



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo e Teoria Pesquisa do Comportamento
Programa e Pós-Graduação em Teoria E Pesquisa o Comportamento

**Educação inclusiva no Brasil: Revisão sistemática e análise
bioecológica**

Claudia dos Santos Oliveira

Belém - Pará

2011



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo e Teoria Pesquisa do Comportamento
Programa e Pós-Graduação em Teoria E Pesquisa o Comportamento

Educação inclusiva no Brasil: Revisão sistemática e análise bioecológica

Claudia dos Santos Oliveira

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Trabalho financiado pela CAPES através de bolsa de mestrado.

Concentração: Ecoetologia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando A. R. Pontes
Co-orientadora: Prof.^a Dr^a Lília Iêda C. Cavalcante.

Belém - Pará
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da UFPA- Belém- PA

Oliveira, Claudia dos Santos

Educação inclusiva no Brasil: revisão sistemática e análise
bioecológica / Claudia dos Santos Oliveira; orientador, Fernando A.
R.Pontes – 2011.

81 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em
Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2011.

1. Educação especial - Brasil. 2. Inclusão escolar. I. Pontes,
ernando A. RR., orient. II.Título.

CDD 22. ed.: 371.90981



Serviço Público Federal
Centro Universitário Prof. José da Silveira Neto
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Dissertação de Mestrado


“Educação Inclusiva no Brasil: Revisão Sistemática
e Análise Bioecológica”

Candidata: CLÁUDIA DOS SANTOS OLIVEIRA

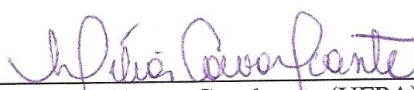
Data da Defesa: 27 de Outubro de 2011.

Resultado: Aprovada.

Banca examinadora:



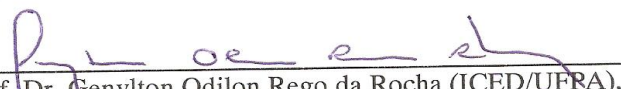
p/ Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA), Orientador.



Prof.^a Dr.^a Lília Iêda Chaves Cavalcante (UFPA), Co-orientadora.



Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Koller (UFRGS), Membro.



Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (ICED/UFRA), Membro.

Dedico este trabalho a meus pais Josualdo (in memoriam) e Ana, que me ensinaram a importância do conhecimento e a acreditar que não existem sonhos impossíveis.

Agradecimentos

Acredito que nos constituímos a partir da inter-relação com o outro, e carregamos em nós uma parcela daqueles que foram importantes durante nossa vida. Não seria diferente na escrita desse trabalho que iniciou a partir da troca de conhecimento com autores que nunca vi e caminhou com as contribuições do meu orientador, co-orientadora, professores, amigos e colegas que compartilharam um pouco do seu tempo para construir junto comigo conexões que fizessem sentido nessa proposta acadêmica.

Contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade:

∞ Minha família que ajudou para que eu me tornasse a pessoa que sou, na busca de meus sonhos, especialmente minha irmã Cris que vivenciou todos os momentos importantes desse mestrado. Meu carinhoso obrigada!

∞ Meu querido orientador Fernando Pontes, que me ensinou, sobretudo, que o “caminho se faz caminhando”. As professoras do PPGTPC Simone Silva, Celina Magalhães e Marilice Garotti pela atenção ao longo do curso e contribuições na banca de qualificação. Obrigadíssimo!

∞ A querida Prof.^a Lília Cavalcante, minha co-orientadora que me contemplou com sua sabedoria, disciplina e amizade nos momentos de angústia e de alegria.

∞ Ao grupo de pesquisa CEP-Rua e a sua coordenadora Prof.^a Silvia Helena Koller, pelo acolhimento, dedicação, contribuições acadêmicas vivenciadas por mim durante o período em que compartilhei experiências na UFRGS. Jamais esquecerei os ensinamentos, as amizades e o carinho de todos vocês!

∞ Aos amigos que constituí nesse mestrado e que dividiram tantas coisas ao longo desses dois anos, Neuzeli, Tatiana e em especial o Rafael, pela preocupação, atenção e críticas construtivas durante a escrita dessa dissertação. Buscava aprimoramento acadêmico e ganhei vocês de presente! Foi bom demais!

∞ Aos integrantes do LED, e em especial aos que participaram deste estudo, como a Anna Karen, Lorena, Suzana, Elizabeth, Diana, Carla Casado, Layane entre outras. Sintam-se abraçadas carinhosamente!

∞ A todos meus amigos e amigas amados de longe e de perto que torceram e acreditaram em mim, Adam, Adriano, Ana Patrícia, Carmem, Conça, Elisângela, Eliana, Leila, Nandyara, Scheila e Elson. Minha vida sem vocês não teria a menor graça! Obrigada.

SUMÁRIO

Lista de Figura	08
Lista de Tabelas.....	09
Lista de Anexos.....	10
Resumo.....	11
Abstract.....	11
Capítulo I - Introdução	12
1.1 - Marcos históricos e normativos do processo de inclusão educacional de alunos com deficiência no Brasil.....	13
1.1.2 - Teoria bioecológica e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro.....	17
1.1.3 - Revisão sistemática como prática científica da educação inclusiva.....	24
Capítulo II - Inclusão educacional dos alunos com deficiência no Brasil: uma revisão sistemática.....	28
Resumo.....	28
Abstract.....	29
2.1 Introdução.....	30
2.2 Método.....	34
2.2.1 Procedimentos.....	34
2.3 Resultado e Discussão.....	36
2.4 Considerações finais.....	43
Capítulo III - Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: Análise teórico-metodológica de pesquisas em inclusão educacional dos alunos com deficiência no Brasil.....	46
Resumo.....	46
Abstract.....	47
3.1 Introdução.....	48
3.2 Método.....	53
3.2.1 Instrumentos.....	53
3.2.2 Procedimentos.....	54
3.2.2.1 Revisão sistemática da literatura.....	55
3.2.2.2 Avaliação crítica dos artigos.....	55
3.2.2.3 Análise dos artigos a partir da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento.....	55
3.3 Resultado e Discussão.....	57
3.3.1 Processo proximal e as pesquisas sobre inclusão educacional.....	58
3.3.2 A Pessoa no contexto da inclusão escolar.....	60
3.3.3 Contexto como unidade de análise para a pesquisa em inclusão educacional.....	63
3.3.4 O tempo e a pesquisa sobre educação inclusiva.....	64
3.4 Considerações finais.....	66
Capítulo IV – Considerações Finais.....	68
Referências.....	71
Anexos.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Procedimentos de busca de artigos na CAPES.....	35
Figura 2. Procedimento de busca na biblioteca virtual SciELO.....	36
Figura 3. Publicação de artigo por ano.....	37
Figura 4. Método de investigação utilizada nos artigos pesquisados.....	38
Figura 5. Porcentagem da inclusão educacional por região do Brasil.....	39
Figura 6. Procedimentos metodológicos.....	55
Figura 7. Análise de artigos segundo o PPCT.....	59
Figura 8. Pessoas no contexto da pesquisa.....	60
Figura 9. Panorama dos tipos de deficiência.....	61
Figura 10. Atributos da Pessoa.....	61
Figura 11. Relação contexto-pesquisa.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de periódicos, nº de artigos sobre a inclusão de alunos com deficiência e área do conhecimento.....	41
---	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Critical Appraisal Skills Programme (CASP).....	79
Anexo B – Ficha para avaliação dos artigos.....	81

Oliveira, C. S. (2011). *Educação inclusiva no Brasil: Revisão sistemática e análise bioecológica*. Dissertação de Mestrado. Belém: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. 73 páginas.

Resumo

Este trabalho enfoca a problemática da inclusão educacional de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro. A partir da revisão sistemática da literatura sobre o tema foi possível apresentar dois estudos. O primeiro tem natureza descritiva, objetivou revisar artigos sobre inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro, a fim de investigar o panorama da pesquisa nessa área. Foi utilizada a revisão sistemática na biblioteca virtual da SciELO, na qual foram selecionados 138 artigos para investigação. Os resultados desse primeiro estudo apontaram que as pesquisas sobre inclusão educacional avançaram a partir do ano de 2005, principalmente nas regiões sudeste e sul, com prevalência de pesquisas empíricas em diversas áreas do conhecimento e com destaque para a educação. O segundo estudo analisou artigos científicos, que tratam da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular de acordo com a concepção teórico-metodológica da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. A partir da revisão sistemática da literatura e a avaliação do instrumento CASP se selecionou 16 artigos que foram analisados a partir do modelo bioecológico PPCT. Observou-se que a partir dos dados apresentados o uso da teoria bioecológica foi útil para investigar pesquisas e sistematizar a organização de trabalhos.

Palavras-chave: Inclusão educacional; revisão sistemática, teoria bioecológica.

Abstract

This work focuses on the problem of inclusive education, investigating the inclusion of students with learning disabilities in the regular educational system of Brazil. Departing from the systematic revision of publications about the theme it was possible to present two studies. The first has a descriptive nature, revising the articles about inclusion to form an overview about it. The tool for this task was the virtual library of SciELO, in which 138 articles were selected. The results of this first study appointed that the researches about the theme advanced from 2005 on, mainly in the South-west and South regions of Brazil, with prevalence of empiric researches in various fields, especially in education. The second study analyzed scientific articles that deal with the inclusion of students with learning disabilities, according to the Bio-ecological Theory of Human Development. Using a systematic literature revision in addition to the use of the instrument CASP, 16 articles were selected to be analyzed with the bio-ecological. This investigation found that the studies or emphasized the influence of biological aspects, or on the other side, social, cultural and political context of the students, without making the necessary connection for the understanding multi-dimensional form of inclusive education.

Keywords: Educational inclusion, systematic review, bio-ecological theory.

Capítulo I

Introdução

A presente dissertação investigou a problemática da inclusão educacional na perspectiva da inserção dos alunos com deficiência no ensino regular brasileiro. Nas décadas de 80 e 90 do século XX, grupos sociais envolvidos com a educação, familiares de pessoas com deficiência e organizações internacionais pressionaram o governo do Brasil para a consolidação de um modelo educacional que incluísse a todos. Legalmente essas mudanças foram instituídas através da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBN). A nova legislação gerou políticas públicas que impôs modificações significativas no cenário educacional. Essa reestruturação no sistema escolar provocou a reflexão de educadores e pesquisadores acerca do atendimento educacional, da proposta de gestão e da formação docente. Duas décadas depois das principais implementações políticas, faz-se necessário revisar e analisar as publicações científicas dessa área, no sentido de se identificar o panorama e a concepção atual das pesquisas. Para tanto, se utilizará como suporte a teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

A investigação deste tema de pesquisa perpassa pela curiosidade de olhar a problemática da inclusão a partir de uma nova perspectiva teórica e metodológica. A teoria bioecológica de desenvolvimento humano, por meio da perspectiva sistêmica, é possível compreender que não basta os alunos adequarem-se à escola ou os professores fazerem cursos de formação, pois as dificuldades da implementação da educação inclusiva vão desde as características das pessoas envolvidas até questões de ordem cultural e políticas. Compreender essa dinâmica ajuda a encontrar possibilidades para o avanço educacional e, conseqüentemente, melhoria das condições de desenvolvimento com deficiência aliada a teoria bioecológica do desenvolvimento humano

Entre essas possibilidades, está o uso da revisão sistemática da literatura em estudos sobre educação, instrumento pouco disseminado na área educacional. No entanto, confere resultados pertinentes em outras áreas como a da saúde, que o

utiliza para fins de evidências científicas e intervenções precisas. A motivação desse trabalho perpassa pela revisão sistemática aliada a análise das publicações sobre a inclusão educacional dos alunos com deficiência no ensino regular brasileiro a partir da perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

1.1 - Marcos históricos e normativos do processo de inclusão educacional de alunos com deficiência no Brasil

Pessoas percebidas como diferentes, tiveram seu desenvolvimento seriamente comprometido, por conta do isolamento social, atos de segregação e exclusão a que foram submetidas ao longo da história (Aranha, 2001, 2005; Bianchett, 1998; Gugel, 2007; Mazzota, 2005; Sasaki, 1997). No entanto, depois de séculos de exclusão, se percebe entre as sociedades mais desenvolvidas, um movimento mundial de ações protetivas com intuito de promover a igualdade dos direitos entre os homens e mulheres.

O cuidado com as condições de desenvolvimento da criança com deficiência no Brasil inicia-se como atitude de responsabilidade pública a partir do século XIX. É consenso entre os autores, (Mazzota, 2005; Silva & Dessen, 2001) que antes desse período, crianças eram tratadas em suas casas, em internatos religiosos ou ainda quando abandonadas ficavam à sorte das poucas famílias que se dispunham a cuidar delas.

No século XX, a partir de 1930, o povo brasileiro viveu um período de efervescência na busca por direitos sociais e cidadania através da mobilização social e participação em manifestações públicas. Os meios científicos e educacionais foram os recursos utilizados para que os alunos com deficiência fossem atendidos, principalmente em instituições privadas. Quanto ao poder público, até a década de sessenta do século passado, esboçou pequenas ações isoladas ou em parceria com organizações privadas (Mazzota, 2005).

Outro fator importante que corroborou para mudanças significativas no século XX, diz respeito à industrialização que emergiu com força no Brasil. Esse processo trouxe consigo as ideologias da teoria Taylorista e Fordista. Segundo Bianchett (1998) e Santomé (1998), essa nova concepção de organização do trabalho

influenciou também a organização social e com ela o papel da educação. A filosofia social de vida foi confrontada neste momento, e pessoas com ou sem deficiência passaram a ser consideradas nesse processo competitivo, que tem por base a produção de bens e serviços.

No âmbito das ciências, as primeiras décadas do séc. XX apresentaram os resultados do amadurecimento das sociedades, principalmente as europeias e americanas. O conhecimento científico trouxe avanços em áreas como a genética, bioquímica, psicologia do desenvolvimento, obstetrícia, puericultura e educação (Ceccim, 1997). Estes estudos contribuíram para o melhor entendimento sobre as deficiências e no trato com a pessoa deficiente. O mundo, nesse período, passava por mudanças nunca vistas, em todos os campos do conhecimento, das artes as ciências. Como consequência, também se pode observar rupturas de práticas excludentes advindas de outros percursos históricos.

Duas grandes guerras envolvendo países em quatro continentes também promoveram avanços na área médica e a necessidade do ser humano balizar suas relações (Mendes, 2006). A segunda guerra mundial gerou conhecimento na criação de novos medicamentos, métodos cirúrgicos, próteses, órteses, que influenciou no atendimento de instituições de educação e clínicas especializadas, permitindo a essas pessoas maior respeito e integração social. Ainda como resultado da segunda guerra, as nações com destaque no cenário mundial, criaram em 1948 a Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse mesmo ano, essa instituição apresentou ao mundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Documento que é, até os dias atuais, uma referência em defesa aos abusos cometidos contra os direitos da pessoa humana, e contribuiu sobremaneira para o respeito às necessidades da pessoa com deficiência.

No Brasil, o movimento de conquistas sociais das pessoas com deficiência foi marcado historicamente pela regulamentação dos documentos oficiais. No âmbito educacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/61, no art.88 avançou, para o contexto da época, quando determinou que os alunos com deficiência pudessem frequentar, quando possível, o sistema regular de ensino. No entanto a LDB nº 5.692/71, cap.1, art. 9, elaborada dez anos após a primeira, apenas citou a possibilidade de atendimento especial conforme as normas dos Conselhos

de Educação. Essa prerrogativa estimulou a continuação da segregação por meio da escola especializada para esse público.

No entanto, com a crise mundial após a década de 1970, o governo percebeu a inviabilidade dos altos custos dos programas segregadores (Carneiro, 2002). O investimento de recursos públicos em instituições especializadas privadas e as que foram criadas pelo próprio governo (Lei nº 4.024/61, art.89) para atender aos alunos com deficiência, propagavam-se em função dos interesses políticos daquele momento. Diante desse contexto, foi incorporado às políticas públicas na década de 70 do século passado “o movimento da integração, com o conceito de normalização, expressando que ao deficiente devem ser dadas condições as mais semelhantes às oferecidas na sociedade em ele vive.” (Miranda, 2003, p. 01). Essa proposta apresentava o conceito de normalização. Buscava-se a partir de próteses, órteses e outros mecanismos adaptar o máximo possível a pessoa com deficiência às condições normais da pessoa sem deficiência.

Os gastos com profissionais e serviços especializados, permitiram a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e pessoas com deficiência em direção à integração desses indivíduos nos serviços regulares da comunidade, entre eles, o sistema educacional (Aranha, 2001). O atendimento aos alunos com deficiência em escolas especializadas não deve ser visto apenas como um ambiente segregador. Compreende-se que essas instituições não favoreciam a inserção social plena, tampouco promoviam os alunos aos níveis “normatizados pelo ensino oficial” (Lima, 2006, p.19). Porém, para muitas famílias esse foi o único meio encontrado, naquele momento, para retirar as crianças de casa e proporcionar algum aprendizado, interação e conseqüentemente desenvolvimento. O serviço prestado pelas escolas especializadas existe até os dias atuais. De acordo com Mazzota (2005), não se deve ignorar ou menosprezar o papel das pessoas que estiveram à frente dessas instituições e que agiram conforme o contexto histórico daquela época. A responsabilidade pela segregação é de todos os membros da sociedade, resultado de uma herança cultural que necessita ser repensada coletivamente (Sasaki, 1998). As décadas de 1980 e 1990 podem ser compreendidas como período em que os pilares legais para o atendimento educacional das pessoas com deficiência foram estabelecidos.

A década de 90 do século anterior, no Brasil, foi marcada por discussões em torno da nova concepção de participação dos alunos com deficiências no ambiente escolar, denominado inclusão escolar. Conferências mundiais abordaram a necessidade de respeitar a pessoa com deficiente com suas possibilidades e limitações. “Esse novo paradigma surgiu como uma reação contrária ao princípio de integração, e sua efetivação prática gerou muitas controvérsias e discussões” (Miranda, 2003, p.01). No entanto, até o momento, não é prudente afirmar que houve a superação da prática integrativa por outra inclusiva, mas, que há um processo de transição de uma para outra.

O processo de incorporação de um pensamento coletivo sobre a igualdade, pelo menos teoricamente, foi proposto pela nova Constituição Federal do Brasil em 1988. Considerada avançada para sua época, apresentou como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, (art. 1º, inciso (inc.) II e III). Como um dos seus objetivos fundamentais, declarou a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). O art. 5º da mesma constituição garante expressamente o direito a igualdade e o Cap. III, a partir do art. 205 até o 214 tratam da educação como direito que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Por fim, a Constituição no art. 208, inc. III declara que o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” será realizado “preferencialmente” na rede regular de ensino. O principal efeito da Constituição de 1988, na área educacional, foi a elaboração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96. Essa lei recebeu inúmeras críticas por parte dos profissionais e estudiosos da educação brasileira. Isso porque foram privilegiadas as diretrizes do Banco Mundial em detrimento daquelas apresentadas pelos profissionais da educação (Saviani, 1999; Silva, 2002). As convenções mundiais como a de Jomtien em 1990 e Salamanca em 1994, também apresentaram grande impacto no novo documento. A Conferência de Salamanca foi um marco histórico em defesa da inclusão, 88 países, entre eles o Brasil e 25 organizações internacionais se reuniram em assembleia para pensar e propor os novos princípios educacionais embasados na conquista integral da cidadania (Lima, 2006).

A lei nº 9.394/96 inverteu a prioridade de atendimento educacional para os alunos com deficiência. Nas demais LDB, a orientação foi quando possível, porém a atual destaca que a educação formal seja ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. A partir do art. 58 até 60, foram estabelecidos os principais critérios dessa nova proposta como: local, tipo de apoio ofertado, direitos acadêmicos dos alunos, adaptação de currículo e técnicas e rede de apoio aos professores entre outros. Quanto ao objetivo da educação especial, essa lei informa como prioridade a formação para o trabalho e inserção social.

Com propostas “inovadoras e polêmicas” (Lima, 2006, p. 121), a lei nº 9.394/96 delegou ao ensino regular a tarefa de incluir todos os alunos, inclusive os que apresentassem deficiência. A partir dessa LDB surgiram novas leis, decretos e planos nacionais, estaduais e municipais de educação a fim de viabilizar a implantação das determinações. A normatização legal que garante o direito ao desenvolvimento pleno de quaisquer alunos frequentarem o ambiente escolar está posto. Resta investigar quais as condições do contexto escolar e seus sujeitos para a promoção do desenvolvimento desses alunos, principalmente daqueles com deficiência, que foram legalmente incluídos recentemente.

1.1.2 - Teoria bioecológica e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro

Atualmente há diversas concepções teóricas que se propõe compreender o desenvolvimento. No entanto, a teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, destaca-se por conceber o desenvolvimento como “processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes em seu ambiente imediato” ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 2001, p. 46). Nessa perspectiva, a compreensão dos fenômenos distancia-se do paradigma científico tradicional e linear e avança na possibilidade de compreender o desenvolvimento como um processo sistêmico e complexo da realidade (Koller, 2004; Krebs, 2006; Vasconcelos, 2003).

Em outras palavras, para a teoria Bioecológica o desenvolvimento é resultado de um processo ativo de interação recíproca entre pessoas e os ambientes por elas frequentados durante o tempo de vida. Essa concepção é representada pelos núcleos desenvolvimentais que explicam essa relação. Tais núcleos são conhecidos como: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT) (Bronfenbrenner, 2001; Bronfenbrenner & Morris 1998; Narvaz & Koller, 2004). Essa proposta multidimensional permite observar os mais diversos fenômenos que envolvem o desenvolvimento humano. Sabe-se que, entre os vários contextos desenvolvimentais constituído socialmente, a família e a escola são os mais evidenciados, sendo que, de acordo com a Constituição Federal brasileira, no art. 205 e a lei nº 9.394/96 cabe garantir o desenvolvimento pleno da criança. Agrega-se a essa determinação legal a responsabilidade do ensino regular “matricular todos os alunos, cabendo à escola se organizar para o atendimento aos educandos com necessidade educacionais especiais, assegurando educação de qualidade a todos” (MEC/SEESP, 2001, p. 3). Essa legislação resultou em implementação de políticas públicas que interferiu na relação entre contextos e pessoas com objetivo de “ampliar a compreensão dos processos de aprendizagens e da inteligência” (Lima, 2006, p.120). A teoria Bioecológica possui elementos que possibilita a compreensão da complexidade dessas intervenções e conseqüentemente análise teórico-metodológica de pesquisas que tenham como alvo a educação inclusiva proposta atualmente pela legislação vigente.

Entre os elementos que compõem a teoria Bioecológica, a interação entre duas ou mais pessoas é entendida como processo proximal e por sua importância é considerado o motor do desenvolvimento humano. Para Bronfenbrenner (2001, p.46) a “forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais” vai depender do impacto das características da pessoa e dos contextos num determinado período de tempo. A inclusão educacional dos alunos com deficiência proporciona possibilidade de se estabelecer diversos processos proximais no ambiente escolar, com seus pares, funcionários e com professores. Todas essas interações são importantes para o desenvolvimento dos alunos, no entanto, enfatiza-se a dimensão dos professores enquanto mediador do conhecimento naquele momento. Nesse caso, a investigação acerca do processo proximal entre os alunos com deficiência seus professores, poderá indicar a qualidade da interação e do

processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto de ensino a dificuldade de estabelecer processos proximais recíprocos por parte dos professores, frente às limitações dos alunos, influenciará no engajamento para o diálogo, a orientação e adequação das tarefas o que pode interferir na efetivação do processo ensino-aprendizagem (Lisboa & Koller, 2004). Apesar de haver uma base regular de tempo, a insegurança de alguns professores e os recursos limitados dos alunos não gerarão interações para níveis mais complexos e recíprocos, restando a esses a interação com os símbolos, objetos do ambiente e colegas de classe quando oportunizado (Narvaz & Koller, 2004). Se não houver a combinação de fatores favoráveis, o processo proximal não será pleno para promoção de desenvolvimento.

As características da pessoa com deficiência também contam como fator importante para manter ou interromper os processos proximais e, como consequência, seu próprio desenvolvimento. Segundo a teoria Bioecológica, há três grupos de características que possui relação direta para a manutenção ou não dos processos proximais: a força, os recursos e a demanda. A força sustenta ou impede que os processos proximais ocorram, e pode ser geradora ou desorganizadora. As forças geradoras são características ativas como curiosidade e disposição para se engajar em atividades individuais ou em grupo, resposta a iniciativa de outras pessoas e senso de auto eficácia. A força desorganizadora remete a dificuldade de manter o controle sobre seu comportamento e emoções. Essas características são representadas por comportamentos de apatia, insegurança, excesso de timidez ou explosão e impulsividade. O recurso envolve conhecimentos biopsicológico e dizem respeito às experiências, habilidades e conhecimentos, competências necessárias para promover e manter os processos proximais. Porém, há recursos que envolvem deficiências e representam limitações na integridade funcional do organismo. Faz parte dessa categoria a deficiência física, auditiva, visual, intelectual, psicossocial e múltipla (Sasaki, 2003, 2010). A demanda remete aos aspectos pessoais, que estimulam ou desencorajam as reações no ambiente social, a exemplo da aparência física, que pode ser atraente ou não, comportamentos que demonstrem disposição de interesse ou desinteresse; além desses fatores, a idade, gênero e etnia podem influenciar na qualidade do processo proximal (Bronfenbrenner, 2001; Copetti & Krebs, 2004; Narvaz & Koller, 2004). Todos esses elementos operam de modo positivo ou negativo para o sucesso da inclusão

de alunos com deficiência no ensino regular. Ou seja, quando os aspectos preponderantes da deficiência são mais desorganizadores, o processo proximal não se estabelece entre professores e alunos, desse modo a experiência inclusiva poderá promover efeitos negativos no desenvolvimento desses alunos.

Copetti e Krebs (2004) alertam que “quando se dá muita ênfase a um determinado atributo pessoal, é imperativo que os resultados poderão ir além do que se pode esperar” (p.89). Neste caso, focar somente naquilo que os alunos com deficiência não pode realizar é desconsiderar ou ignorar um conjunto de possibilidades. Problemas no processo proximal entre a díade professor e aluno, além de prejudicar o aluno, afetam o ambiente escolar e a família. Para Krebs (2005), o processo proximal é a principal base para estruturação da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

Durante muito tempo a família foi o único núcleo social frequentado por crianças com deficiência, quando não viviam isoladas em internatos. Atualmente adquiriram direitos e uma grande maioria luta para ter acesso a eles. A inserção social, quando ocorre de modo positivo, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Fazer parte de uma família e frequentar a escola, a comunidade ou um grupo religioso, poder compartilhar e partilhar da cultura que a cerca, bem como, usufruir de políticas públicas que atendam a sua necessidade, é decisivo para o desenvolvimento de qualquer pessoa, inclusive com deficiência (Bronfenbrenner, 1979/1996, 2001; Narvaz & Koller, 2004).

A esse aparato ambiental que interage de modo permanente e dinâmico com as pessoas, Bronfenbrenner (1979/1996, 1992, 2001) nomeou de contexto de desenvolvimento. O contexto é o terceiro núcleo, do qual o modelo bioecológico se apropria para explicar o desenvolvimento. O contexto está classificado em quatro níveis ambientais, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema, cada sistema possui características próprias e desempenha papel importante no desenvolvimento da pessoa. O microsistema é o local onde se acontece a interação diádica face a face, ou seja, o processo proximal entre a pessoa em desenvolvimento e as demais. A família e a sala de aula são importantes contextos de desenvolvimento para o aluno. No entanto, a teoria bioecológica

ressalta que o desenvolvimento humano será mais efetivo, se além da díade houver a presença de uma ou mais pessoas no mesmo ambiente. Na sala de aula, a presença de outros alunos, é fundamental para que a díade professor e aluno com deficiência interajam bem. Segundo César (2003), só construímos nossa identidade a partir da convivência com aqueles que se difere de nós (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1992, 2001; Narvaz & Koller, 2004).

O segundo contexto de desenvolvimento é o mesossistema, que representa a inter-relação de sistemas distintos que se tornam interdependes para a pessoa em desenvolvimento através das inter-relações promovidas por ela (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1992, 2001; Narvaz & Koller, 2004). O mesossistema é um importante contexto para o desenvolvimento humano, por isso representa a principal luta da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. O direito de participar de todos os ambientes sociais, sem discriminação, preconceito e barreiras físicas é antes de tudo o direito de se socializar e de se desenvolver como qualquer ser humano. O que torna as pessoas seres humanos é a socialização, é o fato de ela participar de vários grupos sociais, dos quais deseje ou que lhe seja possível. Nesse sentido, o mesossistema representa a oportunidade de aprender e ensinar, objetivos essenciais dentro da sala de aula e para o desenvolvimento da pessoa.

Dentre os contextos desenvolvimentais frequentados pelos alunos, a escola e a família são exemplo de sistemas que mantém ou deveriam manter relações próximas e recíprocas. A inter-relação positiva entre esses dois sistemas sugere troca de informações e parceria que pode contribuir para melhor desempenho e desenvolvimento desses alunos. A queixa da maioria das escolas é a falta de participação da família no contexto de ensino; por outro lado, a família reclama da capacidade da escola em alcançar seus objetivos. Agrega-se a essa questão, a preocupação dos pais dos estudantes tidos como normais em colocar seus filhos junto aos alunos com deficiência e isso interferir negativamente no seu processo de ensino aprendizagem.

O contexto exossistema é a constatação de que mesmo os ambientes não frequentados pela pessoa em desenvolvimento pode influenciá-la de forma imediata. (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1992, 2001; Narvaz & Koller, 2004). Nesse caso, não é necessária a presença da pessoa para que decisões nessa instância a

afete. O exossistema para a criança/adolescente, independente de possuir deficiência, no sistema familiar seria o trabalho dos pais, que exercem influência direta sobre a relação diádica. Na sala de aula, o contexto familiar dos professores pode repercutir de modo positivo ou negativo no desenvolvimento do seu trabalho. Outro sistema exterior a sala de aula que poderá interferir no cotidiano são as exigências e normas da secretária de educação, que causarão mudanças no cotidiano da aula. O exossistema é exemplo de como o ambiente do ensino regular pode ser complexo.

Como o próprio nome sugere, o macrossistema é o maior sistema do contexto e também está interconectado com os demais. Nele, manifestam-se padrões globais de ideologia, como as crenças e valores culturais, além de instituições sociais e estatais responsáveis por gerir a coletividade. Encontra-se nesse contexto ainda as políticas públicas de um determinado governo, representado por leis e decretos. O macrossistema foi objeto de grande interesse de Bronfenbrenner, segundo o autor, a política pública é o meio pelo qual, a ciência pode alcançar e contribuir para a melhoria de vida das pessoas em desenvolvimento (Bronfenbrenner 1979/1996, 1988; Narvaz & Koller, 2004). Esse contexto exerce grande influência sobre a história de vida das pessoas, embora seja imperceptível para muitas delas. No caso da inclusão educacional de alunos com deficiência, há implicações determinantes nesse contexto. As práticas culturais de preconceito e exclusão, bem como, os avanços e retrocessos promovidos pelas políticas públicas são exemplos da intervenção desse sistema no dia a dia dessas pessoas.

A teoria Bioecológica apresenta ainda a transição ecológica como fator importante para o desenvolvimento. Essa transição se dá a partir da inter-relação dos contextos ambientais e biológicos e resulta na alteração da posição dessa pessoa nesse ambiente. As transições ecológicas são marcos culturais importantes, que independente de serem positivos ou negativos representará mudanças de comportamento. A mudança de faixa etária da criança para puberdade, nascimento de um irmão ou irmã, morte de um membro da família, separação dos pais, ingresso ou mudança de escola são exemplo de transições ecológicas para uma criança. A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular representa uma transição significativa, em função de que a vivência na sala de aula regular amplia o papel

social dos alunos, porque marca a expansão e participação em outro contexto, proporciona novos processos proximais e maior oportunidade de aprendizagem ao longo do tempo.

O tempo é o último componente dos núcleos PPCT, através dele é possível observar o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, a partir das mudanças e continuidades que envolvem a pessoa, o ambiente e a relação entre eles (Narvaz & Koller 2004). Os eventos temporais estão organizados em microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se a pequenos episódios contínuos ou descontínuos do processo proximal, que só será efetivo de estiver estruturado numa base regular de tempo. Essa regularidade contribuirá para processos proximais recíprocos e cada vez mais complexos. O mesotempo diz respeito aos eventos temporais de processos proximais mais longos, como dias e semanas, seu efeito cumulativo é também imprescindível ao desenvolvimento. O macrotempo explica as mudanças numa sociedade através de gerações, isso acontece porque os processos e resultados de gerações passadas influenciam no ciclo de vida da pessoa em desenvolvimento. Para as pessoas com deficiência o macrotempo é identificado através dos resultados da longa história de luta pelo direito de participação social. Hoje os alunos com deficiência desfrutam do direito de estar na sala de aula no ensino regular. Entretanto, foram 35 anos entre a primeira e a última LDB, para que os governos federal, estadual e municipal cumprissem o que foi determinado.

O tempo é também um importante recurso, para investigação das mudanças no processo inclusivo. Sabe-se que a inclusão educacional demanda questões culturais e sociais, além das necessidades econômicas, técnicas e de estrutura física e organizacionais. Porém, o tempo no processo de implementação das políticas públicas pode ser um fator determinante para o sucesso da inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula no ensino regular. Carneiro (2007) aponta a necessidade do uso do tempo com coerência às características de cada contexto social. A Itália, por exemplo, implantou as ações para a inclusão educacional em apenas um ano, o resultado dessa tentativa abrupta foi desastroso e foi necessário reorganizar a proposta. No entanto, a Espanha foi considerada o país mais bem sucedido no processo inclusivo, a implementação de políticas públicas foi realizada durante 20 anos. Cada país irá precisar de um tempo específico, que condiga com a sua

realidade para tornar efetivas as políticas públicas de educação inclusiva (Carneiro, 2007). Portanto, com a ênfase no tempo, a teoria bioecológica completa o modelo PPCT e gera recursos eficientes que vão possibilitar o estudo do desenvolvimento ao longo de todo ciclo vital da pessoa em desenvolvimento.

Áreas como saúde, assistência social e educação são exemplos de sistemas que dependem dos estudos científicos sobre o desenvolvimento para atendimentos de qualidade. Para Bronfenbrenner (1998), não basta fazer ciência, é necessário que o pesquisador esteja engajado em questões sociais e em órgãos políticos, para que o conhecimento produzido promova o bem comum. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1979/1996), ressaltou a necessidade do conhecimento científico e das políticas públicas estarem se complementando e se reintegrando de forma funcional para a promoção do desenvolvimento humano. Esclarece ainda que as “políticas públicas são os veículos legais de ação para se alcançar o bem estar e o desenvolvimento dos seres humanos”(p. 9). O resultado desse conhecimento deveria implicar em instrumento de ação política, visto que as pessoas que legislam necessitam de informações precisas e sistematizadas como suporte para a tomada de decisão.

1.1.3 - Revisão sistemática como prática científica da educação inclusiva.

As revisões sistemáticas são investigações criteriosas em bases de periódicos representativos que hospedam a literatura sobre determinado área de estudo. A principal finalidade desse recurso metodológico, que tem como sujeito da pesquisa os estudos primários, é encontrar respostas ou apresentar dados estatísticos para determinado problema. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo apresentar evidência a partir de avaliações rigorosas dos trabalhos já realizados, e desse modo, oportunizar ao profissional a síntese de uma grande quantidade de estudos já publicados que o auxiliará em decisões futuras (Green, 2005; Lopes & Fracolli, 2008; Rodrigues, Mello & Fonseca, 2005; Sampaio & Mancini, 2007).

No meio acadêmico existem vários tipos de revisões, portanto, é necessário diferenciar revisão sistemática da literatura de revisão bibliográfica ou narrativa. A revisão sistemática, como o próprio nome indica, segue um planejamento rígido com intuito de alcançar a resposta para a pergunta realizada no início da pesquisa.

De acordo com Akobeng (2005), a primeira etapa é identificar o objetivo e a pergunta inicial que irá nortear a pesquisa; a segunda é realizar uma busca abrangente na base que represente o tema, aplicar critérios de elegibilidade e justificar as possíveis exclusões, avaliar a qualidade dos estudos selecionados e, por fim, analisar e criticar a apresentação dos resultados.

A revisão bibliográfica ou narrativa é útil quando conduzida adequadamente para levantamento da literatura e discussão introdutória de trabalhos acadêmicos. Porém, para Akobeng (2005), há evidências de que as revisões narrativas são “geralmente de má qualidade” (p. 845). Para o autor esse tipo de revisão usa “métodos subjetivos para coletar e interpretar os estudos e os autores tendem a ser seletivos citando relatos que reforçam suas ideias preconcebidas ou promovem os seus próprios pontos de vista sobre um tema”(Akobeng, 2005, p. 845). Desse modo, nota-se como diferencial importante entre os modelos de revisão o controle na busca por estudos empíricos, que primem pelo método e passem por critérios específicos de controle de qualidade (Sampaio & Mancini, 2007).

Cabe ainda esclarecer o que vem a ser metassíntese e metanálise, a fim de compreender as possibilidades que a revisão sistemática permite chegar. Tanto a metassíntese quanto a metanálise constituem etapas que se seguem após a realização da revisão sistemática. A diferença apresenta-se no fato da metassíntese promover um reagrupamento dos temas iniciais para torná-los progressivamente mais refinados até se chegar a um novo consenso central (Espíndola & Blay, 2009). Enquanto que, na metanálise, os dados são reorganizados quantitativamente e analisados estatisticamente. Akobeng (2005) esclarece que “os dados de estudos individuais não são simplesmente combinados como se fossem de um único estudo, os pesos maiores são indicados para os resultados dos estudos que fornecem mais informações, pois elas tendem a estar mais perto do efeito de verdade” (p. 846).

As possibilidades de pesquisas com revisão sistemática têm sido utilizadas principalmente nas áreas de saúde e em gestão de política pública, com objetivo de auxiliar a tomada de decisão com base em evidências. Na área médica, o pouco tempo disponível para acessar individualmente o grande número de estudos recentes faz com que médicos busquem informações nas sínteses da revisão sistemática. Esse tipo de pesquisa tem sido realizada com frequência, sobretudo, no

contexto médico como instrumento de intervenção. No entanto, autores alertam para a necessidade de rigor nas etapas metodológicas da revisão, as quais possam apontar as evidências descritas nos estudos investigados (Lopes & Fracoli, 2008; Petticrew & Roberts, 2009 e Sampaio & Mancini, 2007).

A busca por esse método de pesquisa parece surgir principalmente nos Estados Unidos e Europa. Segundo Deda e O’Muircheartaig (2010), o uso de técnicas racionais de análise de dados, como aquelas que apontam para evidências, tem sido uma importante ferramenta de auxílio na criação de políticas públicas. Bronfenbrenner (1979/1996) alertava aos estudiosos da necessidade de uma “integração funcional” (p. 9) entre ciência e política pública. A proposta de Bronfenbrenner pode ser observada hoje no governo do presidente Barack Obama, se difere dos demais por implementar políticas públicas com base em metodologias racionais de pesquisa que favorece as evidências. O conhecimento científico confiável que aponte evidências da realidade de um fenômeno é desejável em diversas áreas do conhecimento, inclusive para gerir sistemas complexos e com dificuldades organizacionais como é o caso do sistema de saúde e educação e muitos sistemas públicos no Brasil.

A política pública de inclusão de alunos com deficiência no Brasil faz 15 anos em 2011 a contar da última lei nº 9.394/96. Nesse período, o Brasil constitui um corpo de leis estruturado, que atende aos diversos tipos de deficiências e pretende garantir o direito de igualdade social prevista na Constituição Federal de 1988. Entretanto, a implementação dessas políticas têm se apresentado lenta e pouco eficaz. Há casos que se percebe o processo de inclusão com deficiência no ensino regular mais como exposição ao preconceito e a falta de estrutura, do que processo de inclusão e desenvolvimento (Pacheco, 2009).

No Brasil a distância entre a realidade do contexto escolar e os deputados e senadores que efetivam as políticas públicas pode interferir na condução da implementação dos programas e projetos inclusivos. Falta a integração funcional, dita por Bronfenbrenner (1979/1996), entre ciência educacional e políticas públicas. Os estudos sobre educação, a exemplo da saúde, precisam se pautar em pesquisas que apontem para as evidências científicas, nesse sentido as revisões sistemáticas

de têm condições de gerar dados precisos e confiáveis com possibilidades auxiliar em atividades de intervenção.

Na educação atual, muitos professores e gestores estão reaprendendo a trabalhar em função das novas determinações legais de incluir alunos com deficiência no ensino regular. Sobretudo, buscam novos conhecimentos para lidar com os diversos tipos de deficiência e suas especificidades. Petticrew e Roberts (2009) indicam a revisão sistemática da literatura em ciências sociais como recurso metodológico para dar sentido a um grande volume de informações e dele obterem respostas sobre o que funciona e o que não funciona. Nesse sentido, este trabalho utilizará a metodologia da revisão sistemática para levantamento do panorama da literatura sobre inclusão educacional. A partir dessa revisão o primeiro estudo apresentará um quadro descritivo dos estudos realizados sobre o tema, enquanto que o segundo estudo buscará analisar os artigos selecionados com base nos pressupostos da teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

Capítulo II

Inclusão educacional com deficiência no Brasil: uma revisão sistemática

Resumo

Objetivou-se, neste estudo, revisar artigos sobre inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro, a fim de investigar o panorama da pesquisa nessa área. O recurso metodológico utilizado foi revisão sistemática da literatura na base de dados da Biblioteca Virtual da SciELO. As palavras-chave utilizadas para a seleção dos artigos foram inclusão escolar, inclusão educacional e educação inclusiva. Para a seleção dos estudos, se adotou como critérios de inclusão, pesquisas realizadas no Brasil, em português, no período entre 1990 a 2010. Foram excluídos estudos que não tratassem da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e pesquisas repetidas. A busca resultou em 175 estudos, dos quais 37 foram eliminados pelo critério de exclusão, restando 138 para revisão. A análise da revisão apurou informações sobre o número de produção científica por ano, local onde foram realizadas as pesquisas, periódicos de publicação dos artigos, as palavras-chave e a natureza metodológica do estudo. Conclui-se que os estudos sobre inclusão educacional avançaram a partir do ano de 2005 e que as regiões sudeste e sul despontaram como maiores produtoras de conhecimento sobre o tema. Nesse sentido, observa-se que as regiões norte e nordeste necessitam de pesquisas que indiquem o contexto educacional atual. A partir de revisões sistemáticas é possível obter dados atualizados a cerca do processo da educação inclusiva, contribuindo para a implementação de políticas públicas mais efetivas.

Palavras-chave: Inclusão educacional; revisão sistemática; alunos com deficiência.

Abstract

The goal of this essay was to revise articles about inclusion of students with learning disabilities in the educational system of Brazil, in order to investigate the overall research scenario on this subject. The method utilized was a systematic revision of the literature in the data base of the virtual library of SciELO. The keywords for screening the data base were school inclusion, educational inclusion, and inclusive education. To select the studies, the criteria were to choose research done in Brazil, in Portuguese, during the period of 1990 and 2010. The articles that did not deal with the inclusion of students with learning disabilities in the regular school system of Brazil were excluded. The analytical revision reviewed information about the number of scientific production per year, places where the researches were done, journals where the articles were published, the keywords and the method of research of the studies. In conclusion, the studies show that the research advanced from 2005 on, and that the Southwest and South regions of Brazil stand up as the biggest producers of knowledge about the theme. In this sense, it seems that the North and Northeast regions of the country are in need of more research that can help to indicate the context of inclusive education on the nowadays educational system in those regions. Other data updating about the process of inclusive education will be able to contribute to the implementation of more effective policies on the subject.

Keyword: Educational inclusion, systematic review, students with disabilities

Pesquisas com base em revisão sistemática da literatura são cada dia mais frequentes em estudos de diversas áreas do conhecimento, como ciências da saúde, sociais e gestão pública (Akobeng, 2005; Deda & O’Muircheartaig, 2010; Petticrew & Roberts, 2009). A contribuição desse método de investigação está na possibilidade de obter resultados que com base em evidências sobre o fenômeno, que favorece trabalhos de intervenção em diversos setores. A perspectiva desse estudo é de revisar artigos sobre inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro, para fins de estabelecer um panorama das publicações após mudanças sensíveis na política pública educacional.

O paradigma da educação inclusiva faz parte de um movimento mundial e decorre de ações de cunho político, social, cultural e pedagógico. A base de sua fundamentação surge com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (DMDH), cuja máxima é a equidade de direito às diferenças (ONU, 2006). Dessa prerrogativa surgiram diversas leis, normas, decretos, projetos e ações para reestruturação do ensino regular no Brasil, que culminaram com a lei nº 9394/96. A nova legislação propôs a inclusão como projeto de educação para o século XXI.

O retrato do ensino regular no Brasil em 1996 apresentava um quadro preocupante de repetência, evasão escolar e má formação acadêmica dos alunos. Para Ferreira e Guimarães (2003), Gracindo (1999) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), esse resultado negativo do sistema educacional brasileiro deve-se, entre outras questões, a políticas educacionais equivocadas e deslocadas das necessidades concretas do ensino. Nesse contexto educacional, com problemas estruturais graves foi proposta a inclusão de todos os alunos excluídos, que até então faziam parte de grupos sociais minoritários. Essa proposta “colocou todos os problemas juntos na mesma sala de aula” (Skliar, 1997, p.11), sem que houvesse um debate geral sobre a educação especial ou inclusiva. A principal queixa dos profissionais da educação na época da aprovação da lei nº 9.394/96 foi a troca do projeto de lei que representava as propostas sociais pelas recomendações internacionais (Saviani, 1999). As orientações internacionais refletidas nessa nova LDB pareciam contraditórias. Segundo Matiskei (2004), a situação da escola brasileira é “paradoxal” (p.184), ao mesmo tempo em que a educação é chamada a

oferecer uma educação para todos indistintamente, é também convocada a atender às novas demandas de competências técnicas exigida pelo modelo econômico.

A problemática da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular brasileiro, regulamentada oficialmente após a última lei nº 9.394/96 é um tema complexo (Krebs, 2006). Isso porque divide opiniões ao propor a reestruturação do sistema educacional brasileiro que já apresentava problemas. No âmbito político, o Brasil se comprometeu com as convenções internacionais realizadas tanto em Jomtien (1990) como em Salamanca (1994) para implementar políticas públicas que promovessem a melhoria dos índices de qualidade educacional e de exclusão. A Conferência Mundial de Salamanca é considerada um marco em defesa do respeito às diferenças e à inclusão de todas as pessoas excluídas do contexto educacional. A perspectiva de inclusão conferida nessa conferência prevê que “crianças que estão em situação de rua, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas e com deficiência” (p. 4) sejam conduzidas ao ensino regular.

A nova política pública educacional brasileira incorporou legalmente a inspiração inclusiva, orientada em Salamanca, e em consonância com essa política, implementou as ações que iriam efetivar o disposto na lei nº 9.394/96. Em 2009, treze anos após esta LDB o número de alunos com deficiência matriculada em salas de aula no ensino regular já ultrapassava os 54%. Segundo o censo nacional da educação básica, o número de alunos de 2010 foi de 702.603 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação inseridos na educação básica do ensino regular (INEP, 2010). De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o governo tem desenvolvido programas e ações, em várias frentes, com propósito de implementar as políticas públicas inclusivas. Entre os programas de implementação de políticas educacionais se destaca o programa MecDaisy, cuja finalidade é permitir que o deficiente visual através do programa de computador possa interagir com qualquer livro por meio da audição. O diferencial desse sistema é o leitor pode ter acesso a número de páginas e a todos os recursos disponíveis no livro escrito.

No que se refere acesso de pessoas com dificuldades de locomoção, o MEC mantém um programa que busca dar acessibilidade física a 194.939 escolas públicas do país, destas, entre os anos de 2003 a 2007, apenas 2.543 foram

reformadas. Através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) o planejamento é que até 2009 seriam 27 mil (INEP, 2010). Percebe-se que o número de escolas reformadas ainda é pequeno em relação à demanda, e quando se observa na prática essa realidade, descobre-se que a verba dispensada pelo PDDE nem sempre é suficiente para suprir o projeto arquitetônico de acessibilidade. Na área pedagógica, o MEC vem implementando as salas multifuncionais. Aprovado pelo decreto 6.571/08 o programa instituiu no ensino regular público salas com equipamentos de informática, mobiliário, materiais pedagógicos e professores para ofertar atendimento educacional especializado. Segundo esse decreto, o atendimento deve ser prestado por escolas especializadas em turno oposto ao ensino regular, quando não houver a sala de recurso disponível na escola. Contudo, Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009) identificaram que em escolas do norte do Paraná, em turma de 5^a a 8^a séries, o recurso pedagógico utilizado na sala de recursos foi utilizado como meio de “compensação e passatempo” (p.159) não atingindo o objetivo dessa sala que é relacionar ao conhecimento trabalhado na sala comum.

No âmbito da formação docente e dos gestores, o MEC oferece o programa educação inclusiva, “direito à diversidade”, de acordo com informações do órgão esta capacitação ocorre de forma presencial em municípios pólos. O curso de formação continuada de professores na educação especial é oferecido na modalidade à distância. Esses são alguns exemplos de ações e programas gerenciados pelo poder público federal, a fim de atender as demandas da educação inclusiva.

Para Beyer (2003), há um “forte anacronismo entre as pretensões legais (isto é, das políticas educacionais), com evidente priorização do paradigma da educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais e a realidade do sistema escolar brasileiro” (p.6). Ainda que o MEC apresente programas e ações para atendimento das políticas públicas inclusivas propostas em 1996. O fato é que, estudiosos, profissionais da educação e sociedade dividem-se na avaliação da eficácia desses empreendimentos no contexto educacional do Brasil. Por um lado, alguns aderem às políticas públicas postas, seja em apoio às concepções ideológicas de modelo econômico e políticos ou por motivos humanitários. Frente a essa

problemática, pesquisas têm buscado compreender o impacto da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro. Observou-se que a discussão sobre essa proposta educacional tem revelado discussões basicamente em quatro eixos: políticas públicas, formação docente, relações sociais e práticas pedagógicas no contexto da escola inclusiva. Essas discussões têm gerado um grande volume de estudos (Ferreira & Guimarães, 2003) com vasto conhecimento sobre o tema. Porém, percebem-se poucas pesquisas que sistematize esse conhecimento com a finalidade de proporcionar evidências aos profissionais da educação a trabalharem sua prática pedagógica partir de dados mais precisos.

A prática pedagógica fundada em evidência está entre os recursos com capacidade de contribuir com a práxis docente e conseqüentemente melhorar o processo de interação professor-aluno com deficiência. Esse recurso científico é utilizado cada vez mais na área saúde e tem como principal objetivo apoiar o médico na tomada de decisão que requer intervenção (Akobeng, 2005; Lopes & Fracolli, 2008). Porém, Petticrew e Roberts (2009) confirmam que revisões sistemáticas tanto qualitativas como quantitativas têm sido realizadas com êxito para auxílio em diversas áreas como a “psicologia, criminologia, educação, transportes, assistência social, saúde pública, habitação e política urbana, entre outros” (p.xv).

Na educação inclusiva a revisão sistemática pode proporcionar meios de intervenção na prática pedagógica pela possibilidade de apresentar “a diferença entre o conhecimento real e presumido” (Petticrew & Roberts, 2009, p.xv) acerca das limitações ou potencialidades dos alunos. A revisão sistemática também pode ser um instrumento útil para nortear a produção científica dos pesquisadores sobre inclusão, visto que o método indica as áreas com mais ou menos estudos. Para os gestores de política pública em educação, a prática política fundamentada por metodologias racionais ou em evidências é oportuna para decisões centradas nas necessidades do sistema educacional (Deda & O’Muircheartaig, 2010).

Dessa forma, o objetivo desse estudo foi revisar artigos sobre inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro, para fins de estabelecer um panorama das publicações sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular no Brasil.

2.2 Método

O presente estudo é caracterizado como pesquisa descritiva e será realizado a partir da revisão sistemática da literatura. Esse método está fundamentado no “movimento de pesquisa baseada em evidências” (Lopes & Fraccolli 2008, p.772). A finalidade desse recurso metodológico é encontrar respostas para determinado problema ou apresentar dados estatísticos sobre o mesmo. A revisão sistemática busca, ainda, apresentar evidências a partir de avaliações rigorosas de estudos primários já realizados e, desse modo, dar oportunidade ao profissional o acesso à síntese de uma grande quantidade de estudos já publicados que o auxiliará em decisões futuras (Green, 2005; Rodrigues et al., 2005).

Para Sampaio e Mancine (2007), as principais etapas metodológicas da revisão contemplam a identificação da base de dados, as estratégias de busca, os critérios de seleção, a aplicação dos critérios e a análise dos dados. Nesse estudo, optou-se em utilizar essas etapas, as quais podem ser ampliadas conforme as necessidades e especificidades de cada estudo.

2.1.1 - Procedimentos de busca e seleção

A revisão sistemática foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desse portal, utilizou-se como fonte de dados as bases multidisciplinar e ciências humanas e como estratégia de busca as palavras-chave inclusão escolar e inclusão educacional. Para a seleção dos estudos, foram adotados como critérios de inclusão, pesquisas realizadas no Brasil, em português, no período entre 1990 a 2010. Foram excluídas teses e dissertações de mestrado, estudos que não tratasse da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e pesquisas repetidas (Figura 1.). Após a aplicação dos critérios, percebeu-se que a disponibilidade de artigos recuperados impossibilitou a revisão sistemática.

Em virtude do número insuficiente de artigos recuperados e disponíveis no Portal da CAPES, optou-se pela biblioteca Scientific Electronic Library Online (SciELO). A SciELO Brasil foi classificada em primeiro lugar no *ranking* mundial de portais de acesso aberto pela Webometrics em 2011. Destaca-se por manter critérios “rígidos, em relação à qualidade de conteúdo, à originalidade das

pesquisas, à regularidade da publicação, à revisão e aprovação por pares das contribuições publicadas e à existência de um comitê editorial de composição pública e heterogênea” (Marques, 2011, para 2,3).

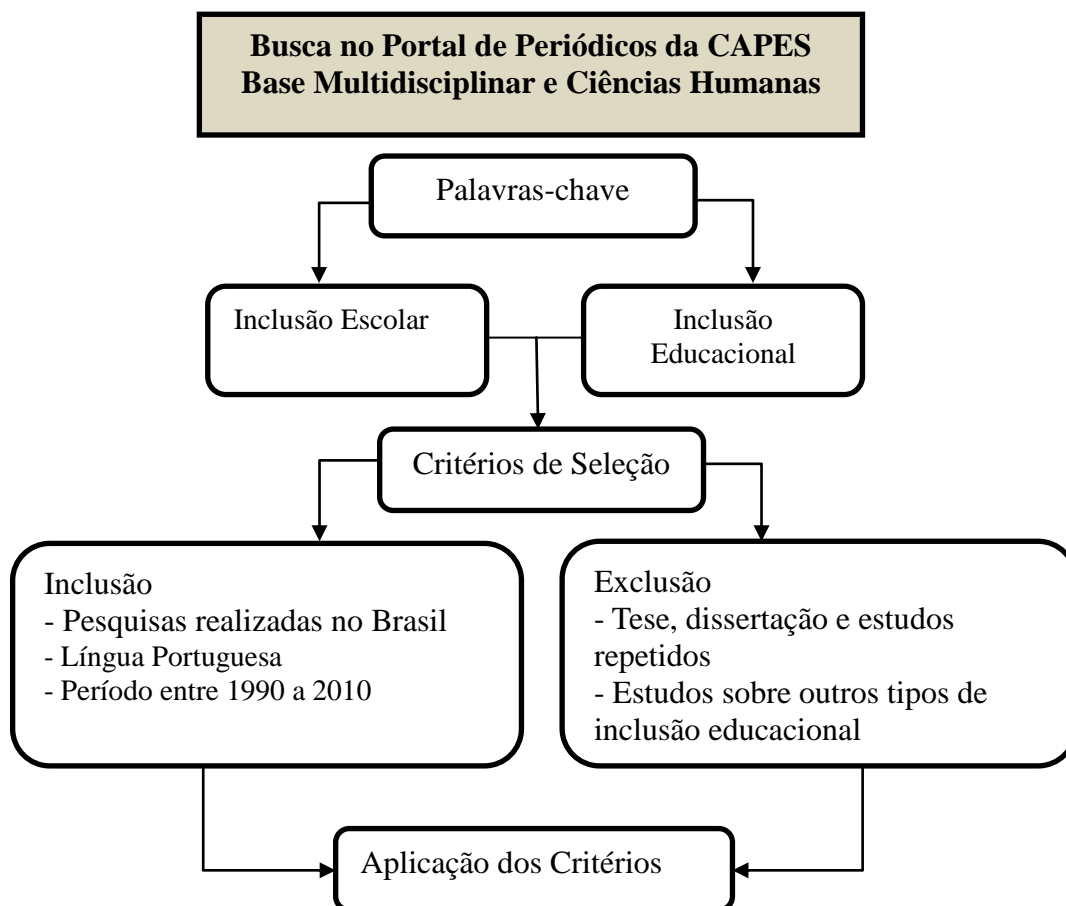


Figura 1. Procedimentos de busca de artigos na CAPES.

Por isso e pela característica multidisciplinar, o portal atende 221 periódicos de diversas áreas, a SciELO Brasil contemplou a busca por artigos que tratassem da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro. Para a busca realizada nessa nova base, se acrescentou a palavra-chave educação inclusiva e foram retirados dos critérios de exclusão as teses dissertações e capítulos de livros, visto que a base hospeda apenas artigos (Figura 2.).

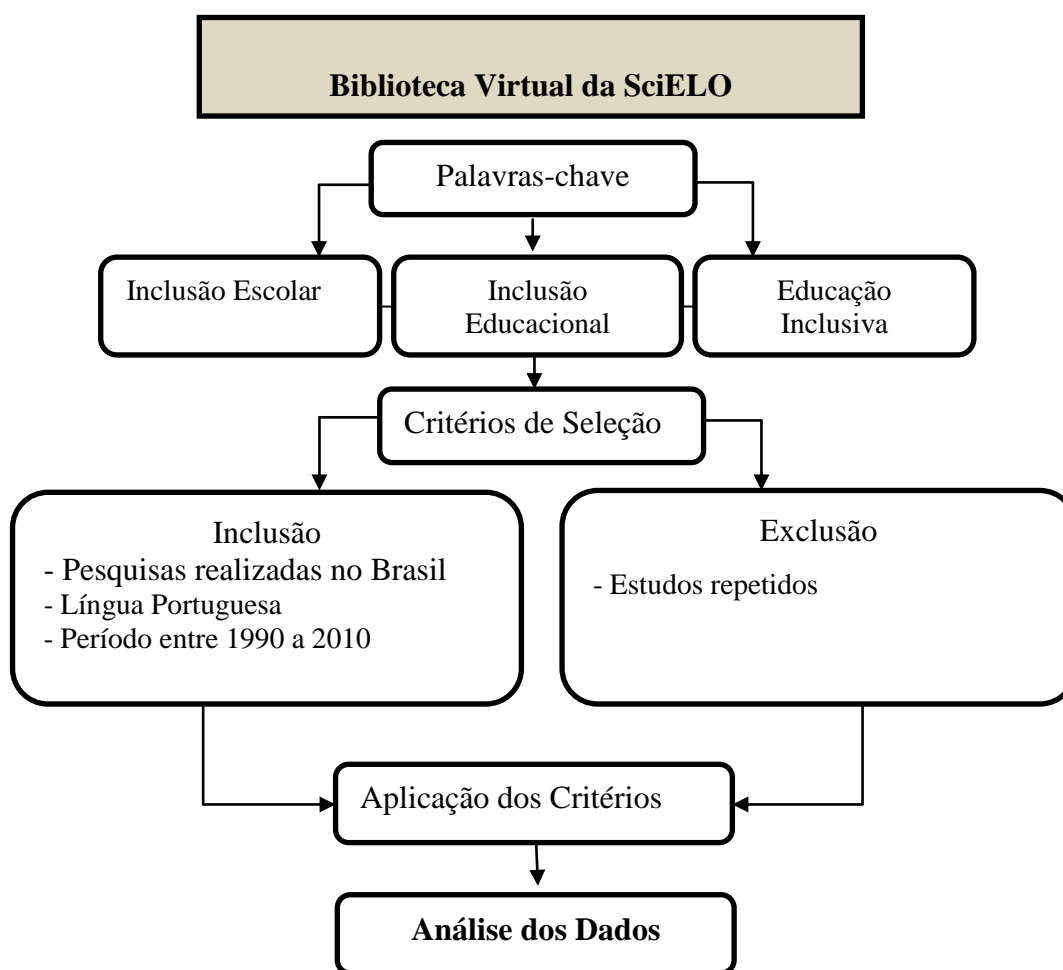


Figura 2. Procedimento de busca na bibliotecavirtual SciELO.

Com os artigos selecionados foi possível desenhar um panorama da publicação sobre a inclusão de alunos com deficiência no Brasil presentes na biblioteca SciELO. Foi observada a incidência de publicação por período, natureza metodológica das pesquisas, locais de investigação sobre o tema, área de conhecimento dos periódicos nos quais os artigos foram publicados, além do levantamento sobre as principais questões que envolvem temas, a partir das palavras-chave.

2.3 Resultados e discussão

Dessa investigação foram capturados 175 artigos, sendo que, destes, 83 tratam sobre a inclusão escolar, 45 de inclusão educacional e 47 a respeito da

educação inclusiva. Após a aplicação dos critérios de exclusão restaram 138, dos quais, 83 são referentes à inclusão escolar, 28 à inclusão Educacional e 27 à educação inclusiva.

Pode-se analisar (Figura 3.) que a década de 90 do século XX, com exceção dos anos de 1993 e 1997 que aparecem com duas publicações e 1999 com apenas uma, e, nos demais anos, não houve publicações na biblioteca virtual SciELO. Em 2000 e 2001, a publicação foi de apenas um artigo por ano, enquanto que nos anos de 2002 e 2004 o número foi de quatro artigos; de 2005 a 2010, a média anual foi de 21 artigos publicados por ano, sendo que o ano de 2003 não apresentou publicações nessa base.

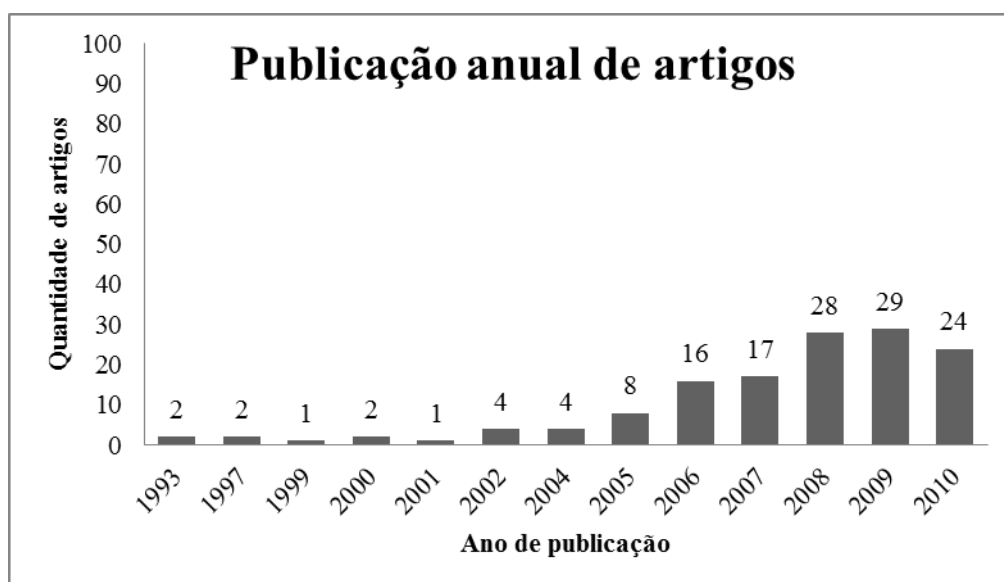


Figura 3. Publicação anual de artigo.

A partir desses dados, verifica-se que as publicações sobre a inclusão de alunos com deficiência no Brasil foram poucas nessa base dados, durante toda década de 1990. No entanto, com o evento da lei nº 6.394/96 o número de trabalhos publicados aumentou significativamente. Segundo Ferreira e Guimarães (2007), “é cada vez maior no Brasil e no mundo, o número de pesquisadores e educadores interessados na discussão sobre a integração de alunos com deficiência no ensino regular” (p.107). Esse comportamento começa a se intensificar no país a partir de 2005. No que se refere à frequência de publicações no período, observa-se um aumento progressivo das publicações na área (Figura3.). Nos anos de 1990 a

produção científica foi pequena. Contudo, a partir de 2002, percebe-se um crescente aumento da produção e média anual de publicação sobe de forma marcante para 21 artigos, no período de 2005 a 2010. Pode-se identificar, desse modo, que aproximadamente oito anos após a implementação da lei nº 6.394/96 o número de pesquisas publicadas aumentou significativamente. Infere-se que o aumento de pesquisas na área em questão seja consequência da implementação dessa lei e os diversos desdobramentos para efetivação da proposta inclusiva de alunos com deficiência no ensino regular no Brasil.

Neste estudo, (Figura 4.) dentre os 138 artigos selecionados, 86 são empíricos e 52 são revisões teóricas.

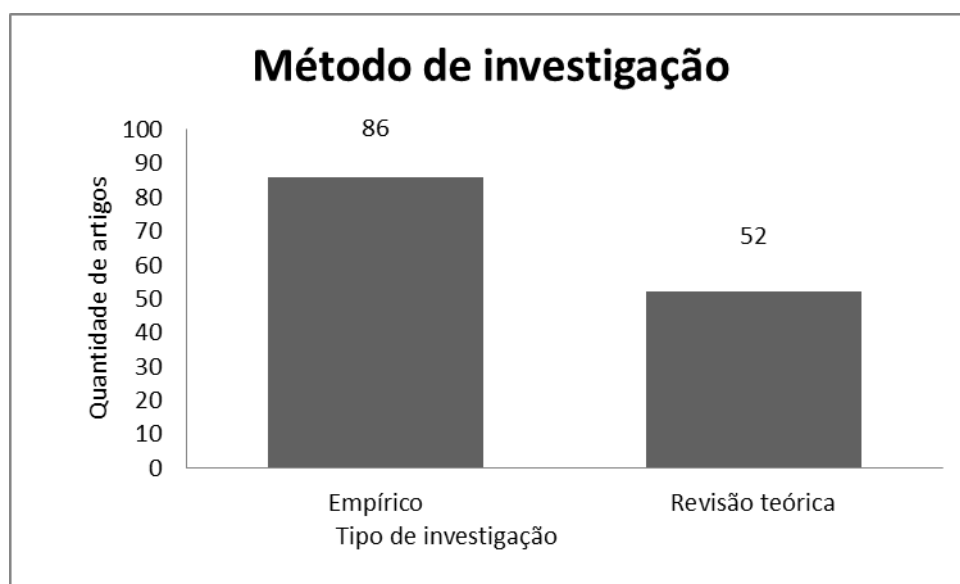


Figura 4. Método de investigação utilizada nos artigos pesquisados.

Ao relacionar esse resultado com a perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, identifica-se que o maior número de pesquisas deriva de estudos primários ou empíricos. Para Ferreira e Guimarães (2003), o que impulsiona os estudos empíricos nessa área é a “inquietação advinda de uma curiosidade, de um inconformismo com algo que não deveria ser como é ou de algum sentimento ou pensamento que não se satisfaz com o que a vida vem mostrando” (p.142). Quanto ao tipo de investigação, a pesquisa científica pode ser tanto de natureza empírica como teórico narrativa. A pesquisa empírica diz respeito aos estudos primários em que o pesquisador lança mão de observação, variáveis,

hipóteses entre outros recursos para compreender o objeto de estudo, enquanto que a revisão teórica faz uso de levantamento bibliográfico. O uso da revisão teórica da literatura é fundamental como parte complementar de uma investigação, no entanto, o trabalho de pesquisa somente de natureza teórica é visto por alguns estudiosos com desconfiança, pois pode apresentar dados enviesados (Akobeng, 2005).

Foram apurados a partir dos 138 artigos pesquisados, 56 estudos que indicaram o local da coleta de dados (Figura 5.). Desses dados observou-se a incidência das pesquisas por região e por Estado. O Estado de São Paulo aparece com 20 publicações, Rio de Janeiro com cinco, Rio Grande do Sul com quatro, Santa Catarina com três, as demais localidades apresentaram entre uma e duas publicações.

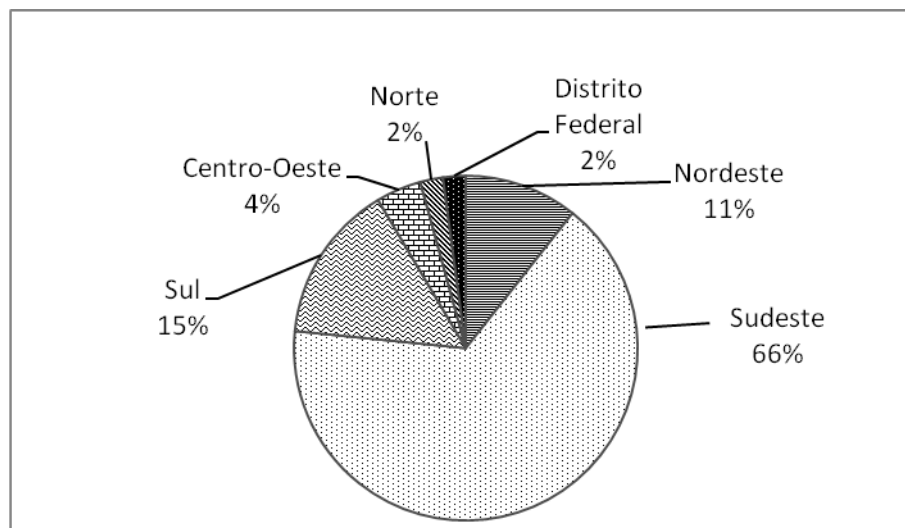


Figura 5. Porcentagem da Inclusão educacional por região do Brasil.

Esses dados apontam as regiões sudeste e sul como as que mais investigaram sobre a inclusão educacional. Esse panorama coincide com as regiões de maior economia do país e apresenta o desnível de publicações entre as áreas com diferentes concentrações de renda no Brasil. Em relação aos demais Estados, o elevado número de estudos em São Paulo pode estar relacionado, entre outros fatores, pela influência do grupo de pós-graduação em educação especial, localizada em São Carlos, cidade do interior do Estado, considerado como centro de

referência em inclusão educacional no Brasil, pela qualidade e quantidade de produção científica.

Identificou-se que dos 138 artigos publicados em 54 periódicos diferentes, 74 são da área da Educação, 22 da Saúde, 18 Multidisciplinar, 15 da Psicologia, dois da Sociologia e seis artigos de áreas distintas, nomeada como outros (Tabela 1.). Os periódicos classificados como multidisciplinares nesse estudo apresentam relação entre saúde e educação ou mais áreas.

TABELA 1

Relação de Periódicos nº de Artigos sobre Inclusão de Alunos com Deficiência por Área de Conhecimento

PERIÓDICO	Nº ARTIGOS	ÁREA DO PERIÓDICO
Cadernos CEDES – Educação	3	EDUCAÇÃO
Cadernos de Pesquisa – Educação	6	EDUCAÇÃO
Educação & Sociedade	7	EDUCAÇÃO
Educação e Pesquisa	6	EDUCAÇÃO
Educação em Revista	4	EDUCAÇÃO
Educar em Revista	3	EDUCAÇÃO
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	5	EDUCAÇÃO
Pro-Posições	3	EDUCAÇÃO
Revista Brasileira de Educação	5	EDUCAÇÃO
Revista Brasileira de Educação Especial	30	EDUCAÇÃO
Revista da Faculdade de Educação	1	EDUCAÇÃO
Revista Portuguesa de Educação	1	EDUCAÇÃO
Ciência da Informação	1	MULTI-ÁREA
Estudos Avançados	2	MULTI-ÁREA
Interface - (Comunicação, Saúde e Educação)	2	MULTI-ÁREA
Paidéia (Ribeirão Preto) (Psicologia e Educação)	5	MULTI-ÁREA
Perspectivas em Ciência da Informação	1	MULTI-ÁREA
Revista CEFAC (Saúde e Educação)	2	MULTI-ÁREA
São Paulo em Perspectiva	2	MULTI-ÁREA
Última Década	3	MULTI-ÁREA
Ciência e Tecnologia de Alimentos	1	OUTRAS
Cuadernos de Antropologia Social	1	OUTRAS
Interações (Campo Grande)	1	OUTRAS
Revista Katálysis	1	OUTRAS
Sociedade & Natureza (Online)	1	OUTRAS
Trabalhos em Linguística Aplicada	1	OUTRAS
Estudos de Psicologia	2	PSICOLOGIA
Estudos de Psicologia (Campinas)	1	PSICOLOGIA
Orientación y Sociedad	1	PSICOLOGIA
Psicologia & Sociedade	4	PSICOLOGIA
Psicologia em Estudo	3	PSICOLOGIA
Psicologia Escolar e Educacional	1	PSICOLOGIA
Psicologia: Reflexão e Crítica	2	PSICOLOGIA
Psicologia: Teoria e Pesquisa	1	PSICOLOGIA
Aquichán – Enfermagem	1	SAÚDE
Arquivos Brasileiros de Oftalmologia	1	SAÚDE
Cadernos de Saúde Pública	3	SAÚDE
Ciência & Saúde Coletiva	1	SAÚDE
Clinics - Medicina da USP	2	SAÚDE
História, Ciências, Saúde-Manguinhos	1	SAÚDE
Jornal de Pediatria	1	SAÚDE
Pró-Fono Revista de Atualização Científica	1	SAÚDE
Revista Brasileira de Fisioterapia	1	SAÚDE
Revista Brasileira de Oftalmologia	1	SAÚDE
Revista Brasileira de Otorrinolaringologia	1	SAÚDE
Revista Brasileira de Psiquiatria	2	SAÚDE
Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia	1	SAÚDE
Revista de Saúde Pública	1	SAÚDE
Revista do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo	1	SAÚDE
Revista Gaúcha de Enfermagem	1	SAÚDE
Revista Panamericana de Saúde Pública	1	SAÚDE
Saúde e Sociedade	1	SAÚDE
Sociologias	2	SOCIOLOGIA
Universitas Humanística	1	SOCIOLOGIA
TOTAL DE ARTIGOS	138	

Esse perfil multidisciplinar das publicações sobre a inclusão de alunos com deficiência vem confirmar as disposições acerca do tema na lei nº 9.394/96, no art. 58º, no parágrafo 1º, que estabelece o caráter multidisciplinar e multiprofissional da educação inclusiva. Entretanto, destacam-se como áreas com mais pesquisas sobre o tema da educação, da saúde e da psicologia.

Entre os dados analisados nesta revisão sistemática da literatura, foram classificadas 388 palavras-chave encontradas nos 138 artigos. A classificação das palavras-chave aqui apresentada primou pelas categorias mais relevantes para este estudo, a fim de obter um panorama a respeito desse item. Desse modo, destacou-se: quem foram as pessoas alvo da pesquisa, tipos de deficiência abordados e quais os paradigmas de inclusão. Quanto às pessoas da pesquisa, houve 30 ocorrências, sendo que oito abordaram sobre grupos sociais, como de trabalhadores, jovens, afro-brasileiros e população de baixa renda. As 22 restantes trataram sobre as pessoas envolvidas no processo de inclusão educacional, tais como: alunos com deficiência, pais, adultos, adolescente, crianças, professores, coordenadores pedagógicos, bibliotecário e profissional da saúde.

Em relação aos tipos de deficiência, os termos encontrados nos estudos foram adaptados às recentes terminologias, de acordo com Sasaki (2010). Dos 40 estudos, a deficiência auditiva, física e psicossocial apresentou três ocorrências cada. Trataram sobre deficiência múltipla dois estudos, doze a cerca da visual, 13 pesquisas acerca da deficiência intelectual, enquanto que, quatro estudos trataram o termo deficiência de modo generalizado. A respeito da concepção do termo inclusão nos estudos a partir das palavras-chave, se identificou 27 estudos, e destes, dez pesquisas faziam alusão à inclusão escolar e as outras 17 a questões que envolvia a inclusão no contexto social. Presume-se, neste levantamento a partir das palavras-chaves, que os estudos sobre inclusão educacional envolvem pessoas com papéis sociais diferenciados, o que corrobora para o entendimento de sua vocação coletiva. Quanto ao termo inclusão, grande parte dos estudos destacou nas palavras-chave a inclusão com conotação voltada ao contexto social ou com sentido amplo, o que pode indicar estudos direcionados aos demais tipos de inclusão ou tratar da inclusão escolar, porém, utilizando nomes de entendimento ambíguo como preconceito, exclusão, direito, igualdade entre outros.

2.4 Considerações finais

A proposta do presente estudo foi revisar e sistematizar os dados de 138 artigos acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro, a fim de descrever o panorama das publicações sobre a educação inclusiva, revelando por sua vez a quantidade, os locais, a natureza e os interesses das publicações. Os dados aqui levantados podem servir de exemplo, para demonstrar como uma pequena amostra sobre questões amplas podem trazer informações relevantes a respeito das pesquisas sobre a inclusão educacional no Brasil. O levantamento por ano de publicação na biblioteca SciELO deixa transparecer um aumento marcante nos últimos anos da produção científica na área. A indicação das regiões do Brasil que desenvolveram mais e menos estudos sobre a prática inclusiva, também é um indicativo importante. Verificou-se que a maioria da produção ainda está concentrada nas regiões sudeste e sul e que as publicações sobre a prática inclusiva estão distribuídas em várias áreas de estudos, denotando a complexidade desse tema. As palavras-chaves indicaram as pessoas envolvidas na questão inclusiva, os tipos de deficiência e de inclusão em discussão.

A avaliação da quantidade de publicação dos periódicos que veiculam temas a cerca da inclusão educacional no Brasil possibilita acompanhar o interesse dos autores a respeito da problemática de se inserir alunos com deficiência no ensino regular. Quanto à oscilação quantidade-período, percebe-se que pesquisadores educacionais focavam suas lentes de investigação para outros fenômenos do sistema de ensino, enquanto a busca por esse direito dava-se através de grupos sociais específicos. Porém, quando o que é preferencial (leis nº 4.024/61 e 5.692/71) torna-se obrigatório (Constituição Federal, 1988 e lei nº 9.394/96) se percebe mudanças sensíveis no cenário educacional e no comportamento de profissionais e pesquisadores, os quais passam a refletir sobre o novo modelo. O mesmo acontece com os periódicos que são os veículos dessas pesquisas entre grupos interessados pelo tema da inclusão educacional, além de indicar a representatividade de investigação em diversas áreas de conhecimento. Desse modo, estudos que apontem para a concentração de interesses de investigação em

períodos definidos são importantes para equilíbrio das pesquisas, visto que, pode orientar e diversificar os temas em discussão na ciência.

Pode-se inferir a partir dos dados analisados sobre regiões e locais de publicação, que a produção científica acerca da inclusão está diretamente atrelada às áreas de melhor condição econômica, este achado demonstra a desigualdade entre as regiões do mesmo país. Para Vasconcelos (2002), a ciência atual, apesar do enorme desenvolvimento ao longo do tempo, não apresenta soluções para melhor distribuição do conhecimento produzido no universo social. Isto por conta da distância entre o saber científico e as ações de implementação das Políticas Públicas Sociais. No entanto, Bronfenbrenner (1979/1996) esclarece que entre os diversos papéis da ciência, encontra-se o de produzir conhecimento para auxiliar a gestão pública, que depende de evidências científicas para se conectar com a realidade e melhorar a condição de vida das pessoas. A falta dessa parceria gera o distanciamento das pretensões legais, que estabelece políticas públicas nacionais e contempla de modo desigual as regiões da federação (Beyer, 2003). A investigação científica a partir da evidência poderá ser uma ferramenta importante para a implementação desse novo paradigma de educação, como já acontece na saúde e nas ciências sociais.

A revisão sistemática, quando utilizada como rigor metodológico necessário, pode proporcionar informações que auxiliarão em tomadas de decisões mais precisas e coerentes com o contexto escolar. No entanto, intervenções a partir de revisões sistemáticas dependem de estudos de natureza empírica que primem por análises contextualizadas sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência, inclusos no ensino regular brasileiro. Quanto às pesquisas científicas na área educacional, este estudo pode observar a necessidade de se priorizar o estudo empírico. Este modelo de pesquisa é que permitirá, futuramente, revisões sistemáticas com metassíntese ou metanálise, proporcionando aos professores trabalhar a partir de evidências.

O presente estudo possibilitou identificar algumas características importantes no conjunto de artigos analisados, evidenciando aspectos pouco explorados em pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino

regular brasileiro. Posteriormente, os artigos aqui revisados serão analisados a partir da concepção teórico-metodológica da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. As limitações do presente trabalho decorrem da utilização de uma única base de dados, que impossibilitou o mapeamento da produção nacional em diversas fontes. No entanto, a biblioteca virtual SciELO, tem se destacado no cenário brasileiro e no exterior por assegurar normas e padrões de qualidade compatíveis com o mercado internacional de publicação eletrônica (Packer *et al.*, 1998). Em 2011, essa base de dados ficou em primeiro lugar no ranking mundial de portal aberto. A SciELO alcançou o “2º lugar tanto no item tamanho quanto no de presença no portal acadêmico Google Scholar, 3º em número de arquivos em formato pdf e 4º em visibilidade, que é a quantidade de links que remetem a páginas do portal” (Marques, 2011, para. 1). Tal destaque vem contribuir para atestar a viabilidade da biblioteca SciELO como fonte de pesquisa que buscam dados de pesquisas no Brasil.

Capítulo III

Estudo II

Análise das pesquisas qualitativas em inclusão educacional dos alunos (a) com deficiência no Brasil na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Resumo

Este trabalho objetivou analisar artigos e sistematizar científicos, que tratam da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular de acordo a concepção teórico-metodológica da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Buscou-se a partir da revisão sistemática selecionar artigos em periódicos hospedados na base SciELO. As palavras-chaves foram inclusão escolar, inclusão educacional e educação inclusiva. Os critérios de inclusão priorizaram pesquisas no período entre 2001 a 2010, de natureza metodológica empírica e qualitativa e estudos nacionais sobre a inclusão de alunos com deficiência. Os critérios de exclusão rejeitaram estudos sobre outros tipos de inclusão educacional e estudos repetidos. As pesquisas selecionadas foram classificadas pelo instrumento CASP, que avalia a qualidade dos estudos. Dos 175 trabalhos capturados no SciELO restaram 38 após aplicação dos critérios. Destes, apenas 16 foram avaliados com qualidade para seguir com a análise. Os trabalhos classificados pelo CASP foram categorizados e interpretados pelos núcleos do modelo Bioecológico do Desenvolvimento humano, processo, pessoa, contexto e tempo. Este estudo identificou o aumento da produção científica nesta área em função da complexidade sobre o tema. Concluiu-se a partir dos dados apresentados o uso da teoria bioecológica foi útil para investigar pesquisas e sistematizar a organização de trabalhos. A teoria ainda possibilita estabelecer políticas públicas, pois parte do pressuposto que a pesquisas científicas devem subsidiar as práticas políticas a partir do conhecimento gerado em benefício da população.

Palavras-chaves: Inclusão educacional; pesquisa qualitativa, teoria bioecológica; CASP.

Abstract

This work focused on analyzing scientific articles that deal with inclusion of students with learning disabilities in the regular education system in accordance with the theory conception of bio-ecological theory of human development. The literature indicated an increase in the scientific production in this area due to the complexity of the theme. Nevertheless, some studies have investigated human development and the problem of educational inclusion from the dichotomized reality of people versus environment. A systematic revision of selected articles and journals in the SciELO data base, the key words were school inclusion, educational inclusion and inclusive education. The criteria of choice of the articles prioritized research of empiric and qualitative methodological nature as well as national studies about inclusion of students with learning disabilities. Such researches are from the period of 2001 to 2010, it were excluded studies about other types of inclusion and repeated articles. The selected articles were classified according to the CASP tool that evaluates the quality of the studies. 175 were captured in SciELO form with 38 resting after the applied criteria; only 16 were evaluated with quality to proceed with the analyses. The papers classified by CASP were categorized and interpreted according to the bio-ecological models of human development which are; process, people, context and time. From this point of view, the works or privileged the influence of biological aspects, or the social, cultural and political traces that constitute the environment, but without making the necessary connection of the parts to a comprehensive understanding of the phenomena. The theory also helps to establish public polices supposing that scientific researching should subsidize the politicians with material in order to implement actions that would benefit the population in general.

Keyword: Educational inclusion; qualitative research; bio-ecological theory; CASP.

Incluir alunos com deficiência no ensino regular brasileiro está entre os desafios do sistema de educacional para as próximas décadas. Esta mudança profunda de paradigma tem provocado discussões e pesquisas em todas as áreas envolvidas com este fenômeno, entre elas a ciência do Desenvolvimento Humano. Diante da diversidade de abordagens e teorias, cabe aos estudiosos avaliarem aquela que respeita a complexidade e multiplicidade de pessoas e contextos que compõem este modelo de inclusão. Nesse sentido, este trabalho procurou analisar artigos científicos, que trataram da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular de acordo a concepção teórico-metodológica da teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

A investigação sobre o fenômeno do desenvolvimento da pessoa humana não é recente. Segundo Mota (2005), as primeiras organizações para o estudo sobre o tema surgiram no século XIX, e sua evolução se deu conjuntamente com os avanços da ciência e de acordo o contexto histórico, até chegar ao século XXI com o status de ciência do desenvolvimento humano (Dessen & Guedes 2005).

O enfoque dado aos estudos do desenvolvimento com o interesse de investigar as mudanças ocorridas ao longo da vida tem se concentrado prioritariamente na criança e no adolescente (Cole & Cole, 2003). Outro grupo alvo beneficiado por estas pesquisas são pessoas/crianças com deficiência, o que tem ensejado um grande número de estudos sobre o seu potencial de desenvolvimento face as suas características pessoais e do contexto do qual faz parte. Este grupo, amplo em sua diversidade, representa hoje, segundo o Centro Regional de Informações das Nações Unidas, 10% da população mundial (ONU, 2006). Ao se observar a história da pessoa com deficiência no contexto histórico da humanidade, se constata que por muito tempo foram oferecidos tratamentos inadequados, ou mesmo a ausência de qualquer tipo de assistência social e governamental (Aranha 2001, 2005; Gurgel, 2007; Mazzota, 2005; Sassaki, 1997). Para Vygotsky (2003), a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças normais, apenas é preciso que se saiba que ela se desenvolve de outra maneira. Nesse sentido, a ciência do desenvolvimento representa um importante recurso para compreensão daquilo que se desconhece a respeito dos alunos com deficiência.

No campo científico, os estudos dicotomizados, ora privilegiavam a influência dos aspectos biológicos, ora dos traços sociais e culturais que constituem o ambiente. Esta visão fragmentada da ciência dificultou o entendimento sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência como um processo multideterminado e produto de uma teia de fatores e condições individuais específicas. Para Pletsch e Braun (2008), os estudos sobre o desenvolvimento precisam constituir bases teóricas que deixassem de conceber a deficiência como uma condição estática e permanente a favor de uma concepção em que o desenvolvimento variasse conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo ao longo da vida.

Existe atualmente uma profusão de trabalhos publicados referente ao processo de inclusão educacional. Em estudo anterior Oliveira (2011) foi identificado que a partir do ano de 2005 houve um número considerável de trabalhos relacionados ao processo de inclusão educacional em diversas áreas do conhecimento. Esse grande aumento no número de trabalhos parece estar associado com a uma preocupação governamental no nível de política pública e, no geral, de toda a sociedade, com os destinos da inclusão de crianças com alguma deficiência no ensino regular.

Há, pois, uma diversidade de tópicos discutidos e com uma variação de temáticas e abordagens enfocadas. Esse conjunto de informação demanda a necessidade de sistematizar os dados de tais pesquisas, especialmente àqueles advindo de pesquisas com caráter qualitativo. A organização e sistematização da literatura possibilitarão novas descobertas e o desenvolvimento de programas de pesquisas congruentes. Contudo, os trabalhos de revisão de literatura encontrados são de natureza narrativa, ou seja, sujeitos a vieses.

Para fins de eliminar a tendências na seleção de estudos citados são utilizados métodos de sínteses da literatura, O método utilizado para a produção de sínteses e evidências qualitativas é genericamente denominada metassíntese e permite realizar uma leitura crítica das interpretações presentes nos estudos qualitativos, norteando-se por parâmetros metodológicos rigorosos, sistemáticos e objetivos (Akobeng, 2005).

Há diferentes abordagens para a construção de metassíntese, mas em todos os casos exige a organização sistemática dos dados. Aqui, neste trabalho, de forma

inovadora, propõe-se pela primeira vez a organização de artigos com base no modelo bioecológico de Bronfenbrenner. Entende-se que tal modelo mais do que uma simples proposição de como investigar a ecologia do desenvolvimento humano pode ser utilizado enquanto uma proposta para organizar a literatura disponível em torno dos seus quatro núcleos. Dentre as contribuições desse modelo (Bronfenbrenner, 1988, 2001) para os estudos contemporâneos do desenvolvimento, está a compreensão de que o ser humano se desenvolve em função dos “processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicológicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato” (Narvaz & Koller, 2004, p. 57). Além disso, é preciso considerar o efeito do tempo durante o ciclo de vida, entre as gerações e processo histórico sobre esse desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2001; Bronfenbrenner & Morris 1998).

Diante disso, Bronfenbrenner e Ceci (1993) estabeleceram como base para a teoria bioecológica, quatro núcleos dinâmicos e inter-relacionados conhecidos como modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT). O processo proximal, nesta teoria, é compreendido como o principal motor do desenvolvimento humano, a “forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais” (Narvaz & Koller, 2004, p. 58) irá depender do impacto das características da pessoa e dos contextos num determinado período de tempo (Bronfenbrenner, 2001; Bronfenbrenner & Morris 1998).

A pessoa, segundo núcleo da teoria, se destaca por possuir características que podem ou não contribuir para seu processo desenvolvimental. Essas características, tanto podem ser produtoras como produto de desenvolvimento, dependendo da força, dos recursos e da demanda expressada pela pessoa ao longo do tempo, o processo proximal poderá ser efetivado de forma positiva ou negativa.

A teoria bioecológica se apropria dos estudos da ecologia do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996) com intuito de explicar a importante inter-relação entre processo proximal, pessoa e contexto ecológico para o desenvolvimento. Por contexto, pode-se entender a caracterização dos ambientes sociais, constituído da interação de quatro níveis ambientais: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Segundo a teoria bioecológica,

cada sistema possui características próprias e desempenha papel importante no desenvolvimento da pessoa Bronfenbrenner (1992, 2001).

No microsistema encontra-se a interação diádica, face a face, que resulta no processo proximal, caracterizado pela reciprocidade no envolvimento entre as duas pessoas por um período significativo de tempo. O mesossistema consiste num conjunto de microsistemas que uma pessoa está inserida e nas inter-relações estabelecidas por eles. É ampliado sempre que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente. Ao avançar no desenho que constitui o contexto, encontra-se o exossistema, nele, surge um detalhe importante, a constatação que mesmo ambientes não frequentados pela pessoa em desenvolvimento podem exercer influência imediata sobre ela. Neste caso, não é necessária a presença da pessoa para que decisões, nesta instância, a afete. O macrosistema está interconectado a todos os demais sistemas através de padrões globais de ideologia, crenças, valores culturais. Encontram-se ainda, neste nível de contexto, as instituições sociais responsáveis por gerir as questões maiores do bem comum e as políticas públicas de um determinado governo (Bronfenbrenner 1992, 2001; Bronfenbrenner & Ceci 1993).

O tempo é o último núcleo do PPCT, da teoria bioecológica, e permite examinar o desenvolvimento em suas várias fases. Os espaços temporais estão organizados em microtempo, mesotempo e macrotempo, porém, só os dois primeiros são relacionados aos processos proximais estabelecidos pela pessoa. O microtempo se refere aos pequenos episódios de interação face a face entre as díades, estes que podem ser contínuos ou descontínuos. O mesotempo os espaços temporais são mais longos como dias e semanas. O macrotempo se destina a explicar eventos de mudanças numa sociedade através de gerações, bem como o modo como tais eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida e do tempo histórico (Bronfenbrenner & Ceci 1993; Silva, Alves & Koller, 2004).

Para a teoria bioecológica os momentos de mudança de contextos ambientais e biológicos do desenvolvimento que altera a posição da pessoa nesse ambiente são denominados de transição ecológica. As transições ecológicas são marcos culturais importantes, que independente de serem positivos ou negativos,

representa mudanças de comportamento. A mudança de faixa etária de criança para puberdade, nascimento de um irmão, morte de um membro da família, separação dos pais, ingressar ou mudar de escola são exemplo de transições ecológicas para a criança. O resultado da interação dos quatro núcleos do PPCT mais a qualidade dos processos proximais, das transições ecológicas e das características das pessoas envolvidas num determinado período de tempo, são elementos imprescindíveis a serem considerados nas pesquisas a respeito do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2001; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Narvaz & Koller, 2004).

Quanto às considerações teórico-metodológicas acerca das pesquisas, a teoria bioecológica possui como premissa a observação naturalística. Desta forma, as pesquisas sobre o desenvolvimento devem priorizar, quando possível, investigações que se dê no contexto, a fim de que o fenômeno reflita o máximo possível da realidade (Bronfenbrenner, 1979/1996; Cecconello & Koller, 2004). Quanto à questão do uso da teoria PPCT ou pesquisas com perfil sistêmico, a proposta do modelo não é uma tarefa simples. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1988) sugere selecionar pelo menos dois contextos e dois períodos de tempo, quando for se utilizar o processo-pessoa e o contexto como referencial teórico-metodológico.

Como já observado, entende-se que além das proposições teóricas do modelo bioecológico, enquanto uma proposta epistêmica, por sua complexidade pode ser utilizado também como referencial para sistematização das pesquisas já desenvolvidas, possibilitando, assim, estruturar o campo de conhecimento de modo a identificar e meta-sintetizar o conjunto de conhecimento produzido em determinada área. Neste aspecto, se compreende a necessidade de mais estudos que visem identificar áreas de pesquisa no contexto de educação inclusiva ainda pouco investigada.

É nesse sentido, que este estudo objetivou analisar e sistematizar artigos científicos de natureza qualitativa, que tratam da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular de acordo a concepção teórico-metodológica da teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

3.2 Método

Esta pesquisa resultou de três etapas de investigação: revisão sistemática da literatura, avaliação crítica dos artigos e análise e sistematização das pesquisas classificadas a partir da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. O método de revisão sistemática da literatura está fundamentado no “movimento de pesquisa baseada em evidências” (Lopes & Fracolli, 2008, p.772), a finalidade desse recurso metodológico neste estudo é contribuir na escolha de pesquisas que indique estudos a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro. Posteriormente os artigos encontrados foram avaliados a partir da estrutura metodológica do estudo pelo instrumento *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP). Por fim, se buscou analisar e sistematizar as pesquisas, sobre o tema em discussão a partir da concepção da teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

3.2.1 Instrumento

A avaliação dos artigos selecionados foi feita a partir do CASP. o instrumento indica diretrizes para a avaliação da qualidade das pesquisas. Estas diretrizes indicam diretrizes para avaliação das pesquisas, organizadas em dez considerações que irão investigar a natureza metodológica do estudo. São eles, o objetivo do estudo é claro e justificado? O método qualitativo evidencia as ações dos participantes? Os procedimentos metodológicos são discutidos para justificar os objetivos? A seleção da amostra é justificada? A estratégia de recrutamento dos participantes é apropriada aos objetivos da pesquisa? A informação coletada alcançou o assunto da pesquisa? O papel do pesquisador frente ao pesquisado é abordado no estudo? Os temas éticos sobre a investigação são levados em consideração? A análise de dados do trabalho apresenta rigor científico? Os achados do estudo são declarados e discutidos? Há a consideração acerca da relevância da pesquisa para a área em questão?

Depois de submetido à avaliação do CASP, houve a classificação dos estudos em categorias (A) e (B) de acordo com o risco de viés. Para estudos como categoria (A), ou seja, livre de viés, é necessário que este atenda pelo menos nove dos dez itens propostos, enquanto que a categoria (B) precisa corresponder a cinco

dos destes itens, que diz respeito ao atendimento parcial dos critérios adotados, com risco de viés moderado (Blay & Espíndola, 2009).

3.2.2 Procedimentos

Os procedimentos metodológicos foram estruturados em três etapas (Figura 6.). A primeira seleciona os artigos a partir da revisão sistemática da literatura, a segunda apresenta o processo de avaliação do instrumento CASP e a terceira descreve os critérios do modelo bioecológico pelos quais serão analisados os artigos classificados.

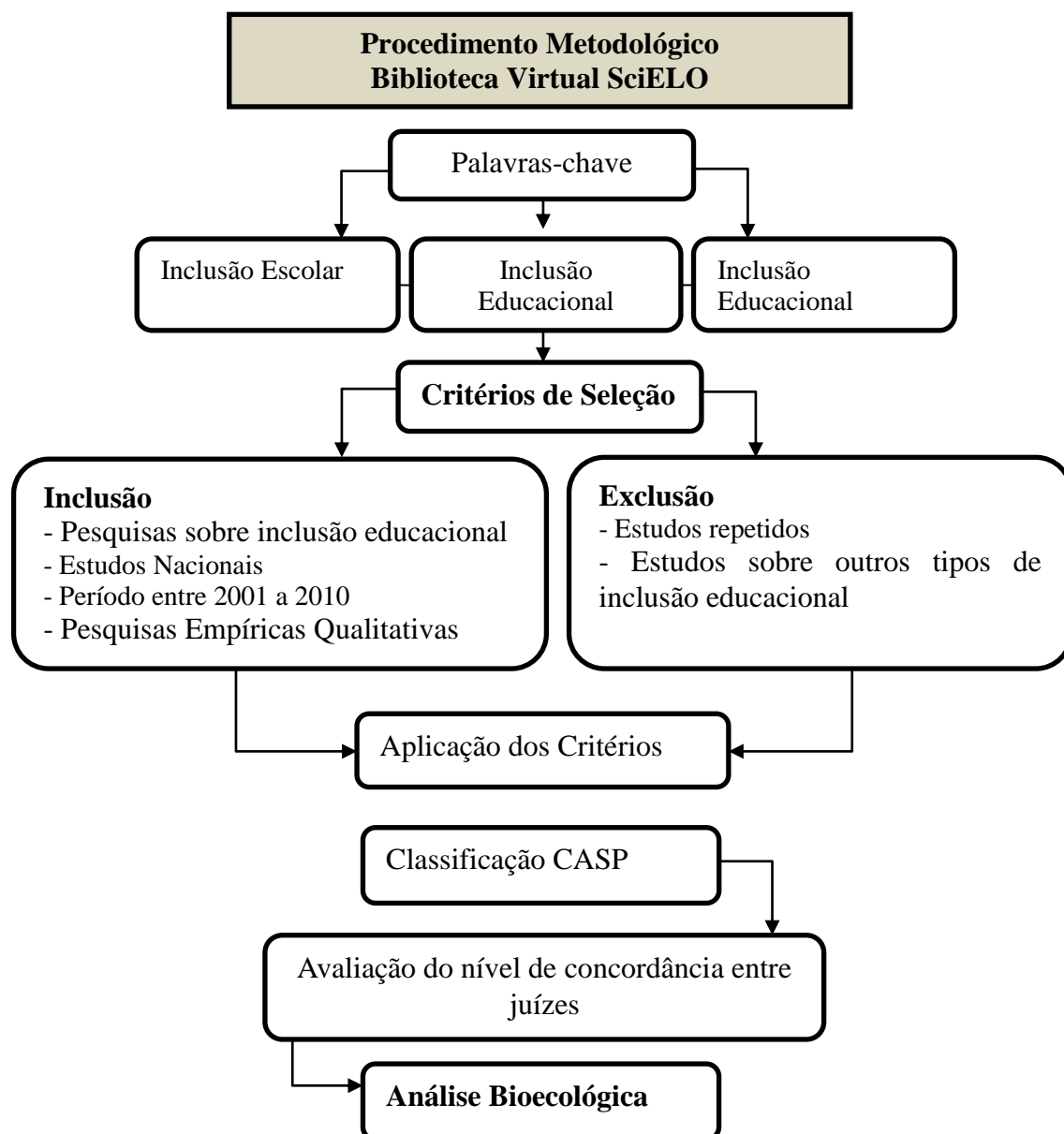


Figura 6. Procedimentos metodológicos.

3.2.2.1 Revisão sistemática da literatura

Para revisão sistemática da literatura se utilizou a biblioteca *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) foram adotadas como palavras-chave, inclusão escolar, inclusão educacional e educação inclusiva. Os critérios de inclusão priorizaram artigos que investigassem a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro, período de publicação entre 2001 a 2010 e com método empírico e qualitativo. Foram excluídos artigos repetidos, revisões teóricas narrativas e estudos que tratassem de outro tipo de inclusão educacional como, inclusão de alunos com altas habilidades e superdotados, alunos com problemas de aprendizagem ou de minorias sociais.

3.2.2.2 Avaliação crítica dos artigos

Cada artigo selecionado foi classificado de acordo com o CASP, por dois juízes. Para tanto foi necessário sete pessoas que leram e avaliaram em média dez estudos. Os juízes receberam via e-mail os artigos, e um questionário organizado em forma de tabela com o nome do estudo, as questões do CASP e lugar para colocarem as respostas e justificativa da escolha, a cópia do instrumento e orientações sobre como avaliar e preencher ficha (em anexo). Cabe ressaltar que o questionário do CASP é autoexplicativo, cada pergunta oferece outras indagações que juntas ajudam os avaliadores a encontrar as respostas. A seleção dos artigos priorizou aqueles com índice de concordância de 100% entre os juízes, segundo os critérios estabelecidos para classificação na categoria (A) ou (B) pela avaliação do instrumento.

3.2.2.3 Análise dos artigos a partir da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento

Os estudos selecionados a partir do CASP foram lidos, e posteriormente analisados de forma indutiva. Os dados foram inicialmente organizados de acordo aos núcleos que compõem a teoria bioecológica, processo, pessoa, contexto e tempo (PPCT) e as características específicas que caracteriza cada núcleo (Bronfenbrenner, 1988). Neste sentido, as seguintes categorias foram definidas em

relação aos constructos PPCT (em todos os casos a referência é tanto à criança como também ao docente).

- **Processo proximal (PP)** Referência: 1) ao engajamento em uma atividade, este foi compreendido como episódios de interação e atos de comunicação promovida por qualquer membro da díade ou tríade conforme apresentados nas investigações; 2) à interação por períodos regulares de tempo, este conceito foi associado à informação de tempo em que a pessoa interagiu ou não com a outra; 3) à reciprocidade entre as relações interpessoais, se considerou com tal, responsividade, atividades partilhadas e troca interativa entre duas pessoas; 4) à interação recíproca entre pessoas a partir de estímulos externos do ambiente, estando associado à ação entre duas pessoas e ambiente.

- **Pessoa (P)** Referência: 1) o fator força organizadora, enquanto características geradoras de PP, tal como curiosidade, disposição para se engajar em atividade, resposta à iniciativa e senso de auto eficácia e foram associados aos termos de intencionalidade, atitude, demonstração de capacidade. As forças desorganizadoras são compreendidas enquanto características restritas de PP, tal como apatia, desatenção, insegurança, impulsividade e irresponsabilidade. Neste estudo as forças desorganizadoras foram associadas com a declaração de gritos, dificuldade de prestar atenção e pouco comprometimento; 2) recursos na teoria bioecológica têm haver com competência e deficiência. O primeiro significa capacidade, experiência, habilidade e conhecimento, no caso (competência de mediar o conhecimento pelo ensino) e tudo que se refere à formação docente; enquanto que a segunda característica do recurso diz respeito aos vários tipos de deficiência de ordem física, mental, genética, neste caso se agregou a deficiência mental, visual, autismo e as deficiências de maneira geral; 3) à demanda, compreendida como aspectos que estimulam ou desencorajam os processos de interação, são eles respectivamente aparência física (atrativa ou não atrativa) e comportamento ativo ou passivo, neste subitem foi alocado às expressões como significância (comportamento ativo), deficiência visual como algo vergonhoso, aparência comprometida, dificuldade de interagir oralmente e atividade mútua entre professor e aluno.

- **Contexto** Referência: 1) ao microsistema como o lugar onde ocorre a interação face a face; 2) ao mesossistema, compreende os vários lugares frequentados pelos alunos e a interinfluência recíproca exercida por eles;. 3) ao exossistema como inter influência entre ambientes sendo que um dos quais a criança não participa; 4) ao macrosistema como por exemplo conjunto de ideologias, políticas públicas e cultura, preconceito e discriminação social, processo histórico social e políticas públicas.

- **Tempo**: Referência à dimensão tempo foi associada ao estudo que apresenta a partir da consideração do processo histórico cultural ao longo da vida.

Por final, os dados organizados em suas respectivas categorias foram interpretados e relacionados aos aspectos previstos pelo modelo PPCT em cada instância de análise, conforme aponta os resultados.

3.3 Resultado e Discussão

A partir da revisão sistemática foram encontrados 175 artigos, após a submissão dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 38 artigos. Destes o CASP classificou 16 publicações que receberam conceito (A) e (B) pela avaliação da autora e mais dois juízes. Esses números revelam que apesar do número extenso de publicações a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro, muitos estudos são reprovados por apresentarem vieses teórico-metodológicos (Akobeng, 2005). Estes 16 estudos pesquisados sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro foram analisados a partir dos núcleos de desenvolvimento da teoria bioecológica processo-pessoa-contexto-tempo.

Dessa forma (Figura7.) cinco pesquisas declararam investigar como foco principal a interação (Batista & Enumo, 2004; Brito & Carrara, 2010; Comim & Amorin, 2010; Farias Maranhão & Cunha, 2008), que no presente estudo se faz uma correlação com o constructo processo proximal, decorrente da mutualidade dos eventos particulares que ocorrem entre a pessoa e o ambiente. Abordou em maior ou menor grau de profundidade o papel da pessoa e do contexto no fenômeno da inclusão todos os 16 trabalhos (Ávila, Tachibana& Vaisberg, 2008; Batista &

Enumo, 2004; Brito & Carrara, 2010; Comim & Amorin, 2010; Crochík, Casco, Ceron & Catanzaro, 2009; Farias, et al.,2008; Gomes, 2007; Gomes & Rei, 2008; Lira & Schlindwein, 2008; Maruyama, et al., 2009; Melo & Martins, 2007; Muis & Carvalho, 2010; Omote, Baleotti & Martins, 2005; Rocha & Almeida (2008); Silva & Aranha, 2005; Takase & Chun, 2010), enquanto apenas um estudo considerou a influencia do tempo na investigação (Lira & Schlindwein, 2008).

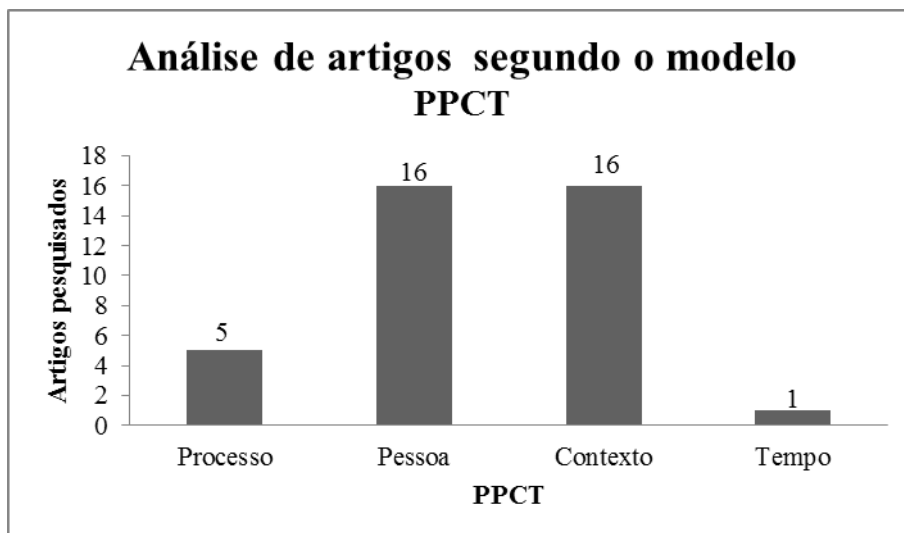


Figura 7. Análise de artigos segundo o PPCT.

3.3.1 Processo proximal e as pesquisas sobre inclusão educacional

Entre os 16 estudos selecionados cinco artigos trataram sobre interação pessoal. Destes, três investigaram a interação entre professores e alunos com deficiência. Farias, et al.(2008), discutiram sobre a prática profissional de duas professoras e suas crianças com autismo em classes de educação infantil, Silva e Aranha,(2005) interação entre professores e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva e Brito e Carrara (2010) investigaram as habilidades pragmáticas de alunos com distúrbios do espectro autístico durante a interação com suas professoras em salas comuns de escolas públicas. Os demais estudos Batista e Enumo (2004) objetivaram descrever e analisar a interação social entre três alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental com Deficiência Mental (DM) e seus colegas e Comim e Amorin (2010) investigaram a questão da

corporeidade (inerente relação corpo-mente-outro-ambiente) de crianças com Paralisia Cerebral, em processos de inclusão.

Os estudos que trataram da interação professor-aluno foram observados partir das categorias do PP, quanto a referência de engajamento em uma atividade, interação por períodos regulares de tempo; a reciprocidade entre as relações interpessoais, e a interação recíproca entre pessoas a partir de estímulos externos do ambiente. Nesse sentido, Brito e Carrara (2010), Farias, et al. (2008) e Silva e Aranha (2005) que focaram a interação professor-aluno, utilizaram terminologias para descrever os períodos de interação que podem ser relacionadas com a referência engajamento ou a falta dele pelo menos por um dos membros da díade, são elas: intencionalidade, mediação a partir do elogio ou desafio e atos comunicativos. No estudo de Farias, et al. (2008) entre duas professoras, uma demonstrou alto grau de engajamento com 111 episódios enquanto a outra professora investigada apresentou pouco engajamento com apenas 7 episódios. A referência de reciprocidade foi identificada a partir de termos como atenção partilhada, experiência partilhada responsividade contingente e envolvimento afetivo. Silva e Aranha, (2005) declararam que os professores demonstraram-se mais engajados na busca pela interação com os alunos sem deficiência do que com aqueles que apresentaram alguma limitação, a mesma atitude foi observada para reciprocidade interpessoal. Para Brito e Carrara (2010), os alunos com espectro autístico utilizaram predominantemente o meio comunicativo gestual, sendo as funções comunicativas menos interativas, no entanto a reciprocidade foi estabelecida de modo satisfatório por meio da comunicação gestual. Para os demais itens que categoriza o processo proximal não houve associações.

Dois estudos abordaram interação no contexto escolar. Em Comim e Amorin (2010) a inclusão foi investigada sob a perspectiva da Rede de Significações, à análise microgenética das cenas de interação, a corporeidade revela-se por meio dos lugares onde essas crianças são colocadas, do modo como os adultos as tratam e como elas reagem, bem como das práticas discursivas sobre educação. Nesse caso o engajamento foi no sentido de impedir a interação dos alunos com o meio, e a reciprocidade só foi observada entre a mãe e a aluna (filha) com deficiência. No estudo de Batista e Enumo (2004), o engajamento, a

reciprocidade e a regularidade de tempo foram observados no processo de investigação, entretanto através de terminologia inversa, como: menos aceitos, rejeitados e dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais, esse estudo considerou a referência tempo, cronometrando o tempo em que os alunos com deficiência estava acompanhado ou sozinho.

3.3.2 A Pessoa no contexto da inclusão escolar

Quanto ao núcleo pessoa, todos os 16 estudos se referiram a alguém relacionado ao contexto da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

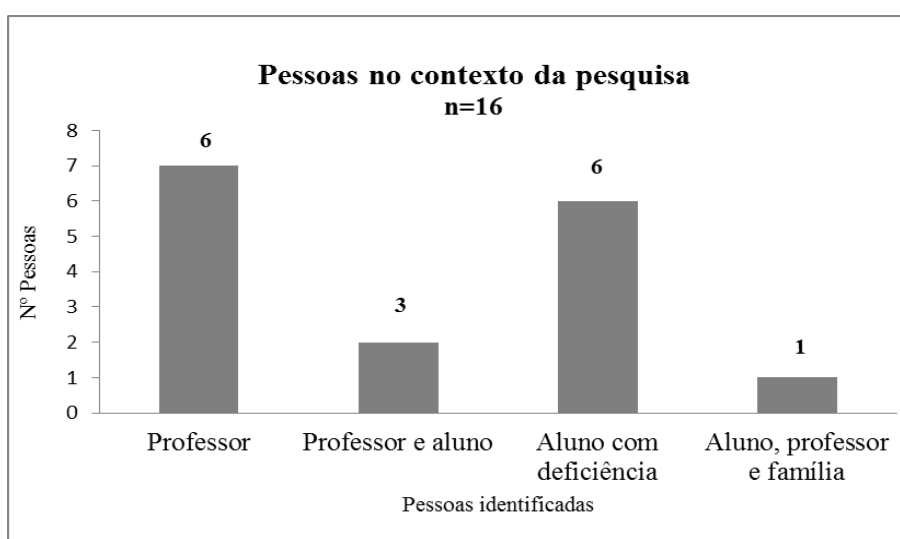


Figura 8. Pessoas no contexto da pesquisa.

Entre os estudos analisados (Figura8.) seis se referiram ao professor (alunos de pedagogia estão nesta categoria); seis estudos tiveram como foco os alunos com deficiência; três investigaram interação professor-aluno e um abordou a relações alunos com deficiência, professores e família. Dessa análise, de 16 pesquisas a respeito da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular (Figura9.), foram especificadas apenas três tipos de deficiência. A deficiência intelectual foi a mais evidenciada com cinco estudos, a visual e psicossocial (Sasaki, 2010) recebeu a atenção dos autores em três pesquisas cada, os demais estudos cinco abordaram sobre a deficiência no âmbito geral. O tipo de deficiência dos alunos tem sido com frequência o centro das discussões em pesquisas educacionais e nos debates entre educadores, as características típicas de algumas deficiências são únicas para cada pessoa, o que dificulta as generalizações nos estudos.

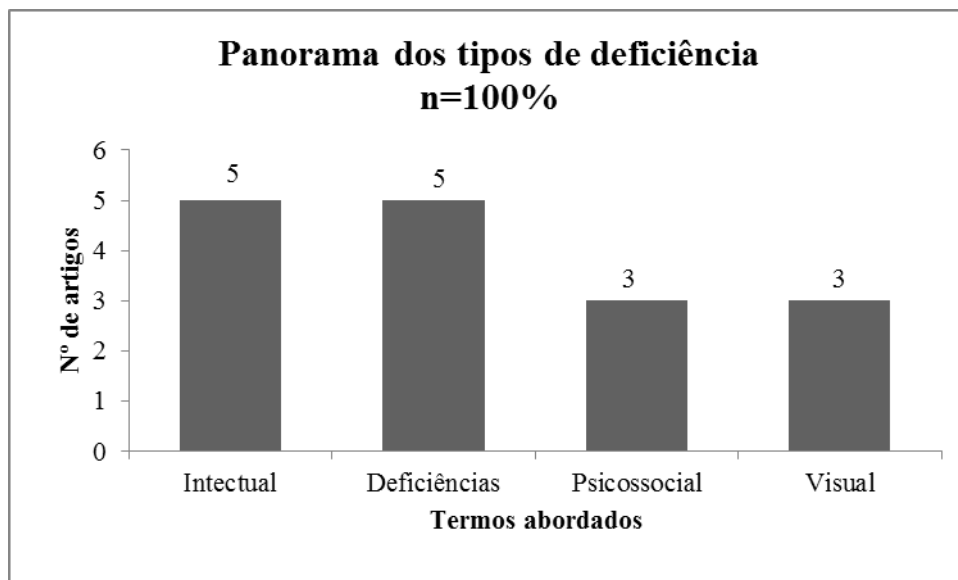


Figura 9. Panorama dos tipos de deficiência.

Tomando por base a categorização do Modelo PPCT das características da pessoa a serem consideradas nos processos proximais, a saber, a força, os recursos e as demandas (Figura 11.). Deve-se considerar que essa classificação não é mutuamente exclusiva, podendo o mesmo artigo se referir a aspectos diferentes do núcleo pessoa.

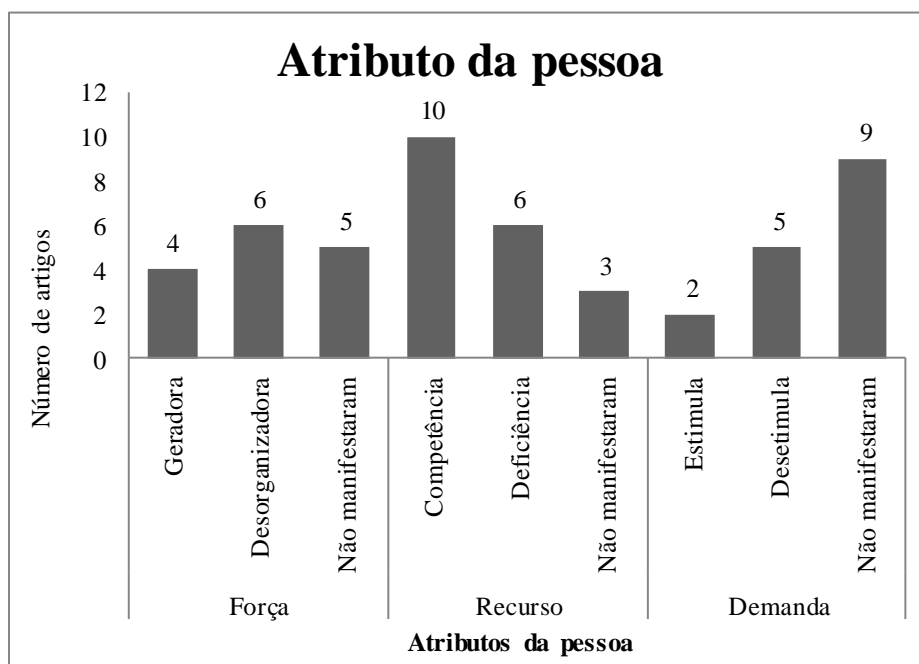


Figura 10. Atributos da pessoa.

Quanto ao atributo força, quatro artigos (Brito & Carrara, (2010); Crochík, et al., 2009; Farias et al., 2008; Lira & Schlindwein, 2008)relataram características como intencionalidade (professor), a ser pouco mais favoráveis do que desfavoráveis à inclusão (professor), ser capaz de papel ativo (aluno). A força desorganizadora foi manifestada em seis estudos (Avila et al., 2008; Batista & Enumo, 2004; Gomes, 2007; Gomes & Rei, 2008; Omote et al., 2005; Takase & Chun, 2010), essa característica foi referida mais aos alunos com deficiências que aos professores, isso por conta das limitações apresentadas por cada tipo de deficiência. Os termos que apontaram para a força desorganizadora são desatenção, dificuldade de expressão, insegurança e apatia.

Para os recursos de competência foram atribuídos aos professores em dez pesquisas (Avila et al., 2008; Brito & Carrara, 2010; Farias et al.,2008; Gomes, 2007; Lira & Schlindwein, 2008; Maruyama et al., 2009; Muis & Carvalho, 2010; Omote et al., 2005; Rocha & Almeida, 2008; Takase & Chun, 2010) a necessidade de conhecimento, habilidades, treinamento para trabalhar com educação inclusiva. Enquanto que as características de deficiência foram associadas em três estudos (Batista & Enumo, 2004; Comim & Amorin, 2010; Gomes & Rei, 2008) às dificuldades dos alunos em integrar-se ao sistema de ensino.

Os aspectos de demanda podem estimular ou desencorajar reações no ambiente social. Em Farias, et al., (2008) e Silva & Aranha, (2005) foram encontradas características que estimularam essa reação entre pessoa e ambiente. Os fatores que desencorajam as reações no ambiente social foram relatados em cinco estudos (Brito & Carrara, 2010; Gomes, 2007; Lira & Schlindwein, 2008; Takase & Chun, 2010). Esses fatores estão relacionados a limitações de sua deficiência. Isso significa que, para os autores, rigidez do pensamento, pouca flexibilidade no raciocínio, aparência comprometida, dificuldade de equilíbrio para andar e manipular coisas, dificuldade de controle da saliva e esfíncter, dificuldade de fala podem desencorajar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, em Comim e Amorin, 2010, esclarece que mesmo a aluna apresentando características de desestimulam à interação interpessoal, sua atitude é de engajamento e atividade.

3.3.3 Contexto como unidade de análise para a pesquisa em inclusão educacional

O contexto é constituído por mais quatro subsistemas denominados como microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Nesse sentido, se observou dentre as 16 pesquisas analisadas (Figura 11.) que três estudos (Brito & Carrara, 2010; Farias et al., 2008; Silva & Aranha, 2005) se referiram apenas ao microssistema. Cabe informar que esses artigos são os mesmos que investigaram as interações (PP) entre professor-aluno e, neste caso, o microssistema foi a sala de aula. Os outros dois estudos de interação entendida como processo proximal, Comim e Amorin, (2010) e Batista e Enumo, (2004) se deram no contexto mesossistema (refeitório/escola). Em relação a estudos com micro e mesossistema foi identificado apenas um (Farias et al., 2008), em quatro pesquisas (Comim & Amorin, 2010; Gomes & Rei, 2008; Musis & Carvalho, 2010; Rocha & Almeida, 2008) se pode identificar elementos do mesossistema do macrosistema; três (Comim & Amorin, 2010; Lira & Schlindwein, Melo & Martins, 2007) apresentaram características do micro, meso e macrosistema e somente um estudo relacionou o fenômeno da educação inclusiva ao macrosistema. O exossistema não foi visualizado na análise, e em dois estudos não foi possível fazer associação entre os subsistemas do contexto.

Os estudos que se referiram ao microssistema trataram da interação professor e aluno na sala de aula, papel da família dos alunos com deficiência diante da inclusão. A escola na teoria bioecológica faz parte do mesossistema, nos estudos investigados este sistema ou foi considerado como palco educacional onde problemas organizacionais e materiais se manifestam, ou apenas, como endereço de investigação. A inclusão como sistema complexo está imbricada a questões de ordem política, ideológica e cultural, e com esse enfoque foi que se compreenderam os achados ao macrosistema.

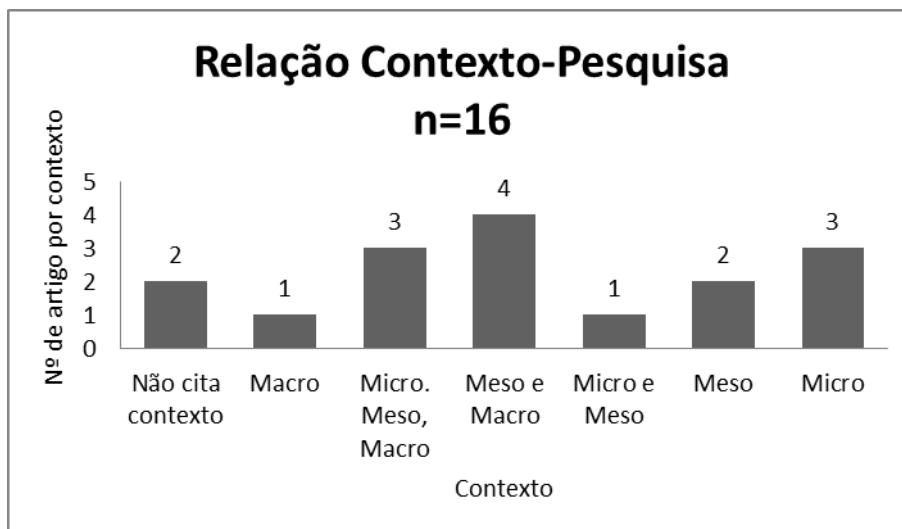


Figura 11. Relação contexto-pesquisa.

3.3.4 O tempo e a pesquisa sobre educação inclusiva

O tempo é o último núcleo do modelo PPCT e entre as pesquisas analisadas apenas um artigo (Lira & Schlindwein, 2008) o utilizou como recurso para compreensão do desenvolvimento. Esse estudo teve como base a teoria da psicologia histórico-cultural, que recorreu às lembranças de alunos com deficiência visual ao longo do período escolar, para identificar como as relações estabelecidas neste contexto podem ter auxiliado este aluno a vencer os obstáculos da inclusão. O tempo tem como um dos subsistemas o mesotempo, que, nesse estudo, pode ser percebido através das lembranças dos alunos de um período de tempo que durou toda a sua vida escolar. A reflexão de outrora já na idade adulta e cursando o ensino superior retomou as expectativas e sentimentos vivenciados num tempo passado, portanto, esse recurso proporcionou a investigação da inclusão educacional no passado.

A literatura selecionada neste estudo foi analisada a partir dos quatro núcleos do modelo bioecológico: o processo-pessoa-contexto-tempo. Identificou-se que as pesquisas que se referiram ao processo proximal o compreendeu como instantes em que ocorrem a troca verbal ou gestual entre duas ou mais pessoas.

A pessoa representa o segundo núcleo do modelo, através dele foi possível identificar as pessoas e seus atributos nos estudos selecionados. Professores e

alunos foi o grande alvo na maioria das pesquisas acerca da problemática da inclusão educacional. Com base nas categorias do modelo bioecológico foi possível identificar que as principais características atreladas aos professores e aos alunos com deficiência estão relacionadas à competência, habilidade e desatenção e dificuldade de engajar-se respectivamente. A partir da análise da literatura, para a grande maioria dos professores, há a necessidade de se constituir competências e a habilidades exigidas para assumir as demandas que a inclusão dos alunos com deficiência impõe. Verificou-se também que os alunos com deficiência na maioria dos casos investigados ainda se sentem deslocados e intimidados no ambiente escolar, postura pouco ativa, o que pode, por sua vez, implica em menor número de processos proximais, considerados motores do desenvolvimento. Apesar desse perfil, os estudos evidenciaram ainda a tentativa de acomodação por parte de alguns professores e alunos ao novo contexto, a partir do engajamento e disposição, embora houve quem demonstrasse insatisfação com a determinação legal para inclusão educacional (Farias et al.,2008).

O contexto é o espaço natural da pesquisa qualitativa em ciências humanas. Todos os estudos levantados, com exceção de dois, utilizaram esse núcleo ecológico para situar, caracterizar ou fazer relação com o fenômeno investigado. Contudo, aqui se percebe menor a ênfase dada aos efeitos entre ambiente e pessoa, tendo sido o contexto relatado na maioria das pesquisas como um demarcador de identidade social ou do local onde a pesquisa foi realizada. Neste caso, isso remete à noção de contexto como “endereço social” criticado por Bronfenbrenner (1988, p. 104). Para o autor o uso do contexto como endereço social acaba por limitar a compreensão do contexto a apenas o nome do ambiente. Para a teoria bioecológica o contexto representa o meio ambiente onde as interações entre pessoa-pessoa e pessoa-contexto são experienciadas. Os quatro níveis ambientais que o compõem permitem ao pesquisador investigar interferências de diversos níveis que afetam a pessoa ao longo da vida (Narvaz & Koller, 2004).

O tempo é uma importante ferramenta metodológica para pesquisadores. Nos artigos em questão, apenas um estudo buscou nessa categoria metodológica a possibilidade de conhecer histórias de superação no modelo atual de educação inclusiva. Artigos como o de Lira e Schlindwein 2008 são importantes para o

processo inclusivo nas escolas, porque relatam os pontos positivos e negativos vivenciados pelo próprio aluno a partir da retomada do tempo passado.

Entende-se por final que a utilização do modelo bioecológico do desenvolvimento humano para fins de sistematizar a literatura da área de inclusão educacional possibilitou identificar, a partir das pesquisas desenvolvidas, elementos da ecologia do desenvolvimento da educação inclusiva na realidade brasileira. São diversas nuances que influenciam essa difícil tarefa, ampliando os horizontes da discussão para além de temáticas específicas.

Dessa forma, a dinamicidade do desenvolvimento humano requer, no atual contexto social, mecanismos teórico-metodológicos de pesquisa que atendam as demandas que emergem da complexidade desses fenômenos (Vasconcelos, 2003). De acordo com Mazzota (2005), a educação de alunos com deficiência enfrenta hoje dificuldade para se estabelecer enquanto modalidade de ensino, entre outras questões, por conta “de abordagens de estudos tecnicista e reducionista” (p. 11), que tratam o ensino como opções de técnicas e uso de recursos. De algum modo, se observa esta postura reducionista da modalidade de ensino, também nas concepções teórico-metodológica das pesquisas acerca da educação e de maneira pontual nas investigações sobre a inclusão educacional. Para Morais da Silva (2011), o fenômeno da inclusão de pessoas com deficiência “é essencialmente sistêmico, recíproco, onde se entrelaçam diversos elementos que são construídos ecologicamente na trama social” (p.137). Considerar a pessoa e os contextos ecológicos como processos indissociáveis nos procedimentos de pesquisa não é tarefa fácil e usual, porém necessária para o avanço da compreensão de estudos, principalmente de natureza exploratória, por estar em contato direto com o ambiente físico imediato (Bronfenbrenner, 1998).

3.4 Considerações finais

Como pode se observar a partir dos dados apresentados o uso da teoria bioecológica foi útil para investigar pesquisas e sistematizar a organização de trabalhos, mesmo de concepção teórico-metodológica diferente. Essa organização é útil não somente para sistematizar o conhecimento, mas também para o desenvolvimento de políticas públicas. Há no modelo bioecológico uma

preocupação em aliar a pesquisa científica e políticas públicas sociais. Essa relação recíproca por um lado favorece a ciência do desenvolvimento humano e, em contrapartida, auxilia a gestão pública a partir das evidências científicas.

É uma limitação deste estudo uso de uma única base de acesso aos dados, porém entende-se que essa condição foi superada pela qualidade da base de dados SciELO e a relevância social e teórica da pesquisa realizada, no sentido de, indicar possibilidades teórico-metodológicas para estudos na área de educação inclusiva. Sugere-se em futuras pesquisas o uso de recursos metodológicos de natureza empírica numa perspectiva teórica sistêmica que leve em conta a complexidade apresentada por esse fenômeno. Nesse sentido, o modelo PPCT da teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, oferece ferramentas teórico-metodológicas capaz de analisar de modo abrangente problemas complexos que envolvem vários elementos que acabam por influenciar de diversas formas o aluno com deficiência.

Capítulo IV

Considerações Finais

Este estudo aliou a metodologia da revisão sistemática da literatura, análise e sistematização de artigos sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular a partir da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, com intuito de construir um panorama da produção científica desta área. Estas ferramentas teórico-metodológicas foram importantes para submeter à reflexão um conjunto de publicações que abordam essa problemática.

O sistema de ensino brasileiro historicamente tem conviado com questões de reprovação do aluno considerado sem deficiência, déficit da formação docente no nível superior, problemas organizacionais e de estrutura física, que geraram críticas a respeito da qualidade do ensino público. Em meio a essas dificuldades é sancionada a lei nº 9.394/96 que entre outras determinações, institui a inclusão de todos os alunos, com destaque para aqueles com deficiência na rede regular de ensino. Esta mudança de paradigma expôs a fragilidade já existente do sistema que foi agravada quando as famílias passaram a exigir o direito de ter seu filho com deficiência aceito no ensino público. As ações de implementação das políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal não foram suficientes para suprir todas as demandas que esta proposta de ensino enseja. Segundo a literatura, essas determinações geraram sentimento de medo e insegurança em grande parte dos professores, que não se sentiam aptos a assumirem esse desafio.

Professores e pesquisadores se dividiram a respeito da aceitação da inclusão educacional para o ensino regular, ou pelo menos, o modo como foi implementada. A partir deste novo contexto, houve o aumento significativo de artigos depois de 2005. Estes estudos foram publicados em áreas distintas do conhecimento e passaram a discursar sobre as mais variadas questões, como os tipos e implicações das deficiências, a pessoa dos alunos, a família, a formação docente, a interação entre professor e aluno com e sem deficiência, a organização da escola, o papel das políticas públicas e da sociedade na educação. No entanto, este conhecimento efetivo que reflete sobre a natureza do fenômeno inclusivo necessita chegar até

aqueles que precisam de informações precisas, como é o caso dos professores, gestores da escola e políticos. A revisão sistemática da literatura tem contribuído em outras áreas com sucesso, no sentido de gerar síntese de dados e conhecimento a partir de estudos empíricos, que por vezes acabam como base para intervenções.

Neste trabalho de investigação, se utilizou a revisão sistemática para fins de levantamento de dados que demonstrasse o panorama da pesquisa sobre a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular no Brasil. Apurou-se que os estudos sobre inclusão educacional avançaram a partir do ano de 2005, possivelmente como resultado das implementações das políticas públicas derivadas da lei nº 9.394/96, com ênfase na região sudeste e sul despontou com o maior número de investigações sobre o tema. Foi possível identificar, ainda, a prevalência dos estudos empíricos sobre o de natureza teórica, o que indica a possibilidade de futuros trabalhos de revisão sistemática com metassíntese. Quanto aos tipos de deficiências, as mais investigadas foram a visual e a intelectual, mas na sequência aparecem as limitações de ordem física, auditiva, psicossocial e múltipla. Ao analisar a literatura se observa a deficiência intelectual atrelada a preconceitos culturais e históricas, que caracterizou por séculos a pessoa com “deficiência mental” como ineducável.

Este estudo, aliado à revisão sistemática, procurou analisar e sistematizar artigos publicados acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro com base na teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Pode-se observar através da análise dos dados, a utilidade da teoria bioecológica por meio do modelo processo, pessoa, contexto e tempo para investigar pesquisas e sistematizar a organização de trabalhos de investigação empírica, mesmo de concepção teórico-metodológica diferente.

A análise dos artigos realizada com base na teoria bioecológica do desenvolvimento humano identificou que as competências dos professores e a limitação dos alunos com deficiência ainda é o grande alvo das pesquisas em educação inclusiva no Brasil. Ainda se pode perceber que os estudos de interação consideram apenas diálogo ou a ação motora entre pessoas, e que o contexto por vezes serve para identificação do local da pesquisa e em outros se utiliza com aspectos positivos ou negativos para relacionar ao fenômeno do estudo.

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano possibilitou compreender o complexo fenômeno da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular a partir dos diversos fatores que influenciam essa atividade, ampliando os horizontes da discussão para além do foco professor-aluno. A teoria também foi útil para investigar pesquisas e sistematizar a organização de trabalhos mesmo que tenham sido orientados por concepções teórico-metodológicas diferentes. Estudos investigados dentro da perspectiva bioecológica possuem elementos capazes de retratar com maior clareza a complexidade do fenômeno observado e conseqüentemente subsidiar discussões que podem fundamentar processos de gestão social. Nesse sentido, este estudo vem contribuir para preencher a lacuna de pesquisas com base na teoria bioecológica em educação inclusiva no Brasil. Observar fenômenos como a inserção de alunos com deficiência no ensino regular já conturbado merece visão multifacetada dessa realidade, como a proposta pela teoria sistêmica e bioecológica.

REFERÊNCIAS

- Akobeng, A. K. (2005). Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Arch Dis Child*, 90, 845-848.
- Albuquerque, R. A., Mori, N.N. R., & Lacanallo, L. F (2009). Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos. *Revista de Educação Especial*, -33(2), 14-65.
- Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, 21 (1.24).
- Aranha, M. S. F. (2005). Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola necessidades educacionais especiais dos alunos. *Projeto Escola Viva Brasília*, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 5, 5-48.
- Ávila, C. F. Tachibana, M., & Vaisberg, T.M.J.A. (2008). Qual é o lugar dos alunos com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia*. 18(39), 155-164.
- Batista, M.W. & Enumo, S.R.F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Beyer, H.O. (2003). A educação inclusiva, incompletudes escolares e as perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, 2(22), 33-44.
- Bianchett, L. (1998). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficiente. Em L. Bianchett, & I. M. Freire (Orgs.), *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (pp.21-51). Campinas, SP: Papirus.
- Constituição da República Federativa do Brasil, de Brasília, 5 de outubro de 1988 (1988). Dispõe sobre os fundamentos da legislação do Brasil. Obtida em 10 de agosto de 2010: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
- Bronfenbrenner, U. (1988). Sistemas de interação no desenvolvimento humano. Paradigmas de pesquisa. Em U. Bronfenbrenner. *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos*. (pp.:102-126). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Bronfenbrenner, U. (1992). Teoria dos sistemas ecológicos. Em U. Bronfenbrenner. *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos.* (pp.:137-198). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. & CECI, S. (1993). Hereditariedade, ambiente e a questão “como”? Em U. Bronfenbrenner. *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos.* (pp.:199-208). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experiências naturais e planejadas.* Porto Alegre, RS: Artes Médicas (Original published in 1979).
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Process. In I. Damon & R.M., Lerner (Orgs.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development.* (V. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (2001). A teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Em U. Bronfenbrenner. *Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos.* (pp.:43-54). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Brito, M. C. & Carrara, K. (2010). Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 15(3), 421-9.*
- Carneiro, R. 2002. *Desenvolvimento em Crise. A economia brasileira no último quarto do século XX.* São Paulo, SP: UNESP.
- Carneiro, M. A. (2007). *O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ceccim, R. B.(1997). Exclusão da alteridade: De uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. Em C. Skliar (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial* (pp.27-35). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2004). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para estudo de famílias em situação de risco. Em S. H. Koller (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 271-296). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Cole M., & Cole, S. (2003). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente.* Porto Alegre, RS: Artmed.

- Comim, F. S. & Amorin, K. S. (2010). Em meu gesto existe o teu gesto: Corporeidade na inclusão de crianças deficientes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 261-269.
- Copetti, F. & Krebs, R. J. (2004). As propriedades da pessoa na perspectiva do Paradigma Bioecológico. Em S. Koller (Org.). *Ecologia do Desenvolvimento Humano. Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 67-89). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Critical Appraisal Skills Programme (2002). Making sense of evidence. London: University of Oxford.
- Crochík, J. L., Casco, R., Ceron, M., & Catanzaro, F. O. (2009). Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estudos de Psicologia*, 26(2), 123-132.
- Deda, R. & O'Muirheartaig, C. (2010, 12 de julho). Política à base de evidências. *Jornal de Londrina*. Obtido em 10 de Abril de 2011: <http://www.gazetadopovo.com>
- Dessen, M. A. & Guedes, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: justando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 11-20. doi: 10.1590/S0103-863X2007000300010
- Espíndola, C. R. & Blay, S. L. (2009). Percepção de familiares sobre a anorexia e bulimia: revisão sistemática. *Saúde Pública*, 43(4), 707-716.
- Farias; Maranhão & Cunha. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 365-384.
- Ferreira, E. C. & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Gomes, C.G.S. (2007). Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 345-364.
- Gomes, C. & Rey, F.L.G. (2008). Psicologia e inclusão: Aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 14(1), 53-62.
- Green, S. (2005) Systematic reviews and meta-analysis. *Med J*, 46(6), 270.

- Gugel, M. A. (2007). *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis, SC: Obra Jurídica.
- Krebs, R. J. (2006). A educação inclusiva e a teoria dos sistemas ecológicos. *Revista da Educação Especial*, 2(2), 38-45.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961(1990). Dispões sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Obtido em 25 de outubro de 2010, <http://wwwp.fc.unesp.br/~Lizanata/LDB%204024-61.pdf>
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971). Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Obtida em 03 de setembro de 2010: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996 (1996). Dispõe sobre as diretrizes e base da educação nacional. Obtido em 03 de setembro de 2009: <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb /LDB.pdf>.
- Lima, P. A. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo, SP, Avercamp.
- Lira, M.F. & Schlindwein, L. M. (2008). A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Caderno Cedes*, 28(75), 171-190.
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2004). O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. Em S. H. Koller (Org.). *Ecologia do desenvolvimento Humano. Pesquisa e Intervenção no Brasil* (pp. 341-357) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Lopes, A.L.M., Fracolli, L.A. (2008). Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem, 17(4), 771-778.
- Maruyama, A.T., Sampaio, P. R. S. & Rehder, J. R. L. (2009). Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 68(2), 73-75.
- Marques, F. (2011). SciELO no topo do ranking mundial. Edição Online. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/13572>. Acesso em: 15/05/2011.

- Matiskei, A. (2004). Políticas Públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar em Revista*, (23), 185-208.
- Mazzota, M. J. S. (2005). *História especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: SP, Cortez.
- Melo, F. R. L. V. & Martins, L. A. R. (2007). Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 1-130.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 287-405.
- Morais da Silva, R. L. (2011). Um olhar bioecológico sobre os efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral. Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.
- Mota, M. E. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105-111.
- Musis, C. R. & Carvalho, S. P. (2010). Representações sociais de professores acerca dos alunos com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação e Sociedade*, 31(110), 201-217.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H (2004). O modelo bioecológico de desenvolvimento humano. Em S. H. Koller (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 55-70). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, C. S. (2011). *Educação inclusiva no Brasil: Revisão sistemática e análise bioecológica*. Dados Brutos Inédito.
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R. & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], (1990). *Conferência mundial de educação para todos*. Jomtien, Tailândia: Organização das Nações Unidas.

- Organização das Nações Unidas [ONU], (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas.
- Organização das Nações Unidas [ONU], (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, EUA: Organização das Nações Unidas.
- Pacheco, J. (2009). Berço da desigualdade. Em M. Gomes (org.). *Construindo trilhas para inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Packer, A. L. (1998). SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. *Ciência da Informação*, 27(2), 109-121.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2009). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide*. Blackwell Publishing, USA.
- Pletsch, M. D. & Braun, P. (2008). A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. *Democratizar*, 2(2), 1-12.
- Rocha, M. M. & Almeida, M. A. (2008). Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(2), 201-216.
- Rodrigues M. C., Mello, R.R., Fonseca S.C. (2006). Dificuldade de aprendizagem em escolares de muito baixo peso ao nascer. *Jornal Pediátrico*, 82(6), 14.
- Sampaio R. F. & Mancini M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Saviani, D. (1999). Nova LDB: desenlace e seus desdobramentos. *Revista ADunicamp*, 1(1), 15-22.
- Sassaki, R. K (2010). *Deficiência psicossocial: a nova categoria de deficiência*. Fortaleza, CE: Agenda 2011 do Portador de Eficiência.
- Sassaki, R. K. (2003). *Como chamar as pessoas com têm deficiência*. RNR

- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, RJ: WVA Editora.
- Sassaki, R. K. (1998). Entrevista. *Revista integração*. Brasília, DF, MEC/SEESP, 8(20), 8-10.
- Silva, L. M., Alves, P. B. & Koller, S. H. (2004). A análise da dimensão ecológica “tempo” no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua. Em S. H. Koller (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 147-170). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. & Evangelista, O. (2002). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, M. A. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial*. Campina, SP: FAPESP.
- Silva, N. L. P. & Dessen M. A. (2001). Padrões de interação genitores-crianças com e sem síndrome de Down. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre. Publicação online. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200015>
- Silva, S. C. & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 373-394.
- Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócia histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Em Skliar, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, RS, Mediação.
- Takase, E. M. & Chun, R. Y. S. (2010). Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 251-264.
- Vasconcelos, M. J. E. (2002). *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papyrus.
- Vitaliano, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 399-414.

Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Anexo A

Critical Appraisal Skills Programme CASP

1. Houve uma declaração clara dos objetivos da pesquisa?

Considerar:

- Qual o objetivo da pesquisa
- Por que é importante
- Sua relevância

2. A metodologia qualitativa é apropriada?

Considerar:

- Se a pesquisa procura interpretar ou iluminar as ações e/ou experiências subjetivas dos participantes da pesquisa

Vale a pena continuar?

Perguntas detalhadas

3. O modelo da pesquisa foi apropriado para alcançar os objetivos da pesquisa?

Considerar:

- Se o pesquisador tem justificado o modelo da pesquisa (ex: discutiu como eles decidiram, quais métodos usar?)

4. A estratégia de recrutamento (seleção) foi apropriada para os objetivos da pesquisa?

Considerar:

- Se o pesquisador explicou como os participantes foram selecionados
- Se eles explicaram por que os participantes que eles selecionaram foram os mais apropriados para prover acesso ao tipo de conhecimento procurado pelo estudo
- Se há discussões sobre o recrutamento (seleção) (ex: por que algumas pessoas não querem tomar parte)

5. A informação coletada foi de uma maneira que alcançasse o assunto da pesquisa?

Considerar:

- Se o local da coleta da informação foi justificada
- Se está claro como a informação foi coletada (ex: grupo focal, entrevista semi-estruturada etc.)
- Se o pesquisador justificou os métodos escolhidos
- Se o pesquisador tem feito os métodos explícitos (ex: para o método da entrevista, há uma indicação de como as entrevistas foram conduzidas, eles usaram um guia tema?)
- Se os métodos foram modificados durante o estudo. Se a resposta for sim, o pesquisador explicou como e por quê?
- Se a forma dos dados está clara (ex: gravações, material de vídeo, anotações etc.)
- Se o pesquisador tem discutido a saturação dos dados.

6. O relacionamento entre pesquisadores e participantes tem sido considerado adequadamente?

Considerar se está claro:

- Se o pesquisador examinou criticamente seu próprio papel, potencial e influência durante:
 - * formulação das perguntas de pesquisa
 - * coleta de dados, incluindo amostra de seleção e local da escolha
- Como o pesquisador respondeu aos eventos durante o estudo e se eles consideraram as implicações de alguma mudança no modelo de pesquisa

7. Os temas éticos têm sido levados em consideração?

Considerar:

- Se há detalhes suficientes de como a pesquisa foi explicada aos participantes para o leitor acessar se os padrões éticos foram mantidos
- Se o pesquisador tem discutido temas que surgidos pelo estudo (ex: temas sobre o consentimento informado ou confidencialidade ou como eles têm lidado com os efeitos do estudo nos participantes durante e depois do estudo.)
- Se a aprovação foi solicitado do comitê de ética

8. A análise dos dados foi suficientemente rigorosa?

Considerar:

- Se há uma análise profunda do processo de análise
- Se a análise temática é usada. Caso sim, está claro como as categorias/temas foram obtidas dos dados?
- Se o pesquisador explica como os dados apresentados foram selecionados da amostra original para demonstrar o processo de análise
- Se dados suficientes são apresentados para apoiar os achados
- Até que extensão os dados contraditórios foram levados em conta
- Se o pesquisador examinou criticamente seu papel, potencial e influência durante a análise e seleção dos dados para a apresentação

9. Há uma clara declaração dos achados?

Considerar:

- Se os achados são explícitos
- Se há discussão adequada da evidência no que diz respeito aos argumentos do pesquisador a favor e contra
- Se o pesquisador tem discutido a credibilidade de seus achados (ex: triangulação, validação respondente, mais de um analista.)
- Se os achados são discutidos em relação às perguntas da pesquisa original

10. Quanto valiosa é a pesquisa?

Considerar:

- Se o pesquisador discute a contribuição que o estudo faz para o conhecimento existente ou compreensão (ex: eles consideram os achados em relação à prática atual ou política, ou em relação à relevância dessa pesquisa-base na literatura?)
- Se eles identificam novas áreas onde a pesquisa é necessária
- Se os pesquisadores têm discutido se ou como os achados podem ser transferidos para outras populações ou considerados outras maneiras pela qual a pesquisa pode ser usada

Anexo B