

**Inclusão Escolar de Alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais a partir da
Perspectiva de Psicólogos(as) Escolares**

Lívia Barqueta Orozco

Brasília - DF
Dezembro de 2013



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Curso de Psicologia

**Inclusão Escolar de Alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais a partir da
Perspectiva de Psicólogos(as) Escolares**

Lívia Barqueta Orozco

Monografia apresentada à Faculdade de
Psicologia do Centro Universitário de Brasília
- UniCEUB como requisito parcial à conclusão
do curso de Psicologia.

Professora-orientadora: Dr.^a Ana Flávia do
Amaral Madureira

Brasília - DF
Dezembro de 2013



Folha de Avaliação

Autora: Lívia Barqueta Orozco

Título: Inclusão Escolar de Alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais a partir da Perspectiva de Psicólogos(as) Escolares

Banca examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Flávia do Amaral Madureira

Prof.^a Dr.^a Luciana de Oliveira Campolina

Prof.^a Dr.^a Ingrid Lilian Fuhr Raad

Brasília
Dezembro de 2013

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Marisa e Juan, que sempre estiveram ao meu lado, dando apoio, suporte, amor e sempre me incentivando a ir atrás de meus sonhos.

Aos meus irmãos, Juan e Giulia, pela paciência, compreensão e amizade.

Ao meu namorado Nuno, que sempre me escutou, me deu apoio, amor e carinho.

Agradeço à minha orientadora Ana Flávia do Amaral Madureira, pela paciência, pelo incentivo e por todas as orientações e exigências, a fim de tornar este trabalho cada vez melhor e com mais qualidade.

Aos(às) colegas e amigos(as) de curso, pelo incentivo, acolhimento e pelo apoio constantes.

Agradeço também a todos(as) meus(minhas) professores(as) de graduação, que me ensinaram e me incentivaram sempre a estudar e procurar o conhecimento.

“É preciso desigualar condições para igualar oportunidades”
(autor/a desconhecido/a)

Sumário

Agradecimentos	iv
Lista de tabelas.....	vii
Resumo	viii
Introdução	1
Objetivo Geral.....	4
Objetivos Específicos.....	4
1. O Histórico da Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais e uma Breve Análise das Diversas Regulamentações Acerca Desse Tema	5
2. Uma Breve Análise da História da Psicologia Escolar no Brasil.....	14
3. Algumas Contribuições da Atuação dos(as) Psicólogos(as) Escolares na Inclusão de Alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais.....	21
4. Metodologia	30
4.1. Participantes	31
4.2. Materiais e Instrumentos	32
4.3. Procedimentos de Construção de Informações	32
4.4. Procedimentos de Análise de Informações	34
5. Resultados e Discussão	36
5.1. Atuação dos(as) psicólogos(as) escolares: aspectos gerais	36
5.2. Inclusão escolar: concepções e crenças dos(as) psicólogos(as)	41
5.3. Contribuições da atuação dos(as) psicólogos(as) junto a alunos(a) com necessidades educativas especiais	53
Conclusão.....	62
Referências Bibliográficas	65
Anexos	73
Anexo A	74
Anexo B	75
Anexo C	77
Anexo D	78

Lista de tabelas

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica e formações acadêmica e profissional dos(as) participantes – p.31

Tabela 2 – Jornada Semanal de trabalho dos(as) participantes na escola – p.32

Resumo

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar as possíveis contribuições dos(as) psicólogos(as) escolares na inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais, bem como as concepções e crenças em relação à inclusão escolar desses(as) profissionais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, mediante uma entrevista semiestruturada. Participaram do estudo cinco psicólogos(as) escolares de escolas particulares no Distrito Federal, com idades variadas e de ambos sexos. Foram construídas três categorias analíticas temáticas para orientar o trabalho interpretativo e a discussão dos resultados. Concluiu-se, mediante as entrevistas, que os(as) profissionais de Psicologia atuam de diversas maneiras no âmbito educacional no contexto da inclusão escolar. Essas atuações vão desde acompanhamento e orientação de familiares, alunos(as), profissionais de fora da instituição escolar, Acompanhante Terapêutico Escolar, até adaptação de currículo e provas. Além disso, o significado de inclusão escolar para os(as) psicólogos(as) varia de acordo com suas crenças, ideologias e opiniões. Pôde-se compreender acerca dos principais desafios e dificuldades encontradas pelos(as) psicólogos(as) no processo de inclusão escolar desses(as) alunos(as) na escola. Foram destacados, também, aspectos que necessitam ser modificados na escola para que a inclusão escolar seja efetivada e as condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem desses(as) estudantes.

Palavras-chave: Psicologia, Inclusão Escolar, Alunos(as) com necessidades educativas especiais.

Introdução

Os dados coletados pelo Censo da Educação Básica do Ministério da Educação no ano de 2008 atestaram que o número de matrículas de alunos(as) com necessidades educativas especiais na escola regular vem aumentando consideravelmente. Porém, se a pesquisa demonstra que são resultados positivos a entrada desses(as) estudantes na escola regular, por outro lado isso não significa necessariamente que está ocorrendo a inclusão. Também não há como assegurar de que o ingresso e a permanência deles(as) estejam sendo efetivados (Gomes & Souza, 2011).

Farias (2008) afirma que há de se ter cuidado com a linguagem quando se fala em uma sociedade verdadeiramente inclusiva. É por meio dela que expressamos, sem perceber, preconceitos e discriminações relacionados às características de um indivíduo ou de um grupo de pessoas. Terminologias podem ser consideradas corretas a depender dos valores e das concepções de cada sociedade, em diferentes épocas. Assim, com o passar do tempo, modificam-se os termos utilizados para se referir a algo ou a alguém.

Estamos em uma época na qual falamos continuamente sobre a educação inclusiva. Utilizar constantemente palavras que sustentem um modo de pensar, pode fazer com que fortaleça e/ou propague a segregação (Mittler, 2003). Em nosso país, é visível o esforço para se estabelecer terminologias adequadas em relação à deficiência. O termo “necessidades educativas especiais”, muito disseminado nas instituições educacionais e no meio acadêmico, surgiu na intenção de amenizar os efeitos negativos de nomenclaturas anteriormente utilizadas para se referir a sujeitos que apresentam deficiências físicas, cognitivas, sensoriais e etc. (Farias, 2008).

A terminologia “necessidades educativas especiais” pode ser atribuída a diferentes grupos de alunos(as), desde aqueles(as) que apresentam dificuldades de aprendizagem àqueles(as) que apresentam deficiências (Farias, 2008). Apesar dessa expressão apresentar-se inapropriada para alguns(mas) autores(as), essa nomenclatura foi adotada nesta monografia por estar incorporada na legislação e em diversas regulamentações sobre Educação Especial. Os(as) alunos(as) com necessidades educativas especiais dos(as) quais falamos nesta pesquisa são aqueles(as) que apresentam deficiência física e/ou intelectual e/ou sensorial.

A escolha e a motivação da pesquisadora acerca do tema para o trabalho de conclusão de curso de Psicologia, deu-se por meio de discussões de textos sobre Inclusão Escolar nas disciplinas de Psicologia Escolar (I e II) e a escolha da ênfase voltada aos Processos de Saúde no Contexto Educativo. Nas aulas, os(as) alunos(as) eram instigados(as) e questionados(as) constantemente a respeito da temática, além de serem estimulados(as) à reflexão crítica. Foi também mediante a experiência do estágio específico do 10º semestre de Psicologia, na Modalidade de Consultoria Escolar (CENFOR – UniCEUB), realizado em uma escola pública localizada em Brasília/DF, que a pesquisadora pôde vivenciar, observar e obter, ainda que minimamente, um entendimento acerca da inclusão que ali ocorre. Nesta escola, foi possível verificar que a inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educativas especiais acontece há quatorze anos.

A proteção da cidadania e do direito de pessoas com necessidades especiais à educação é uma prática muito recente na sociedade brasileira (Mazzotta, 2005). É interessante verificar que a educação brasileira, atualmente, está em um momento de modificações e debates acerca da inclusão escolar. Há alguns anos, diversas conferências de cunho mundial, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) abordaram a temática da escola inclusiva (Neves & Machado, 2007). Foi especificamente o acesso à educação de pessoas com necessidades

especiais que ganhou ênfase nesses debates, na qual foi salientado o direito da população à educação, independente de seus aspectos físicos, intelectuais, sensoriais ou emocionais (Torezan, 2002).

É importante constatar que conferências, leis e políticas públicas surgem justamente para contribuir com a questão da inclusão escolar, procurando a melhor maneira de torná-la efetiva. Porém, apesar de possuímos informações nesses documentos para que ocorra a inclusão, não é isso o que realmente ocorre na prática. Há, muitas vezes, uma dificuldade de incluir alunos(as) por parte de professores(as), pedagogos(as), gestores(as), psicólogos(as) e outros atores sociais que fazem parte do contexto educacional.

É preciso mais do que documentos afirmando os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, é necessária ação e transformação na sociedade e na escola para tornar isto possível. A importância dessa transformação é expressa nas palavras de Montoan (1993), quando afirma que “a diversidade no meio social e especialmente no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem” (p.2).

Ao pensarmos na inclusão e nas mudanças que podem ser realizadas no contexto educacional é que focalizamos a atuação do(a) psicólogo(a) escolar, que torna-se indispensável para a eficácia da inclusão escolar. Mas, para isso, acreditamos que o essencial e o principal ponto de partida para gerar as transformações neste meio é que o(a) profissional tenha um compromisso social. Em nossa perspectiva, sem esse aspecto não há como haver modificações na escola e no contexto da inclusão escolar (Martínez, 2007).

Outro aspecto que consideramos significativo para a atuação do(a) psicólogo(a) na escola está relacionado à associação entre a fundamentação teórica e a prática reflexiva. Madureira (2007) ressalta que as teorias nas quais nos baseamos para atuar são de suma

importância, porém, não são o bastante para garantirmos uma postura reflexiva e crítica frente às nossas práticas profissionais. A prática reflexiva se desenvolve com a realidade vivenciada. É nesse sentido que Madureira (2013) ressalta a importância da articulação entre a pesquisa e a intervenção no campo da Psicologia Escolar e afirma que essa relação é estratégica para formar estudantes de Psicologia e promover um ensino de qualidade.

Desse modo, defendemos que o(a) profissional de Psicologia Escolar pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar. Para isso, é necessário que o(a) psicólogo(a) escolar esteja comprometido socialmente, analise os seus valores e ideologias, questione e, assim, perceba que a inclusão vai além de incluir o(a) aluno(a) com necessidades especiais na escola. É necessário, muitas vezes, um entendimento acerca dos pensamentos, valores, opiniões e ideologias dos atores escolares envolvidos. Assim sendo, dentro do tema inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educacionais especiais a partir da perspectiva de psicólogos(as) escolares, questionamo-nos: quais são as contribuições que esses(as) profissionais podem trazer para a inclusão desses(as) alunos(as)?

Considerando o que foi apresentado anteriormente, os objetivos desta monografia são apresentados a seguir.

Objetivo Geral

Investigar as possíveis contribuições dos(as) psicólogos(as) escolares na inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

Objetivos Específicos

- 1) Investigar, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, aspectos da formação acadêmica e profissional dos(as) psicólogos(as) escolares.
- 2) Investigar as concepções e crenças dos(as) psicólogos(as) escolares em relação à inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas.

1. O Histórico da Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais e uma Breve Análise das Diversas Regulamentações Acerca Desse Tema

Ao investigar a história da educação no que se refere ao atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais, é possível verificar que até, aproximadamente, o século XVIII, as noções sobre a deficiência eram principalmente relacionadas ao mito e aos fenômenos sobrenaturais (ocultismo). Também não havia compreensão sobre democracia, igualdade e diferenças individuais, tendo como consequência a segregação e marginalização das pessoas “diferentes” na sociedade (Mazzotta, 2005). A educação de crianças com necessidades especiais eclodiu institucionalmente de forma acanhada, principalmente a partir das ideias liberais divulgadas em nosso país no século XVIII e no início do século XIX (Jannuzzi, 2006).

De acordo com Mazzotta (2001), ocorreram serviços para atendimento a pessoas com necessidades especiais (visuais, auditivos, mentais e físicos) em países da Europa e da América do Norte, possibilitando a inspiração sobre esse assunto no Brasil no século XIX. Estas iniciativas no Brasil deram-se devido ao interesse de diversos(as) educadores(as) no atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais.

O mesmo autor afirma que foi em 1854, em nosso país, que ocorreram evidências de atendimento educacional especial a pessoas com necessidades específicas, na qual foi fundada, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC). Após 7 anos, foi fundado também o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES). A prática nessas duas instituições estavam voltadas para a “educação literária e o ensino profissionalizante” (p.29) e também para a aprendizagem de ofícios.

Mazzotta (2001) destaca que, no início do século XX, diversos trabalhos de cunho científico acerca da educação de pessoas com necessidades especiais foram publicados, demonstrando um indicador da relevância desse tema na sociedade. Foi especificamente no período de 1957 a 1993 que o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais “foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim” (p.49).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Ministério da Educação (2007), foi em 1961 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) passou a fundamentar o atendimento educacional aos indivíduos com necessidades especiais dentro do sistema de ensino geral de educação. No Art. 88 da LDBEN de 1961, é possível verificar o direito do enquadramento e a integração desses alunos(as) nas instituições de ensino (Presidência da República, 1961).

Após 10 anos, a LDBEN foi alterada, acentuando, no Art. 9º, que esses alunos(as) deveriam receber um tratamento especial (Presidência da República, 1971). É importante verificar que nesse período, até exatamente 1987, não havia uma política pública que garantisse o acesso de toda a população à educação, mas em relação à educação de pessoas com necessidades especiais, destacavam-se algumas políticas especiais.

Ao mesmo tempo em que havia debates no Brasil acerca do tema da educação de pessoas com necessidades especiais, Carvalho (1998) aborda algumas regulamentações de cunho internacional muito importantes acerca do tema. Dentre essas estão a Declaração de Cuenca (1981) e a Declaração de Sunderberg, também discutida no mesmo ano. A primeira Declaração citada abordou o direito de pessoas com necessidades especiais ao acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Já a Declaração de Sunderberg apresentou dados mundiais a respeito da quantidade de pessoas que possuem algum tipo de necessidades

especiais (10% da população), abordando a urgência na melhoria da educação e nas possibilidades de inserir essas pessoas na atividade laboral.

No Brasil, foi com a Constituição Federal de 1988 que os direitos iguais de vida para todos foi abordado, na qual no preâmbulo do documento é destacado que:

o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional (...) (Brasil, 1988, p.4).

Tendo, portanto, como premissa os direitos das pessoas de maneira igualitária a fim de possibilitar um Estado Democrático, é justamente na seção da educação desse documento que isso ganha ênfase. É possível verificar que o direito à educação é de todos(as) e um dever do Estado, no qual os principais objetivos são: promover o desenvolvimento do indivíduo, a preparação para o exercício da cidadania e atuação no mercado de trabalho. Além do mais, também na área educacional, é importante mencionar o Art. 208, que trata do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p.35).

Assim, questões acerca dos direitos igualitários no Brasil do ano 1988 são constantemente debatidos. No ano de 1990 adiante surgem mais documentos, declarações e regulamentações em âmbito internacional a respeito da educação para todos(as). Neves e Machado (2007), ao abordarem a questão da educação universal, citam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, na Tailândia, realizada pela *United Nation Educational, Scientific*

and Cultural Organization – UNESCO (1990), surge justamente para assegurar o direito à educação para todos(as) e, em seu preâmbulo, destaca a realidade existente no mundo no século XX. Neste documento, dados indicaram que no mundo mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à educação infantil, que mais de 900 milhões de adultos eram analfabetos, que um terço dos adultos não tinham acesso a informações impressas e que mais de 100 milhões de crianças e adultos não conseguiam concluir o ciclo básico da educação.

Esta realidade acima citada foi consequência de problemas que o mundo enfrentava no ano de 1990 (e que ainda enfrenta atualmente). Problemas estes relacionados ao endividamento de vários países, acelerado aumento populacional, guerras, violências e gritantes desigualdades econômicas entre os países. Essas situações citadas postergaram as prioridades relacionadas à educação (UNESCO, 1990).

Esta Declaração em Jomtien, na Tailândia, resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) no Brasil, cujo objetivo era:

assegurar a crianças, jovens e adultos – em dez anos (período de 1993-2003) – conteúdos mínimos de aprendizagem que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea, à universalização da educação fundamental e à erradicação do analfabetismo (Souza, 2010, p. 132).

Já a Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas - ONU (1994), na Espanha, reafirmou também o direito de todos(as) à educação, porém, neste documento, destacou-se o direito das pessoas com necessidades especiais nas instituições educativas dentro do sistema regular. É enfatizado que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; (...) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (ONU, 1994).

Essa Declaração implicava o compromisso do Brasil em escolarizar, no ensino regular, aquelas pessoas que apresentavam necessidades educativas especiais (Souza, 2010). Magalhães (2011) ainda acrescenta que essa declaração destacou-se por identificar que o sistema educacional é seletivo em relação a quem faz ou não parte dele. Isso significa a urgência no desenvolvimento de uma escola para todos(as). Assim, conforme salienta Neves e Machado (2007), essas declarações afirmavam que “todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais” (p. 135).

Em 1996, a LDBEN sofre uma nova modificação e é possível verificar que, no Capítulo V, do Art. 58º ao Art. 60º, a educação especial é entendida como uma modalidade de educação escolar, que será oferecida pela e na escola regular, na qual serão disponibilizados serviços especializados capazes de atender os diferentes indivíduos que fazem parte desse contexto, ou até mesmo substituir os serviços educacionais regulares (dependendo das necessidades específicas do alunado). Além do mais, é apresentado, neste documento, propostas de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados para atender as

especificidades de cada estudante, professores(as) especializados(as), dentre outros aspectos importantes para o desenvolvimento dos(as) mesmos(as) (Presidência da República, 1996).

Del Prette (2007) aborda a relação entre a LDBEN de 1996 e a Psicologia, e constata que o Art. 58 (Capítulo V – Educação Especial) entra em contradição com o Art. 71 (Título VII – dos recursos financeiros). O Art.58 §1 afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (p.21). Já o Art. 71 dispensa gastos monetários que estejam relacionados a serviços chamados “suplementares”, no qual enquadra-se a Psicologia (Presidência da República, 1996).

Del Prette (2007) defende a ideia de que a Psicologia Educacional e Escolar contribuiria de forma relevante com os serviços especializados junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais. Dentre as possibilidades de atuação dos(as) profissionais de Psicologia neste contexto, a autora salienta a visão reflexiva e crítica do(a) psicólogo(a) acerca das complexidades entre fatores biológicos, psicológico e sociais (se pensarmos em deficiência físicas, sensoriais, mentais e superdotação). Esta visão apresentada pela autora estaria de acordo com o Art. 58, já que o(a) psicólogo(a) é um(a) profissional especializado(a) em relação a tais questões.

Ainda nessa perspectiva, Del Prette (2007) aborda que o Art.70 é incoerente com o Art. 58 justamente por excluir os serviços psicológicos no ambiente escolar. No entanto, acreditamos que, apesar do(a) psicólogo(a) escolar ser contemplado pela LDBEN como uma “despesa” nas instituições de ensino, sua presença torna-se indispensável, não apenas para os serviços especializados na educação especial, mas na escola como um todo.

Atualmente, o projeto de lei 3.688/2000, que prevê a Psicologia e o Serviço Social como serviços obrigatórios nas escolas públicas (na educação básica), foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Em seguida, será analisado pela Comissão

de Constituição, Justiça e Cidadania, posteriormente pelo Plenário da Casa e, por último, para a sanção da presidenta do Brasil (Conselho Federal de Psicologia, 2013). É interessante constatar que o espaço escolar ainda é um ambiente a ser conquistado pelos(as) profissionais de Psicologia nos dias atuais. Os(as) psicólogos(as) tem muito a acrescentar na escola, tendo em vista suas contribuições para a otimização dos processos de ensino/aprendizagem, inclusão, dentre outros aspectos (Del Prette, 2007).

Assim, em 1996, com a LDBEN atualizada, outros documentos surgem em prol da educação inclusiva. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, é instituída (Ministério da Educação, 2007). Essas diretrizes abordam os desafios das escolas na construção de condições para atender todos(as) os(as) alunos(as) da instituição de ensino, abarcando as suas diferenças e entendendo suas diversidades. Demonstrando, assim, que não são os(as) alunos(as) que devem se modificar, mas sim a escola que precisa ajustar-se a eles(as). É justamente com essas diretrizes para a educação especial que os conceitos de inclusão, em sentido mais amplo, e inclusão escolar tornam-se importantes para discussões de profissionais e de diversas regulamentações e documentos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação (2001), inclusão é assegurar a todas as pessoas “o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade” (p.20), valorizando a diversidade humana, independente das diferenças individuais, a fim de garantir qualidade de vida a todos(as). Tendo em vista que a inclusão permite que todos(as) tenham direitos iguais à vida, a inclusão escolar de alunos(as) com necessidades especiais tem como pressuposto assegurar a garantia de acesso e permanência desses(as) estudantes na escola.

Ainda de acordo com o Ministério da Educação (2001), a inclusão escolar assegura que “todos os alunos, independente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade”

(p.27). Carvalho (2004) afirma que em sua concepção, o conceito de inclusão escolar está relacionado ao “acesso, ingresso e permanência” (p.101) dos estudantes na escola, trazendo a ideia de que não é possível verificar a inclusão escolar apenas com a quantidade de alunos(as) registrados(as) nesse contexto. Assim, entendemos que a inclusão escolar abarca o sujeito como um todo, independentemente de suas características particulares e que, além disso, ele tenha acesso e permanência na escola.

Deste modo, o tema de inclusão escolar ganha cada vez mais importância, como afirma Voivodic (2004), que a política de educação no Brasil demonstra uma preocupação governamental com a educação para todos(as). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2007) apresenta diversas leis, políticas públicas e documentos que foram instituídos a fim de colaborar com o processo da inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Como exemplos, podemos citar a conquista da lei 10.436/02, que reconhece Libras (Língua Brasileira de Sinais) não só como forma de expressão, mas como uma língua, ou seja, um sistema simbólico estruturado (Presidência da República, 2002); o Programa de Educação Inclusiva (2003); o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004); o decreto nº 5.296/04 sobre a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 e a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2007 (Ministério da Educação, 2007).

Conforme verificado, é visível que no Brasil o objetivo de promover a inclusão e a educação para todos(as) está na base da política educacional e da política social. Porém, não é tão simples assim, já que para que a inclusão realmente aconteça é necessário uma reforma e reestruturação na escola, “com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso

a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (Mittler, 2003, p.25).

Portanto, é possível perceber que a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais sofreu um grande avanço no decorrer do tempo (Minghetti & Kanan, 2010). Entretanto, conforme destaca Voivodic (2004), o discurso sobre inclusão ainda encontra-se pautado, muitas vezes, no plano das ideias. São necessários inúmeros conhecimentos e pesquisas sobre o tema para poder levar essas ideias à realidade no sistema de ensino brasileiro. De acordo com Martínez (2007), essa temática é, sem dúvida, um dos assuntos mais abordados no contexto educacional, apesar de que nem sempre houve esta preocupação neste meio.

2. Uma Breve Análise da História da Psicologia Escolar no Brasil

A sociedade caracterizou-se e ainda caracteriza-se, de forma explícita ou sutil, pela exclusão social em relação a questões como gênero, raça, pobreza, doenças crônicas e de pessoas com necessidades especiais (Mittler, 2003). De acordo com Sasaki (2002), a população passou por diversos períodos em relação à exclusão social de pessoas com necessidades especiais. Dentre essas fases está o atendimento segregado dentro de diversas instituições, dando espaço logo após para o surgimento da integração social e para o que hoje conhecemos como a inclusão social.

Ao pensarmos em integração e inclusão, muitas vezes, há um entendimento de que esses dois conceitos nos remetem a significados iguais ou semelhantes. Porém, são conceitos distintos. Ao pensarmos no contexto educativo, a integração está relacionada à inserção do(a) aluno(a) na instituição escolar e partiria do pressuposto de que haveria uma adaptação desse(a) estudante nesse ambiente. Ou seja, o(a) aluno(a) teria que se modificar para se “encaixar” na escola (Serra, 2006).

Já a inclusão está relacionada à própria escola se adaptar a esse(a) aluno(a), seja na estrutura física, no currículo e nas atitudes e percepções dos atores escolares (Serra, 2006). Mittler (2003) afirma que, de modo geral, o principal objetivo da inclusão na escola é assegurar o acesso e a participação de todos(as) os(as) estudantes, a fim de evitar e impedir que ocorra discriminação e o isolamento desses(as) alunos(as). Além disso, o mesmo autor aborda que a inclusão tem o intuito de beneficiar não apenas estudantes com necessidades educativas especiais ou aqueles(as) considerados(as) minorias, mas todos(as) que estão incluídos no espaço escolar.

Apesar de ser possível perceber que a inclusão vem ganhando espaço nos dias atuais, a exclusão e a segregação ainda continuam sendo praticadas em nosso país e em todo o mundo (Sasaki, 2002). Machado, Almeida e Saraiva (2009), afirmam que “ao falar da

inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz” (p.21). Além disso, alegam que quando fala-se em inclusão, compreende-se que existem ações excludentes em nosso país, um lugar com grandes desigualdades.

Ainda nessa perspectiva, os autores afirmam que quando a “lógica de funcionamento” (p.21) de um país baseia-se na exclusão, isso significa que a inclusão surge como “prática compensatória” (p.21). Ou seja, os indivíduos excluem os “diferentes”. Ao focalizarmos as práticas discriminatórias, tais como a exclusão, em geral, e a segregação, é possível destacar o preconceito, que, muitas vezes, de maneira sutil, está presente nas relações do dia-a-dia (Madureira & Branco, 2012).

Neste trabalho, adotamos a seguinte definição de preconceito: “fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (Madureira, 2007a e 2007b citado por Madureira, 2007, p. 42). É importante verificar que os preconceitos fortalecem as desigualdades e as relações de poder em nossa sociedade. Para tanto, “é necessário que os preconceitos sejam postos em ação, que entrem no fluxo das interações, que sejam, enfim, traduzidos em práticas discriminatórias” (Madureira & Branco, 2012, p.129).

Desse modo, é de suma importância evidenciar os preconceitos e as discriminações nas instituições educativas, já que através disto é possível perceber os processos de exclusão que estão presentes em nossa sociedade, além de evidenciar que existem outras formas de lidar com a diversidade humana (Demo, 2005 citado por Madureira & Branco, 2012). Assim, desvendar os preconceitos e as práticas discriminatórias dentro das instituições educativas em relação aos(as) alunos(as) com necessidades especiais, torna-se essencial para a inclusão escolar dos(as) mesmos(as).

Martínez (2007) salienta que, apesar de questionamentos, incertezas e descrenças em relação à inclusão escolar, há acordos em se trabalhar a favor dela. “O debate agudiza-se em relação a como compreendê-la, quais as condições que podem favorecê-la e como fazê-la viável” (p.96), já que no Brasil há uma grande quantidade de alunos(as) que encontram-se no ensino regular e que, muitas vezes, não estão sendo efetivamente incluídos(as) (Neves & Machado, 2007). Por isso, a concepção de inclusão escolar ainda é limitada, tendo em vista que são necessárias inúmeras mudanças na instituição escolar, nos valores e crenças daqueles(as) que fazem parte deste contexto para que isto seja realmente efetivo (Martínez, 2007).

Garantir a inclusão de alunos(as), de acordo com a mesma autora, é, sem dúvida, um dos grandes desafios a serem enfrentados pela sociedade e por diversos profissionais, dentre eles o(a) psicólogo(a) escolar. Para que a inclusão seja realmente efetivada no âmbito educacional são necessárias modificações “no plano teórico, no prático - profissional e, inclusive, no ideológico” (Martínez, 2007, p.98) de professores(as), gestores, alunos(as) e de todos os atores sociais inseridos na comunidade escolar. É claro que o(a) psicólogo(a), por si só, não dá conta de modificar a política educacional, isto vai além do que lhe é cabível, mas ele(a) consegue possibilitar transformações no contexto com o qual irá trabalhar.

De acordo com Guzzo (2008), o que acontece, na maioria das vezes, no cenário educacional, é que o(a) psicólogo(a) frequentemente faz parte de um contexto com o qual ele(a) não tem tanto conhecimento e experiência prática. Portanto,

sua intervenção, tal como tem sido caracterizada neste final de século, denota uma alienação na compreensão do que, efetivamente, acontece e não se traduz em mudança na realidade, pelo contrário, penaliza o aluno que, neste contexto, é o objetivo final do sistema (p.28).

É possível verificar esta culpabilização do indivíduo quando a atuação tradicional do(a) psicólogo(a) escolar caracterizava-se, segundo Martínez (2010), pela avaliação diagnóstica e pelo encaminhamento de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem e de condutas. Práticas estas que derivaram do enfoque clínico que dominou a Psicologia por muito tempo.

De acordo com Campos e Jucá (2003) o modelo clínico no Brasil apresentou-se no contexto da Proclamação da República, no final do século XIX, na qual “observou-se o aporte da psicologia dita “científica” no país, cabendo aos médicos e educadores a importação da disciplina” (p.37). A Psicologia apresentava-se com entusiasmo nos continentes europeu e americano, cujo principal objetivo estava ligado ao controle de comportamentos da população. Era utilizada também, naquela época, “como um campo de aplicação na medicina e na educação” (p.37).

Neste contexto, o principal interesse da Medicina pela Psicologia estava relacionada à resolução dos problemas sociais e de controle sobre as pessoas que moravam nas ruas ou que estavam em situação de pobreza, com o intuito de prevenir os males que permeavam o contexto urbano (Campo & Jucá, 2003). Marinho-Araújo (2010) destaca que no cenário da Primeira República no Brasil, diversos(as) pesquisadores(as) e profissionais da Europa chegaram ao Brasil e destacavam a Psicologia como área do conhecimento, “no qual a vertente experimental alimentava os ideais capitalistas nos processos educacionais e sociais” da época (p.18).

A mesma autora, ao discorrer sobre a Psicologia em nosso país, afirma que na década de 1930 até 1960, a Psicologia, ainda ligada à ciência experimental, estabeleceu-se no Brasil com características essencialmente psicométricas. Foi aproximadamente em 1960, com a

expansão do sistema educacional, que a Psicologia fez-se presente nas escolas, solicitada a partir de demandas relacionadas a atendimento aos(as) alunos(as).

Especificamente no período de 1950, vê-se o surgimento da graduação em Psicologia e, posteriormente, em 1962, a regulamentação dessa profissão em nosso país. Com o reconhecimento da Psicologia enquanto profissão, a Psicologia Escolar estabeleceu-se como uma das áreas de atuação do psicólogo(a) (Carvalho & Marinho-Araújo, 2009).

Yazzle (1990, citado por Campos & Jucá, 2003) afirma que o modelo clínico de atuação foi utilizado em nosso país durante muito tempo, na qual psicólogos(as) em suas práticas no contexto educativo realizavam avaliações psicológicas, providenciavam turmas de Educação Especial para pessoas com necessidades especiais e encaminhavam estudantes que apresentavam problemas de conduta.

De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2010), o(a) psicólogo(a) escolar era chamado ao contexto educacional para resolver problemas na escola. Ou seja, a atuação do(a) profissional de Psicologia Escolar se resumia em modificar aqueles(a) alunos(as) “problemas”. É possível verificar que o modelo clínico patologiza o espaço educacional e, ao mesmo tempo, atribui a culpabilização das dificuldades de aprendizagem aos(as) alunos(as). Como afirma Marinho-Araújo (2010), havia, até 1970, a “psicologização” dentro das instituições de ensino, cujo objetivo da Psicologia na escola era o de tratar os problemas dos(as) alunos(as) de acordo com as normas e condutas exigidas na época. É importante destacar que nos dias atuais ainda é muito perceptível a psicologização de alunos(as) no espaço educativo.

Mudanças em relação a esse modelo normativo e punitivo nas escolas ocorreram quando:

críticas contundentes a essas bases científicas da Psicologia, denunciando sua contribuição na manutenção da ordem social injusta dominante no país, fortaleceram, a partir da década de 1970, revisões, reflexões e análises de natureza epistemológica e conceitual que redefiniram os referenciais teóricos para sustentação da atividade profissional (Marinho-Araújo, 2010, p.19).

Assim, nesse período adiante, houve mudanças nos objetivos da Psicologia na Escola (Patto, 1997 citado por Marinho-Araújo, 2010), repensando o modelo de atuação e do foco centrado apenas no indivíduo. Da década de 1980 adiante, Marinho-Araújo (2010) afirma que, nos aspectos sociais e econômicos, ocorreram mudanças significativas no Brasil. Profissionais de diversas áreas do saber juntaram-se para lutar por condições dignas nas áreas da saúde, educação, trabalho e dentre outros. Essas lutas sociais significaram uma transformação no modo de pensar da Psicologia, principalmente em relação à área de Educação.

Questionamentos e indagações ocorreram também na relação entre as políticas públicas, Psicologia e Educação. De acordo com Souza (2010), a Psicologia “passou a ser questionada em seus princípios epistemológicos e em suas finalidades” (p. 134). A precursora a abordar essa temática no Brasil foi Maria Helena Souza Patto, em 1981, em sua defesa de tese de livre docência.

A pesquisa de Patto, publicada em 1984 na obra “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, trouxe questionamentos em relação ao papel da Psicologia nas escolas (Souza, 2010). Demonstrou, mediante sua pesquisa, que as práticas e os métodos dos(as) psicólogos(as) nas escolas culpabilizavam os(as) alunos(as) pelos problemas e dificuldades de aprendizagem. Concluiu, portanto, que o(a) psicólogo(a) escolar e educacional “caminhava pouco a serviço da melhoria da qualidade de vida da escola e dos

benefícios que esta escola deveria proporcionar a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares” (Souza, 2010, p.134).

De acordo com Souza (2010), foi a partir desse momento que foram iniciadas diversas discussões e indagações por parte dos(as) profissionais da Psicologia Escolar em relação ao seu papel social, seus objetivos em relação à escola e, principalmente, a definição da identidade profissional dos(as) psicólogos(as) no contexto educacional. Perceberam que as suas formas de atuação não mais correspondiam de maneira satisfatória às demandas do contexto educacional.

Esses diversos debates acerca das práticas dos(as) psicólogos(as) nas escolas resultou no surgimento da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) no início de 1990, abordando acerca das especificidades da Psicologia Escolar, discutindo quais seriam suas atuações e práticas neste contexto (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Assim, o modelo no qual atribui o problema ao indivíduo de modo isolado tornou-se obsoleto a partir do momento em que o(a) psicólogo(a) escolar percebeu, também, que as demandas cotidianas não poderiam ser supridas apenas com práticas adaptadas do modelo clínico. Uma nova concepção de sujeito que abarca aspectos educacionais, sociais, culturais, econômicos e psicológicos surgiu (Braga & Moraes, 2007), entendendo os indivíduos como sujeitos diferentes, apresentando processos de aprendizagem e desenvolvimento únicos e diversificados. Esta nova perspectiva gerou, na representação da instituição escolar e no processo de ensino/aprendizagem, a criação de novas práticas que contemplassem também a inclusão escolar (Martínez, 2007).

3. Algumas Contribuições da Atuação dos(as) Psicólogos(as) Escolares na Inclusão de Alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais

Apesar de leis e regulamentações estabelecerem a educação como um direito, não é o que tem se visto na prática. Na verdade, esse direito não tem sido assegurado a todas as pessoas (Anache & Silva, 2009; Gomes & Souza, 2011). De acordo com Anache e Silva (2009), os(as) profissionais de Psicologia estão “implicados na construção da educação inclusiva e devem contribuir para a sua efetivação” (p.14). O mesmo é afirmado por Neves (2009), que defende que “a consolidação da educação inclusiva configura-se como um momento propício de atuação e consolidação da Psicologia Escolar” (p.55).

Anache e Silva (2009) afirmam que a temática da educação inclusiva tem sido um dos assuntos debatidos no Sistema Conselhos de Psicologia, por meio de teses apresentadas em Congressos Nacionais por diversos(as) profissionais. Além disso, psicólogos(as) alegam que, nesses Congressos, o Sistema Conselhos Psicologia deveria abordar algumas questões sobre educação inclusiva. Tais como: ampliar discussões acerca das contribuições da Psicologia para uma educação inclusiva, disseminar experiências profissionais na prática da temática em questão, trabalhar em prol da atualização de teorias, aprimorar competências e mobilizar, constantemente, os(as) psicólogos(as) que trabalham no âmbito da educação (Conselho Federal de Psicologia, 2004; 2007 citado por Anache & Silva, 2009).

Com o intuito de divulgar experiências exitosas de psicólogos(as) na área da educação inclusiva, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) criou, em 2007, o Prêmio Profissional. Elaborou, a partir das experiências desses(as) profissionais, um livro chamado “Educação Inclusiva: experiências profissionais”. A publicação deste exemplar consistiu, principalmente, em demonstrar a importância do compromisso social da Psicologia em prol

da educação inclusiva, além da necessidade de se promover um ensino de qualidade aos(as) estudantes (Anache & Silva, 2009).

Pode-se citar, como experiência bem-sucedida no campo da educação inclusiva, o relato de Alcântara, Martins, Sá e Ristum (2009), em uma creche universitária da Universidade Federal de Bahia. Relatam que a creche receberia um aluno com necessidades educativas especiais (paralisia cerebral) e, em decorrência disso, os(as) educadores(as) percebiam-se angustiados(as), pois não sentiam-se preparados(as) para sua chegada. Anteriormente, nessa instituição, já haviam sido matriculados alunos(as) que apresentavam deficiências, porém a escola não conseguiu suprir as demandas necessárias.

A coordenadora pedagógica solicitou intervenção dos psicólogos, a fim de possibilitar a entrada desse aluno na escola de maneira efetiva. É interessante destacar que, inicialmente, a demanda de intervenção estava relacionada a um acompanhamento individual do estudante e de uma reforma da estrutura do espaço escolar. Os psicólogos observaram que era necessário, primeiramente, realizar uma intervenção no sentido de demonstrar que toda a criança é diferente, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais e emocionais (Alcântara, Martins, Sá e Ristum, 2009).

Desse modo, na intervenção inicial, Alcântara, Martins, Sá e Ristum (2009) realizaram um levantamento dos sentimentos e dúvidas dos(as) profissionais da creche em relação ao aluno ingressante e seus conhecimentos referentes à educação inclusiva. Ao perceberem que alguns pontos necessitavam ser esclarecidos, tal como seria o processo de inclusão, foi realizada uma palestra com todos os atores sociais. Esse encontro teve como objetivo “implantar uma base de raciocínio a respeito da educação inclusiva que fugisse da compreensão individualizada na criança ‘deficiente’ e se dirigisse para a compreensão da diversidade” (p.91).

Com essa intervenção, percebeu-se, por parte dos(as) profissionais, mudanças no plano ideológico em relação à compreensão da diversidade. Além disso, elaboraram um programa de treinamento, que não foi implementado, mas que serviria como instrumento metodológico para o(a) próximo(a) profissional que trabalhasse na instituição (Alcântara, Martins, Sá e Ristum, 2009). Desse modo, conforme mencionado anteriormente, uma das formas de atuação do(a) psicólogo(a) escolar, na inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais, está em acolher as dúvidas e angústias dos atores escolares e divulgar informações sobre como possibilitar e construir a inclusão escolar.

As questões sobre as formas de atuação do(a) profissional de Psicologia Escolar e de como sua identidade é vista pelos atores escolares são, muitas vezes, idealizadas por aqueles(as) que fazem parte do contexto educacional. Ainda há a percepção de que suas práticas estão atreladas ao modelo clínico de atuação. Além disso, há a percepção de que o(a) psicólogo(a) é aquele profissional que irá resolver as demandas da escola de forma instantânea. Esta falta de informação sobre as mais diversas atuações do profissional de Psicologia Escolar não está presente apenas neles(as) mesmos(as), mas nos diversos atores sociais inseridos neste ambiente. Isso ocorre, muitas vezes, devido à falta de preparação teórica para atuarem no meio escolar e também pela dificuldade dos(as) psicólogos(as) abandonarem o modelo clínico de atuação (Neves, 2009).

O(a) psicólogo(a) escolar frente à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais pode atuar de diversas maneiras. Martínez (2007) destaca que para beneficiar o processo de inclusão escolar é necessário que haja modificações nas concepções e nas representações dos(as) psicólogos(as) em alguns aspectos. Aspectos estes relacionados ao reconhecimento da singularidade dos(as) alunos(as), o entendimento de que a deficiência é uma construção social, mudanças na representação do próprio conceito de inclusão escolar e,

por último, verificar que a escola é um sistema social complexo, que engloba a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes.

A autora afirma que uma das principais dificuldades para que a inclusão seja efetivada é o fato de que os processos de ensino/aprendizagem são, na maioria das vezes, homogêneos. Ou seja, o ensino é dirigido aos(às) alunos(as) de maneira padronizada, sem levar em conta as suas diferenças e se, por acaso, algum estudante não for de acordo com a maioria, esse é logo taxado de aluno(a) “problema”, ou é visto como mera exceção em sala de aula. É indispensável entender que o contexto escolar é permeado pelas diferenças, já que os sujeitos são diversos e isso resultaria em perceber que o processo educativo tem de ser diferenciado.

Levando em consideração que os(as) estudantes são diferentes, apresentam percepções e experiências próprias, que os(as) faz diferentes dos outros sujeitos, é importante levar em conta que o aprender requer uma dimensão mais singularizada. Ou seja, os processos de ensino/aprendizagem de forma padronizada não conseguem mais dar conta da aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as). É necessário, portanto, que haja maneiras diferenciadas no ensino, especificamente em seus objetivos, técnicas e recursos (Martínez, 2007). Isso, sem dúvida, não é apenas essencial para a otimização do processo de aprendizagem daqueles(as) alunos(as) que apresentam necessidades educativas especiais, mas para todos os(as) estudantes da escola. É o que aponta também Alecrim (2005, citado por Neves, 2009), que os(as) profissionais de Psicologia tem de atuar no contexto educativo de forma reflexiva, percebendo que cada estudante é único(a) e que toda a sua bagagem de vida torna-o(a) distinto(a) dos demais sujeitos.

Assim, Martínez (2007) defende que para que a inclusão possa tornar-se eficaz no contexto escolar é necessário aos(as) psicólogos(as) e atores escolares, em um sentido mais amplo, que desenvolvam novas competências, criatividade e conhecimentos. Pensando nas possíveis maneiras dos(as) profissionais de Psicologia Escolar manterem-se atualizados(as) e

adquirir novos conhecimentos, pensamos na capacitação continuada. Como afirma Araújo e Almeida (2003 citado por Dusi, Marinho-Araújo & Neves, 2005), que a “formação acadêmica, tanto inicial quanto continuada, deve direcionar-se a capacitar o psicólogo para as especificidades que a atuação na área escolar exige” (p.140). Além do(a) psicólogo(a) estar se capacitando, pode estar, ao mesmo tempo, capacitando outros(as) profissionais que atuam na instituição de ensino.

Além disso, a ética profissional também é citada pelas autoras, na qual parte do pressuposto de que as crenças e valores dos(as) psicólogos(as) sejam revistas por eles(as) mesmos(as), no sentido de possibilitar mudanças de condutas e atitudes diferenciadas. Ainda nessa perspectiva, ao pensarmos em uma das competências dos(as) psicólogos(as) escolares, Neves (2009) afirma que o(a) profissional de psicologia escolar deve ajudar os(as) professores(as) a refletir e ampliar as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, a fim de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos(as). Além disso, o(a) psicólogo(a) escolar deve propor transformações e, ao mesmo tempo, instigar e incentivar nos(as) professores(as) essa ideia, como salienta Anache (2009), estimular pensamentos críticos no interior da escola em relação a esses aspectos.

Martínez (2007) aborda a questão do compromisso social como um dos desafios mais importantes em relação aos profissionais de Psicologia Escolar. Discutir sobre o compromisso social é uma questão complexa, tendo em vista que não há consenso em relação ao significado desse conceito (Martínez, 2003). Essa dificuldade está relacionada ao:

significado que atribuímos à noção de compromisso social e o sentido que tem para cada um dos que fazemos Psicologia torna-se altamente diferenciado em razão de nossa formação, ideologia, contextos de constituição e de atuação, entre outros muitos fatores (p.144).

Nesse sentido, a autora questiona se o compromisso social é da Psicologia ou do(a) psicólogo(a) e é possível perceber que, na verdade, ambos estão interligados, já que a Psicologia “é uma construção humana condicionada histórica e culturalmente e, precisamente por isso, os indivíduos que produzem esse conhecimento ocupam um lugar central quando se trata de analisar o *compromisso social*” (p.145). Assim, os sujeitos produzem conhecimentos científicos e também os utilizam em práticas profissionais, no qual estão inseridos seus valores, ideologias e outros aspectos pessoais.

Martínez (2007) destaca que diante das políticas sobre inclusão escolar, o(a) profissional de Psicologia no contexto educacional está posto em uma situação de reflexão, se concorda ou não com o desafio de auxiliar e colaborar intencionalmente para a inclusão. Segundo a autora, isso “é uma escolha que está ligada ao seu sistema de valores, sua concepção de mundo, suas aspirações, suas prioridades” (p.112).

Dentro dessa perspectiva do compromisso social do(a) psicólogo(a) frente às políticas públicas, Martínez (2010) afirma que esta é uma das formas relativas às atuações emergentes em Psicologia, que “mesmo não estando ainda consolidadas no país, se mostram promissoras para fortalecer a contribuição da Psicologia para a otimização dos processos educativos na instituição escolar” (p.43).

Fleith (2011), também aborda a questão de que as políticas sobre inclusão escolar podem trazer contribuições no sentido de guiar algumas práticas dos(as) psicólogos(as). A autora discute acerca do papel da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e salienta que essa política ou outras podem trazer contribuições no sentido de que:

não se trata de uma receita a ser seguida de maneira inflexível e prescritiva, mas de orientações que podem nortear cada instituição escolar a planejar e a desenvolver estratégias administrativas e pedagógicas conforme suas características, necessidades, recursos humanos e materiais (p.33).

Ou seja, a política de inclusão deverá ser pensada de acordo com o contexto e as demandas de cada escola. Ainda nessa perspectiva, Fleith (2011) afirma que o(a) psicólogo(a), frente às políticas de inclusão, deve assumir um papel de reflexão acerca da política a ser adotada, na qual deverá envolver os atores escolares, que irão debater acerca da melhor maneira de implementá-la nos contextos escolares específicos.

Há um entendimento, muitas vezes, por parte dos(as) educadores(as), de que alunos(as) com necessidades educativas especiais na escola regular não se desenvolvem e, como consequência, tornam-se mais excluídos. Por conta disso, esses profissionais alegam que esses(as) estudantes deveriam frequentar escolas de ensino especial. Em contrapartida, outros(as) educadores(as) acreditam que alunos(as) com deficiência deveriam frequentar a escola regular, defendendo a grande riqueza que surge por meio da diversidade (Rosa, 2008; Marchesi, 2004).

Ao pensarmos na questão abordada anteriormente, uma das possibilidades de atuação do(a) psicólogo(a) escolar consiste em trabalhar juntamente com os(as) professores(as), demonstrando que o(a) estudante com necessidades educativas especiais tem capacidade de se desenvolver no contexto de sala de aula. Mas que esse desenvolvimento é diferenciado, já que deve-se levar em conta as suas especificidades. Além disso, não só estudantes com deficiência apresentam essas necessidades educativas específicas, os(as) demais alunos(as) também. Já que são sujeitos distintos, com experiências e percepções diferentes (Martínez, 2007).

O(a) psicólogo(a) no contexto da educação inclusiva pode, também, acolher os(as) profissionais que ensinam e atuam com esses(as) alunos(as). O que ocorre, na maioria das vezes, é que há dificuldades por parte dos(as) professores(as) de promover a aprendizagem desses(as) estudantes, fazendo com esses profissionais se sintam responsabilizados pelo fracasso dos(as) alunos(as) (Anache, 2009). O mesmo é mencionado por Rosa (2008), quando afirma que os(as) educadores(as) apresentam muitas dificuldades de lidar com esses(as) alunos(as) devido à insegurança e a falta de preparo para tal. O acolhimento ao(à) professor(a), conforme citado por Anache (2009), torna-se indispensável nesse contexto.

Além disso, Rosa (2008) acredita que o(a) professor(a), ao receber estudantes com necessidades educativas especiais na sala de aula do ensino regular, deve construir, juntamente com o(a) mesmo(a), maneiras que possam beneficiar seu desenvolvimento. O(a) profissional de Psicologia torna-se uma peça chave nesse ponto, pois pode colaborar, juntamente com o(a) educador(a), na criação de diferentes estratégias pedagógicas para a mediação da aprendizagem, conforme afirmado por Neves (2009) e Andrada (2005).

Ainda nessa perspectiva da atuação junto ao(à) professor(a), Cruz (2012) salienta que a inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais, por parte de professores(as), envolve a questão da afetividade, no sentido de aceitação e valorização da diversidade dos(as) estudantes. O autor aborda que é necessário que esses profissionais sejam, muitas vezes, capacitados(as) para tal, já que, de acordo com Smeha e Ferreira (2008, citado por Cruz, 2012), esses alunos(as) não faziam parte da escola regular antes de leis e políticas públicas surgirem em prol da inclusão escolar. Assim, a atuação do(a) psicólogo(a) escolar está relacionada à análise das relações entre os atores sociais escolares, a fim de verificar as possibilidades de enfrentamento dos obstáculos nesse processo (Cruz, 2012).

Em relação à atuação do(a) psicólogo(a) junto ao(à) estudante e aos seus familiares, Martínez (2010) aborda algumas formas tradicionais de atuação, e, se pensarmos na

perspectiva da inclusão escolar de alunos(as) com necessidades especiais, estas atuações poderiam torna-se eficazes. É o exemplo da orientação aos(às) estudantes e seus pais (ou responsáveis), na qual o(a) psicólogo(a) pode contribuir ao informar quais são as dificuldades enfrentadas pelo(a) estudante e outros assuntos relacionados ao seu desenvolvimento. É importante que o foco não seja apenas nas dificuldades, mas também nos pontos fortes de seu desenvolvimento.

Desse modo, aspectos tais como as mudanças nas concepções e representações sobre a inclusão escolar, o compromisso social dos(as) psicólogos(as), a implementação de políticas públicas de inclusão escolar no contexto educacional e a atuação junto ao(à) professor(a), família e alunos(as), são algumas das diversas formas de contribuição da atuação dos(as) psicólogos(as) escolares frente à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.

4. Metodologia

Entende-se por metodologia "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (Minayo, 2007, p.14). A pesquisa, de acordo com Minayo (2007), é um exercício fundamental da ciência, de questionamento e de construção de novos conhecimentos sobre a realidade. A teoria e a prática fazem parte da pesquisa. Isso significa que há uma articulação entre pensamento e ação por parte do(a) pesquisador(a), para ir de encontro com aquilo que almeja investigar.

Para a pesquisa de campo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, já que a mesma está relacionada a conteúdos que não podem ser quantificados, pois o(a) pesquisador(a) depara-se com os significados, ideologias, crenças, atitudes e valores dos(as) participantes de pesquisa (Minayo, 2004). O caráter ativo do(a) pesquisador(a) e do(a) pesquisando(a) é uma das características da epistemologia qualitativa, proposta por González Rey (2002).

Minayo (2007) aborda três etapas da pesquisa qualitativa, são elas: a etapa exploratória, o trabalho de campo e a análise do material empírico e documental. A primeira fase citada está relacionada ao delineamento do tema, objetivo geral e específicos, à definição do cronograma de pesquisa e ao desenvolvimento da fundamentação teórica. Já o trabalho de campo "consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa" (p.26), juntamente com os instrumentos selecionados para a pesquisa com os(as) participantes. A última etapa citada refere-se à interpretação de dados coletados na pesquisa de campo.

O método utilizado na pesquisa de campo realizada foi a entrevista individual semiestruturada. A mesma foi escolhida por ser "um diálogo que visa obter informações dos sujeitos da pesquisa" (Domenico & Cassetari, 2002, p.75). Para que ocorra a entrevista, é necessário uma conversa entre duas ou mais pessoas, pela iniciativa do

pesquisador(a) (Minayo, 2007). Assim, pela entrevista possibilitar uma conversa a fim de construir informações relevantes, a entrevista semiestruturada foi utilizada para guiar o diálogo, já que “frequentemente traz consigo elementos e itens baseados em um estudo prévio” (Gaspar & Costa, 2011, p.124).

4.1. Participantes

Participaram da pesquisa cinco psicólogos(as) escolares de instituições particulares, que atuam no Ensino Fundamental (I e II), no Distrito Federal (DF), de ambos sexos e com idades variadas. Foi adotado o critério de conveniência para a seleção dos(as) mesmos(as). A caracterização sociodemográfica e informações relacionadas às formações acadêmica e profissional dos(as) participantes da pesquisa são apresentadas a seguir, na Tabela 1.

Tabela 1
Caracterização sociodemográfica e formações acadêmica e profissional dos(as) participantes.

Participantes	Sexo	Idade	Tempo de formação como psicólogo(a)	Tempo de atuação como psicólogo(a) escolar	Escolaridade
P1	Feminino	35 anos	9 anos	8 anos	Especialização e mestrado
P2	Feminino	34 anos	12 anos	5 anos	Especialização
P3	Feminino	56 anos	31 anos	15 anos	Curso de formação
P4	Masculino	38 anos	14 anos	3 anos	Curso de formação
P5	Masculino	31 anos	7 anos	5 anos	Especialização

Cabe destacar que, em relação à escolaridade dos(as) participantes, especificamente sobre curso de capacitação do(a) psicólogo(a) junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais, apenas a P3 realizou curso de capacitação em Educação Especial. A P2 ressaltou que iniciará, em 2014, mestrado na área de educação

inclusiva. Na Tabela 2, a seguir, é exposta a jornada semanal de trabalho dos(as) psicólogos(as) escolares.

Tabela 2

Jornada Semanal de trabalho dos(as) participantes na escola.

Participantes	Total de dias da semana que atua na escola	Total de horas semanais que atua na escola	Trabalha em mais de uma escola?
P1	5 dias	44 horas	Não
P2	6 dias	40 horas	Não
P3	5 dias	37 horas	Não
P4	5 dias	36 horas	Sim, trabalha em três unidades escolares da mesma instituição de ensino
P5	3 dias	27 horas	Não

4.2. Materiais e Instrumentos

Os materiais utilizados na construção de dados foram o gravador de áudio, papel branco A4 e caneta. Os instrumentos utilizados foram o Termo de Aceite Institucional (ANEXO A), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO B) e roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO C).

4.3. Procedimentos de Construção de Informações

Para a seleção dos(as) participantes de pesquisa deveríamos, primeiramente, entrar em contato com escolas particulares no DF, do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), que contemplassem os seguintes critérios: (1) ter o(a) profissional de Psicologia Escolar na escola e (2) ter alunos(as) com necessidades educativas especiais físicas e/ou intelectuais e/ou sensoriais matriculados(as) nessa instituição de ensino. Desse modo, entramos em contato com, aproximadamente, cinquenta escolas e, dentre essas, seis

possuíam psicólogos(as) escolares como profissionais efetivos e apenas uma das instituições não matriculava alunos(as) com necessidades educativas especiais.¹

Após a seleção das cinco escolas participantes, entramos em contato com o(a) diretor(a) e/ou responsável pela instituição de ensino a fim de verificar a possibilidade do(a) psicólogo(a) escolar participar da entrevista. Assim que foi permitida a pesquisa com esse(a) profissional, entregamos o Termo de Aceite Institucional (ANEXO A) ao(à) responsável pela escola. Após o Termo de Aceite ter sido devidamente assinado, o projeto de monografia foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do UniCEUB. Tendo o projeto sido aprovado pelo CEP (ANEXO D), pudemos dar início à pesquisa de campo.

Entramos em contato telefônico com o(a) psicólogo(a) escolar e verificamos o dia e horário para a realização da entrevista. O local/ambiente no qual ocorreu a entrevista foi escolhido pelo(a) participante, da maneira que lhe conviesse melhor, mas que esse local fosse “o mais tranquilo e reservado possível, livre de interrupções” (Domenico & Cassetari, 2002, p. 76), já que esse requisito é indispensável para o bom desenvolvimento da entrevista.

Após o encontro com o(a) participante ter sido agendado, entregamos a ele(a) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO B). O TCLE continha questões acerca do tema da pesquisa, os objetivos, o sigilo da identidade pessoal e a livre possibilidade de desistência de participação na pesquisa. O(a) participante podia nos perguntar a qualquer momento caso apresentasse quaisquer dúvidas em relação a esse documento. É importante destacar que apenas um participante (P5) não aceitou que a entrevista fosse gravada, por não se sentir confortável, solicitando que a pesquisadora escrevesse as respostas no papel. Após o consentimento do(a) participante em contribuir

¹ Essa questão será discutida posteriormente nos Resultados e Discussão da pesquisa.

com a pesquisa, entregamos duas vias do TCLE para que ele(a) assinasse, na qual uma ficou sob a nossa posse e a outra sob a posse dele(a).

Logo após a assinatura do TCLE, deu-se início à entrevista, a fim de construir as informações necessárias para o desenvolvimento da monografia. A construção de dados deu-se por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO C), no qual havia perguntas relacionadas à formação acadêmica e profissional dos(as) psicólogos(as) escolares e questões acerca das concepções e crenças destes(as) profissionais em relação à inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais. Foi feita a transcrição literal das respostas dos(as) participantes na entrevista. A investigação foi custeada pela pesquisadora.

É importante destacar que a escolha da realização da pesquisa em escolas particulares deu-se devido à facilidade de encontrar os(as) psicólogos(as) nas próprias instituições de ensino, já que nas escolas públicas do DF esses(as) profissionais são itinerantes, pois fazem parte das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), juntamente com pedagogos(as).

4.4. Procedimentos de Análise de Informações

Os procedimentos de análise de informações foram realizados por meio da metodologia de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2010) a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis [sutis] em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p.11).

Castro, Abs e Sarriera (2011) afirmam que o conjunto de instrumentos metodológicos destina-se à obter, mediante métodos sistemáticos, “indicadores quantitativos ou qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção de mensagens.

Trata-se, em última instância, de um esforço de interpretação que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (p. 816).

Foram realizadas as transcrições literais das respostas dos(as) participantes e, posteriormente, construídas categorias analíticas (semânticas) temáticas, para orientar o trabalho interpretativo. De acordo com Bardin (2010), entende-se por categoria a classificação de elementos ou ideias semelhantes, que podem ser agrupadas. As categorias podem ser estipuladas antes da pesquisa de campo ou durante a análise de dados. No caso dessa pesquisa, a construção das categorias analíticas ocorreu após a pesquisa de campo, já que permite que sejam criadas categorias mais específicas em relação ao objeto pesquisado (Gomes, 2002).

Desse modo, a discussão dos resultados foi orientada a partir de três categorias analíticas temáticas construídas. São elas: (1) Atuação dos(as) psicólogos(as) escolares: aspectos gerais; (2) Inclusão escolar: concepções e crenças dos(as) psicólogos(as) e (3) Contribuições da atuação dos(as) psicólogos(as) junto a alunos(a) com necessidades educativas especiais.

5. Resultados e Discussão

Esta seção está organizada a partir das categorias analíticas mencionadas anteriormente.

5.1. Atuação dos(as) psicólogos(as) escolares: aspectos gerais

A partir dos resultados obtidos nas entrevistas, pode-se considerar que os(as) psicólogos(as) escolares atuam de diversas maneiras no contexto escolar. Dentre algumas funções apontadas, destacam-se a avaliação psicológica (citada pelo P5) e o atendimento junto aos(às) estudantes, às famílias e aos(às) professores(as), relatado pelos(as) 5 participantes. Martínez (2010) ressalta que essas atuações associam-se ao modelo clínico psicoterapêutico, que representou socialmente o trabalho da Psicologia em nosso país. Orientavam-se os responsáveis pelos(as) alunos(as) e os atores escolares para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos(as) estudantes.

Em relação a esse atendimento do(a) profissional de Psicologia junto aos atores sociais inseridos na comunidade escolar, constatou-se, mediante relato dos(as) participantes, que esse tem sido realizado de maneira diferenciada daquela que configurou tradicionalmente a atividade do(a) psicólogo(a) escolar no Brasil. Leva-se em consideração os aspectos relacionais que envolvem os(as) alunos(as), distanciando-se, portanto, da atribuição da culpabilização da dificuldade de aprendizagem nos(as) mesmos(as). Andrada (2005) ressalta que o(a) estudante necessita ser compreendido(a) dentro de seu contexto social de interação, incluindo a família e a instituição de ensino. Esse aspecto é exposto pela P1:

o principal foco de atuação é o atendimento ao estudante e fazer a ponte entre o que acontece dentro da sala de aula, no contexto escolar, com as famílias e os

profissionais externos. Então eu faço parte dessa comunicação entre essas instituições: a família, o professor e a sala de aula, além de intervenções com os estudantes.

Além dessas atividades anteriormente citadas, constatou-se que os(as) participantes também realizam encaminhamentos de estudantes para profissionais fora da instituição escolar (citado por P2, P4 e P5) e serviço de orientação vocacional (relatado pelo P4). Martínez (2003) classifica essas atuações como “tradicionais” - funções consolidadas historicamente como papel do(a) psicólogo(a) escolar - que tem como característica a dimensão psicoeducativa do cenário institucional. A autora ressalta que “(...) estão definidas, em grande parte, pelos problemas concretos que, em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, tem que ser enfrentados e resolvidos no cotidiano, e para os quais o trabalho do psicólogo se configura como uma resposta” (p.171).

Em relação ao encaminhamento de alunos(as), a autora enfatiza a importância de se esgotar todas as possibilidades de trabalho com o(a) aluno(a) na escola antes de encaminhá-lo(a) a um profissional externo. Ressalta, também, a necessidade do trabalho em equipe. Essa questão é destacada por um dos participantes:

você tenta esgotar com essa parceria, vamos dizer, com esse apoio de todos os profissionais e as famílias dos alunos, você procura esgotar todas as demandas dentro da escola. Quando não é possível, a gente indica um trabalho com outro psicólogo, se for uma avaliação médica, psicopedagógica, psicológica, terapia, a gente faz essa triagem, mas tenta esgotar as demandas dentro da escola primeiro (P4).

Verifica-se, no trecho em questão, a necessidade de se utilizar todos os recursos possíveis junto à equipe escolar e à família. Quando não é possível realizar tal trabalho na escola, encaminha-se o(a) aluno(a) a especialistas. A comunicação com os(as) profissionais externos(as) que acompanham os(as) alunos(as), aspecto trazido pelos(as) cinco participantes da pesquisa, é, de acordo com Martínez (2010), uma forma emergente de atuação em Psicologia. É emergente visto que tem se expandido gradualmente e por ainda não ser consolidado e difundido como função praticada pelo(a) psicólogo(a). Tem como característica a abrangência do trabalho do(a) psicólogo(a) em sua dimensão psicológica e social (Martínez, 2009). Martínez (2010) destaca que a parceria com outros(as) profissionais resulta em uma atuação mais eficiente e constitui uma mudança do modelo tradicional de atuação para um modelo mais amplo (relacional). Esse aspecto é destacado pela P3:

(...) trabalho no conselho técnico pedagógico da escola, trabalho com os pais, com os alunos, com as acompanhantes dos alunos com necessidades educativas especiais e com profissionais que acompanham os alunos, como os neurologistas, os psicólogos, os pedagogos, os fonoaudiólogos e os psiquiatras. Ou seja, tudo o que envolve esses alunos que recebem esse acompanhamento. E eu entro em contato para que possamos trabalhar juntos.

Cabe mencionar que o acolhimento e a escuta (citados pelo P4) e a prevenção e a intervenção em nível institucional (ressaltados pela P1 e P5) também foram indicados como atuação dos(as) psicólogos(as) escolares. Dentro dessa perspectiva, Marinho-Araújo (2010) destaca que a intervenção psicológica no ambiente escolar “precisa adotar uma perspectiva preventiva que se comprometa com as transformações sociais e

evidencie as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos neste contexto” (p.27). Destaca-se como exemplo de intervenção escolar o relato da P1:

(...) de 2012 para 2013 a gente observou uma necessidade. Estávamos com muitos conflitos com o *facebook*. (...) percebemos que havia uma necessidade de uma formação, uma orientação de uma forma mais incisiva. E aí no planejamento de 2012, a gente realizou um projeto, que no caso ficou sob minha responsabilidade para realizar durante esse ano. Organizei palestras com os professores, com os estudantes e para os pais. Além de intervenções do próprio professor em sala de aula com os estudantes. A gente formou o professor para que ele pudesse fazer a intervenção com os estudantes e ter maior subsídio pra essa discussão. A gente convidou os pais pra uma palestra, para tratar a corresponsabilidade. O conflito quase nunca acontece aqui no contexto escolar, mas na relação tête-à-tête, é aqui. Eles se atrapalham lá fora, colocam bobagens no *facebook*, nas redes sociais e é aqui que explode a situação do conflito. Então a gente fez uma palestra bem bacana com os pais e com os estudantes, além das próprias intervenções realizadas pelos professores. Os conflitos continuaram, mas com menores consequências e na hora de um atendimento dá pra retomar “lembra da palestra, lembra dos combinados realizados?”. E aí trouxe essa questão de no próprio atendimento estar retornando o que foi realizado por eles.

Martínez (2010) ressalta que uma das diversas funções dos(as) psicólogos(as) escolares também consiste na elaboração e na coordenação de projetos educativos específicos, conforme relatado pela P1. A autora realça que essas estratégias de intervenção tem como característica a complexidade e a abrangência, já que envolve a participação de vários(as) profissionais da instituição. As intervenções na escola surgem

justamente como resposta aos problemas encontrados nesse ambiente ou no local em que a instituição de ensino está inserida.

Outro ponto destacado por todos(as) os(as) participantes, foi o vínculo com outros(as) profissionais da escola, tais como pedagogos(as), professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e orientadores(as) educacionais. A relação com esses(as) profissionais, de acordo com Martínez (2010), é essencial para que a atuação do(a) psicólogo(a) seja eficiente. Destaca-se, também, como ação do profissional de Psicologia, o desenvolvimento de uma escuta psicológica, no qual constrói-se a “interlocução para circulação de sentidos das vozes institucionais” (Marinho-Araújo, 2010 p.30). Conforme relato do P4: “O psicólogo escolar não faz um atendimento clínico, mas você tem um espaço de escuta e de troca com esses alunos, tem um acolhimento (...)”.

Deste modo, a partir dos resultados obtidos nas entrevistas, pode-se considerar que a atuação dos(as) psicólogos(as) escolares encontra-se, atualmente, em um processo gradual de transição. Da atuação orientada pelos modelos clínicos terapêuticos, que não correspondem mais à realidade social, para uma perspectiva institucional e relacional (Martínez, 2010; Marinho-Araújo, 2010). Transição essa também do aspecto psicoeducativo de atuação para uma dimensão mais abrangente, psicossocial. Uma das características dessa mudança de atuação do(a) psicólogo(a) escolar é marcada justamente pela “mistura” das atuações tradicionais com as emergentes. Verifica-se, portanto, uma contextualização das demandas encontradas na escola, no qual o indivíduo não é mais dissociado de seu contexto, e passa a ser visto como um sujeito complexo e interativo, que se constitui em contextos culturais específicos. Conforme destaca Martínez (2010):

uma concepção mais ampla da Psicologia Escolar (...) – vai se fortalecendo, não sem polêmicas, dúvidas e controvérsias, à medida que, dentro da própria Psicologia, vão se consolidando novos enfoques teóricos e epistemológicos. Referimo-nos àqueles que consideram o indivíduo como parte de sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente e àqueles que reconhecem a complexidade constitutiva dos indivíduos e dos processos sociais humanos, assim como das práticas sociais das quais a educação constitui uma expressão (p.42)

5.2. Inclusão escolar: concepções e crenças dos(as) psicólogos(as)

Conhecer sobre as concepções e crenças dos(as) psicólogos(as) em relação à inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais, de acordo com Martínez (2007), pode trazer benefícios para o processo de inclusão. Diante desse aspecto, perguntamos aos(às) participantes o significado de inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educativas especiais e obtivemos as seguintes respostas:

Incluir o aluno é fazer com que ele faça parte desse contexto de uma forma saudável, onde ele seja reconhecido como pessoa, onde ele possa participar de todas as atividades, com o que ele pode oferecer. E não é uma coisa fácil, porque cada professor vem com a sua formação e muitas vezes é cansativo para o professor, porque ele tem mais de 30 alunos na sala e essas diferenças já aparecem naturalmente. Então quando o aluno vem com algumas necessidades, ele se diferencia por várias razões (P1).

Então, eu acho que é um desafio né. Porque a gente já tem a inclusão aqui no colégio, mas na verdade, a gente tem que ter uma condição maior também para dar. Porque nem todos os professores tem essa capacitação. No currículo mesmo deles, eles não se atentaram a essa formação. E de repente o professor tem de dar uma aula muito boa, porque a gente busca uma aprovação, busca um bom desempenho escolar, para uma classe muito heterogênea, então é um desafio mesmo para o professor também. É um desafio, que a gente busca a capacitação para dar conta (P2).

Criar condições para que o(a) estudante se desenvolva e a capacitação do(a) psicólogo(a) e do(a) professor(a) foram aspectos citados pela P1 e P2. A principal questão levantada por elas foi a dificuldade do(a) professor(a) em sala de aula saber lidar com esses(as) alunos(as).

Rosa (2008) ressalta que o(a) professor(a), juntamente com o(a) estudante, pode criar condições para promover o desenvolvimento do(a) mesmo(a). Além disso, a autora destaca que o(a) profissional de Psicologia pode colaborar na criação de estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento desses(as) alunos(as). Para Tacca (2008), as estratégias pedagógicas estão intimamente envolvidas com as relações sociais estabelecidas em sala de aula. Ou seja, o(a) professor(as) utiliza-as como um meio dialógico para entender (adentrar) o pensamento do(a) aluno(a). A autora concebe as estratégias pedagógicas de forma relacional, na interação entre professor(a)-aluno(a).

Para Silva e Reis (2011), o despreparo de professores(as) e a carência de uma formação profissional embasada nos pressupostos que regem a educação inclusiva é um desafio a ser enfrentado. Para isso, Cruz (2012) ressalta a necessidade da capacitação de professores(as), a fim de promover, de forma eficaz, a inclusão escolar. A capacitação continuada, citado por Lima e Cavalcante (n. d.), destaca-se como uma maneira do(a)

professor(a) não sentir-se incapaz de atuar junto a esses(as) estudantes. Os mesmos autores abordam a relação dos(as) professores(as) com o processo de inclusão. Consideram a importância de se verificar as metodologias utilizadas em sala de aula e a atitude do(a) educador diante do processo educativo, a fim de promover um ensino de qualidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituído pelo Ministério da Educação (2007), ressalta que o(a) professor(a), para atuar na educação especial:

deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado (...) (p.11).

É importante destacar que o(a) educador(a), como profissional essencial no processo de inclusão, necessita ser acolhido(a) e valorizado(a). O(a) professor(a), sozinho(a), não consegue efetivar a construção de uma escola inclusiva. O trabalho, nesse sentido, precisa do apoio de todo o corpo profissional da escola (Silva & Reis, 2011).

Araújo e Almeida (2003 citado por Dusi, Marinho-Araújo, & Neves, 2005) ao mencionarem a capacitação continuada do(a) psicólogo(a), corroboram com o relato da P2, ao destacarem a importância da aquisição e da atualização de conhecimentos. Esse aspecto também é destacado por Martínez (2007), quando ressalta que o(a) profissional de Psicologia, diante do processo de inclusão escolar, deve ser criativo(a) e ir em busca de novas aptidões e habilidades, possibilitando cada vez mais a eficácia da inclusão. Para a P3, inclusão escolar é:

(...) a gente tem o conceito de integração e inclusão. A integração é o aluno que tenta se adaptar à escola. E a inclusão é a escola tentando se adaptar a esse aluno. Então a inclusão é quando a escola, os profissionais, os alunos, todos buscam se adaptar a aquele aluno (P3).

Conforme verificado, o principal ponto destacado pela P3 é justamente a diferença conceitual de integração e inclusão. Para a participante, a inclusão acontece justamente quando todos os atores escolares buscam adaptar-se ao(à) aluno(a). Serra (2006) afirma que a adaptação da escola às necessidades do(a) aluno(a) proporciona aprendizado e desenvolvimento dos(as) mesmos(as). O significado de inclusão para o P4 é exposto a seguir:

Eu acho que é um gesto de humanidade, acho que chega até ser uma questão óbvia né, a gente vive em sociedade e tinha que ser uma coisa natural. Mas na prática a gente vê muita resistência (...) a gente tem de respeitar as diferenças e mostrar para os alunos e para as famílias. Mas é um desafio (P4).

Diante do relato do P4, Gusmão (2003) ressalta a importância de se promover o respeito mútuo entre diferentes. Além disso, menciona a necessidade de estimular uma postura reflexiva ao(à) educador(a) na escola, já que sua percepção de mundo, muitas vezes, está permeada de introjeções que a sociedade impõe. A diversidade de culturas e etnias está presente na realidade brasileira e nas instituições de ensino espalhadas por nosso país. A escola, como transformadora da realidade, possibilita a valorização da diversidade, a fim de colaborar com uma sociedade mais justa e digna, valorizando as diferenças (Ministério da Educação, 2001).

Para o P5, atualmente não existe mais escola que não seja inclusiva, tendo em vista que toda escola tem de receber os(as) alunos(as) com necessidades educativas especiais, já que é uma lei e é um direito da criança. Afirmou que incluir é receber o(a) estudante na instituição de ensino e compreender quais são suas necessidades específicas. Além disso, afirmou que a inclusão vai da aceitação da criança na escola até a adaptação curricular. Destacou, também, que o(a) aluno(a) na escola tem de se desenvolver de acordo com suas necessidades e que seja respeitado no seu ritmo de aprendizado.

Diante dos aspectos mencionados na entrevista com o P5, percebe-se um discurso idealizado em relação à inclusão escolar. Leis e diversas regulamentações surgem justamente para garantir o direito de alunos(as) com necessidades educativas especiais na escola regular (Ministério da Educação, 2007). Porém, não é o que tem acontecido na prática. Apesar desses(as) estudantes estarem matriculados(as) em escolas regulares, não há uma garantia de que esteja ocorrendo aprendizado e muito menos que a permanência deles(as) esteja sendo efetivada (Gomes & Souza, 2011). Portanto, não basta matricular o(a) estudante na escola, é fundamental criar condições para o seu aprendizado.

Além disso, há escolas que recusam a matrícula de alunos(as) com necessidades educativas especiais. Esse aspecto foi corroborado quando, no início de nossa pesquisa, entramos em contato com uma instituição de ensino que salientou que não matriculava alunos(as) com deficiência, pois não possuíam condições favoráveis para o seu desenvolvimento. A Lei nº 7.853/89, que aborda o apoio às pessoas com deficiência, no Art. 8º, constitui crime “I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (Presidência da República, 1989).

Assim sendo, a escola, por lei, tem de estar preparada para receber o(a) aluno(a) com necessidades educativas especiais, seja na capacitação dos atores escolares, na utilização de estratégias pedagógicas criativas e na adequação da estrutura física da escola. Ainda no relato do P5, destaca-se o aspecto de que o(a) estudante tem de se desenvolver de acordo com o seu ritmo. Nesse sentido, Martínez (2007) aborda que os indivíduos são diferentes e, por conseguinte, apresentam processos de aprendizagem diferentes e desenvolvimento únicos e diversificados, destacando a importância de se reconhecer a singularidade de cada aluno(a), conforme verificado no relato do P5 e da P1.

Para que a inclusão escolar ocorra de maneira eficaz, há de se levar em consideração diversos aspectos. Aspectos esses que vão desde a compreensão do significado de inclusão escolar por parte dos atores escolares até condições que possam contribuir para seu favorecimento (Martínez, 2007). Nesse sentido, na entrevista com os(as) participantes, perguntamos quais eram as maiores dificuldades e os desafios na inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educativas especiais.

Diante dos relatos, aspectos tais como a redução do número de alunos(as) em sala de aula e o acompanhamento diferenciado ao(à) estudante foram citados pela P1, conforme relato a seguir:

(...) na escola particular é bem complexo, por conta do número de estudantes. A mantenedora define o número [de alunos por sala], que é diferente da Secretaria de Educação, que a cada estudante portador de necessidades educacionais especiais é um número X de menos estudantes em sala de aula. Aqui nós não temos esse número X de estudantes, até porque essa diferenciação teria uma consequência em custos. Cada turma tem um custo para a mantenedora e é visto enquanto receita mesmo, enquanto se recebe. Então, eu acho que um dos grandes desafios da escola particular é esse,

com o número de alunos que se tem na sala. E esse acompanhamento diferenciado é que ele necessita. Porque tem alguns que precisam que o professor fique ali do lado. E dependendo das necessidades tem suas diferenciações. Nós já tivemos cadeirantes e eles precisavam de acompanhamento para o banheiro. E aí um dos funcionários da escola é que fazia esse acompanhamento. E aí é super complexo contratar um funcionário para levar uma criança ou um adolescente para fazer essas necessidades fisiológicas, porque a qualquer momento pode ter uma consequência trabalhista para a instituição ou uma denúncia da própria família, porque é uma situação muito delicada, esse tratamento em um momento tão íntimo. Tem várias questões que envolve esses cuidados com essas necessidades específicas.

Diante dos pontos ressaltados pela P1, cabe destacar que atualmente não existe uma lei, no Brasil, que reduz o número de alunos(as) por sala de aula na Rede Pública de Ensino. Tampouco há uma lei para a diminuição de estudantes por turma quando recebem alunos(as) com necessidades educativas especiais. O que existe, atualmente, é um projeto de lei (PL 4731/12), do Senador Federal Humberto Costa, para estipular o número máximo de alunos(as) por turma. Estabelece, no máximo, 25 alunos(as) por turma na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental e 35 alunos(as) por turma nos anos posteriores do ensino fundamental e do ensino médio (Câmara dos Deputados, 2012).

Esse Projeto de Lei, ainda no aguardo do Parecer da Comissão de Educação (CE), altera o Art. 25º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Presidência da República (1996). Esse artigo institui que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (p.10). Altera também o Parágrafo único, no qual “cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das

características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” (p.10)

Desse modo, conforme relatado pela P1, verifica-se que a dificuldade para a redução de alunos(as) por turma não acontece apenas em escolas particulares, mas também nas públicas. A participante apresenta uma ideia equivocada em relação à existência de uma lei que estabelece a quantidade de alunos(as) por turma na Rede Pública de Ensino. Na verdade, conforme verificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o sistema de ensino de cada região deve estabelecer esse número de alunos(as) por sala de aula, levando-se em consideração as realidades locais.

Outro ponto citado pela P1 foi o(a) acompanhante para o(a) aluno(a) com necessidades especiais e as questões complexas envolvidas nesse processo. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2007), cabe à instituição de ensino disponibilizar um(a) acompanhante aos(às) estudantes com necessidades de suporte para higienização, alimentação, locomoção e etc.

De acordo com Bertazzo e Moschini (2012), nos dias atuais, com a possibilidade de matricular alunos(as) com necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular, constatou-se a necessidade de um acompanhamento a esses(as) estudantes. Surgiu, portanto, uma modalidade chamada Acompanhamento Terapêutico Escolar – ATE (Assali, 1999 citado por Bertazzo & Moschini, 2012).

Assali (2006) ressalta que o Acompanhante Terapêutico Escolar trabalha com o(a) aluno(a) dentro e fora da sala de aula e que, por princípio (a depender da necessidade educativa especial), o seu tempo de trabalho é bem definido e com tempo determinado. Esse(a) profissional tem como função “participar da reintegração do paciente no universo social e fazer uma ponte entre estes sujeitos e as mais diversas problemáticas que possam enfrentar no laço social” (p.3).

Outros aspectos relacionados às dificuldades e desafios na inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais foram citados pelos(as) participantes. A capacitação de professores(as) (ressaltado pelo P2 e P5), um dos pontos anteriormente discutidos na Categoria Analítica 1, foi mencionado novamente pelos(as) psicólogos(as) escolares. A parceria das família no processo de inclusão (citado pela P3, P4 e P5) e a importância da inclusão para a sociedade (P4) também foram apontados. Tais questões são expressas a seguir:

(...) o maior desafio é capacitar os professores e fazer com que eles escutem a ideia.

Porque a inclusão veio como uma lei, veio como uma imposição que a gente agora vai receber esses alunos. O Governo Federal fez uma lei de que a escola é para todos.

Agora de que forma vai acontecer isso? Os professores nem sempre estão preparados para isso, tem de ter essa capacitação. E no nosso trabalho estamos tentando isso, incluir de forma que realmente dê condições para que esse aluno possa aprender.

Porque não adianta nada a gente falar para esse aluno entrar no colégio e depois ele seja vítima de *bullying*, vítima de exclusão dentro do colégio. Tem de haver um preparo de todos, não só do corpo docente, mas os alunos também, que tem colegas com necessidades educacionais (P2).

(...) às vezes a gente encontra tamanhas dificuldades porque, por exemplo, a gente não tem a parceria das famílias. E isso dificulta demais esse trabalho. Só dá para ser feito, só dá para ter sucesso, se existir uma parceria entre escola, família e os profissionais que acompanham o aluno. Se tem uma dessas partes que não está bem encaixada, realmente fica muito difícil. Então, às vezes, dificuldades com essas famílias, ou por

dificuldade de aceitação, eu vejo muito assim, às vezes dificuldade de confiar mesmo no trabalho da gente, então isso dificulta bastante (P3).

Às vezes tem pais, não vou dizer especificamente aqui, mas já vi situações de colegas, ou em outras escolas que eu atuei, que existe uma resistência de determinadas famílias de ter criança com algum tipo necessidade especial. Então, é triste isso. Tem famílias que não tem um olhar, acha que o filho vai se prejudicar, que está atrasando o conteúdo, porque tem que dar atenção a aquele aluno especial (P4).

De acordo com Bazon (2011), “na sociedade atual, a família possui papel preponderante no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos, na formação de sua personalidade, na evolução social e na formação cultural dos mesmos” (p.1). A mesma autora ressalta que as relações interpessoais familiares são influenciadas pelo contexto social no qual estão inseridos. Assim, as representações sociais sobre “deficiência” podem influenciar a dinâmica familiar.

Nessa perspectiva, Dorziat (n. d.) ressalta que é justamente a necessidade de adequação do sujeito na sociedade que tem trazido questões complexas nas famílias que possuem integrante com necessidades especiais. A sociedade demanda uma “normalidade” dos indivíduos. Em contraposição, aquele que apresentar características sensoriais, mentais ou físicas diferenciadas é considerado como um desvio dessa normalidade estipulada. Para tanto, Dorziat (n. d.) aborda a necessidade das famílias construírem um olhar e uma perspectiva positiva em relação ao familiar com características diferenciadas. A mesma autora ressalta que as expectativas da família do(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais pode contribuir ou prejudicar o processo de desenvolvimento escolar do(a) mesmo(a).

A família, além de compreender as políticas públicas e as leis que garantem o direito do(a) aluno(a) com necessidades especiais à educação, deve também contribuir para que a escola execute sua função educativa, possibilitando condições favoráveis para o desenvolvimento e aprendizado do(a) estudante. A dificuldade da família no processo de desenvolvimento escolar do(a) aluno(a) pode estar relacionado à concepção de que o(a) aluno(a) é incapaz e que dificilmente conseguirá se desenvolver (Dorziat, n. d.).

Com o intuito de verificar o que precisaria ser modificado nas escolas para que a inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais fosse garantida, perguntamos aos(às) participantes suas opiniões e perspectivas. Foi citado, novamente, a necessidade de capacitação de professores (P3, P4). A estrutura física adaptada e a necessidade de Sala de Recursos foram ressaltados pela P2:

Eu acho que na escola, o que tem que mudar, de repente, é a questão mesmo de obras no espaço físico, que a gente já está pensando em relação a isso. E a questão da sala de recursos, que a gente não tem ainda, mas a gente vai precisar ter. (...) Então, ele [o(a) aluno(a)] vai ter benefícios na sala de recursos. Então, temos de ter uma sala de recursos que seja realmente boa, não só a sala, mas uma equipe que trabalhe bem com a sala de recursos.

De acordo com o relato da P2, é importante ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituído pelo Ministério da Educação (2007), menciona que as instituições de ensino devem criar condições de acessibilidade no espaço físico para alunos(as) com necessidades especiais. Quaisquer tipos de obstáculos nos transportes escolares, nas barreiras arquitetônicas e urbanísticas, devem ser eliminadas.

Em relação à Sala de Recursos, cabe mencionar que na Rede Pública de Ensino, o Decreto nº 3.298/99 enfatiza a obrigatoriedade de ofertar, gratuitamente, na Educação Especial, salas de apoio à aprendizagem. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação (2001) afirmam que a Educação Especial deve assegurar “um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (p.27).

Desse modo, a Sala de Recursos em escolas públicas torna-se obrigatória. Já em escolas particulares, muitas vezes, os atores escolares deparam-se com a dificuldade da disponibilização dessa sala para o apoio que o(a) aluno(a) necessita no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, essas diretrizes afirmam que a formação de professores(as) e o desenvolvimento do trabalho em equipe tornam-se indispensáveis para a efetivação da inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educativas especiais.

Ainda em relação às mudanças a serem realizadas na escola, o P4 salientou a importância e a necessidade do(a) psicólogo(a) como parte do corpo profissional da escola, principalmente em instituições de ensino particular, conforme relatado:

(...) a maioria das escolas particulares em Brasília não tem psicólogo, e eu sei que você deve ter passado por isso para procurar participantes para a sua pesquisa. Não tem psicólogo. Eu participei de um colóquio na UnB, há um ano e meio, se não me falha a memória. Enfim, tinham vários psicólogos, mas de escola particular, só tinha eu. O resto era da Secretaria de Educação. Não estou me gabando por isso não, estou lamentando o fato de não ter. E a grande maioria das escolas não tem. E supostamente falando no trabalho de inclusão, que o psicólogo tem de estar presente (...).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece a atividade da Psicologia como complementar. Ou seja, o serviço do(a) psicólogo(a) escolar não é obrigatório em instituições de ensino, conforme Del Prette (2007) aborda. Infelizmente, o trabalho do(a) psicólogo(a) na escola é visto como despesa. No Distrito Federal, o(a) psicólogo(a) escolar faz parte da rede pública de ensino. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) integra a Psicologia Escolar em Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), juntamente com profissionais da Pedagogia. A EEAA tem como objetivo principal exercer apoio educacional multidisciplinar (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011).

Desta forma, a análise acerca dos significados de inclusão escolar para os(as) psicólogos(as) escolares; das dificuldades e desafios encontrados na inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais; das mudanças necessárias, na opinião dos(as) psicólogos(as), para que a inclusão desses(as) estudantes seja garantida, permite a construção de reflexões críticas acerca do que pode ser aprimorado no contexto educacional para que a inclusão escolar se torne, de fato, realidade.

5.3. Contribuições da atuação dos(as) psicólogos(as) junto a alunos(a) com necessidades educativas especiais

Com o intuito de verificar as contribuições de atuação dos(as) psicólogos(as) escolares junto a alunos(as) com necessidade educativas especiais, verificou-se, mediante as entrevistas, que todos os(as) profissionais realizam atividades com esses(as) estudantes juntamente com os atores escolares envolvidos nesse processo. Conforme expresso nos relatos a seguir:

(...) eu acompanho as famílias, os professores e todos aqueles alunos que tem algum diagnóstico fechado. O psicólogo tem um papel importantíssimo na inclusão escolar, porque é o psicólogo que vai lá tranquilizar o professor, o psicólogo que vai lá e dá aquela orientação quando o professor está nervoso com alguma situação, é ele quem relembra quais são as necessidades, quais são os pontos fracos dessa criança e desse adolescente, como que ele pode estar intervindo, e dar apoio até, dar um pouquinho de colo, sabe (P1).

(...) atendo a família, atendo os funcionários de fora (...). Em relação ao laudo eu atendo, na verdade, buscando uma adaptação melhor deles na escola. O que a gente está buscando aqui, é dar um embasamento emocional para que nada atrapalhe no desenvolvimento acadêmico deles. (...) (P2).

(...) eu trabalho auxiliando os professores em algumas dificuldades que eles tenham. Eu faço essa intermediação com os diversos profissionais externos. (...) Fora isso, a questão das acompanhantes, a gente faz um curso para as acompanhantes dos alunos com necessidades educativas especiais e de adaptação curricular com os professores (...) (P3).

(...) acolher o aluno, (...) de acompanhar a adaptação de prova, uma parceria e uma sintonia fina com os profissionais que acompanham o aluno fora da escola, isso é importantíssimo. (...) a gente sempre procura, dentro do possível, evidentemente, estar em contato com esses profissionais na escola, para captar informações, porque às vezes a demanda clínica traz informações preciosas que a gente não consegue captar na escola (P4).

A atuação do P5 junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais está relacionada ao apoio psicológico ao(à) estudante e à família, encaminhamento para profissionais externos, adaptação curricular, avaliação psicológica do(a) estudante, atendimento e orientação aos pais, juntamente com a equipe psicopedagógica (psicólogo e duas orientadoras educacionais).

Cabe salientar que algumas das atuações citadas pelos participantes assemelham-se com as atividades anteriormente mencionadas na categoria analítica 1 (aspectos gerais da atuação do(a) psicólogo(a) na escola). Tais como o atendimento à família, avaliação psicológica e a parceria com os(as) profissionais externos.

É interessante destacar, no relato da P2, a busca da adaptação do(a) aluno(a) na escola. Diante desse aspecto, cabe ressaltar que o discurso da participante assemelha-se ao conceito de integração escolar. De acordo com Serra (2006), a integração parte do pressuposto de que o(a) estudante tem de se modificar para adaptar-se ao contexto educacional. Esse conceito, de acordo com Sasaki (2002), tem sido substituído, nos dias atuais, pelo conceito de inclusão. Na inclusão escolar cabe à instituição de ensino adaptar-se ao(à) estudante, evitando assim a discriminação e a segregação (Serra, 2006). Desse modo, os conceitos de integração e inclusão são diferenciados quando associados à forma de inserção do(a) aluno(a) com necessidades educativas especiais no contexto escolar.

A adaptação curricular como forma de atuação foi citada pela P3, P4 e P5. A LDBEN (1996) no Art. 59 estabelece que as instituições de ensino devem garantir aos(à) alunos(as) com necessidades educativas especiais currículos e métodos de ensino diferenciados, de acordo com suas necessidades. O mesmo é ressaltado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação (2001), que inclui a flexibilização do currículo, no sentido de se adequar às condições necessárias dos(as) alunos(as), favorecendo, assim, seu progresso escolar.

O acompanhamento de professores(as) (citado por P1 e P3) também faz parte da atuação do(a) psicólogo(a) escolar. Anache (2009) ressalta que os(as) profissionais de psicologia devem acolher aqueles(as) educadores(as) que atuam junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais. Esse acolhimento deve abarcar a escuta e o entendimento das dificuldades que apresentam no processo de ensino e aprendizagem desses alunos(as). O auxílio a professores(as) na criação de estratégias pedagógicas diferenciadas também é uma atividade do(a) psicólogo(a), conforme destaca Andrada (2005).

Os(as) participantes 1, 3, 4 e 5 ressaltaram que na escola em que trabalham há trabalhos específicos junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais. Conforme relatos a seguir:

(...) nós temos, no início do ano, na semana pedagógica, (...) um momento com os professores para falar sobre esses estudantes. Com os anos iniciais, que é um professor regente, a gente trabalha um a um com os professores, já com as informações dos alunos que eles vão receber (...). Desde o lugar da sala mais adequado que ele vai sentar até a forma de tratar em determinadas situações. Com os anos finais, essa reunião é geral, porque é mais de um professor que atende esses estudantes. Então a gente apresenta os casos que precisam de maior cuidado e eu entrego por escrito para eles os demais estudantes para que eles possam identificar durante os primeiros meses (...) (P1).

Por enquanto não, (...). A gente está com atendimento individual. (...) um atendimento diferenciado para todos esses alunos não, a gente atende o aluno de acordo com a demanda que ele apresentar (P2).

Todo trabalho que é necessário àquele aluno a gente procura fazer. Desde a adaptação curricular, desde quando tem necessidade e às vezes não tem necessidade. A mesma coisa com a acompanhante. (...) a gente vê que o trabalho dessa acompanhante pedagógica é muito importante. As acompanhantes ficam dentro de sala de aula, dando o suporte para quando ele precisar. E a gente faz um trabalho com os demais alunos no sentido deles acolherem, para que eles não tenham problema. Isso a gente vê como um ganho enorme para eles, que eles não vejam problema em qualquer tipo de diferença (...). A gente trabalha para que eles lidem bem com essas diferenças (P3).

(...) a questão da prova adaptada, às vezes dar mais tempo para a criança resolver, ou então, por exemplo, se um aluno tem deficiência visual, uma letra maior na prova também resolve. Aqui na escola a gente tem uma professora regente e uma professora assistente. Ter duas professoras em cada sala é um grande recurso que a gente tem (...) (P4).

O P5 ressaltou que na escola na qual atua as atividades específicas junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais estão relacionadas à adaptação curricular, encaminhamento para acompanhamento com outros(as) profissionais, realização de provas com orientadores(as), reforço escolar e a nota formativa (passam trabalhos aos(às) estudantes e somam com a nota de provas). Cabe destacar que o encaminhamento a profissionais externos também foi um dos pontos destacados anteriormente nas categorias 1 e 2 como forma de atuação dos(as) psicólogos(as).

Observa-se que a adaptação curricular é citada por três participantes (P3, P4 e P5). O(a) acompanhante do(a) estudante com necessidades educativas especiais na escola (citado pela P3) também foi destacado como um trabalho específico. O relato da participante

corroborar com o que foi mencionado por Assali (2006), que esse acompanhamento acontece dentro e fora da sala de aula, em um tempo definido e determinado, mas podendo prolongar-se a depender das especificidades do alunado.

Além disso, a P3 mencionou a importância de se trabalhar com os(as) demais alunos(as) na sala de aula a fim de evitar quaisquer tipo de discriminação ou segregação. Montoan (1993) destaca a importância da diversidade social no contexto escolar, ressaltando o enriquecimento de trocas sociais e culturais entre os sujeitos. O Projeto Escola Viva: Garantindo Acesso e Permanência de Todos na escola, realizado pelo Ministério da Educação (2005), aborda sobre a relevância da sensibilização e da convivência no processo da educação inclusiva. De acordo com esse projeto,

antes de se iniciar um trabalho com alunos com deficiência em classes comuns do sistema regular de ensino, é necessário que se desenvolva um trabalho de sensibilização e acolhimento para a convivência na diversidade com os demais alunos, enfatizando a importância das diferenças entre indivíduos, de maneira geral (Ministério da Educação, 2005, p.8).

Ressalta-se, ainda, a importância do diálogo com os(as) alunos(as) diante das experiências vividas por eles(as) no contexto escolar junto aos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais. Desse modo, sensibilizar e acolher os(as) demais alunos(as) acerca da importância da diversidade em sala de aula torna-se um ponto essencial para a eficácia no processo de inclusão e para evitar possíveis discriminações.

A P1 menciona que o trabalho específico junto a alunos(as) com necessidades educacionais especiais na escola em que atua acontece todo início do semestre letivo, juntamente com os(as) professores(as). Martínez (2010) ressalta que a orientação de

professores(as) é uma forma tradicional de atuação do(a) psicólogo(a) escolar. Esse trabalho, de acordo com a autora, orienta os(as) educadores(as) para superar quaisquer dificuldades que encontram durante o processo educativo, contribuindo para a sua otimização.

O P4 ressalta que um dos recursos positivos na escola em que atua é a presença de dois(duas) professores(as) em sala de aula, um(a) regente e um(a) assistente. Ter mais de um(a) educador(a) na turma pode ser benéfico aos(às) estudantes, principalmente se há alunos(as) com necessidades educativas especiais. Aspectos tais como o aprimoramento da qualidade do ensino e a otimização do processo de ensino e aprendizagem podem ser um dos pontos positivos.

A fim de verificar quais seriam as sugestões dos(as) psicólogos(as) escolares de trabalhos específicos na escola junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais, os(as) participantes mencionaram que: “Não dá para falar de uma sugestão única, porque cada aluno tem a sua necessidade (...)” (P1).

(...) é difícil estabelecer um padrão com o trabalho. Na verdade, a gente tem que entender a demanda que vem naquele momento. Porque, quando você coloca “necessidades educativas especiais”, mas são tantas, existem tantos graus, que na verdade tem que acolher essa demanda e ver o que tem naquele momento. Por isso existe capacitação ampla nessa área, para quando surgir essa demanda, aí sim poder atuar. Mas na verdade tem que ser muito genérico, porque não tem como ter uma coisa muito específica se eu não sei o que está acontecendo (P2)

Para cada aluno é digerido um trabalho diferente. Por exemplo, a gente tem alguns alunos com síndrome de *down*. Um é diferente do outro, cada um tem suas características próprias, mesmo que tenham a síndrome de *down* como semelhante, e

cada um tem a sua característica. E aí a gente vai montar um trabalho específico para esse aluno. Então o trabalho a gente procura fazer individualizado, dentro da melhor maneira que a gente pode. Não é perfeito ainda né, não sei se a gente pode almejar um dia ser perfeito, mas a gente procura fazer da melhor maneira possível (...). Então, cada aluno a gente vai trabalhar de uma maneira diferente (P3).

(...) Acho que se tivesse, teriam várias demandas de logísticas, financeiras, ter mais encontros, palestras, oficinas, nesse sentido, para incluir mais as famílias na educação desses alunos. A gente tem feito isso já, mas nunca é suficiente. Quanto mais a gente fizer isso é melhor, de aproximar as famílias a esses alunos (...) (P4).

É interessante destacar que a P1, P2 e P3 não propuseram um trabalho específico juntos aos(as) alunos(as) com necessidades educativas especiais, pois os sujeitos são diferentes e cada um apresenta uma necessidade diferenciada. Martínez (2007), nessa perspectiva, destaca que um dos aspectos que traz benefícios ao processo de inclusão escolar é justamente o reconhecimento da singularidade dos(as) alunos(as), conforme corroborado pelas participantes. Além disso, a mesma autora destaca que uma das dificuldades da efetivação da inclusão escolar é justamente que o processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, é homogêneo. Cabe destacar a importância de perceber que o contexto escolar é permeado pelas diferenças.

O P4 destacou a importância de se promover oficinas e palestras aos familiares dos alunos, a fim de aproximá-los do contexto educativo. Martínez (2010) ressalta que uma das formas de atuação do(a) psicólogo(a) escolar está em elaborar e coordenar projetos educativos específicos. Conforme verificado por Dorziat (n. d.) que a família, no processo de

inclusão escolar do(a) aluno(a), pode promover ou prejudicar o desenvolvimento do(a) mesmo(a).

O P5 ressaltou que sua sugestão de trabalho na escola junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais estaria relacionado à parceria com profissionais especializados(as) em Educação Especial. Além disso, mencionou a importância da Sala de Recursos e de provas adaptadas aos(às) alunos(as). Diante dos aspectos relatados pelo participante, conforme já abordado anteriormente, cabe à escola de ensino particular perceber a importância da Sala de Recursos aos(às) alunos(as) e disponibilizá-las para promover o desenvolvimento dos(as) mesmos(as) nos processos de ensino e aprendizagem.

As provas adaptadas devem ser proporcionadas aos(às) alunos(as) com necessidades educativas especiais. Conforme destaca as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2001), que ambos currículo e avaliação “devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade” (p.58).

Deste modo, conhecer acerca das contribuições de atuação dos(as) psicólogo(as) escolares na inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educativas especiais; conhecer os trabalhos específicos que as escolas na qual os(s) participantes atuam dispõem a esses(as) estudantes; e sugestões e propostas dos(as) psicólogos(as) escolares na criação de trabalhos junto a esses(as) alunos(as), possibilita um maior entendimento de como pode-se contribuir para o favorecimento da inclusão escolar desses(as) alunos(as).

Conclusão

A pesquisa realizada possibilitou a construção de uma compreensão mais aprofundada sobre as contribuições da atuação dos(as) psicólogos(as) escolares na inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educativas especiais, bem como as concepções e crenças deles(as) sobre tal questão. Conhecer sobre as possibilidades de atuação dos(as) profissionais de Psicologia no contexto educativo permite refletirmos criticamente acerca dessas práticas, além da necessidade de pensarmos em muitas outras possibilidades de atividades e intervenções que possam contribuir para a inclusão escolar desses(as) alunos(as).

Pôde-se constatar, portanto, mediante as entrevistas realizadas, a diversidade de contribuições de atuação dos(as) profissionais de Psicologia no processo de inclusão escolar. Essas atividades estão relacionadas ao acompanhamento e orientação de familiares, professores(as), alunos(as) e do(a) Acompanhante Terapêutico Escolar. Além disso, são realizadas parcerias com os(as) profissionais externos, avaliação psicológica e adaptação curricular. Percebe-se, diante das possibilidades de atuação, que essas atividades assemelham-se com as atuações gerais citadas pelos(as) psicólogos(as) na escola. Há uma combinação das formas de atuação tradicionais com emergentes em Psicologia.

Além disso, pode-se considerar que o significado de inclusão escolar para os(as) participantes varia de acordo com suas concepções, crenças e ideologias. A inclusão escolar pode significar o entendimento do indivíduo como único, diverso e com características únicas, bem como uma forma de respeito às diferenças.

Os significados de inclusão escolar para os(as) participantes(as) também estiveram relacionados à importância do preparo dos(as) professores(as) nos processos de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) com necessidades educativas especiais. Cabe destacar que esse aspecto foi destacado pelos(as) participantes nas três categorias analíticas temáticas. Essa necessidade de capacitação continuada dos(as) educadores(as), a

fim de promover e possibilitar cada vez mais um processo de ensino-aprendizagem de qualidade aos(às) alunos(as) com necessidades específicas, torna-se essencial e indispensável na inclusão escolar.

Dentre algumas questões destacadas como desafios e dificuldades enfrentadas pelos(as) participantes para a inclusão escolar está principalmente a resistência e a pouca parceria das famílias neste processo de inclusão. Além disso, cabe destacar que quatro das cinco escolas apresentam trabalhos específicos junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais. Esses trabalhos variam desde orientação ao(à) professor(a), sensibilização dos(as) alunos(as) em sala de aula à adaptação de currículo e provas.

Portanto, cabe destacar que a inclusão escolar vem ganhando cada vez mais importância na atualidade. Questões de como torná-la efetiva e de como fazê-la de forma bem sucedida são questões ainda a serem problematizadas e debatidas. Incluir não é apenas inserir o(a) aluno(a) na escola, mas criar condições e possibilidades para que ele(a) se desenvolva nesse contexto, de acordo com seu ritmo e com suas características específicas. O(a) psicólogo(a) escolar tem papel fundamental nesse processo.

Destaca-se a necessidade do(a) psicólogo(a) escolar sempre atualizar-se, capacitar-se, ser criativo, reflexivo e buscar contribuir, da melhor maneira possível, no processo de inclusão do(a) aluno(a) na instituição de ensino, criando possibilidades diversas para seu desenvolvimento. Defende-se também, ao(à) psicólogo(a), a importância de uma postura reflexiva diante de suas práticas.

Em suma, a pesquisadora acredita que um dos aspectos mais importantes verificados nesta pesquisa foi o trabalho do(a) psicólogo(a) escolar em parceria com diversos(as) profissionais e com a comunidade escolar. O esforço para que este trabalho aconteça pode nos indicar o compromisso social do profissional de Psicologia. O(a) psicólogo(a), portanto, coloca-se em uma situação reflexiva diante da temática da inclusão escolar. O desafio está

justamente em contribuir e colaborar intencionalmente para que a inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais na instituição de ensino aconteça.

Referências Bibliográficas

- Alcântara, R. L. S.; Martins, J. S.; Sá, M. O & Ristum, M. (2009). Os desafios para incluir a creche na educação inclusiva. Em I. R. Silva & A. A. Anache (Orgs.), *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia* (pp. 81-94). Conselho Federal de Psicologia: Brasília/DF.
- Anache, A. A. (2009). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp.271-243). São Paulo: Alínea.
- Anache, A. A. & Silva, I. R. (2009). Prêmio Profissional Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia. Em I. R. Silva & A. A. Anache (Orgs.), *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia* (pp. 13-18). Conselho Federal de Psicologia: Brasília/DF.
- Andrada, E. G. C. (2005). Sugestões Práticas: Focos de intervenção em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1): 163-165.
- Assali, A.M. (2006). Inclusão Escolar e Acompanhamento Terapêutico: possibilidade ou entrave. *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6. Retirado de: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100017&lng=en&nrm=abn>. Acess on: 24 Oct. 2013.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos em Psicologia*, 27(3): 393-402.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa/Portugal: 70, Ltda.
- Bazon, F. V. M. (2011). A interface entre família e escola no processo de inclusão de crianças com deficiência visual. *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial* - ISSN 2175-960X – pp. 1079-1091.

- Bertazzo, J. B. & Moschini, R. (2012). Acompanhamento Terapêutico Escolar: o atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento nas classes inclusivas. Em *IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Retirado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1378/686>
- Braga, S.G. & Moraes, M. L. S. (2007). Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicologia USP*, 18(04), 35-51.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Retirado de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf.
- Câmara dos Deputados (2012). Projeto de Lei Nº 4731/2012. *Projetos de Lei e Outras Proposições*. Retirado de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=560047>
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2003). O Psicólogo na Escola: Avaliação da Formação à Luz das Demandas do Mercado. Em S. F. C. de Almeida, *Psicologia Escolar: Ética e Competências na Formação e Atuação Profissional* (pp. 37-56). São Paulo: Alínea.
- Carvalho, R. E. (1998). *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Carvalho, R. E. (2004). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva* (pp. 95-126). Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, T. O. & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1): 65-73.
- Castro, T. G.; Abs, D. & Sarriera, J. C. (2011). Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4): 814-825.

- Conselho Federal de Psicologia (2013). Projeto que insere Psicologia na rede pública de educação básica vai para CCJ. Retirado de <http://site.cfp.org.br/pl-3688-pode-ser-aprovado-ainda-este-ano/>.
- Cruz, T. P. (2012). Educação Inclusiva: dificuldades de atuação do professor e contribuições da Psicologia. *Educação, Linguagem e Literatura da UEG*, 4(1), 115-136.
- Del Prette (2007). Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 9-26). Campinas: Alínea.
- Domenico, V. G. C. & Cassetari, L. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia: uma introdução* (pp. 67-93). São Paulo: Edicon.
- Dorziat, A. (n. d.). *A família no contexto da inclusão escolar*. Retirado de <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3171--Int.pdf>
- Duzi, M. L. H. M.; Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2005). Cultura da Paz e Psicologia Escolar no Contexto da Instituição Educativa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 135-145.
- Farias, E. M. A. (2008). *Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições do professor do ensino regular*. Material Didático - Pedagógico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
- Fleith, D. S. (2011). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp.33-46). São Paulo: Alínea.
- Gaspar, F. D. R & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 121-129.

- Gomes, C. & Souza, V. L. T. (2011). Educação, Psicologia Escolar e Inclusão: Aproximações necessárias. *Psicopedagogia*, 28(86), 185-93.
- Gomes, R. (2002). A análise de dados em pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo & cols., *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thompson Learning.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.), *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em Z. A. P. Del Prette, *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida* (pp.25-40). São Paulo: Alínea.
- Jannuzzi, G. M. (2006). *A educação deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados.
- Lima, H. S. & Cavalcante, T. C. F. (n. d.). *A formação continuada do professor para a educação inclusiva na rede municipal de Recife*. Retirado de http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/a%20formao%20continuada%20do%20professor%20para%20educacao%20inclusiva%20n.pdf.
- Machado, A. M; Almeida, I. & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. Em I. R. Silva & A. A. Anache (Orgs.), *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia* (pp. 21-35). Conselho Federal de Psicologia: Brasília/DF.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. Em E. Tunes (Org.), *O Fio Tenso que une a Psicologia à Educação*. Programa de Mestrado de Psicologia do UniCEUB, Brasília-DF.

- Madureira, A. F. A. & Branco, A. M. C. U. A. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. M. C. U. A. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp.125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Magalhães, R. C. B. P. (2011). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. Em C. Coll; A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais – volume 3* (pp.15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23(83): 17-35.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. São Paulo: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., Neves, M. M. B. J., Penna-Moreira, P. C. B., & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia Escolar no Distrito Federal: história e compromisso com políticas públicas. Em R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Átomo & Alínea.
- Martínez, A. M. (2003). Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e Compromisso Social* (pp. 144-159). São Paulo: Cortez.
- Martínez, A. M. (2007). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp.95-114). São Paulo: Alínea.

- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1): 169-177.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83): 39-56.
- Mazzotta, M. J. S. (2001). *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas* (pp. 27-65). São Paulo: Cortez.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S. (2004). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo, S. F. Deslandes, R. Gomes & cols. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2007). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo, S. F. Deslandes & R. Gomes, *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Rio de Janeiro: Vozes
- Minghetti, L. R. & Kanan, L. A. (2010). Atuação do psicólogo no contexto da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. *Visão Global*, 13(2): 419-440.
- Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.
- Ministério da Educação (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Cartilha número 3. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/sensibilizacao.pdf>
- Ministério da Educação (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. São Paulo: Artmed.

- Montoan, M. T. E. (1993). *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos*.
Retirado de http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusso_escola_de_qualidade_para_todos.pdf
- Neves, M. M. B. J. (2009). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. Em C. M. Marinho-Araújo, *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp.55-73). São Paulo: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2007). Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. Em A. M. Martínez, *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp.95-113). São Paulo: Alínea.
- ONU (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Presidência da República (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retirado de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm.
- Presidência da República (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retirado de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>.
- Presidência da República (1989). Lei Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm.
- Presidência da República (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Presidência da República (2002). *Lei nº 10.436/02*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

- Rosa, R. S. (2008). A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Escola de Ensino Regular. *Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinariedade*, n. 06.
- Sasaki, R. K. (2002). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Serra, D. (2006). Inclusão e Ambiente Escolar. Em Santos M. P.; Paulino, M. M. & cols. *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez.
- Silva, L. R. S. & Reis, M. B. F. (2011). Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, 3(1): 07-17.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e política públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83): 129-149.
- Tacca, M. C. V. R. (2008). Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em M. C. V. R. Tacca (Org), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea.
- Torezan, A. M. (2002). Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. Em R. S. L. Guzzo, *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 35-47). São Paulo: Alínea.
- UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Voivodic, M. A. M. A. (2004). *Inclusão Escolar de crianças com síndrome de down*. Rio de Janeiro: Vozes.

Anexos

Anexo A

Termo de Aceite Institucional – Modelo disponibilizado pelo CEP-UniCEUB

Brasília-DF, _____ de _____ de _____

Prezada Profa. Marília de Queiroz Dias Jácome
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB

O/A (*chefe, coordenador/a, diretor/a*) do/a (*escola, academia, serviço, clínica, centro de saúde, hospital*), (*Dr.^a. Prof.^a. Diretor/a Nome do responsável*) vem por meio desta informar que está ciente e de acordo com a realização nesta instituição da pesquisa intitulada “*Inclusão de Alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais a Partir da Perspectiva de Psicólogos(as) Escolares*”, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Ana Flávia do Amaral Madureira, e da pesquisadora assistente, Lívia Barqueta Orozco, a ser realizada em meados de setembro.

A pesquisadora responsável declara estar ciente das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS nº 196/96 e que a parte referente à coleta de dados somente será iniciada após a aprovação da pesquisa por parte desse Comitê e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição onde será realizado o projeto

Anexo B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título: Inclusão Escolar de Alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais a Partir da Perspectiva de Psicólogos(as) Escolares.

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Pesquisadora responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira

Pesquisadora assistente: Livia Barqueta Orozco

- Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.
- Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo específico deste estudo é investigar aspectos da formação acadêmica e profissional dos(as) psicólogos(as) escolares e concepções e crenças em relação à inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais mediante a realização de entrevista individual semiestruturada.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por ser psicólogo(a) escolar.

Procedimentos do estudo

- Sua colaboração consiste em participar de uma entrevista individual.
- O procedimento da pesquisa é responder às perguntas da entrevista, na qual irá conter questões relacionadas à sua formação profissional e acadêmica e concepções e crenças em relação à inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educativas especiais.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- Será utilizado um gravador de áudio, a fim de facilitar o posterior trabalho de análise da entrevista.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixo risco. Você não será obrigado a falar e/ou responder perguntas que você não queira. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre as possíveis contribuições da atuação dos(as) psicólogos(as) escolares junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade das pesquisadoras com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. A gravação em áudio da entrevista será destruída após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Eu, _____ RG _____,
após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos
envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, _____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora responsável:
Ana Flávia do Amaral Madureira
Celular: (61) 9658-7755
E-mail: madureira.ana.flavia@gmail.com

Pesquisadora assistente:
Lívia Barqueta Orozco
Celular: (61) 8104-1177
E-mail: livia_orozco@hotmail.com

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/ UniCEUB, com parecer N° 380.535/2012, homologado na 15ª Reunião Ordinária do CEP, em 6 de setembro de 2013. Telefone 3966-1200, e-mail comite.bioetica@uniceub.br

Anexo C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: questões relacionadas à formação profissional e acadêmica, atuação, concepções e crenças do(a) psicólogo(a) escolar junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais.

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

1. Há quanto tempo formou-se como psicólogo(a)?
2. Há quanto tempo atua como psicólogo(a) escolar?
3. Possui especialização e/ou pós-graduação e/ou mestrado e/ou doutorado? Se sim, em qual área da Psicologia?
4. Atua como psicólogo(a) escolar em mais de uma escola? Se sim, quantas?
5. Quantos dias da semana trabalha na escola?
6. Quantas horas semanais trabalha como psicólogo(a) escolar?
7. Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua atuação na escola, de maneira geral.
8. Você atua junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais (deficiência física e/ou intelectual e/ou sensorial)? Se sim, como é essa atuação?
9. Para você, o que significa inclusão escolar de alunos(as) com necessidades educativas especiais?
10. Em sua opinião, quais são os maiores desafios e dificuldades encontradas para a inclusão desses(as) alunos(as)? Por quê?
11. O que precisa ser mudado na escola para que a inclusão desses alunos(as) seja garantida?
12. Na escola em que você trabalha, existe algum trabalho específico junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais? Se a resposta for afirmativa, como é realizado este trabalho?
13. Se você pudesse sugerir um trabalho junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais na escola, como ele seria?
14. Imagine a seguinte situação: a escola na qual você trabalha acabou de receber um(a) aluno(a) com necessidades educativas especiais. Os(as) professores(as), alunos(as), pedagogos(as), diretores(as), familiares, etc. dizem que o(a) aluno(a) não conseguirá se desenvolver nesse ambiente, pois afirmam que é um estudante “limitado(a)”. Como você se posicionaria diante dessa situação?
15. Você já fez curso(s) relacionado(s) à atuação do(a) psicólogo(a) escolar junto a alunos(as) com necessidades educativas especiais (deficiência física e/ou intelectual e/ou sensorial)?
16. Diante de tudo o que foi falado durante a entrevista, você gostaria de adicionar alguma informação?

Anexo D**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Inclusão escolar de alunos(as) com necessidades especiais a partir da perspectiva de psicólogos(as) escolares

Pesquisador: Ana Flávia do Amaral Madureira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21138013.5.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros

Detalhe: Carta de correção no parecer substanciado

Justificativa: No parecer substanciado de número 398.503, nas Considerações Sobre os

Data do Envio: 11/10/2013

Situação da Notificação: Parecer Substanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

439.159

Data da Relatoria:

18/10/2013

Apresentação da Notificação:

A pesquisa encontra-se em condições de ser iniciada, pois atendeu às exigências das diretrizes éticas nacionais e está aprovada. "Trata-se de projeto que envolve a realização de uma pesquisa empírica, a partir da utilização de uma metodologia qualitativa de investigação, empregando entrevistas individuais semiestruturadas, onde os/as participantes serão psicólogos(as) escolares, de ambos sexos e com idades variadas, selecionados em nº total de cinco, pelo critério de conveniência das pesquisadoras".

Objetivo da Notificação:

O objetivo primário da pesquisa consiste em "Investigar as possíveis contribuições dos(as) psicólogos(as) escolares na inclusão de alunos(as) com necessidades especiais."

Os objetivos Secundários envolvem "(1) investigar, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, aspectos da formação acadêmica e profissional dos(as) psicólogos(as) escolares e (2) investigar as concepções e crenças dos(as) psicólogos(as) escolares em relação à inclusão de alunos(as) com necessidades especiais mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa possui baixos riscos, os quais são inerentes ao procedimento de entrevista, por isso, as pesquisadoras comprometem-se na adoção de medidas preventivas durante a entrevista para minimizar qualquer risco ou incômodo. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisarão realizá-lo.

Sobre os benefícios, as pesquisadoras esclarecem que "Ao participar da pesquisa em questão, os/as participantes poderão ajudar no maior conhecimento sobre as possíveis contribuições da atuação dos(as) psicólogos(as) escolares junto a alunos(as) com necessidades especiais".

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Conforme o parecer consubstanciado de nº 398.503, relativo à reunião de 06/09/2013, "A pesquisa contribuirá para a percepção dos trabalhos dos(as) psicólogos(as) no processo de inclusão escolar, tema social de relevância em um modelo de Estado Democrático. Os dados poderão ainda contribuir para a identificação de novas frentes de pesquisa envolvendo a temática".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com o parecer consubstanciado de nº 398.503, relativo à reunião de 06/09/2013, "Foram apresentados os documentos: Folha de Rosto, Termos de Aceites das Instituições onde serão realizadas as coletas de dados, TCLE, projeto contendo objetivos, metodologia de pesquisa a ser realizada, cronograma das atividades relacionadas ao projeto, orçamento da pesquisa, e as perguntas iniciais da entrevista semiestruturada.

Foram apresentados os documentos: Folha de Rosto, Termos de Aceites das Instituições onde serão realizadas as coletas de dados, TCLE, projeto contendo objetivos, metodologia de pesquisa a ser realizada, cronograma das atividades relacionadas ao projeto, orçamento da pesquisa, e as perguntas iniciais da entrevista semiestruturada".

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto. Tal resolução substitui a Resolução CNS n. 196/96.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Formulário de Acompanhamento para Projetos Aprovados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto foi aprovado pelo parecer consubstanciado de nº 398.503, relativo à reunião de 06/09/2013.

Este parecer de nº 439.040 faz uma correção do anteriormente citado, com a retirada da seguinte frase no item Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: "O projeto sugere que a pesquisa será realizada em escolas particulares de Brasília, contudo, apresenta o Termo de Aceite apenas do Colégio X. Solicita-se esclarecimento sobre esse aspecto".

Os Termos de Aceite de todas as escolas haviam sido entregues, não havendo nenhuma pendência dos pesquisadores com o CEP-UniCEUB.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer N° 439.040/2013, tendo sido homologado na 18ª Reunião Ordinária do CEP – UniCEUB em 18 de outubro de 2013.

BRASILIA, 29 de Outubro de 2013

Assinado por:

Marilia de Queiroz Dias Jacome
(coordenador)