas a aprendizagem identificadas. Observamos que na categoria 1, os relatos dos docentes se diferem no que diz respeito a percepção do aluno com deficiência em sala.

Relatos relacionados a vivência de pandemia, esteve presente e é importante destacar que o IFG, campus Luziânia, está em ensino remoto e se mantém assim desde março 2020. Contudo, a maioria dos professores ouvidos relata que no ensino presencial acompanhava o desenvolvimento dos alunos com maior proximidade e por vezes identificava uma necessidade específica ou notava uma deficiência o que ficou mais difícil no ensino remoto.

Obtemos como alguns dos resultados o destaque nas narrativas dos professores de como a pandemia dificultou todo o processo de aprendizagem e de alguma forma o que a escola estava conseguindo fazer de ensino inclusivo perdeu qualidade. Pudemos observar, através dos relatos produzidos durante as entrevistas com os docentes, que antes da pandemia, eram mais simples e fáceis os docentes realizarem observações e por vezes algumas intervenções que se faziam necessárias sobre os discentes.

Já durante o ensino remoto essa relação de ensino e aprendizagem foi drasticamente modificada, dificultando ou muitas vezes até impedindo que tais observações pudessem ser realizadas por parte dos docentes. O distanciamento social retira do olhar do professor, a percepção atenta do dia a dia do estudante e ficou muito mais difícil acompanhar as dificuldades e evoluções dos estudantes, sem contar que os estudantes perderam a troca que ocorre entre os



próprios alunos, que é também importante para o desenvolvimento. Freire (1983), reforça que é na troca e nas relações que a aprendizagem se estabelece.

Em muitas falas estão presentes as dores e sofrimentos trazidos pela pandemia tanto para os docentes quanto discentes. Devemos, pois, considerar como um entrave para o desenvolvimento escolar algumas especificidades do público-alvo e da vivência da própria pandemia e do ensino remoto, reconhecendo o grande impacto emocional da pandemia.

A maioria dos docentes entrevistados desconhecem ou sabem de forma superficial sobre a LBI de 2015, reconhecendo a carência de maior contato e formação na área da inclusão, conhecendo com maior familiaridade a LDB de 1996, pela maioria dos entrevistados.

Entendemos que após finalizar todo processo de estudo e pesquisa, quando ocorrer o retorno para o campus IFG Luziânia, pretendemos contribuir na formação docente, auxiliando na formação crítica e continuada da equipe docente e pedagógica da instituição. Uma trajetória que nos faz compreender a necessidade de tratar a inclusão com um processo fundamental e necessário para o melhor desenvolvimento de todos os estudantes, ressaltando a afirmação de Crochick (2011), quando esclarece que, ao entrar em contato com as diferenças, todos podemos crescer. Confrontando no outro o que não é meu, reconheço-me e torno-me um ser humano capaz de respeitar as diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está em andamento e pertence ao Mestrado em Ensino da UNIC - PPGEn. Nas pesquisas bibliográficas prévias vimos que a inclusão das Pessoas com Deficiência ocorre nas escolas regulares em geral e é prevista pela legislação, porém incluir significa dar condições dentro do processo de ensino aprendizagem para que o estudante tenha de fato condições reais de aprender, com adaptações que vão desde os espaços físicos acessíveis até as adaptações curriculares e adequações metodológicas na forma de ensinar, possibilitando desenvolvimento e aprendizagem, permanência e êxito do estudante.

Percebe-se nitidamente o desejo dos docentes em crescer e avançar na área da inclusão, porém, paralelo a esse desejo, está o reconhecimento da carência de ofertas de formação e, sobretudo, o entendimento de que parte do modelo que eles entendem como um modelo inclusivo ideal depende de políticas públicas institucionalizadas, com a finalidade de modificar a romper com uma estrutura escolar rígida que suporte realmente realizar inclusão, ou seja, que a escola possa se modificar para receber as diferenças e não o contrário. O caminho para mudança é longo e difícil, mas de forma lenta e gradual está ocorrendo. Enquanto for possível



melhorar a qualidade das instituições, é possível crescer. Sempre é possível melhorar e entender que os espaços e sua cultura são muito mais limitantes do que a própria deficiência. E principalmente compreender que todos os agentes que fazem parte da instituição de ensino de alguma forma são responsáveis pelo processo de fazer uma educação justa, ética e com consciência e que nossas ações devem ser inclusivas, pautadas no desenvolvimento e nos valores de promoção e direitos humanos.

Com nossos estudos bibliográficos, compreendemos que inclusão, portanto, é fundamental para educação de qualidade e que esta deve respeitar a diversidade humana. Contemplando as diferenças sociais, sobretudo, a forma como cada indivíduo desenvolve e aprende, entendendo que para tanto a educação precisa passar para reestruturação do seu fazer e saber que concebe o processo subjetivo que é educar e aprender.

Cabe aqui pensar de forma crítica e responsável que a escola sozinha não conseguirá todos os resultados esperados com a educação, é importante pensarmos que a escola precisa de um respaldo político, social e econômico. O acesso a escola para todos em destaque para inclusão, vai depender de vários fatores sociais, político e econômico e da responsabilidade com a qualidade do ensino ético que proporcione criticidade do ensino ofertado de forma a incluir todos os estudantes, sem exceção. Sem romantizar, sabemos que essa responsabilidade não está somente nas mãos dos docentes e dos gestores da escola, é uma responsabilidade social e de ação política.

Contudo, afirmamos, que a inclusão é muito importante. Mas não somente nos espaços escolares e sim uma sociedade inclusiva, que pode ser capaz de respeitar as diferenças e compreender que o que nos faz humanos são as diferenças que nos constituem. Acolher de forma crítica que nossos espaços sociais, são reforçadores do lugar que as minorias estão sendo assim, questionarmos o direito e igualdade de oportunidade se faz necessário. Pois conhecendo os aspectos da lógica capitalista da nossa sociedade compreendemos que as oportunidades não chegam a todos. E que na grande maioria das vezes os espaços e as oportunidades são mais determinantes e limitantes do que a própria deficiência. Para toda e qualquer mudança política, faz-se necessário um amadurecimento crítico pensando em ações de mudança. Como contemplamos nas lutas historicamente marcadas pela luta do direito para as minorias

O papel da Psicologia Escolar é necessário, para uma escola com práticas inclusivas, atuando frente à prevenção, de uma forma psicoeducativa e de sensibilização para a compreensão dos temas que podem levar formas de construir os saberes dentro dos espaços



escolares de forma crítica e ética. Trabalhando com ações de promoção para uma educação inclusiva livre da reprodução de preconceito, trabalhando junto com todos os agentes da escola e respeitando os saberes que existem dentro do espaço escolar.

Aprendemos, até aqui, que defender a convivência entre todos não significa eliminar as diferenças, mas sim acentuar a possibilidade de identificação. A diferença não deve deixar de existir ela deve ser compreendida como tal e respeitada com plena possibilidade de desenvolver, viver e crescer em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [Recurso eletrônico]. 5ª ed.; M.I.C. Nascimento, Trad. Porto Alegre, RS: Arned.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB** – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 30.jun.2021.

BRASIL. **LBI** - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei nº 13.146. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 30 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC** - Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CROCHÍK, José Leon.; FRELLER, Cintia C.; LIMA e DIAS, Marian Ávila de.; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni; CASCO, Ricardo. **Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos**. Psicologia & Sociedade; V. 25, n.1, p. 174-184, 2013.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e Inclusão**. WebMosaica - Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall e UFRGS, v.3, n.1, p.33-42; jan-jun, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GESSER Marivete, BOCK Geisa Leticia, LOPES Paula Helena (organizadoras). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.



JANNUZZI, Gilberta. **A Luta pela EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação**. Aveiro- Portugal: Ludomedia, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis\RJ: Vozes, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso escolar - Histórias de submissão e Rebeldia**. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.