

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

JOSÉ TADEU ACUNA

INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
CONTEXTO ESCOLAR

BAURU - SP

2017

JOSÉ TADEU ACUNA

**INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciência, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

BAURU

2017

Acuna, José Tadeu.

Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar / José Tadeu Acuna, 2017. 190 f.

Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

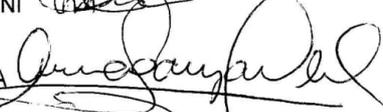
Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3 Psicologia. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE JOSÉ TADEU ACUÑA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de setembro do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Educação / UNESP/Bauru (SP), Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA do(a) Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília, Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de JOSÉ TADEU ACUÑA, intitulada **Interface entre psicologia escolar e Educação Especial em contextos escolar**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 

Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA 

Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE 

*Aos meus pais, fonte de sustentação
existencial e principalmente àqueles que
me motivaram, auxiliaram e acreditaram
em minha capacidade para realizar este
trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar condições de realizar este trabalho.

Agradeço aos meus pais que tanto me auxiliaram nesta caminhada de evolução.

Agradeço a mim mesmo por sempre buscar o aprimoramento existencial.

Agradeço aos meus amigos que foram e são tão paciosos com meu *stress* e por fazerem companhia tão necessária para a minha vida durante este processo.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini pelas valorosas orientações.

Agradeço ao grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, altas habilidades ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, tão fundamental para meu aprendizado.

Agradeço aos componentes da comissão de avaliação deste trabalho, Prof.^a Dr.^a Lúcia Leite Pereira e Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pelas valorosas e indispensáveis contribuições.

Agradeço a Kátia Abreu Fonseca, da Secretaria Municipal de Educação, pela coleta dos dados.

Agradeço a todos participantes da pesquisa que fizeram o esforço de conceder um tempo de suas vidas para responderem os questionários.

Agradeço a todos que foram zelosos e paciosos comigo neste processo de aprendizagem.

Agradeço a FAPESP por financiar este projeto.

Este trabalho foi realizado com o apoio da FAPESP, tendo como número de processo

2015/06741-8



A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Eduardo Galeano)

RESUMO

ACUNA, J.T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar.** 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.

Os sistemas educacionais brasileiros encontram-se com o desafio de atender no âmbito da classe comum os estudantes público-alvo da educação especial, para os quais estão previstos suportes intersetoriais. Assim, definiu-se como temática central deste estudo, a interface entre psicologia e Educação Especial. A fim de conhecer esta relação, o objetivo desta pesquisa foi traçar um panorama a respeito das atividades realizadas por psicólogos de clínicas e instituições especializadas no sistema público educacional, a partir da opinião destes profissionais e de professores, tendo como foco de discussão as contribuições da atuação dos profissionais de psicologia ao trabalho destes professores que atendem alunos Público-Alvo da Educação Especial em suas classes. Delineou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, cujos instrumentos de coleta de dados foram três questionários semiestruturados dirigidos e aplicados aos professores de classe comum, especializados em Educação Especial e a psicólogos de instituições especializadas, e clínicas conveniados às escolas municipais que atendem o Público-Alvo da Educação Especial. A técnica utilizada para o procedimento de análise de dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin e a teoria Histórico-Cultural que fundamentou a concepção de homem e seu desenvolvimento. Os resultados possibilitaram conhecer alguns elementos da realidade de trabalho dos professores e a forma como ocorre a atuação do profissional de psicologia em contexto escolar, especificamente relacionada ao Público-Alvo da Educação Especial. A atuação do psicólogo foi considerada como necessária para o atendimento as demandas escolares, mas na realidade este profissional raramente visita as escolas ou estabelece parcerias com os professores para discutirem casos. Notou-se que existe pouco conhecimento sobre a função do psicólogo no campo da Educação Especial em contexto escolar, principalmente no que tange as múltiplas possibilidades de intervenção. No entanto, quando ocorre a articulação entre estes profissionais, observa-se resultados positivos, principalmente em relação à orientação destinada a professores sobre o processo de aprendizagem de alunos Público-Alvo da Educação Especial. Ao considerar estes dados entende-se que os serviços de psicologia ainda não estão totalmente articulados com o sistema público educacional. Justificou-se este posicionamento tendo em vista que, as intervenções dos psicólogos acontecem com maior frequência nas instituições especializadas e/ou clínicas enfocando a saúde dos alunos, e pouco nas escolas, com vistas ao desenvolvimento dos processos educacionais inclusivos. Buscou-se complementar esta discussão apontando embates de ordem política, econômica, social e histórica que dificultam o estabelecimento da presença e atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar. Concluiu-se este estudo, defendendo que seja necessário o fortalecimento de políticas públicas que endossem a presença do psicólogo nas escolas públicas e a reformulação dos cursos de graduação de psicologia, considerando-a como uma área de atuação em contextos da Educação Especial, a qual contribui com a construção de escolas mais inclusivas.

Palavras-Chaves: Educação Inclusiva; Educação Especial; Psicologia.

ABSTRACT

ACUNA, J.T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar.** 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.

Brazilian education systems are faced with the challenge of attending within the common class the target public education students, for whom intersectoral supports. In order to understand this relationship, the objective of this research was to trace a panorama regarding the activities performed by psychologists that work in clinics and specialist institutions in the public system of education, from the opinion of these professionals and teachers, having as a focus for discussion the contributions of the actions of the professionals of psychology to the work of these teachers that teaches students from the target audience of Special Education into their classes. It outlined a research of a qualitative nature, whose instruments of data collection were three structured questionnaires directed and applied to common class teachers, specialists in Special Education and the psychologists that work in clinics and specialized institutions whose meet students from the target audience of Special Education forwarded municipal schools. The technique used for the procedure of data analysis was the analysis of contents of Bardin and Historic-cultural theory that substantiate the conception of man and his development. The results allowed to know some elements of the reality of the work of teachers and how it occurs to the professional practice of psychology in the school context, specifically related to students from the target audience of Special Education. The performance of the psychologist was regarded as necessary for the care of the school demands, but in reality, this professional rarely visit the schools or establishes partnerships with teachers to discuss cases. It was noted that there is little knowledge about the function of the psychologist in the field of Special Education in the school context, especially in the multiple possibilities of intervention. However, when the linkage between these professionals, it is observed positive results, mainly in relation to the guidance to teachers on the learning process of students from the target audience of Special Education. When considering these data it is understood that the services of psychology are still not fully articulated with the public system of education. This positioning was justified in view of the fact that the interventions of psychologists occur more frequently in specialized and / or clinical institutions focusing on the health of the students, and little in the schools, with a view to the development of inclusive educational processes. It sought to complement this discussion by pointing onslaught of political, economic, social and historical that hamper the establishment of the presence and activity of the psychologist in Special Education in the school context. It was concluded that this study, arguing that required the strengthening of public policies that defends the presence of the psychologist in public schools, and the reformulation of graduate courses in psychology, considering it as an area of activity in contexts of Special Education which contributes to the construction of more inclusive schools.

Key-words: Inclusive Education; Special Education; Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: distribuições das questões do eixo I (questionário para professores).....	97
Quadro 2: distribuições das questões do eixo II (questionário para professores).....	97
Quadro 3: distribuições das questões do eixo III (questionário para professores).....	98
Quadro 4: distribuições das questões do eixo I (questionário para psicólogos).....	98
Quadro 5: distribuições das questões do eixo II (questionário para psicólogos).....	99
Quadro 6: distribuições das questões do eixo III (questionário para psicólogos).....	99
Quadro 7: exemplo de categorização.....	101
Quadro 8: opiniões em relação a atuação do psicólogo no contexto da Educação Especial.....	124
Quadro 9: opiniões dos psicólogos a respeito das possibilidades de intervenção em âmbito escolar.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APE	Apoio Pedagógico Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ATP	Atividade Técnico Pedagógica
CAE	Centro de Apoio Especializado
CAIE	Centro de Apoio à Inclusão Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
SAPE	Serviço de Avaliação Psicoeducacional
SEESP	Secretaria da Educação Especial de São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1. INTRODUÇÃO.....	21
1.1. Referencial teórico.....	21
1.2. Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e Educação Especial.....	33
1.3. Interface entre Psicologia e Educação Especial	56
2. MÉTODO.....	83
2.1 Delineamento da pesquisa.....	83
2.1.1 Local.....	84
2.1.2 Participantes e caracterização da amostra.....	86
2.1.3 Instrumento de coleta de dados.....	88
2.1.4 Procedimento de coleta de dados.....	90
2.1.5 Procedimento de análise de dados.....	94
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	104
3.1 Professores de classe comum e especialistas.....	104
3.2 Profissionais de psicologia.....	130
3.3 Atuação do profissional de psicologia na Educação Especial em contexto escolar.....	140
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICES.....	178
Apêndice 1 – Questionário destinado aos profissionais de psicologia.....	178
Apêndice 2 – Questionário destinado aos professores de AEE.....	182
Apêndice 3 – Questionário destinado aos professores de classe comum.....	186
ANEXOS.....	190
Anexo 1 – Parecer do CONEP.....	190

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como temática principal a inclusão escolar, especificamente a aproximação entre Psicologia e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Durante minha formação em psicologia na UNESP de Bauru, a área da Psicologia Escolar foi alvo de muito interesse e curiosidade. No último ano de minha graduação, realizei estágio em duas escolas municipais desta cidade, a atividade pela qual fiquei responsável foi promover cursos de formação de professores pautados em suas necessidades cotidianas. Alguns assuntos a respeito da alfabetização de crianças com algum tipo de deficiência surgiram, no entanto, naquela época, demandas a respeito da relação entre escola e família e violência ganharam maior destaque e não pude me aprofundar sobre as contribuições da psicologia no processo de escolarização de alunos com deficiência.

Também realizei estágio em Psicologia Social e nele fui convocado a atuar com orientação profissional e para o trabalho e Orientação Sexual com um grupo de adolescentes em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Neste grupo, havia uma pessoa com deficiência intelectual (DI) que frequentava o serviço especializado da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). E daí, surgiu um grande desafio: o de integrá-lo ao grupo e adaptar-lhe as atividades que eram propostas.

Estas experiências foram ricas e benéficas em minha formação no sentido de apontar a necessidade de apropriação de conteúdos referentes à inclusão escolar, educação especial e as contribuições da psicologia neste processo. Neste sentido, procurei complementar minha formação como psicólogo no curso stricto sensu do programa de Psicologia do

Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP de Bauru, especificamente na linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem”.

Ao ser aprovado no processo seletivo e nas primeiras reuniões com minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, concordamos em somar nossos conhecimentos, eu como psicólogo e ela como pedagoga e doutora na área de Educação Especial. Sendo assim, começamos a pensar em uma investigação que articularia Psicologia e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para este propósito, ela me indicou realizar revisão bibliográfica acerca do tema e me apropriar das discussões de seu grupo de pesquisa: “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” ao qual prontamente fui integrado.

Ao participar do grupo de pesquisa anteriormente citado e ao apropriar-me das discussões e dos trabalhos construídos pelos membros do grupo, pude perceber que no sistema educacional da cidade não existia a presença do psicólogo no organograma da Secretaria Municipal de Educação nem nas escolas municipais, apesar das escolas municipais estabelecerem convênios com instituições especializadas no atendimento ao aluno PAEE que oferecem serviços de psicologia ao sistema educacional. Estas informações aguçaram minha curiosidade por conhecer um pouco mais sobre a atuação do psicólogo no sistema público educacional.

A respeito do contato com a literatura na área, direcionei minha atenção na produção científica de relatos de experiências que ilustravam a proposição de trabalhos e intervenções por parte de psicólogos escolares a professores de Classe Comum e de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), auxiliando-os em suas demandas oriundas do atendimento a alunos

público-alvo da educação especial (PAEE), que são pessoas com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Visual (DV), Deficiências Múltiplas, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Este levantamento indicou baixa produção a respeito da articulação entre Psicologia Escolar e Educação Especial, além de gerar dúvidas a respeito do assunto.

Consultando a nova Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e pesquisas recentes que avaliam as condições inclusivas do país, tais como acessibilidade, formação de professores, serviços multi e interdisciplinares de apoio ao aluno PAEE (FUMES et al., 2014; LEITE; MARTINS, 2010; MELO; MARTINS, 2012; MENDES, 2011; MENDES; MALHEIRO, 2012), pude perceber a existência de um cenário contraditório entre o que está prescrito legalmente e a realidade concreta, ou seja, poucos recursos físicos, humanos, pedagógicos e serviços para garantir a inclusão de alunos PAEE. Esta condição fez-me refletir sobre a situação dos serviços de psicologia oferecidos ao sistema público educacional.

Ainda consultando legislações, notei que até o momento da pesquisa e seu término, não existia lei que atestava a obrigatoriedade do psicólogo nas escolas públicas e Secretarias Municipais de Educação, apenas um projeto de lei que tramitava no senado sem data de aprovação (BRASIL, 2015a). Este contexto permitiu levantar indagações sobre o papel do psicólogo no sistema público educacional.

Outra questão controversa em âmbito legislativo identificado, foi a relação entre a elaboração do laudo e a avaliação psicológica para o encaminhamento de alunos PAEE às SRM, Salas de Recursos e às instituições especializadas. Por meio da resolução estadual (SÃO PAULO, 2014) que menciona a necessidade da elaboração de laudos psicológicos para

o encaminhamento de alunos aos serviços de Apoio Pedagógico Especializado (APE) e a nível federal um decreto (BRASIL, 2015b) que determina não ser necessário a avaliação psicológica do aluno para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conclui que existe um cenário contraditório e desconhecimentos a respeito das possíveis intervenções que a psicologia realiza no âmbito educacional contribuindo na criação de espaços inclusivos.

A partir deste contexto permeado por contradições, desconhecimentos e baixa produção científica em relação à interface entre psicologia escolar e Educação Especial colaborando com a construção de medidas inclusivas, encontrei meu problema de pesquisa: O Brasil ao incorporar os princípios da Educação Inclusiva e ratificá-los em termos legislativos assume que é necessário fornecer subsídios às escolas para que estes espaços sejam inclusivos, ou seja, deve haver uma rede de serviços multi e interdisciplinares para garantir o atendimento das necessidades de todos os alunos. Neste sentido, a psicologia e todo seu conjunto teórico dispõem de conhecimentos necessários para promover o desenvolvimento humano, porém o que se percebe nos documentos legais é que esta ciência ainda não ocupa seu devido lugar no sistema público educacional auxiliando na construção de medidas inclusivas e na literatura científica pouco se tem produzido sobre a articulação entre Psicologia Escolar e Educação Especial, especialmente trabalhos que descrevam e discutam relatos de experiência de atuações de psicólogos auxiliando professores de classe comum e especialistas no seu trabalho com alunos PAEE.

Considerando a problemática apontada, delimitei algumas questões a serem investigadas com o intuito de conhecer a interface entre psicologia e Educação Especial e suas

contribuições ao processo de inclusão escolar, sendo a principal: Qual a atuação do psicólogo frente as demandas escolares relacionadas ao PAEE? Quais e que tipos de intervenções os psicólogos de clínicas e instituições especializadas, conveniadas às escolas públicas municipais, desenvolvem/desenvolveram junto aos professores de classe comum e especialistas que atendem alunos PAEE?

Dessa forma, delimitou-se algumas questões específicas:

1. Ocorre o contato e articulação entre professores de classe comum, especialistas e psicólogos?
2. Como está estabelecida a atuação do psicólogo junto aos professores de classe comum e especialistas responsáveis por alunos PAEE?
3. Qual a função do psicólogo neste contexto? Em que medida contribui para o trabalho dos professores com alunos PAEE?
4. Quais são as opiniões de professores de classe comum e de professores especialistas à respeito da atuação do psicólogo frente às demandas escolares em relação ao PAEE?
5. Qual a opinião de psicólogos em relação a sua atuação com o PAEE e professores de classe comum e especialistas?

Portanto, o objetivo geral foi traçar um panorama a respeito das atividades realizadas por psicólogos de clínicas e instituições especializadas no sistema público educacional. Delimitado o foco desta investigação, seus objetivos específicos consistiram em verificar, descrever, caracterizar e analisar a opinião de psicólogos, professores de classe comum, especialistas e responsáveis por alunos PAEE, no aspecto da atuação do psicólogo em contexto escolar, especificamente relacionada ao PAEE e a sua articulação com professores de

classe comum e especialistas.

Por ser uma temática ainda pouco explorada na literatura científica, no meio social, e permeada por incongruências, acreditei que ao discutir a atuação do psicólogo no contexto apontado, poderiam ser levantadas as contribuições desta ciência ao sistema público educacional e no campo da Educação Especial, sendo assim, construindo um conhecimento que auxilie no caminho da superação da problemática apontada.

Em outras palavras, a relevância científica se encontrou na própria ampliação do escopo de produções nesta área, além de contribuir para o processo de construção da psicologia como um todo, pois ao conhecer como suas práticas têm se consolidado em âmbito escolar, possibilitou indicar novos caminhos de atuação do psicólogo no sistema público educacional articulado à Educação Especial. Além dessas contribuições, acredita-se que os dados desta investigação fornecerão subsídios a outras pesquisas que se ocupem em otimizar as práticas de psicólogos no sistema público educacional, com professores que tenham demandas oriundas do seu trabalho de escolarização e atendimento de alunos PAEE.

A respeito da relevância social, esta pesquisa se propôs a investigar alguns elementos da realidade do município, ao reunir um conjunto de informações sobre a atuação do psicólogo em âmbito escolar, especificamente em contextos da Educação Especial e pôde proporcionar condições de análise de alguns elementos desta realidade, além de apontar medidas de contribuição na melhoria dos serviços públicos ofertados a estes espaços, ou mesmo, novas práticas psicológicas no auxílio aos professores em suas atividades cotidianas.

A fim de descrever o caminho percorrido na busca da consecução dos objetivos, a dissertação está estruturada da seguinte forma:

- O primeiro capítulo, constituído pela introdução, foi subdividido em tópicos: o primeiro apresentou o referencial teórico ancorado em alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural; o segundo abordou os conceitos de Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusão Escolar e o terceiro, a interface entre a psicologia e Educação Especial;
- No segundo capítulo, apresentou-se a descrição do método que conduziu a pesquisa;
- O terceiro, constituiu os resultados da análise dos dados coletados e sua discussão;
- O quarto e último capítulo, explorou as conclusões alcançadas a partir das discussões elaboradas.

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordou-se a conceituação, contextualização e descrição dos objetos de estudo desta investigação. Para isso, foi necessário discorrer brevemente sobre os aspectos epistemológicos nos quais este trabalho se apoiou, visto que os mesmos forneceram elementos para a interpretação do que se almejava conhecer. Assim, foi apresentado o referencial teórico subdivididos em tópicos: o primeiro referente à concepção de homem e seu desenvolvimento, pois a todo instante abordou-se questões concernentes a ele. O segundo, sobre a Educação Inclusiva, especialmente a Inclusão Escolar e a Educação Especial nesta perspectiva. O terceiro tratou da interface entre a psicologia e a Educação Especial e as possibilidades de criação de medidas inclusivas.

1.1. Referencial teórico

Para a compreensão de homem e seu desenvolvimento, recorreu-se a alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural¹ (VYGOTSKI, 1987; LEONTIEV, 1978), a qual concebe o ser humano como um ser social e por isso, foi necessário analisar como suas funções psicológicas superiores evolui ao longo de sua existência sociocultural para a compreensão de seu desenvolvimento. Nesta direção, definiu-se alguns tópicos essenciais: 1) A compreensão social da natureza humana e seu desenvolvimento; 2) A educação escolar engendrada no

¹ Não é foco desta pesquisa o aprofundamento sobre esta teoria. Temas como desenvolvimento da consciência, trabalho alienado, teoria da Atividade e relação afetivo-cognitivo foram mencionados e podem ser aprofundados na obra de Asbahr (2011).

desenvolvimento de seu psiquismo.

O homem a partir de sua relação com o mundo que o circunda e das necessidades que surgem ao longo de sua vida, objetiva suas forças físicas e psicológicas para organizar sua vida material e garantir sua sobrevivência. Nesta interação, o ser humano modifica o meio em que vive e se modifica, cria formas, condições e instrumentos que auxiliam na produção de sua existência (VYGOTSKI², 1999).

Durante este processo histórico de sua produção existencial - ou objetivação de acordo com Vygotski - as dimensões filogenéticas da espécie humana se transformam³ devido as suas próprias criações que visam garantir a satisfação de suas necessidades. Desenvolve-se então a dimensão ontológica do ser humano que começa a interferir em sua filogênese. Esta passagem de um estado biológico para um social, se dá justamente por esta ação direcionada a um fim, definida como Atividade Vital Humana (VYGOTSKI, 2007).

A Atividade Vital Humana, que ocorre nas e pelas relações sociais é direcionada a um objeto, que no caso, pressupõe uma necessidade e conseqüentemente sua satisfação, ou seja, a atividade é vinculada a um motivo que por sua vez a orienta. Para além destas características, ela possibilita o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades humanas, que a todo momento em que uma necessidade é satisfeita, outra surge demandando maior aprimoramento por parte do indivíduo para realizá-la. Nas palavras de Petrovski (1985), citado por Martins e Eidt (2010), Atividade é conceituada e definida como a:

² Nesta investigação será adotado a grafia Vygotski, dentre as diferentes possibilidades.

³Transformar, palavra originária do latim, *transformare*, entendida como conferir outra forma por superação de sua antecessora ou conquista de nova condição.

[...] forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervêm como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Ao experimentar por seu turno as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (p. 678).

A partir de sua Atividade, o homem torna complexo seu psiquismo⁴ e cria o mundo da cultura que é compreendido por todos os elementos construídos ao longo de sua evolução sociocultural. Para que seja possível manter a produção da existência humana é fundamental que cada geração se aproprie do patrimônio histórico-cultural que a precede, já que o nascimento no mundo dos homens por si só não garante as características humanas e a necessidade de internalizar a humanidade em si próprio. Nas palavras de Leontiev (1978):

Podemos dizer que cada homem aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com ele (p.267).

Ainda de acordo com o autor supracitado, o processo de internalização ou apropriação dos elementos culturais tem por finalidade “criar no homem aptidões novas, funções novas” (LEONTIEV, 1978, p.270). Esta compreensão de homem e seu desenvolvimento rompem com teorias que defendem uma natureza humana e sua evolução, determinadas unicamente pelos condicionantes biológicos, e passa-se a defender uma concepção social de homem e seu desenvolvimento psíquico, que não descarta o substrato orgânico, mas entende que este se

⁴Entende-se psiquismo como o conjunto dos processos das funções psicológicas humanas. Podendo ser elementares que se caracterizam por sua origem biológica e regulação pelo meio externo e as superiores de caráter social intencional e possíveis de serem controladas pelo homem, tais como atenção e percepção seletiva, pensamento, linguagem, memória, abstração, imaginação.

transforma na dependência das relações sociais estabelecidas ao longo da história do ser humano.

Vygotski (1987), afirma que o desenvolvimento psíquico se dá por meio de um “processo através do qual as pessoas a partir das estruturas disponíveis em cada momento, se apropriam da cultura do grupo social dentro do qual estão imersas (p.91)”. Complementando esta definição, o desenvolvimento humano “pressupõe uma relação intrínseca de mútua constituição entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que possibilitam transformações das funções psicológicas e favorecem a emergência das funções superiores, essencialmente humanas” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175-176)

Facci (2004), esclarece que o desenvolvimento humano, especificamente de suas funções psicológicas, acontece por superações. Inicialmente o homem nasce provido apenas de suas funções biológicas elementares, ao decorrer dos tempos a partir da objetivação e apropriação em contexto sociocultural, suas funções psicológicas se aprimoram ao ponto que estabelece a primazia social sobre o biológico. De acordo com a autora: “o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (FACCI, 2004, p.65).

Para tanto, o desenvolvimento das funções psicológicas propriamente humanas tais como atenção seletiva, memória, imaginação, abstração, comportamento intencional, apesar de terem uma base biológica, as quais são centradas e localizadas no cérebro do homem, todo seu desenvolvimento depende da qualidade e quantidade das interações com seu meio, que são mediadas pelos signos e objetos que foram construídos pelos próprios seres humanos.

O conceito de mediação na teoria Histórico-Cultural é algo fundamental para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo. De acordo com Vygotski (1999), o ser humano não se relaciona de forma direta com os outros indivíduos nem com a sua realidade, não tem acesso direto aos elementos de seu conhecimento, mas é mediado por signos, ou em outras palavras por sistemas semióticos. Estes conjuntos sgnicos, permitem a relação de comunicação com as pessoas, consigo próprio em forma de pensamento e fornecem o substrato para a consciência, entendida como “o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos” (LEONTIEV, 1978, p. 88).

A consciência tem em sua estrutura a sensação, atenção, percepção, ou seja, os processos cognitivos. No entanto, com o seu desenvolvimento abre-se possibilidades para outros processos, que são considerados como voluntários e tipicamente humanos, por exemplo, pensamento e imaginação. Estas funções psicológicas que compõem a atividade consciente do homem, possibilitam a interpretação do mundo que o circunda e conforme seu desenvolvimento, a intencionalidade dos processos cognitivos mencionados.

Ainda a respeito do desenvolvimento das funções psicológicas, Vygotski (1988), indica que elas aparecem duas vezes no decorrer de sua evolução, a primeira de forma intersíquica nas relações sociais, tal como a linguagem na criança, que repete as palavras ensinadas pelos adultos sem representar seu significado simbólico e a segunda de forma intrapsíquica, quando a criança internaliza esta linguagem, o valor simbólico do objeto, em forma de pensamento. Desta forma não há uma sobreposição de funções psicológicas nem um desenvolvimento linear, mas sim, o movimento dialético de transformação e superação.

Com esta concepção de desenvolvimento psicológico, reafirma-se que este depende das

qualidades e quantidades das relações que cada indivíduo estabelece com outros. Na medida em que ocorre a apropriação de novos conteúdos, estes se integram ao que estava organizado anteriormente e gera a transformação qualitativa do estado preexistente da consciência, proporcionando a formação de novos conceitos que são os elementos do pensamento abstrato, que permitem o interpretar do mundo e suas atitudes frente a ele.

Neste caminho, pensamento e linguagem estão estruturados a partir dos conceitos formulados, cujos processos de desenvolvimento respeitam a lei do surgimento das funções psicológicas e do intersíquico para o intrapsíquico. Isso significa dizer que quando a criança aprende alguma palavra ela não está simplesmente realizando um ato imitativo, mas está em um processo de construção de um conceito, uma vez que aquela palavra servirá para classificar objetos (FACCI, 2004).

Ao compreender a relação entre pensamento e linguagem e a formação de conceitos, é possível inferir que a aprendizagem ganha extremo destaque na teoria Histórico-Cultural, constituindo-se como carro chefe do desenvolvimento humano. Para Vygotski (1987) é nítida a interdependência entre estes dois processos, dado que a aprendizagem medeia a relação do ser humano com seu mundo.

Para explicitar a influência da aprendizagem no desenvolvimento, Vygotski (1987) postulou a categoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que por questões de tradução e discussões⁵ sobre a temática, atualmente é intitulado por Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (PRESTES, 2010; MARTINS, 2013), que consiste na relação entre o que o

⁵ Não é a intenção deste trabalho discutir as alterações de nomenclatura. Assim, será adotado o termo Zona de Desenvolvimento Iminente.

indivíduo tem como desenvolvimento consolidado em suas funções psicológicas e as possibilidades de superação deste atual nível para outro qualitativamente superior.

De acordo com Martins (2013) o nível de desenvolvimento real representa o atual nível de desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo, representado pelas ações que ele mesmo consegue desempenhar por autoria própria. No entanto, com o processo de aprendizagem que surge das demandas impostas pelo contexto em que vive, ocorre um movimento que pode incitar a apropriação, entendida aqui como aprendizagem de novos conteúdos que contribuem para o “estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas” (p.286).

Dessa forma a prática pedagógica cria condições para um salto qualitativo no desenvolvimento real. Martins (2013), discutindo sobre a prática pedagógica afirma que: “[...] ela [prática pedagógica] faz com as funções psíquicas que a criança já desenvolveu - expressas naquilo que já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar”. A autora ainda conclui:

Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente representado pela complexificação das funções psíquicas que pautam as tarefas do ensino, no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos. Por isso, Vygotski afirmou recorrentemente que, ao nível do desenvolvimento real, a formação de conceitos está sempre “começando” (MARTINS, 2013, p. 287).

Frente às considerações a respeito da concepção de homem e seu desenvolvimento, a partir da teoria Histórico-Cultural, a questão educacional ganha centralidade, porque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou ditas propriamente humanas, está

diretamente relacionado com o que é apropriado pelo aluno a partir do ensino dos conteúdos formais historicamente construídos pela humanidade. Nesta direção, fala-se em Educação Escolar.

Por Educação compreende-se como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, p. 13, 2012). E seu objetivo é a [trans]formação dos indivíduos para que sejam aptos a modificar suas condições objetivas nas quais estão inseridos. Especificamente, a Educação que acontece nos espaços escolares, cabe a ela, promover a socialização dos conhecimentos que representam as conquistas culturais e científicas humanas, de forma que façam sentido ao aluno e o capacite para agir em sua realidade conscientemente.

Davidov (1988), ressalta que a educação deve ser guiada pelo princípio do desenvolvimento. E a define como a sistematização dos componentes científicos e culturais com o intuito que estes dirijam e regulem o ritmo do desenvolvimento por meio de processos pedagógicos. Desta forma, a escola é lugar privilegiado destas ações, cuja função social é de organizar as relações e o trabalho pedagógico que acontecem neste meio e direcionar o aluno para que consiga se apropriar e transformar os saberes compartilhados em novos conceitos que poderão fazer parte do desenvolvimento de sua consciência.

Por esta razão, o ensino sistematizado na escola deve ser uma questão discutida e aprimorada nestes espaços, haja vista que toca nas funções psicológicas superiores e em seu desenvolvimento. De acordo com Martins (2013), discutindo sobre o ensino (instrução escolar), afirma: [...] “diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de

instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento” (p.219). Por isso, a intervenção planejada do professor e de todos os envolvidos no processo educativo dos alunos é de suma importância para atingir de fato o desenvolvimento.

A ação do professor consiste na condução intencional do processo de internalização dos novos conteúdos que o aluno se depara com vistas ao desenvolvimento, como anteriormente indicado. Cabe ressaltar que esta ação do professor não é entendida aqui como facilitadora, mas sim, mediadora, pois os conceitos científicos não surgem na espontaneidade sem a aprendizagem conduzida de forma sistemática e que, para tanto, é necessário selecionar o conteúdo e o método adequado para que ocorra a aprendizagem.

De acordo com Saviani (2012) as finalidades da educação escolar são alcançadas quando o professor realiza a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultados, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (p. 12-13).

E é nesse contexto em que a mediação pedagógica realizada pelo professor em conjunto com o aluno, especialmente a relação dele com e o conhecimento científico, deve ser direcionada para a área do desenvolvimento iminente, partindo do que ele tem como consolidado em sua área do desenvolvimento real. Portanto, os professores devem estar cientes das particularidades dos alunos em suas diferentes etapas evolutivas das suas funções

psicológicas para que possam implementar estratégias condizentes às necessidades (KOSTIUK, 1991).

Conceber que atuação pedagógica deva levar em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento que o aluno perpassa ao longo de suas aprendizagens para que se possa intervir de maneira adequada as suas necessidades, revoluciona a forma sobre como se deve encarar as particularidades pessoais, principalmente a questão da deficiência nos espaços escolares. Pois, as diferenças não se tornam motivos para a exclusão e segregação, passando a serem vistas como pistas para a proposição de atividades adaptadas condizentes ao nível de desenvolvimento do aluno.

Consoante com a concepção Histórico-Cultural do desenvolvimento do psiquismo, Vygotski (1997), também analisa o fenômeno da deficiência a partir deste mesmo prisma teórico. Ele defende que, as leis do desenvolvimento humano devem ser generalizadas para todos, independentemente se são pessoas com deficiência ou não. No caso da pessoa com alguma deficiência, o seu desenvolvimento acontece por vias diferentes, o que existe na verdade é uma outra organização estrutural dos processos biológicos e psicológicos, porém a forma como cada função psicológica evolui segue as mesmas referências estabelecidas para qualquer ser humano.

Vygotski em seus estudos sobre a Defectologia⁶ afirma: “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

⁶ Refere-se ao estudo de crianças com deficiência, os métodos para avaliá-las e educá-las. Segundo Barroco (2007, p. 11): “termo utilizado por Vygotski e outros autores soviéticos no início do século XX, refere-se a área de estudos teóricos e de intervenção relativa ao que hoje se conhece como Educação Especial”.

Complementando: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Para analisar o fenômeno da deficiência, o autor diferencia a deficiência em primária e secundária. Em relação a primeira, aponta que não é possível negar as consequências de uma má formação cerebral, por exemplo, no corpo de uma pessoa, no entanto, é necessário buscar outros caminhos de desenvolvimento para que ela não seja definida pelos déficits que esta má formação resulta. Para o autor, a deficiência secundária refere-se as consequências psicossociais da própria deficiência e nas palavras de Vygotski: “as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Nesse problema não existe aspecto algum no qual o biológico possa ser separado do social” (VYGOTSKI, 1997, p. 93).

A partir deste posicionamento, entende-se que apesar de existir uma determinação biológica referente à deficiência, o fator preponderante sobre o desenvolvimento é a mediação social. A participação social e cultural da pessoa com deficiência está em função dos significados compartilhados a respeito dos padrões de normalidade de uma cultura, a existência ou não de serviços, barreiras educacionais e atitudinais. Dependendo de como está estruturada a sociedade e seus valores, existem meios de compensar os efeitos da deficiência primária por caminhos indiretos.

Vygotski (1997), concebe que toda deficiência gera um déficit, porém também aponta formas de compensar esta condição por meio de outras estruturas e habilidades íntegras da pessoa com deficiência, a partir da mediação social. O conceito de compensação refere-se “[...] precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da criança com deficiência em alguma

função ou órgão [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 48). Estes são processos que substituem e permeiam o desenvolvimento da pessoa, os quais surgiram devido às limitações impostas pela própria deficiência e por esta razão criam formas de impulsionar o indivíduo a buscar caminhos para a satisfação de suas necessidades.

Cabe ressaltar, que em nenhum momento Vygotski afirma que exista uma espontaneidade acerca dos processos compensatórios, como se ocorresse de forma natural e automática, pelo contrário, a lei geral do desenvolvimento humano é respeitada e a compensação de uma função depende do que é proposto para a pessoa a partir de suas relações sociais. Em suas palavras:

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Vygotski (2010), afirma que a Educação de pessoas com deficiência deve considerar que, mesmo havendo limitações, existem possibilidades de compensá-las e superá-las avançando em seu desenvolvimento, ou seja, a deficiência ou as limitações não determinam o futuro do aluno, mas sim, qual caminho tomar em relação aos processos educativos.

Com o postulado de Vygotski, é possível inferir que seu pensamento pode ser empregado para todos os alunos que devido a alguma diferença pessoal, limitação, deficiência, condição social, acabam por ser deixados à margem do processo educativo, que acontece nas escolas, justamente por disporem dessas características que divergem dos

padrões normativos de determinada sociedade. Entende-se que este autor, e demais seguidores de sua teoria, defendem uma Educação para todos, independentemente das diferenças, com vistas ao desenvolvimento das máximas potencialidades dos alunos. Portanto, os estudos realizados na área da “Defectologia” no início do século XX apontavam para o que hoje é intitulada de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BARROCO, 2007).

1.2. Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e Educação Especial

A discussão sobre a Educação e uma escola inclusiva tangencia questões sobre a diversidade e formas de se acolhê-la, tanto a âmbito educacional como social, encarando as diferenças como parte da vida humana e não como motivos para práticas segregadoras, ou seja pressupõe uma sociedade igualitária e justa, que legitima a diversidade e se adéqua em serviços e relações para prover oportunidades que atendam a necessidade de todas as pessoas, independentemente de suas condições individuais (ARANHA, 2000).

A concepção de inclusão pode ser entendida como um fundamento filosófico que se ancora no Paradigma de Suportes, o qual é embasado no “princípio da diversidade, no princípio da igualdade e no conceito de inclusão social” (ARANHA, 2002, p. 2). Uma sociedade pautada neste paradigma, implementa na prática social o que se define por Desenho Universal, entendido como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015a, p. 29). Ou seja, realiza modificações em suas estruturas, a fim de priorizar a qualidade de vida de todos,

independentemente das diferenças. Portanto, inclusão passa ser entendido como:

Uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. [...] Na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que dêem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes (CAMARGO, 2017, p.1).

Sendo assim, discutir aspectos sobre a Educação Inclusiva e formas de se incluir, é debater sobre direitos e desafios de garantir a todas as pessoas um espaço coletivo na sociedade sem que elas percam suas diferenças (RODRIGUES, 2006). Existem vários elementos interconectados que são necessários considerar para que exista uma sociedade de fato inclusiva, tais como a luta por políticas públicas, serviços, transformação das representações das pessoas acerca da diversidade e a implementação de uma educação inclusiva.

Em relação as diferenças, Omote (2005), afirma que a mudança de mentalidade acerca do diferente, da pessoa com deficiência, com limitações ou que fogem dos padrões normativos estabelecidos socialmente, é uma das questões centrais da Educação Inclusiva que devem ser discutidas e transformadas. Concepções pautadas na padronização e homogeneização de capacidades individuais de realização entram na contramão dos pressupostos desta filosofia, colaborando para segregação e marginalização de pessoas que não seguem estes tipos de padrões de aprendizagem e comportamento. Nas palavras do autor, as concepções devem ser pautadas em “abordagens que respeitem as diversificadas diferenças, “[...] reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos” (OMOTE,

2005, p. 35).

Nesta perspectiva, a educação da pessoa com deficiência pautada em princípios inclusivos não o concebe como incompleto, doente ou incapaz e não o isola dos demais grupos de alunos devido as suas diferenças, mas pelo contrário, entende seus limites e possibilidades e exige da escola e demais instituições sociais respostas adequadas e de qualidade às necessidades destes alunos. Para tanto, que a própria concepção de pessoas com deficiência promulgada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), está vinculada com os serviços e arranjos sociais que podem acentuar ou não as consequências de determinada estrutura biológica: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”

Portanto, só existe a possibilidade da implementação da Educação Inclusiva, quando haver uma cultura inclusiva na sociedade onde existam suportes sociais, econômicos, físicos, instrumentais e pessoais (ARANHA, 2001; OMOTE, 2005). A própria legislação brasileira defende que seja necessário a integração de várias instâncias da sociedade, determinando que: “[...] Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 2001, p.40). Especificamente sobre o processo de Inclusão Escolar, ele é entendido como:

[...] processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola (BRASIL, 2006, p. 14).

Explorando a complexidade do processo de Inclusão Escolar, Oliveira e Leite (2007) defendem que as escolas precisam reformular seu projeto pedagógico, pois é base para a construção de um espaço educacional que legitime a diversidade e a garantia das propostas educacionais condizentes as diferenças de cada aluno na escola, seja ele com ou sem deficiência, TEA e AH/SD. Rodrigues, Capellini e Santos (2014), concordam com este posicionamento e compreendem que as diferenças entre os alunos, sejam elas físicas, sensoriais, cognitiva, socioeconômica, gênero, étnica, comportamentais e de aprendizagem, devem ser vistas como elementos propulsores da prática pedagógica direcionando o desenvolvimento do aluno, em outras palavras, a diferença cumpre um papel de indicador do caminho que a ação do educador deve percorrer.

Dessa forma, o professor tem papel fundamental para o processo de inclusão escolar pois, ao estar em constante interação com os alunos é possível criar condições adequadas para que suas necessidades de aprendizagem possam ser atendidas, além de construir relações entre os pares baseadas na cooperação e na solidariedade mútua, onde que todos possam aprender com as diferenças (OMOTE, 2005).

Ainda, sobre os elementos pertinentes para a garantia do processo de Inclusão Escolar, Aranha (2000), menciona a necessidade de ações destinadas a nível político-pedagógico, especificamente a administração municipal, que deve regular os investimentos na própria

educação do município, por exemplo, subsídios para cursos de formação continuada de professores de classe comum e especialistas em Educação Especial e capacitações para demais educadores. Nas palavras da autora, a respeito da questão político-administrativa, afirma: “deve nortear a elaboração de plano com objetivos a curto, médio e longo prazo, na direção da implementação gradativa e fundamentado técnico-cientificamente do processo de construção da inclusão” (ARANHA, 2000, p.8).

Para além dessas ações mencionadas, as quais devem garantir a efetividade do processo de Inclusão Escolar, existe a necessidade de apoio de serviços de outros profissionais e instituições destinados as escolas, pois como mencionado anteriormente, o processo de inclusão mobiliza variadas instâncias sociais e seus agentes. Nesta direção, conforme na Declaração de Salamanca, que fornece diretrizes básicas para a implementação de sistemas inclusivos:

[...] a provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. A experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis (BRASIL, 1994).

Com estas considerações a intersetorialidade deve ser uma política pública que saia dos decretos legislativos e se materialize na sociedade. De acordo com Junqueira (2005):

A intersetorialidade é a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social. É uma nova lógica para a gestão da cidade, buscando superar a fragmentação das políticas, considerando o cidadão na sua totalidade (p.5)

Portanto, a intersetorialidade consiste em uma forma de responder as demandas postas pelo cotidiano, ultrapassando a justaposição de projetos e saberes, privilegiando um posicionamento interdisciplinar entre as mais variadas instâncias sociais (INOJOSA, 2001). De acordo com Fazenda (1996) e Santomé (1998), a interdisciplinaridade é uma postura de reciprocidade e legitimação dos diversos saberes em constante dinâmica e comunicação, podendo ser utilizados em um objetivo comum que deve facilitar e viabilizar a resolução de problemas.

A partir deste referencial, o processo de inclusão escolar não aponta somente para a transformação visível da e na escola, mas também subjetiva e institucional sendo um fenômeno social multidimensional, composto por uma trama variada de agentes e setores da comunidade que deverão estar em interação constante. Sendo assim, a inclusão escolar impõe relações e contextos desafiadores a toda sociedade que deve se reestruturar para garantir condições que respondam as particularidades dos indivíduos com deficiência, TEA e AH/SD nas escolas.

A fim de garantir a inclusão, o Brasil a partir da década de 1990, buscou edificar suas políticas públicas educacionais se ancorando em declarações elaboradoras nos movimentos internacionais sobre a Educação Inclusiva, tais como a “Jomtiem”, originada da Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990, a de Salamanca elaborada na Conferência Mundial sobre a Educação Especial em 1994, e o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar, 2000. Ratificando os elementos destas declarações em termos legais, a política nacional sobre a educação inclusiva se comprometeu a prover recursos para a construção de um sistema educacional inclusivo,

para tanto, implementou a Educação Especial, entendida como:

[..] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Leite e Oliveira (2002), afirmam que esta modalidade de ensino deve ser compreendida como extensão da educação comum, cujo seu objetivo central é favorecer a convivência educativa de seu público-alvo, alunos com deficiência (intelectual, física, múltipla, auditiva, surdez, baixa visão, cegueira, surdez e cegueira), TEA, AH/SD, com demais alunos e prover estratégias e recursos adaptados as necessidades dessa população. E, em relação aos alunos com disgrafia, discalculia, disortografia, dislexia, ou seja, que não são considerados com deficiência, mas com transtornos funcionais específicos da aprendizagem, cabe a Educação Especial atuar de forma articulada com o ensino comum e orientar o processo educativo destes alunos (BRASIL, 2015a).

Neste sentido, entende-se que a Educação Especial ancorada em princípios inclusivos é um sistema de apoio e serviços que reúne diversos tipos de conhecimentos, técnicas, tecnologias, materiais didáticos, profissionais como os professores especialistas em Educação Especial (itinerantes e de SRM), e os de apoio, que auxiliam nos cuidados pessoais de alunos com severos comprometimentos. Todos estes recursos têm em vista assegurar a qualidade dos processos pedagógicos, para que respondam as necessidades educacionais não somente dos alunos PAEE, mas também, de toda a equipe pedagógica da escola responsável por este público (BRASIL, 2001).

Dentre os serviços que compõem a Educação Especial, tem-se, no Estado de São Paulo o Apoio Pedagógico Especializado (APE⁷) considerado como conjunto diversificado de serviços educacionais (da Educação Especial) instituídos pelas escolas comum, e realizado preferencialmente neste mesmo espaço, com o intuito de responder as necessidades educacionais de aprendizagem dos alunos. Tais serviços, podem ser desenvolvidos nas classes comuns e ou de recursos, mediante a atuação do professor especializado na área de Educação Especial.

No âmbito nacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), implementado na maioria dos municípios brasileiros, constitui-se como serviço integrante da Educação Especial, estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação por meio Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o qual perpassa todos os seus níveis, etapas e modalidades, eliminando barreiras que impeçam os alunos PAEE de participar do processo educativo, sendo responsabilidade do Estado garantir recursos para que isso ocorra (BRASIL, 2009; 2011). Sua função primordial é elaborar, disponibilizar e avaliar estratégias pedagógicas, recursos e serviços para que seja construído de fato um sistema educacional inclusivo.

A respeito do local onde deve ser ofertado o AEE, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, dispõe em seu artigo primeiro que “Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE),

⁷ Cabe ressaltar que o serviço do APE apesar de estar incluído dentro dos serviços da Educação Especial, ele é regido por uma legislação específica do estado de São Paulo (BRASIL, 2014), ou seja acontece a nível estadual (SP), demais localidades, por exemplo o município em que se desenvolveu esta pesquisa, os serviços educacionais especializados seguem as normas estabelecidas pelo MEC, desta forma, se utiliza a denominação AEE, foco desta pesquisa.

complementar ou suplementar à escolarização [...]” (BRASIL, 2010a). Além do mais:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos⁸ multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009).

Nesta direção, de acordo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o AEE é parte do Projeto Político Pedagógico, que além de envolver professores, deve estar articulado com a família do aluno PAEE e com demais políticas públicas educacionais e serviços especializados (BRASIL, 2008).

A fim de viabilizar e garantir o serviço de AEE, tanto na Educação Básica quanto na Superior, o Ministério da Educação fornece o apoio financeiro e técnico ao sistema público educacional por meio de várias ações: implementação de salas de recursos multifuncionais Tipo I (que não dispõem de recursos para alunos com deficiência visual) e do tipo II (com recursos para a alunos com deficiência visual) nas escolas públicas; programas de formação continuada de professores para o AEE e demais agentes educadores para a Educação Inclusiva; elaboração e distribuição de recursos educacionais, bem como, a adequação arquitetônica do espaço físico escolar garantindo a acessibilidade.

A escola regular que oferece o AEE na SRM, deve-se orientar conforme o disposto pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º (BRASIL, 2009): I) A sala de recursos deve

⁸ Cabe realizar outra distinção. Sala de Recursos Multifuncionais é um termo que segue as diretrizes de operacionalização do MEC e Sala de Recursos está correlacionado as diretrizes estaduais (SP). No caso do município desta pesquisa, que se encontra no interior de SP amparado pelas coordenadas do MEC, utiliza-se a designação Sala de Recursos Multifuncionais.

contar com mobiliário, equipamentos específicos às necessidades dos alunos, recursos físicos e pedagógicos; II) O aluno que frequenta o AEE deve estar obrigatoriamente matriculado na sala regular; III) Deve ser estipulado o cronograma de atividades a serem cumpridas; IV) Plano de AEE contendo a identificação das necessidades específicas do estudante e os recursos para o desenvolvimento deste plano; V) Professores especializados para o atendimento; VI) Outros profissionais especializados, tais como guia-intérprete, tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e agentes responsáveis pela higiene, alimentação e locomoção; VII) Redes de apoio ao professor de AEE.

Caso as escolas não puderem ofertar o AEE, este serviço pode ser desenvolvido em centros de atendimento educacional especializado de instituições especializadas em educação especial, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que estabelecem convênios com a Secretaria de Educação de seu município, tal como apontado pelo art.5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. Para que se estabeleça esta parceria, estas instituições devem prever o AEE em seu Projeto Político Pedagógico e encaminhá-lo a Secretaria de Educação para que seja avaliado, sendo que seu deferimento depende das demandas do sistema educacional e que atenda as propostas pedagógicas embasadas nos princípios inclusivos (BRASIL, 2010b).

Estes centros que ofertam o AEE também devem promover a articulação entre os professores da escola, da própria instituição e profissionais da educação, saúde, trabalho, assistência social para subsidiar o atendimento do aluno PAEE, colaborar com o sistema público educacional ofertando cursos de formação e capacitação para professores de classe comum e especialistas em Educação Especial, além de apoiar a produção de materiais

didáticos e pedagógicos. Frisa-se que “os Centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, representam alternativa para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar” (BRASIL, 2015b, p.101).

Os alunos que podem frequentar o AEE nestes centros especializados ou na própria Sala de Recursos Multifuncionais da escola, são aqueles com:

- Deficiências intelectual, física, múltipla, auditiva, surdez, baixa visão, cegueira, surdez e cegueira.
- Com TEA, caracterizado por “um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” (BRASIL, 2008, p.7).
- Com AH/SD, os quais “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2008, p.7).

A avaliação e diagnóstico pedagógico desses alunos devem ser realizadas para que estes mesmos alunos, diagnosticados como PAEE, possam frequentar este serviço. Neste sentido estes processos são considerados como fundamentais e inseparáveis das futuras intervenções que serão propostas com esta população. Portanto entende-se que o momento de avaliação é um:

[...] processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de

desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2015b, p.41).

A avaliação torna-se inclusiva, no momento em que identifica as necessidades dos alunos levando em consideração suas relações e o que elas influenciam em seu desenvolvimento. Mais que identificá-las é construir intervenções tendo como partida essas características.

É recorrente a utilização do termo avaliação formativa (MENDES; CIA, D’AFFONSECA, 2015; SANTOS et al, 2015), onde que ela reestrutura a prática de ensino do professor e por conseguinte a aprendizagem do aluno a partir de uma visão global de seus limites e possibilidades, em um momento que congrega uma vasta gama de conhecimentos interdisciplinares. Dessa forma, avaliar não é somente papel de um único professor, mas sim, uma rede de profissionais, tais como, professores de classe comum, gestores, coordenadores e profissionais da saúde.

A própria Resolução Nacional nº. 2 de 11 de setembro de 2001 em seu Art. 6 informa que a identificação do aluno PAEE, bem como as tomadas de decisões para o seu atendimento especializado, deve contar com professores de classe comum, especialistas em Educação Especial, diretores, coordenadores, setor responsável pela Educação Especial do município, profissionais de outras áreas de atuação que oferecem apoio ao sistema educacional público, tais como da Assistência Social, Justiça, Trabalho, Saúde, Esporte e colaboração da família (BRASIL, 2015b).

Mendes, Cia e Tannus-Valadão (2015), discutindo sobre a identificação e encaminhamento do aluno PAEE às SRM e instituições especializadas, planifica as etapas que acontecem neste processo, desde a localização do aluno a sua chega nas SRM, que são: identificação do aluno pelos professores da sala regular; comunicação aos pais ou responsáveis a respeito da avaliação; entrevista de anamnese realizada pelos professores de SRM com os pais; ficha avaliativa de habilidades elaborada pelos professores de SRM; diagnóstico para elegibilidade e constatação de condição – laudo médico da equipe de saúde; Cadastro no PROESP (Programa de Apoio à Educação Especial); assinatura do termo de compromisso de frequência do aluno na SRM pelos pais.

No entanto, os laudos médicos e psicológicos não são imprescindíveis como fonte de informações para a avaliação pedagógica a qual o professor deve realizar, tanto para o encaminhamento⁹ do aluno as SRM quanto para o acompanhamento de seu desempenho a partir das atividades que serão propostas nelas (BRASIL,2015b), pois o AEE que ocorre nas SRM constitui-se como atendimento pedagógico e não clínico. O que pode ocorrer, é a escola solicitar laudos psicológicos ou de outras áreas da saúde para que estes documentos sirvam como anexos a avaliação dos professores. Parafraseando a justificativa por não se adotar o laudo:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o

⁹ O laudo médico e psicológico não é visto como imprescindível de acordo com a legislação Federal amparado pelas Notas Técnicas e Resoluções do MEC, no entanto, a nível estadual (SP) para o encaminhamento ao APE o laudo médico e psicológico são entendidos como necessários, tal como afirma o Art 6. da Resolução SE 61, de 11-11-2014 (SÃO PAULO, 2014).

atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação cerceamento de direito (BRASIL, 2015b, p.57).

A avaliação do aluno para o seu encaminhamento é uma questão controversa e complexa, tanto na literatura científica quanto em sua prática no cotidiano escolar (MENDES; CIA, D’AFFONSECA, 2015; SANTOS et al, 2015; MATURANA, 2016). Além de exigir um vasto conhecimento teórico e metodológico por parte de quem avalia, as próprias diretrizes encontradas nas políticas públicas educacionais não traduzem em termos concretos e operacionalizáveis como realizá-la e de que forma.

Apesar do preconizado legalmente que o AEE não pode ser compreendido como um atendimento clínico, indiretamente é possível notar que aspectos sobre a cognição e desenvolvimento do aluno são elementos presentes na avaliação e diagnóstico pedagógico, bem como no próprio momento da proposição da intervenção no AEE. Nesta direção, entende-se que seja necessário um recurso que levante estas informações, tal como a elaboração do laudo médico e psicológico por profissionais da saúde (BRASIL, 2015b). Por isso, alguns municípios, mesmo seguindo as diretrizes do MEC, entendem que o laudo seja necessário para o encaminhamento aos serviços especializados (MENDES; CIA, D’AFFONSECA, 2015).

Ainda sobre processo de avaliação e diagnóstico, estes são fundamentais e parte constituinte do trabalho do professor de SRM. Eles são os primeiros passos para as futuras atividades, pois é neste momento que se conhece o aluno e os determinantes que influenciam sua aprendizagem, tais como, seus limites e possibilidades a respeito de seu funcionamento

biopsicossocial, sua participação nas relações familiares, escolares e os recursos dos quais ele é assistido a nível escolar e de instituições especializadas que possa vir a frequentar. Sendo assim, o laudo psicológico viria a complementar as informações levantadas por estes professores.

Após a reunião do maior número possível de informações sobre o avaliado, o professor de SRM prossegue com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um documento que orienta as suas intervenções (POKER, et al, 2013). O PDI deve ser construído em duas etapas, a primeira que é a avaliação e informações sobre os alunos encaminhados, mencionada anteriormente, e a segunda sobre o Plano Pedagógico Especializado, que consta as atividades específicas a serem planejadas e postas em prática. Nas palavras de Poker et al (2013) “Com base nos dados coletados na avaliação, o professor é capaz de planejar e oferecer respostas educativas específicas adequadas e diversificadas, que proporcionam, para o aluno, formas de superar ou compensar as barreiras de aprendizagem existentes nos diferentes âmbitos” (p.23).

Neste plano especializado devem conter alguns tópicos a serem abordados e elaborados, o primeiro é sobre as diretrizes para as ações que visam atender os alunos PAEE presentes na SRM, por exemplo, as ações que a escola deve realizar para satisfazer as particularidades de aprendizagem, bem como a família do aluno. O segundo, faz referência a organização do Atendimento Educacional Especializado, o número de atendimentos, se serão em grupos ou individuais, a composição e conteúdo dos mesmos, apontamento sobre o amparo de outros profissionais e serviços para garantir o atendimento das necessidades específicas dos alunos, e por fim, a estruturação das orientações que o próprio professor de

SRM deve fornecer aos professores de classe comum e familiares. O terceiro tópico é a descrição do método de trabalho do professor e quais áreas (social, afetiva, motora e cognitiva) terão maior enfoque em sua intervenção.

Outras atribuições do professor de SRM durante a realização do Plano de Desenvolvimento Individual é o acompanhamento da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos que são utilizados, tanto na classe comum quanto demais ambientes da escola, elaboração de materiais pedagógicos acessíveis para o uso na SRM, articulação com os professores de classe comum com o intuito de orientá-los no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e estabelecer parcerias com a família, instituições especializadas e seus profissionais para garantir o maior número de recursos para o atendimento de seus alunos (BRASIL, 2015b). Também desenvolve ensino de Língua Brasileira de Sinais-Libras, a segunda língua para estudantes com deficiência auditiva, sistema Braille, Comunicação Aumentativa e Alternativa, ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva e enriquecimento escolar para alunos com AH/SD.

Cabe pontuar uma diferenciação entre o professor de SRM e o de ensino itinerante, apesar de serem especialistas no campo da Educação Especial e tratarem de serviços pedagógicos especializados, suas funções são distintas, o professor itinerante fornece assessoria entre escolas por meio de visitas, as quais auxilia o professor de classe comum responsável por alunos PAEE, além de acompanhar e intervir no processo de aprendizagem dos conteúdos regulares por parte destes alunos. No entanto, não atuam nas SRM e nem elaboram o plano de atividades que serão desenvolvidas nestes espaços.

As considerações tecidas a respeito da Educação Especial na perspectiva da Educação

Inclusiva e os serviços que a compõem, indicaram o discurso oficial encontrado nos documentos legislativos respeito de como o processo de inclusão escolar é concebido e estabelecido. Com a proposta da inclusão, a escola passa ser entendida como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para todos, independentemente das diferenças pessoais e ocorre a reestruturação dos recursos sociais, educacionais, físicos, humanos e pedagógicos com o intuito de apoiar os alunos em seu processo de aprendizagem. Especificamente no atendimento das necessidades educacionais e de desenvolvimento dos alunos PAEE, determina-se um sistema de serviços multi e interdisciplinares de apoio que articulem a escola, família e instituições especializadas para que auxiliem este público no que for necessário para garantir sua autonomia (ARANHA, 2000; BENITEZ; DOMENICONI, 2015).

Porém, no Brasil, existe de um lado o discurso embasado legalmente a respeito das práticas de inclusão e de outro a realidade concreta das escolas e os serviços de apoio ao aluno PAEE. O que se nota é a garantia de acesso desse alunado nas escolas, mas não de seu desenvolvimento, ou seja, as ações políticas não estão sendo traduzidas para o cotidiano do sistema público educacional (MENDES, 2006). Tal panorama pode ser comprovado pelas pesquisas que denunciam condições em relação aos recursos físicos, humanos e pedagógicos para o atendimento ao PAEE, tais como a de Benitez e Domeniconi (2015), Médice, et al (2015), Santos, Pereira, Lima (2014), Rosin-Pinola e Del Prette (2014), Oliveira e Leite (2011), Leite e Martins (2010).

A questão de formação de recursos humanos, especificamente do professor de classe comum para atuar de forma inclusiva, tem sido alvo de muitos debates. A produção científica na área tem mostrado a falta de subsídios, tanto da formação inicial quanto da continuada,

para o trabalho com alunos PAEE (RETONDO; SILVA, 2008; PLETSCH; GLAT, 2012; VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012; CHACON, 2004; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; PLETSCH, 2009). Exemplo que comprova este apontamento é a investigação de Campos, Pedroso e Duarte (2013) que objetivaram analisar as matrizes curriculares de três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e um de Química de universidades públicas, localizadas no interior do estado de São Paulo, almejando identificar a existência de conteúdos sobre a educação inclusiva e especial no currículo. Para tanto, foi utilizada a análise documental que proporcionou indicativos de poucos conteúdos referentes à educação especial na perspectiva inclusiva, sendo que, apenas uma matriz curricular fez referências e críticas ao papel da escola e do docente.

Silveira, Enumo e Rosa (2012) realizaram uma revisão sistemática de artigos na base de dados Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia, que relatassem as concepções de professores de classe comum sobre o processo de inclusão escolar e as interações no ambiente inclusivo entre os anos de 2000 a 2010. As obras pontuaram as dificuldades e impedimentos do processo de inclusão e indicaram fatores, tais como: a especificidade de cada deficiência que deve ser atendida no contexto de sala de aula, bem como a adaptação de atividades, ausência de articulação e orientação de outros profissionais da educação, condições insalubres de serviço e remuneração, formação insuficiente para o trabalho com a diversidade, falta de materiais instrucionais na própria escola, sentimentos de angústia, desamparo e incapacidade sobre o educar de alunos PAEE. Puderam concluir com este estudo que são necessárias ações que capacitem o professor de classe comum para o trabalho com alunos PAEE, bem como, recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem sua atividade.

A discussão sobre o AEE é realizada por vários pesquisadores do Brasil com destaque do grupo do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Seus integrantes constituem uma rede interligada de profissionais que estudam as políticas e práticas inclusivas por todo país, principalmente nos temas da avaliação do aluno encaminhado a SRM, formação inicial e continuada do professor responsável pelo AEE e funcionamento das SRM (MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015.).

Sobre a organização e funcionamento das SRM de escolas de um município do interior de São Paulo, Santos et al (2015) realizaram encontros presenciais, grupo focal, com 27 professores que atendiam alunos PAEE em SRM, com o intuito de conhecer o funcionamento da sala e seu cotidiano com estes alunos. Apontaram que este tipo de atendimento é positivo aos alunos, no entanto, não é suficiente para garantir a sua devida inclusão. Existem embates políticos, administrativos e burocráticos que se desdobram a respeito dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e sua compra, destinados ao atendimento do PAEE, além dos serviços da área da saúde e assistência social que pouco atende este público devido à falta de vagas. Apontaram a formação inicial como insuficiente para a realização do AEE e a continuada que não abarca todo o conhecimento, teórico e prático, necessário para as suas atividades em sala. Por fim, também indicaram a dificuldade de dialogar com outros professores de classe comum, seja por causa da quantidade de trabalho que ambos têm ou mesmo problemas de relação interpessoal.

Zaniolo, Dall'Acqua e Carneiro (2015), reuniu 22 professores de SRM com o intuito de obter informações sobre sua realidade vivida na sala em que atuam. Os resultados se aproximaram dos apontados pela pesquisa supracitada, com a adição da questão da avaliação

do aluno PAEE encaminhado as SRM como algo complexo e que muitas vezes ocorre ou sem critério ou permeado por muitas dúvidas, tanto por sua parte quanto pela dos professores de classe comum.

Capellini et al (2015), realizou grupo focal com 37 professores de SRM e 31 itinerantes ao longo de 10 encontros com o objetivo de discutirem sobre a sua atuação no AEE para que assim fosse possível descrever seu cotidiano profissional. Os resultados apontaram que 87,10% dos professores itinerantes e 83,78% dos de SRM possuem ensino superior e magistério com habilitação em deficiência intelectual, 29,73% dos de SRM e 48,39% dos itinerantes possuem de um a cinco anos de experiência na Educação Especial; grande parte de seus alunos PAEE são atendidos individualmente ou em grupos de quatro a seis que em sua maioria são considerados como pessoas com Deficiência Intelectual. Os cursos de especialização mais realizados por estas duas categoriais de profissionais são na área de Psicopedagogia. Sobre a caracterização dos serviços prestados, os professores de SRM consideram as salas adequadas para a realização dos atendimentos, em contrapartida os de itinerância se posicionam de forma contrária. Devido ao grande contingente de serviços o professor Itinerante participa menos dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e de conselhos de classe, quando comparados ao professor de SRM. A respeito da formação em serviço, consideram os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação como positivos e auxiliam em sua atividade.

Outras pesquisas têm avaliado a formação inicial e continuada dos professores para atuarem nas SRM tais como as de Leite e Martins (2010), Mendes (2011), Fumes et al (2014), Matos (2012), Silva (2014). Os autores afirmam que estas não são totalmente adequadas para

subsidiar os professores para a realização do plano de AEE, estabelecer articulações com demais educadores, realizar avaliação pedagógica do PAEE e consideram que os cursos de formação continuada ganham um caráter aligeirado ou mesmo em único formato que acabam por não contemplar os conteúdos necessários que satisfaçam as especificidades de cada aluno presente em seu trabalho.

A situação em relação a formação inicial e continuada do professor que trabalha em sistema de itinerância também não diverge das pesquisas supracitadas. Amorim, Capellini e Araújo (2016) objetivaram conhecer os padrões e arranjos organizacionais que estruturam o trabalho de 17 professores itinerantes de escolas municipais de uma cidade do interior paulista a partir de entrevistas semiestruturadas. Na fala destes professores, foi possível perceber que a formação inicial e continuada não é totalmente adequada para sua atuação e não instrumentalizam para o trabalho articulado com professores de classe comum. Além desta questão, os professores apontaram a falta de recursos de acessibilidade, pedagógicos e auxílio de profissionais da saúde que na opinião é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno.

A falta de subsídios teóricos e práticos oriundos da formação inicial e ou continuada, acentua as dificuldades encontradas pelos professores de AEE, como apontado pela investigação de Mendes e Malheiro (2012). Estes autores afirmam que existe sobrecarga de trabalho tanto para o itinerante quanto o de SRM, no sentido de um grande contingente de atendimentos que realizam em serviço, além de encontrarem dificuldades de adaptação de atividades e nas relações com demais professores e familiares de alunos. Capellini (2014), Martins e Sipes (2015) também afirmam que existem grandes dificuldades na avaliação e

diagnóstico de deficiências e elaboração de intervenções específicas para alunos com deficiência intelectual.

A avaliação pedagógica do PAEE, tanto para o encaminhamento as SRM quanto durante o processo de atendimento, é uma temática muito debatida e uma atividade constituída por um alto grau de complexidade, onde são apontadas diversas dificuldades por parte do professor, seja da classe comum, do ensino itinerante e das SRM (MENDES; CIA, D’AFFONSECA, 2015). O maior desafio encontrado por estes profissionais é garantir que o processo avaliativo seja diversificado e aconteça por meio de vários instrumentos avaliativos que objetivem o aprendizado e não a classificação ou rotulação do aluno, ou seja, deve estar em função das atividades a serem adaptadas aos alunos PAEE.

No entanto, além da formação do professor de AEE que não o subsidia adequadamente para realizar a avaliação pedagógica nestes moldes, existem outros desafios e embates de ordem política e administrativa, pois o laudo médico e psicológico, para as localidades que seguem as diretrizes do MEC, não é visto como necessário e isso acaba por afastar profissionais da saúde dos da Educação no momento da avaliação, comprometendo os passos fundamentais da construção do atendimento especializado (MILANEZ; OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013; AMORIM; CAPELLINI; ARAÚJO, 2016). Outro embate encontrado, neste caso da ordem econômica, se refere aos repasses de verbas do governo, pois este acaba por não subsidiar a compra de materiais que possibilitem realizar a avaliação pedagógica com qualidade, nesta direção, o professor de AEE se sente impossibilitado pois, se a formação não contribuiu, as redes articuladas entre professores e demais profissionais também não ocorrem de forma fluida e faltam suportes (instrumentos), a implementação e qualidade do processo de

avaliação é colocada em cheque (KELMAN, et al, 2015).

O encaminhamento aos centros de AEE em instituições especializadas também é permeado por algumas problemáticas, primeiramente ainda existem certas representações de educadores que estes lugares são escolas especiais, as quais devem receber qualquer aluno que não se adapte a um padrão de aprendizagem e desempenho escolar, este tipo de concepção se assemelha com aquela proferida nas décadas de 1960 a 80, que foi responsável por encaminhamentos de alunos que se fossem avaliados adequadamente não seriam considerados com deficiência ou transtornos de aprendizagem. Em segundo lugar, o próprio encaminhamento é realizado por professores e demais educadores sem conhecimento aprofundado de técnicas ou instrumentos de avaliação pedagógica, tal como apontado anteriormente, sendo assim, incorre o risco de se construir rótulos em relação ao aluno e ou a encaminhamentos compulsórios para estes centros (MATURANA, 2016).

A problematização do processo de inclusão no sistema público educacional brasileiro, a partir do levantamento bibliográfico que tangenciou assuntos sobre a formação dos professores, a disponibilidade de recursos humanos, pedagógicos e físicos e a avaliação pedagógica, apontou um panorama preocupante e divergente entre o que está posto na lei e a realidade educacional. Neste sentido, ainda é necessário aprimoramento e busca pela melhor qualidade do sistema educacional, a partir da luta por políticas públicas e implementação de ações que contribuam com a melhoria das condições inclusivas dos espaços escolares.

Dentre as possíveis ações que podem contribuir com a construção de medidas inclusivas, autores como Dazzani (2010), Del Prette (2002), Chacon (2004), Mendes (2011) defendem o estabelecimento de parcerias entre os diversos profissionais da educação e saúde,

articulados em uma rede multi e interdisciplinar, tal como previsto na legislação (BRASIL, 2015a). A fim de explorar este contexto, discutiu-se a relação entre a psicologia e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1.3. Interface entre Psicologia e Educação Especial

A articulação entre Psicologia e Educação no Brasil data do início do século XX com a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental em 1906 e com o Laboratório de Psicologia Educacional em 1931, cujos serviços psicológicos eram solicitados a fim de auxiliar os processos educativos a partir de técnicas de medição de inteligência e estabelecimento de diretrizes de ensino. Concomitante a esta relação com a educação, os serviços de psicologia estiveram ligados a Medicina e ao tratamento de pessoas com “Doença Mental”¹⁰, especificamente, na avaliação e diagnóstico de pessoas consideradas desviantes do padrão de normalidade da época (PEREIRA; NETO, 2003).

De acordo com Patto (2002), no primeiro quinquênio do século XX a psicologia estava enraizada em uma cultura psicométrica e clínica e, na área do trabalho industrial, no ajustamento e seleção de funcionários as vagas requisitadas. De 1960 em diante, em âmbito escolar, estava voltada para a resolução de problemas pontuais que surgiam na escola, tais como adaptação comportamental e ou emocional, caso não fossem possíveis estas práticas os psicólogos eram convocados e emitir pareceres sobre alunos que não se ajustavam a escola e

10 Nome utilizado naquela época, atualmente se utiliza o termo pessoa com deficiência intelectual.

assim encaminhá-los para salas especiais ou instituições especiais¹¹.

Já no final da década de 70 e por todo decênio dos anos 80, emergiram novas formas de conceber o trabalho do psicólogo nas escolas, um movimento crítico começou a problematizar esta atuação que até então estava relegada a segregação, adaptação dos alunos e sua culpabilização pelo fracasso escolar (MEIRA; FACCI, 2007). Com o advento da fundação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em 1990, tal movimento ganhou força e fortaleceu o processo de edificação de uma psicologia crítica comprometida com a democracia e contrária as práticas segregadoras.

Com este movimento pode-se chegar nas atuais definições de Psicologia Escolar e Educacional, tais como foram propostas por Antunes (2008), Meira e Tanamachi (2003), que as concebem como áreas do saber psicológico que tratam de questões referentes ao ensino e aprendizagem dentro e fora das escolas e nos espaços educacionais. Complementando a definição, Antunes (2007) concebe a psicologia educacional “como subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo”. E a escolar tendo seu foco em um campo de ação, ou seja, a escola e as relações que acontecem neste espaço; a atuação está fundamentada nos conhecimentos oriundos da Psicologia da Educação¹² e por outras áreas da psicologia, tais como, Psicologia do Desenvolvimento, Social e da Saúde, bem como aplicada a partir das mais variadas abordagens psicológicas, por exemplo, análise do comportamento, psicanálise, cognitivo-comportamental, histórico-cultural, etc.

11 Atualmente a nomenclatura é Instituições Especializadas.

12 Entende-se aqui psicologia da educação como educacional.

Ainda de acordo com Antunes (2008), a psicologia escolar consiste em uma área de atuação do psicólogo, especificamente o processo de escolarização e todos os fatores que o envolvam a escola e instituições que fornecem relações de ensino e aprendizagem. Neste caso, psicologia escolar e educacional estão intimamente ligadas quando se concebe que ambas se referem a relação entre psicologia e a educação. De acordo com Meira e Tanamachi (2003), elas são áreas de:

[...] estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional - escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado - o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação (p. 11).

Para tanto, considera-se a Psicologia Escolar como área de conhecimento rica e repleta de possibilidades a fim de otimizar o processo educativo e contribuir para com o desenvolvimento humano (MARTINEZ, 2010). Nesta investigação, entende-se que a psicologia escolar é uma área de intersecções de conhecimentos que tem como enfoque a melhoria do processo educacional, para isso, leva em conta principalmente a interação dos fatores biológicos, psicológicos, sociais, históricos e culturais presentes no processo de aprendizagem, para que assim seja possível implementar intervenções que considerem as particularidades, limites, possibilidades e necessidades das pessoas envolvidas no processo educacional. Especificamente seu trabalho destinado aos professores, o psicólogo avalia o contexto escolar, a rede de recursos físicos, pedagógicos e humanos presente na escola, as condições do próprio professor para o ensino, levando em consideração as interações dos

fatores anteriormente mencionados, e, intervem junto aos educadores e nas relações e práticas sociais estabelecidas no ambiente escolar com vistas a otimização do processo educacional.

Diferentemente, o pedagogo encontra-se em uma relação social de ensino, o processo de escolarização do aluno a partir da sua mediação entre ele e o conteúdo historicamente construído pela humanidade com vistas a sua instrumentalização de sua prática social e o desenvolvimento de suas máximas capacidades, a partir da apropriação (aprendizagem) destes elementos histórico-culturais. Dessa forma, o professor leva em consideração o que influencia na aprendizagem do aluno, no entanto, não é específico de sua formação se debruçar sobre os aspectos do desenvolvimento psicológico que estão envolvidos neste processo.

Ainda pontuando as particularidades da atuação do psicólogo escolar, agora realizando um contraponto entre as práticas clínicas, o CRP em sua resolução nº13/07 (2007), determina que estas tem seu foco sobre a saúde das pessoas:

Atua na área específica da saúde, em diferentes contextos, através de intervenções que visam reduzir o sofrimento do homem, levando em conta a complexidade do humano e sua subjetividade. Estas intervenções tanto podem ocorrer a nível individual, grupal, social ou institucional e implicam em uma variada gama de dispositivos clínicos já consagrados ou a serem desenvolvidos, tanto em perspectiva preventiva, como de diagnóstico ou curativa. Sua atuação busca contribuir para a promoção de mudanças e transformações visando o benefício de sujeitos, grupos, situações, bem como a prevenção de dificuldades. Atua no estudo, diagnóstico e prognóstico em situações de crise, em problemas do desenvolvimento ou em quadros psicopatológicos, utilizando, para tal, procedimentos de diagnóstico psicológico tais como: entrevista, utilização de técnicas de avaliação psicológica e outros. Desenvolve trabalho de orientação, contribuindo para reflexão sobre formas enfrentamento das questões em jogo. Desenvolve atendimentos terapêuticos, em diversas modalidades, tais como: psicoterapia individual, de casal, familiar ou em grupo, psicoterapia lúdica, terapia psicomotora, arte terapia, orientação de pais e outros. Atua junto a equipes multiprofissionais, identificando, compreendendo e atuando sobre fatores emocionais que intervêm na saúde geral do indivíduo, especialmente em unidades básicas de saúde, ambulatórios e hospitais (CFP, 2007).

Apesar de ser possível a expressão da psicologia em diversos campos de atuação, entende-se que sua finalidade, independente se clínica ou escolar, é o desenvolvimento da consciência dos indivíduos alvos das intervenções, com vistas a promoção de autonomia e satisfação das necessidades pessoais. Esta afirmação está ancorada nas discussões de Martin-Baró (1996) sobre o compromisso e objetivo do papel do psicólogo na sociedade. O autor menciona que o processo de desenvolvimento da consciência torna o indivíduo apto a transformar sua realidade e dialeticamente a si mesmo, permitindo a realização de suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais e galgar novos níveis de desenvolvimento humano. No que concerne o psicólogo escolar, cabe a este profissional organizar os saberes adquiridos em sua formação e implementar intervenções que atinjam a finalidade de sua área de atuação.

Compreendendo que à educação compete o processo de humanização a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem com vistas ao seu desenvolvimento, a escola sendo um local privilegiado em que deve acontecer este processo e ao professor a mediação da relação do aluno com a apropriação do conhecimento, a psicologia escolar com suas especificidades pode contribuir ao processo educacional. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), discorrendo sobre a atuação do Psicólogo na educação e na escola informa:

[O psicólogo] atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora

com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

Marinho-Araújo (2010) elenca quatro formas possíveis de atuação do psicólogo na escola: 1) Assessoria ao trabalho coletivo, atuando na promoção da integração de demais agentes educacionais, ou seja, na multi e interdisciplinaridade; 2) Acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, onde que o psicólogo auxilia os professores, diretores e gestores no processo educativo dos alunos, onde que os procedimentos concernentes a avaliação psicológica são de extrema importância para a construção de estratégias adaptadas as suas necessidades; 3) Espaço de escuta psicológica, um momento em que o profissional de psicologia atua como um mediador das relações interpessoais que acontecem na escola; 4) Mapeamento institucional: “com o objetivo de investigar convergências, incoerências, conflitos e avanços nas concepções e práticas expressas no currículo, nos processos avaliativos e nos planejamentos, contribuindo para análises e reformulações institucionais” (p. 30).

Além do mais, a atuação do psicólogo na escola pode contribuir com questões referentes a saúde psicológica de alunos, professores, diretores e funcionários, haja vista, que lida com suas expectativas, angústias, necessidades e relações interpessoais, ou seja, com sua subjetividade. Nesta mesma direção, Rodrigues et al. (2008) aponta: “A promoção de saúde constitui uma estratégia fundamental no contexto escolar, parte-se da necessidade de buscar o desenvolvimento global do indivíduo, estimulando suas competências e favorecendo sua integração junto à comunidade” (p.69).

Martinez (2005, 2009, 2010), a fim de descrever as práticas do psicólogo na escola, as categorizam em, tradicionais com foco psicoeducativo de caráter pontual e emergencial, sendo elas: avaliação, diagnóstico, e atendimento a alunos com queixa escolar; formação de professores; orientação sexual; orientação familiar; promoção de projetos educativos. E as emergentes de enfoque psicossocial focadas nas dimensões processuais e em longo prazo, tais como: projetos de desenvolvimento de cultura institucional; gestão pessoal; desenvolvimento de projeto político pedagógico; coordenação de disciplinas e oficinas educativas; subsidiar planos de ensino personalizado; desenvolvimento de políticas de inclusão.

Especificamente sobre a atuação do psicólogo em contextos ligados a Educação Especial no sistema educacional contribuindo com a construção de medidas inclusivas, esta temática se constitui como algo recente (ANACHE, 2005), cujas reflexões se iniciaram na década de 90 acompanhando as discussões realizadas nos movimentos internacionais sobre a Educação Inclusiva, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, Convenção de Guatemala em 1999 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 (BIAGGIO, 2007; MINGHETTI; KANAN, 2010).

Seguindo o movimento da Educação Inclusiva o CFP (2001; 2007; 2009; 2013) e autoras como Patto (2002), Almeida (2003) Anache (2005) Sant'ana e Guzzo (2014) tem se empenhado desde o final do século XX início do XXI, em discutir e estabelecer diretrizes a respeito da atuação do psicólogo, especialmente o escolar, e sua identidade para que ele esteja consoante com a filosofia inclusiva.

Patto (2002) discutindo sobre o compromisso social do psicólogo escolar, defende que este profissional, quando comprometido com as causas inclusivas, descentraliza a

responsabilidade do fracasso escolar em torno do aluno, escola ou família, remove barreiras atitudinais desconstruindo mitos, estereótipos e preconceitos sobre o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem do PAEE. Dessa forma, o psicólogo escolar rompe com práticas classificatórias as quais focam no diagnóstico das consequências do deficit, para um modelo de atuação que centra atenção nas possibilidades dos alunos e na construção de relações sociais onde vigoram o apoio e a colaboração em busca de um objetivo em comum, o desenvolvimento de todos os partícipes do processo educativo.

Nesta mesma direção concordando com Patto (2002), Anache (2005), concebe que a atuação do psicólogo na escola pode e deve operar mudanças nas concepções dos educadores e da família a respeito dos alunos PAEE, principalmente na transformação da ideia de que a deficiência é algo unicamente inerente ao sujeito que determina seu fracasso ou seu sucesso escolar. A autora entende que conforme a representação que cada pessoa tem de determinado fenômeno, esta norteará suas atitudes, sendo assim, o psicólogo pode promover a construção de novas concepções a respeito do fenômeno deficiência de forma que as conduzam às relações sociais dentro da escola pautadas na legitimação e respeito as diferenças.

Refletindo sobre a importância do papel do psicólogo na construção de medidas inclusivas para alunos PAEE nas escolas, Sant'Ana (2011) aponta que o psicólogo e sua bagagem teórico-prática a respeito do processo de desenvolvimento humano e áreas correlatas ao ensino e aprendizagem, possibilita uma grande variedade de intervenções e as considera de extrema importância. Em suas palavras:

A complexidade e a diversidade de relações entre fatores biológicos e psicológicos

envolvidos no atendimento às crianças com deficiência explicam a importância da Psicologia e da atuação do psicólogo de estar presente nesse processo. As habilidades desse profissional e seus conhecimentos acerca da inclusão de crianças com necessidades especiais nas classes regulares, do desenvolvimento de programas de ensino e na orientação a pais, professores e outros especialistas, se constituem como elementos essenciais para beneficiar projetos educativos que favoreçam a educação para todos (SANT'ANA, 2011, p.30).

Para além da desconstrução de mitos, estereótipos, estigmas e atendimento a alunos PAEE, os psicólogos podem auxiliar os professores, sejam eles de classe comum ou do AEE, no ensino e atendimento de alunos PAEE fornecendo informações valiosas sobre como cada indivíduo aprende a partir da análise da interação entre os processos físicos, psicológicos e sociais, que acontecem ao longo do desenvolvimento do aluno (SANT'ANA, 2011). Nesta direção, o profissional de psicologia informa aos professores sobre as consequências, por exemplo, de uma deficiência, sob a capacidade de aprendizagem do aluno e pode construir junto a estes docentes estratégias condizentes as suas necessidades de aprendizagem em um momento de trabalho coletivo e reunião de saberes da área da psicologia e da pedagogia.

De outra forma, o psicólogo quando fundamenta suas intervenções em teorias que desnaturalizam os fenômenos adjacentes ao desenvolvimento humano, tal como na teoria Histórico-Cultural, possibilita um novo olhar que rompe com uma visão biologizante e a substituiu por uma social, tal como apontado por Vygotski quando apresentadas as ideias sobre o desenvolvimento por meio da compensação social. Com este tipo de posicionamento, a deficiência não é vista mais como um dado natural nem uma fatalidade a qual não se há o que se fazer, mas pelo contrário, a partir dessas vias compensatórias pode-se alcançar novos níveis de desenvolvimento dentro dos limites e possibilidades de cada indivíduo.

Ao consultar a literatura especializada na área, que discute as contribuições da

psicologia no sistema público educacional, especificamente em contextos da Educação Especial auxiliando na construção de medidas inclusivas, pouco foi encontrado na literatura científica, tal como apontado por Anache (2007) em seus estudos no início do século XXI. Apesar deste panorama, pesquisas que investigam demandas de professores a respeito do processo de inclusão escolar de alunos PAEE apontam que as intervenções de profissionais da psicologia nesta área são necessárias (ANACHE, 2007).

A respeito desta temática, Matos e Mendes (2015) entrevistaram professores de classe comum a fim de conhecer sua opinião sobre as demandas oriundas do processo de inclusão de alunos PAEE e quais medidas auxiliariam em seu trabalho. Os resultados indicaram uma grande quantidade de necessidades sejam elas em âmbito físico, humano e pedagógico, bem como apontaram a importância dos serviços de psicologia no tocante ao acolhimento do aluno PAEE, professores e família, avaliação psicológica, colaboração com a prática pedagógica e formação e adaptação comportamental e emocional de alunos.

Investigando a respeito das contribuições da psicologia para o processo de inclusão escolar, no entanto, a partir das perspectivas dos próprios psicólogos, Orozco (2013) descreveu as concepções destes profissionais a respeito de seu trabalho, para tanto, realizou entrevistas semiestruturadas com 5 psicólogos escolares da rede particular de ensino do Distrito Federal e utilizou da análise de conteúdo para sistematizar suas respostas. Os resultados foram categorizados em três blocos, sendo práticas que colaboram para a inclusão; concepção sobre inclusão; desafios e dificuldades em seu trabalho.

O primeiro bloco versou sobre as atividades que estes agentes realizavam, que eram: Acompanhante Terapêutico Escolar, adaptação de currículo e provas, acompanhamento e

orientação de familiares, alunos(as). O segundo apontou uma variada gama de concepções de inclusão de acordo com as abordagens psicológicas adotadas, mas todas apontaram para a necessidade de desenvolver um trabalho multidisciplinar com outros agentes escolares. O terceiro bloco apontou para necessidade da reformulação do sistema educacional e das condições físicas, pedagógicas e humanas para a implementação da inclusão escolar, bem como, desconstrução de mitos, estereótipos e preconceitos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE.

Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcanti (2016) entrevistaram 15 professores de classe comum e 15 psicólogos escolares a respeito do processo de inclusão escolar no sistema público de ensino, no tocante as práticas dos psicólogos que possam vir a contribuir com o movimento inclusivo. Os resultados mostraram que ações ainda estão longe de conseguirem efetivar medidas inclusivas devido a falta de subsídios na sua formação a inicial e continuada e apoio do próprio governo em fornecer recursos físicos, pedagógicos e de acessibilidade a ambos profissionais. Derivado deste contexto, muitas das vezes a articulação entre professores e psicólogos acaba não sendo satisfatória, especificamente a respeito do atendimento das demandas dos educadores oriundas do processo de escolarização de alunos PAEE por parte dos psicólogos escolares, pois são poucos serviços psicológicos destinados às escolas. Além do mais, as autoras pontuaram que a interface Psicologia Escolar – Educação Inclusiva é uma temática recente e um campo de atuação ainda pouco explorado, mesmo sabendo que este ramo da psicologia contribui na construção de medidas inclusivas.

Outras discussões são realizadas a respeito da formação inicial do psicólogo e se ela o subsidia para atuar em contextos da Educação Especial criando medidas inclusivas. Andaló

(1992), Del Prette (1999) e Almeida (2011) convergem a conclusões semelhantes a respeito desta questão, a formação inicial não fornece elementos teóricos e práticos suficientes para sua atuação na Educação Especial, sendo que esta condição acaba por contribuir no afastamento do psicólogo em relação a este campo de atuação. Exemplo que ilustra este panorama é o estudo de Barbosa e Conti (2011), que solicitaram a 163 estudantes de psicologia de dois cursos de duas universidades do interior paulista a avaliar os conteúdos que os preparam para trabalhar com questões referentes a Educação Especial nas escolas. As respostas mostraram insatisfação ou indiferença por parte dos mesmos, indicando que a sua graduação não os prepara suficientemente para atuar em escolas inclusivas.

Apesar deste panorama que aponta sobre uma formação inicial que não subsidia o psicólogo para atuar na Educação Especial, promovendo melhorias no processo de inclusão, é possível notar que a literatura científica aponta diversas estratégias neste campo, tal como a Consultoria Colaborativa que pode articular psicólogos e pedagogos. Esta forma de trabalho reúne profissionais de diversas áreas, que se articulam entre si para orientar a prática de um outro em sistema de parceria, onde que estes mesmos profissionais somam seus conhecimentos em prol da realização de um mesmo objetivo. A proposição deste serviço entende que o profissional que receberá a intervenção dos demais, por exemplo o psicólogo exercendo o papel de consultor o qual oferece auxílio aos professores de classe comum e especialistas, tem fundamental importância, tanto na avaliação do contexto quanto na proposição de mudanças e estratégias para a otimização do ensino (IDOL, NEVIN, WHITCOMB, 2000).

Compreendendo que consultoria colaborativa visa reunir conhecimentos de várias

áreas com vistas a consecução de um objetivo em comum estabelecido entre consultor e profissional da educação, concorda-se com Capellini, Zanata e Pereira (2008), que este tipo de estratégia é adequada quando se pretende criar condições inclusivas no ambiente escolar, devido ao fato que o atendimento das necessidades específicas de cada aluno PAEE e a construção de estratégias adaptadas demandam saberes de várias áreas que extrapolam a pedagogia.

Outras intervenções que podem ser propostas por psicólogos escolares a professores de classe comum e especialistas auxiliando no processo de escolarização e atendimento de alunos PAEE, pode ser o oferecimento de cursos de formação de professores tal como realizados nos trabalhos de Ferreira et al (2009), Freller (2010), Prioste (2010), capacitação proposta por Benitez e Domeniconi (2014), Vieira (2014), treinamento aplicado por Khoury (2011), supervisão e estudo de caso realizado por Oliveira e Leite (2011).

Ferreira et al. (2009) objetivaram promover curso de formação para professores do ensino fundamental tendo por estratégia a implementação de oficinas que utilizariam recursos lúdicos, desenhos, pinturas e obras de arte para suscitar discussões sobre o ensino de alunos com deficiência. A oficina permitiu construir um ambiente descontraído e amistoso que facilitou a troca de experiências, informações e estratégias de ensino entre os professores participantes a respeito do processo educativo de alunos com deficiência intelectual que estão em suas salas de aula. Os resultados e as consequências dessa oficina colaboraram para o aprendizado de novas práticas educacionais, bem como surtiu efeito terapêutico nos professores participantes contribuindo para a promoção de saúde mental dos mesmos.

Em estudo desenvolvido por Rosin-Pinola (2009), objetivou descrever e avaliar os

impactos de um programa de promoção de habilidades sociais educativas a partir da abordagem da Análise do Comportamento. Foi proposta a estratégia de Consultoria Colaborativa, que consiste em um trabalho coletivo entre um profissional de alguma área afim da educação e professores. No caso desta intervenção, a autora auxiliou três professores de classe comum que tinham em sua sala de aula dois alunos com transtorno opositor de conduta e uma com deficiência intelectual. Para o seu trabalho a pesquisadora avaliou os alunos e suas necessidades particulares, levantou os repertórios de habilidades sociais educativas das docentes por meio Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica, versão Brasileira, e propôs encontros com estas professoras, nos quais foram discutidos elementos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, treinamento de habilidades sociais e educativas, bem como atendimentos individuais com as mesmas voltados as suas necessidades oriundas do processo de escolarização de seus alunos. Os resultados foram positivos e observáveis tanto no aumento do *score* no pós-teste dos professores, quanto as suas habilidades sociais educativas observadas em sala de aula. Também foi observada a diminuição dos problemas comportamentais dos alunos e aprendizado de novas habilidades sociais, ou seja, a assessoria foi positiva contribuindo para o aperfeiçoamento das Habilidades Sociais Educativas das docentes, promovendo melhoria indireta nas habilidades sociais de seus alunos.

Pereira (2009), em sistema de Consultoria Colaborativa pautado nos princípios da Análise do Comportamento objetivou construir estratégias de ensino junto a seis professoras de três Classe Comum do ensino fundamental de uma escola pública, responsáveis por alunos com deficiência auditiva. Para a proposição dessas estratégias solicitou as professoras que

responderem a escalas de reservas de comportamento socialmente aceitos e realizaram em conjunto a avaliação do desempenho acadêmico destes alunos. Após essa avaliação o psicólogo e os professores puderam discutir e estabelecer manejos comportamentais e práticas de ensino para otimização do processo educativo destes alunos. Os resultados apontaram um desempenho escolar por parte dos alunos maior do que o anterior a intervenção – foi comparado o desempenho acadêmicos dos alunos antes e depois do processo de consultoria destinado aos professores - indicando que este tipo de trabalho é positivo e colabora com a construção de práticas de ensino.

Freller (2010), relatou a uma experiência de formação de educadores, professores, funcionários, diretores, de uma escola municipal próxima a São Paulo, a fim de promover práticas inclusivas no ambiente escolar o qual estava recebendo diversas matrículas de alunos PAEE. Nesta direção, pautados nos pressupostos freudianos, formaram grupos heterogêneos de profissionais que trabalhavam naquela escola com o intuito de compartilhar experiências promovendo efeito terapêutico e construindo possíveis estratégias para o enfrentamento dessas demandas. Os resultados apontaram que este tipo de prática é positiva e que auxilia no trabalho com este tipo de público pois compartilha experiências e saberes, bem como, proporciona um efeito terapêutico nos participantes do grupo.

Bastos e Kupfer (2010), se pautando na teoria Lacaniana, reuniram professores, funcionários e diretores de escolas municipais e estaduais de São Paulo a fim de discutirem demandas advindas do trabalho educativo com alunos com psicose e autismo em seus espaços escolares. A estratégia visou construir um grupo heterogêneo que permitisse a cartasse do sofrimento e o compartilhamento de experiências. Os resultados apontaram que este tipo de

intervenção tem consequências positivas, tais como efeito terapêutico nos profissionais e o acúmulo de conhecimentos advindo da partilha de experiências com estes alunos.

Prioste (2010), promoveu curso de formação para professores de ensino fundamental de escolas estaduais com o intuito de discutirem questões ligadas a sexualidade de crianças com Síndrome de Down dentro de salas de aulas regulares. Pautada no referencial psicanalítico a autora propôs dezesseis reuniões ao longo do ano nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, a fim de discutirem estas questões e construíssem estratégias para o entendimento, enfrentamento e trabalho com estes alunos especificamente nas questões relacionadas a sexualidade dos mesmos. Ao final da intervenção a autora descreve que o progresso no desenvolvimento de estratégias de didáticas e comportamentais pode ser considerado como positivo, no entanto abaixo do esperado devido à dificuldade em se trabalhar a temática junto aos professores.

Oliveira e Leite (2011), objetivaram analisar e descrever sua intervenção junto a uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais, especialista e responsável por 27 alunos com deficiência intelectual, de uma escola estadual de ensino fundamental de um município do interior paulista, Pautadas na teoria Sócio-Histórica, as pesquisadoras utilizaram de um questionário anterior a intervenção com o intuito de averiguar o que sabiam sobre a questão do atendimento a alunos com deficiência intelectual e estratégias para seu atendimento, para que assim em conjunto construíssem os Documentos Individuais de Adaptações Curriculares dos alunos atendidos. Os resultados apontaram que durante o processo de intervenção e trabalho coletivo com as pesquisadoras, a professora pode refletir sobre sua atuação, levando em consideração as particularidades dos alunos para o aprendizado e a construção de novas

estratégias de ensino.

Khoury (2011), objetivou aplicar, desenvolver e avaliar a eficácia de um programa de treinamento destinado a professores do Ensino Fundamental do ciclo I, sobre o manejo comportamental de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em classe comum. O programa foi delineado a partir dos princípios da Análise do Comportamento e consistiu em três fases, a primeira foi a avaliação que conheceu aspectos cognitivos e comportamentais dos cinco alunos participantes e os conhecimentos que os professores têm sobre TEA; a segunda de caráter interventivo que consistiu no treino dos professores para lidarem com estes alunos e seu processo educativo; na terceira etapa mediu-se novamente os aspectos cognitivos e comportamentais dos alunos após o treino dos professores que como. Os resultados da intervenção mostraram transformações quali e quantitativas nos comportamentos dos professores a respeito do manejo comportamental de alunos com TEA, tendo por resultado a diminuição da frequência de problemas comportamentais destes discentes, bem como o aumento do *score* de Coeficiente de Inteligência expresso pela escala Wechsler de Inteligência em sua 3ª versão. Concluiu-se que o programa foi efetivo às necessidades dos professores e positivo ao desenvolvimento dos alunos com TEA.

Benitez e Domeniconi (2014), objetivaram em seu trabalho operacionalizar e avaliar uma capacitação ofertada a quatro professores de classe comum, cinco mães e dois professores da Educação Especial a respeito da estimulação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e autismo. Foram propostas reuniões onde que se discutiram sobre habilidades sociais educativas e formas de desenvolvê-las, bem como, encontros particulares com professores e familiares a fim de elaborarem, em conjunto, estratégias específicas de

promoção de leitura e escrita dos alunos, tanto na escola quanto em ambiente familiar. De acordo com os relatos e os protocolos de registros de comportamento, houve melhora nas habilidades sociais educativas dos docentes e familiares, aprendizagem de novas estratégias de ensino para seus alunos e indiretamente melhoria na produção de textos dos mesmos.

Relatando uma intervenção pautada nos pressupostos da Psicologia Social, Vieira (2014), promoveu curso de capacitação à 66 professores de duas escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista, objetivando capacitá-los a ter atitudes positivas em relação a inclusão de seus alunos PAEE, tais como otimizar o processo de ensino do aluno PAEE e as interações em sala de aula. Para isso, o curso se pautou nos pressupostos e técnicas da abordagem mencionada, Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão aplicada antes e depois da intervenção e a Escala de Validade Social pós capacitação com o intuito de avaliar a prática. Os resultados apontaram modificação atitudinal positiva dos professores em relação ao seu alunado e ganho de novos conhecimentos em relação a inclusão de PAEE.

O Conselho Federal de Psicologia (2009), em um estudo pioneiro com 480 psicólogos, mapeou suas práticas psicológicas voltadas a educação inclusiva com o intuito de sistematizar a atuação do psicólogo neste campo. As atividades desenvolvidas por estes profissionais encontradas na pesquisa foram, intervenções de cunho individual sobre alunos PAEE utilizando de avaliação psicológica, desenvolvimento de autocuidados, dificuldades de aprendizagem; atendimentos em grupo, familiar, com professores, gestores, agentes educacionais das Secretarias de Educação, formação e capacitação profissional, orientação sexual e profissional e oferecimento de oficinas.

Sobre as dificuldades levantadas, encontrou apontamentos referentes aos baixos salários, desconhecimento a respeito das leis que balizam a educação inclusiva, políticas públicas do setor institucional no qual trabalham e várias dúvidas em relação as convergências e divergências entre a relação psicologia e educação inclusiva. Também apontam que gostariam de receber mais informações teóricas e técnicas para melhorar seu desempenho profissional pois a sua formação inicial é considerada como insuficiente.

A respeito da caracterização da população entrevistada, 90,4% eram mulheres e 9,6% homens, sendo a faixa etária média dos participantes entre 30 e 39 anos e seu tempo de atuação variando entre cinco a 10 anos e na educação especial especificamente em média dois anos. Suas atividades, em sua maioria, estão vinculadas às Secretarias de Educação do Estado ou Município (30,6%) e Escolas Especializadas (26,3%).

Outro estudo que investigou práticas da psicologia na Educação Especial foi o de Anache (2010), a autora realizou uma pesquisa bibliográfica no *site* da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 1994 a 2007. Foram encontrados 25 trabalhos distribuídos entre teses e dissertações, tendo o maior número de publicações nos anos de 2006 e 2007 (nove teses e 16 dissertações); as temáticas tratadas entre os 25 trabalhos corresponderam à, atuação do psicólogo escolar junto a docentes (19,57%), avaliação em contexto educacional (19,57%), processo de aprendizagem (10,87%), a prática pedagógica (10,87%), gestão e organização escolar (8,7%), aluno com distúrbio de comportamento (6,52%) e formação do profissional (6,52%). A autora conclui que ao decorrer dos anos as práticas em psicologia escolar correlatas a educação especial foram se expandindo envolvendo outros agentes em suas intervenções, tais como, família, professores, gestores e

outros profissionais de outras instituições.

Ao levantar a literatura na área foi possível notar a importância da aplicabilidade da psicologia no campo da Educação e na escola, bem como sua articulação com a Educação Especial contribuindo com a construção de medidas inclusivas. Porém, no Brasil, ainda não existe a obrigatoriedade do psicólogo no espaço físico das escolas públicas e nas Secretarias Municipais de Educação, mas sim, um projeto de lei (PL nº 3688) que tramita desde o ano de 2000, sendo que foi aprovado em 2009 pelo Senado, em 2010 retornou à Câmara, e em 2015 foi aprovado com emendas, porém ainda não avaliado e aprovado em Plenária (BRASIL, 2015c).

Esta situação é vista como um dentre os vários elementos que dificultam a implementação da psicologia e suas práticas nos espaços educacionais principalmente aquelas que são a longo prazo que rompem com posturas pontuais e clínicas. Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), apontam que existem embates de várias ordens que colaboram para a não superação desta condição, por exemplo, econômico e político pois são abertos poucos editais para contratação destes profissionais e quando acontecem e contratam, não são específicos para atuarem nas escolas, mas sim, em outras áreas, tais como da saúde, prestando serviços às escolas por meio das Secretarias Municipais de Educação, ou seja, uma política de remanejamento de quadro de funcionário.

Além desta questão, existem contradições a respeito da necessidade da avaliação e laudo psicológico de alunos PAEE para o encaminhamento ao AEE (VELTRONE; MENDES, 2011). A nível federal na Nota técnica nº 04 de 2014 elaborada pelo Ministério da Educação, a avaliação psicológica não é vista como necessária, e sim, como algo acessório para que os

alunos possam frequentar o AEE. No entanto, no estado de São Paulo, para que o aluno possa frequentar o APE, deverão compor a documentação do mesmo a avaliação inicial da equipe pedagógica e submeter-se a avaliação psicológica em caso de suspeita de Deficiência Intelectual e “laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência múltipla e múltipla sensorial (SÃO PAULO, 2015)”. De acordo com a Resolução nº 61 de 2014:

Constituem-se requisitos que devem constar da solicitação de autorização para oferta de Atendimento Pedagógico Especializado - APE sob a forma de Sala de Recursos: I - comprovação da existência de demanda, mediante apresentação de: a) avaliação pedagógica e psicológica, em caso de deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2014).

Esta divergência a respeito da questão do laudo e avaliação entra em choque com a própria política de implementação e operacionalização das SRM. Pois, de acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2015b), o momento de avaliação e diagnóstico, tanto para o encaminhamento quanto durante o processo de AEE, visa levantar o maior número de elementos sobre a vida do aluno PAEE e seu funcionamento biopsicossocial para que sejam tomadas as diretrizes necessárias para a construção das atividades adaptadas, ou seja, ao entender que o laudo não é obrigatório pode-se inferir que a avaliação psicológica, e as informações que levanta, não sejam fundamentais para o conhecimento das habilidades cognitivas do aluno, ou, que os professores e demais educadores dispõem deste conteúdo em sua formação. Este tipo de posicionamento é compreendido, nesta pesquisa, como contrassenso e fator dificultador do processo inclusivo, pois tais conhecimentos extrapolam o previsto nas formações de professores.

Oliveira e Campos (2005), aponta que todo método de avaliação deve levantar e integrar e dinamizar fatores biológicos, psicológicos e sociais e “estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência a proposta curricular da série onde está matriculado” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p.54). Além do mais, todo processo avaliativo deve ser bidirecional quando se discute os elementos que influenciam e são influenciados pela condição do aluno avaliado, nesta direção, demanda a reunião de vários conhecimentos, incluindo os da psicologia (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

Em consonância com os autores supracitados, o próprio conceito de Avaliação Psicológica, definido pelo Conselho Federal de Psicologia, o concebe como um processo complexo com vistas a regulação das intervenções:

A avaliação psicológica é um processo técnico e científico realizado com pessoas ou grupos de pessoas que, de acordo com cada área de conhecimento, requer metodologias específicas. Ela é dinâmica e constitui-se em fonte de informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos, com a finalidade de subsidiar os trabalhos nos diferentes campos de atuação do psicólogo, dentre eles, saúde, educação, trabalho e outros setores em que ela se fizer necessária (CFP, 2013, p.13).

Primi (2010), indica a importância dos dados que ela levanta sobre o avaliado. O autor compreende que ela, a avaliação psicológica, é uma investigação de busca dos elementos que estruturam o funcionamento biopsicossocial das pessoas, lançando mão de instrumentos cuja finalidade consiste em compreender processos mentais ou intelectuais, indicadores de comportamentos e características pessoais.

Sendo assim, as informações levantadas pela avaliação psicológica se orientadas aos

professores de SRM, itinerantes e ou classe comum por psicólogos em uma linguagem acessível e compreensível a estes educadores, pode fornecer subsídios os quais deverão nortear as ações pedagógicas, estimulando o que seja necessário e aprimorando as habilidades mais avançadas. Especialmente em relação a construção do Plano de Desenvolvimento Individual, construído pelo professor de SRM, o conhecimento do aluno oriundo da avaliação psicológica compõe toda a sua primeira etapa de construção, que é a reunião de informações sobre quem será atendido.

Além desta questão, encontra-se como atribuições do professor de SRM realizar parcerias com instituições especializadas e profissionais de várias áreas, tais como da saúde, do trânsito, assistência social, etc. Esse termo parcerias não é bem definido nos documentos legais e tão pouco delimita como esta articulação deve ser estruturada, ou seja, se o laudo psicológico não é visto como necessário, indaga-se a respeito do que seja importante e o que o psicólogo pode ofertar a este professor. Dessa forma, nota-se outra contradição e a ausência de definições claras a respeito da atuação do psicólogo nas escolas.

Apesar deste contexto permeado por contradições, indefinições e desconhecimento a respeito da atuação e contribuições do psicólogo no sistema público educacional, é previsto legalmente nas políticas públicas educacionais o estabelecimento de convênios entre escolas públicas e instituições especializadas, tais como Centros de Reabilitação, APAEs e Sociedade Pestalozzi, que oferecem serviços de psicologia ao sistema público educacional. E a partir destes convênios é possível localizar especificamente as intervenções de psicólogos destinados ao PAEE.

Para que o aluno possa frequentar estas instituições, o requisito básico é avaliação do

aluno e dos próprios recursos da escola, especificamente a existência ou não de condições que garantam a permanência e desenvolvimento do aluno PAEE. Sendo assim, reúnem-se professores de classe comum, especialistas, coordenadores e gestores com o auxílio de profissionais da Secretaria de Educação do Município e realizam a avaliação pedagógica para concluir se há ou não a necessidade do encaminhamento às instituições especializadas. Ao se ter concordância sobre a questão, seguem-se os trâmites burocráticos com o envio do pedido primeiramente a Secretaria Municipal de Educação para que o aluno seja direcionado para alguma instituição especializada.

Cada instituição estabelece convênio com outras secretarias municipais a fim conquistar subsídios para que os serviços se viabilizem. No caso da APAE de um município do interior de São Paulo, ela conta com convênios com a Secretaria de Bem-Estar Social, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Ministério da Saúde, Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, Secretaria de Saúde do Município, Assistência Social, Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo. Sua equipe multidisciplinar é composta por Fonoaudiólogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Assistente Social, Nutricionista, Enfermeiro, Médico e Pedagogo (APAE, 2014).

O público-alvo que é atendido são alunos da educação infantil (3 a 5 anos), fundamental, jovens e adultos com DI que necessitam de apoio intermitente, limitado, extensivo e pervasivo, DM e TEA. Esta instituição conta com o Centro de Apoio à Inclusão Escolar (CAIE) composto pelo, Centro de Apoio Especializado (CAE), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Serviço de Avaliação Psicoeducacional (SAPE) que

atende especificamente os alunos encaminhados pelas escolas municipais a partir do convênio estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação – Divisão da Educação Especial.

No CAE, a equipe de psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos realizam a avaliação diagnóstica inicial, os atendimentos semanais de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos, visitas escolares para orientações aos profissionais da educação e familiares. Seu público-alvo são alunos com DI, DM (DI associada a DF), TEA e Distúrbios de Aprendizagem.

No AEE, os atendimentos são realizados semanalmente pelos pedagogos com auxílio de cuidadores em salas temáticas que visam estimular todas as áreas do desenvolvimento dos alunos. Os profissionais da psicologia e fonoaudiologia escolar são responsáveis pelo acompanhamento das crianças em grupo, orientações aos profissionais (do AEE e da rede municipal) e familiares. No SAPE, a equipe multidisciplinar realiza avaliações tanto dos alunos da educação infantil e fundamental com queixa escolar, a fim de otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

As atribuições dos psicólogos nesta instituição especializada se equiparam ao informado pela pesquisa de Mattos e Nuernberg (2010), que objetivaram identificar as características da atuação de 12 psicólogos de Florianópolis a elas vinculados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que estes agentes participam de equipes multidisciplinares que debatem os casos em reuniões semanais e desenvolvem suas atividades de forma individual e/ou coletiva com professores e gestores da rede educacional por meio de visitas as escolas e na residência dos alunos PAEE encaminhados ao serviço especializado por meio das instituições escolares.

As atividades realizadas com os alunos são o desenvolvimento de autocuidados, habilidades sociais, cognitivas e comportamentais, avaliação psicológica, a partir das mais variadas abordagens, no entanto, a mais citadas foram a Psicologia Histórico-Cultural e Teoria Sistêmica. Sobre sua formação, sentem-se inseguros pois a inicial foi apontada como insuficiente para o desempenho de suas tarefas, sendo necessário buscarem especializações e pós-graduação *stricto sensu*. A partir destes resultados, concluíram que a psicologia contribui de sobremaneira as causas da educação especial e ao psicólogo compete a apropriação e desenvolvimento de inúmeras habilidades para que se possa promover de fato a inclusão.

Cabe pontuar que a delimitação e designação de “psicólogo escolar” a estes profissionais de instituições especializadas, que oferecem serviços de psicologia às escolas, é uma questão polêmica e controversa. Levando em consideração a definição de psicologia escolar proposta por Antunes (2008), não é necessário o psicólogo estar inserido na escola para ser considerado como escolar, desde que na sua intervenção foque nos processos de ensino e aprendizagem, e fenômenos adjacentes a eles, com vistas ao desenvolvimento humano, no entanto, é necessário analisar de forma aprofundada como estes trabalhos estão sendo desenvolvidos e se estão indo de encontro com suas finalidades. Dessa forma, entende-se que o psicólogo das instituições especializadas e clínicas desempenham funções de psicólogo escolar esporadicamente, pois seu maior foco de atuação e permanência são exatamente nestas instituições e clínicas mencionadas.

Diante da interface entre psicologia e Educação, intentou-se aprofundar o conhecimento sobre um aspecto particular desta articulação. Foi proposta uma investigação que analisou a atuação do profissional de psicologia de instituições especializadas e clínicas

no sistema público educacional, especificamente em contextos da Educação Especial.

2. MÉTODO

2.1. Delineamento de pesquisa

Respeitando as normas da resolução 510/16 do CONEP (2016), anteriormente ao início da investigação, submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética, e após sua aprovação, gerou um protocolo de acompanhamento (CAE) de nº52233915.6.0000.5398. Além dessa etapa, o documento foi enviado à Secretaria de Educação Municipal do município em que a pesquisa ocorreu e para duas instituições especializadas da cidade que estabelecem convênios com o sistema público educacional fornecendo serviços de psicologia a alunos encaminhados pelas escolas municipais. Este procedimento se deu com o intuito de conquistar a anuência e permissão para localizar os participantes alvos da investigação.

Essa pesquisa de caráter qualitativo não pretende levantar amostras representativas do universo de sujeitos que serão solicitados a participar da investigação, bem como não se intui generalizar os resultados encontrados, mas sim, conhecer a realidade particular do objeto de análise. Cabe ressaltar, que apesar do enfoque qualitativo adotado, não se excluiu a utilização de recursos matemáticos sobre a frequência de aparição dos elementos encontrados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Devido ao objetivo traçado para este trabalho, para além da abordagem qualitativa, este estudo se caracterizou, respectivamente, por ser exploratório, descritivo e explicativo. Em sua primeira característica por se tratar de uma temática pouco estudada; o status de descritivo

deveu-se a necessidade de descrever as experiências e pontos de vista dos sujeitos da pesquisa; em decorrência do último, levantou explicações sobre tais posicionamentos e opiniões dos participantes.

A investigação seguiu moldes de uma pesquisa não-experimental do tipo transversal, a qual não almeja transformação no ambiente e nos grupos de sujeitos que foram alvos da coleta de dados. Ou seja, não houve manipulação de variáveis, apenas levantamentos de opiniões solicitadas por meio do questionário.

2.1.1. Local

A pesquisa foi desenvolvida em um município do interior de São Paulo cuja população é de 369.068 habitantes. O número de escolas municipais são 66 de ensino infantil (EMEII) com 10338 alunos matriculados, 16 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) com 8397 alunos, três Centros de Educação Jovens e Adultos (CEJA) com 52 alunos. Sobre o número de professores do ensino fundamental de escolas municipais, foco desta investigação, tem-se 349 no Ciclo I e 145 no Ciclo II¹³.

Desde 2005, esta cidade adota os serviços de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em seu sistema de ensino a fim de oferecer recursos aos alunos PAEE desta modalidade de educação, cujo atendimento acontece nas SRM onde o professor especialista suplementa, no caso de alunos com AH/SD, e complementa (para os demais alunos com deficiências e TEA) o atendimento educacional que acontece no sistema regular

13 Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

de ensino. Desta forma, encontra-se 32 SRM, com 362 alunos matriculados, além de mais quatro SRM no polo CEJA para os 52 alunos.

Além deste atendimento, têm-se as atividades de itinerância que consistem na orientação e supervisão por parte de professores especializados, que visitam semanalmente as escolas "para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum, da Rede Regular de Ensino, pautado no trabalho cooperativo entre o professor do ensino regular e o professor especializado" (BAURU, 2016).

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, no sistema educacional do município tem-se 101 alunos com DI, 15 com DA, 34 com DF, 103 com autismo e nenhum com AH/SD.

O sistema educacional deste município também estabelece convênios com instituições especializadas que oferecem serviços de apoio aos alunos PAEE, sua família e escola via encaminhamento escolar, a saber: APAE, SORRI, Associação de Pais para Integração Escolar da Criança Especial (APIECE), Lar Santa Luzia para Cegos, Lar Escola Rafael Maurício e o Centro de Atendimento aos Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão (CEDALVI/USP).

Especificamente sobre os serviços de psicologia oferecidos aos alunos PAEE, foco desta pesquisa, não existe o profissional psicólogo no organograma da Secretaria de Educação Municipal ou sua presença física nas escolas públicas, devido a uma decisão político e administrativa. Este tipo de atendimento acontece nas instituições especializadas mencionadas anteriormente por meio de encaminhamento de diretores e professores, ou sendo possível solicitar a visita do psicólogo, destas instituições ou de clínicas, às escolas para que assim

possam discutir casos de aluno PAEE.

2.1.2. Participantes e caracterização da amostra

Para a construção da privilegiou-se alcançar o maior número de professores de classe comum e especialistas das 16 escolas municipais da cidade e profissionais de psicologia que trabalham em duas instituições especializadas e clínica particular. Elegeram-se os seguintes parâmetros para a escolha dos participantes:

- Psicólogos que trabalham em instituição ou clínicas que estabelecem convênio com as escolas públicas municipais por meio da Secretaria Municipal de Educação, que atendam alunos PAEE do ensino fundamental, encaminhados por estes espaços escolares. Cabe pontuar que, os psicólogos ao responderem o instrumento de pesquisa não mencionaram o número de alunos do ensino fundamental I nem do II, sendo assim concebeu-se o critério: que atendam tanto alunos do fundamental I quanto do II.
- Professores de Classe Comum do ensino fundamental ciclo I que tenham em sua sala de aula no mínimo um aluno PAEE. O critério também permite incluir professores do Ciclo II caso este também estiver ministrando aulas no Ciclo I. Este posicionamento se explica devido ao fato que muitos dos professores são polivalentes (responsáveis por mais de uma disciplina) ou que foi atribuído outras turmas.
- Professores especialistas que trabalham em sistema de itinerância e SRM de escolas municipais e que atendam alunos PAEE do ensino fundamental ciclo I.

Foram enviados 97 questionários distribuídos entre professores de classe comum, especialistas e psicólogos, obteve-se 69 respondentes. A seguir a caracterização dos participantes:

- Onze psicólogos de faixa etária entre 25 e 39 anos; seis trabalham em instituição especializada, dois em instituição e clínica, três somente em clínicas. Todos cursaram especialização não informada e três pós-graduação *stricto sensu*. A respeito de sua atuação consideram-na como educacional e clínica, sendo que cinco utilizam da Análise do Comportamento, cinco da Cognitivo-Comportamental e um Psicologia Social.
- 30 professores de classe comum com idade entre 26 e 60 anos. Todos formados em pedagogia. 14 professores cursaram especialização em psicopedagogia, 11 em Educação Especial, cinco não responderam. Todos são polivalentes. A respeito do PAEE que estão presentes em sua sala de aula, apontaram um total de 78 alunos que consideram ter alguma deficiência, no entanto, não sabem ao certo qual tipo, 16 com TEA e 26 com DI.
- 28 professores de AEE com idade variando entre 26 a 60 anos. Todos formados em pedagogia com especialização em Educação Especial, 11 cursaram uma segunda especialização, sendo que quatro em psicopedagogia, quatro em DI e três em AEE. A respeito do PAEE atendido, apontaram um total de 63 alunos que consideram ter alguma deficiência, no entanto, não sabem ao certo qual tipo, 18 com TEA e 30 com DI.

2.1.3. Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos para a coleta de dados foram questionários com questões abertas e outras fechadas, (semiestruturados) um para cada tipo de participante (psicólogos, professores de classe comum, professores de AEE), sendo que os respondentes não teriam limites para a escrita das respostas abertas. Para a sua construção e utilização, seguiram as orientações de Triviños (1987). Dessa forma, estabeleceu-se três tópicos que os dados coletados deveriam responder que são, processos e produtos centrados no sujeito, que consistem nos significados elaborados pelos participantes da pesquisa em relação ao que se pretende conhecer; o segundo, elementos produzidos pelo meio social e cultural do sujeito que o afetam, que são dados reguladores de suas atividades e práticas, por exemplo, a formação acadêmica dada e recebida pelos sujeitos e as diretrizes que regulam seu trabalho na instituição; terceiro, processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual o sujeito está inserido, que consiste em qual tipo de sociedade o indivíduo está inserido, as forças e formas de produção social.

Também se seguiu as considerações de Manzini (2003), que são: adequar a linguagem evitando jargões ou frases vagas que possam causar equívocos na interpretação ou ambiguidades; elaborar perguntas claras, coesas e que levem em conta o impacto emocional que poderá ser gerado; para a realização das perguntas, construí-las em blocos temáticos que sigam um nível ascendente de dificuldade.

Estruturalmente optou-se por construir uma página de apresentação, a qual identificava os objetivos da pesquisa, a sua relevância social, os pesquisadores responsáveis, as seções do questionário, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), bem como, uma apreciação da participação do respondente e o compromisso da devolutiva após a apuração dos dados.

As questões foram estruturadas em seções, sendo que cada uma delas eram precedidas por um parágrafo o qual resumia e explicava os objetivos das perguntas que seguiriam. Desta forma, tem-se: bloco de perguntas que caracterizam a amostra, por exemplo, idade, tempo de atuação etc; seção de questões sobre a formação do respondente; sobre o desenvolvimento do seu trabalho com alunos PAEE; seção de questões que solicita aos participantes descreverem sobre a ocorrência de trabalho em conjunto entre psicólogos e professores.

Os questionamentos realizados que compõem cada bloco foram construídos mediante as hipóteses relacionadas ao tema e ao que se deseja conhecer (TRVIÑOS, 1987). Sendo assim, elaborou-se uma seção que caracteriza a amostra, outra sobre suas atividades cotidianas com alunos PAEE. A última, considerada a principal, investigou as contribuições da atuação do psicólogo para os alunos PAEE e seus professores, tanto na perspectiva dos docentes quanto dos próprios psicólogos. A hipótese principal que norteou a construção destas questões, se ancorou nos próprios princípios da Educação Inclusiva e Inclusão Escolar especificamente na questão dos serviços intersetoriais necessários para o atendimento ao PAEE em contexto escolar.

Neste sentido, investigou se existem serviços de psicologia oferecidos as escolas e a professores que atendem alunos PAEE, como se estabelecem, no tocante a reunião destes três

profissionais, professores de Classe Comum, de AEE e psicólogos e o que desenvolvem quando estabelecem parceria. Além dessas informações, as respostas permitiram traçar um panorama a respeito das atividades realizadas por psicólogos no sistema público educacional do município e as expectativas dos professores em relação a estas intervenções e em que medida elas contribuem ao seu trabalho.

Elaboradas as questões para a coleta de dados, optou-se inicialmente em se ter questionários online, ou seja, eles seriam enviados aos e-mails dos participantes. Este recurso é disponível a partir do sistema *Google Docs* (recurso online disponível a usuários de contas *Google* na *internet*) que dispara um link para os respondentes os direcionando a um ambiente virtual com as questões da pesquisa, e após as respostas, os dados são salvos em uma planilha virtual a qual é disponibilizada para a consulta e ou *download*. No entanto, esta estratégia não foi possível no processo de coleta de dados com os professores de classe comum e especialistas, apenas com psicólogos.

2.1.4. Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente tentou-se realizar a coleta de dados com todos os participantes unicamente via questionário online, cujo link direcionador para as questões seria enviado por e-mail. Para tanto, foram solicitados os endereços institucionais de correspondência eletrônica das 16 escolas municipais na Secretaria Municipal de Educação, divisão de Educação Especial e de duas instituições especializadas que atendem alunos encaminhados por estas

mesmas escolas. Reunido estes endereços, enviou-se uma apresentação para cada uma delas solicitando a participação da pesquisa e a lista de e-mails de professores de classe comum e de AEE que trabalham nas SRM e em sistema de itinerância, além dos psicólogos.

Como não houve resposta por parte de nenhuma escola municipal pelo canal anteriormente citado, o pesquisador entrou em contato via telefone com as 16 escolas municipais solicitando a lista de e-mails dos professores que seriam os participantes da pesquisa. No entanto, não foi possível coletar esta informação por este meio pois as diretoras não permitiram, neste caso, foi sugerido ao pesquisador que o questionário fosse aplicado em versão impressa no momento de Atividade Técnica Pedagógica (ATP), porém também houve negativa por parte das mesmas a respeito dessa estratégia (aplicação por parte do pesquisador), sendo sugerido e acordado que o questionário fosse aplicado por elas no horário de ATP.

Cabe pontuar as orientações oferecidas as diretoras que deveriam ser repassadas aos professores: não haveria limite de linhas para as questões abertas, os respondentes poderiam indicar mais de um fator ou característica, dependendo do que se era indagado. Os participantes poderiam desistir a qualquer momento.

Em relação aos psicólogos que trabalham nas duas instituições especializadas e clínicas, aconteceram diferentes processos de coleta. Na instituição A¹⁴, a direção solicitou o projeto de pesquisa com o intuito de conhecer a proposta e avaliar os aspectos éticos e em algumas semanas liberou os e-mails dos profissionais que trabalham no Centro de Atendimento Especializado (CAE) desta instituição para que o pesquisador estabelecesse

14 Nome fictício a fim de preservar a identidade da instituição.

contato via e-mail e solicitasse a participação na pesquisa. Em relação a instituição B, a mesma solicitou o projeto de pesquisa para que também fosse avaliado, porém como este centro de reabilitação estava passando por fase de remanejamento de pessoal (ano de 2016), não puderam avaliar o projeto e não houve a liberação dos endereços eletrônicos. Neste caso, o pesquisador contactou os psicólogos desta instituição por meio de indicações discutidas no grupo de pesquisa que participa. Para a localização dos psicólogos que trabalham em clínicas que atendam alunos encaminhados pelas escolas municipais, recorreu-se a mesma estratégia, informações obtidas pelo grupo de pesquisa.

Dessa forma, a coleta de dados ocorreu de duas formas, uma com questionários impressos e entregue nas escolas e outra via e-mail por link direcionador ao ambiente virtual do *google docs*, em que estava anexado o instrumento de coleta. Ao passo que ele era respondido por complemento o sistema enviava um aviso ao e-mail do pesquisador sobre esta atividade e indicava o endereço para a visualização das respostas e o *download* em uma planilha do *Excel* dos dados agrupados por questão.

Referente a coleta de dados com professores de classe comum, o pesquisador visitou várias vezes as 16 escolas municipais com horário previamente agendado com a direção a fim de explicar os objetivos da pesquisa e entregar as 20 cópias de questionários, destinados aos professores de classe comum do Ciclo I, que foram aplicados em horário de ATP. Determinou-se esta quantidade de cópias para não incorrer o risco de falta de questionários, no entanto, a média de professores regentes por escola municipal está entre 12 a 18. Cabe ressaltar, que a devolução do instrumento de coleta de dados preenchido ocorreu mediante a disponibilidade de tempo de cada escola e interesse dos professores em participar.

A coleta com professores especialistas aconteceu em apenas um dia. O pesquisador foi informado pela Secretaria Municipal de Educação que haveria uma reunião de ATP coletivo onde todos os professores de AEE, que trabalham em SRM e em sistema de itinerância, estariam reunidos no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal sob direção da divisão da Educação Especial da cidade, neste caso o pesquisador se direcionou até o local e com auxílio e supervisão da direção mencionada aplicou os questionários.

Considerou-se importante pontuar algumas questões e reflexões referentes ao processo de coleta de dados, especificamente a estratégia de se utilizar o *Google Docs* para o envio do link de questionário online a fim de realizar o levantamento, pois concluiu-se que este procedimento não foi eficiente no contexto de coleta com os professores.

Em primeiro lugar nem todos os participantes estão habituados a consultar e utilizar e-mails periodicamente para se comunicarem, levando a um acúmulo de mensagens antigas que acaba por não possibilitar o proprietário do e-mail receber novas mensagens. E-mails institucionais acabam por barrar mensagens que contém links que direcionam a outros sites externos, por motivos de segurança bloqueiam a mensagem enviada e a encaminha para a lixeira ou a classifica como *spam*¹⁵.

Referente ao próprio funcionamento e estrutura do *Google Docs* para realização de pesquisas online, este necessariamente depende de acesso à *internet* e transmissão de dados para efetuar o download da página onde se encontra as questões. Caso não haja conexão ou a transmissão seja cortada no momento em que esteja preenchendo o formulário, todo progresso

¹⁵ Mensagens publicitárias disparadas automaticamente por sites que podem conter vírus ou conteúdo mal intencionado.

e respostas são perdidas obrigando o respondente a voltar ao início, ou seja, não é uma ferramenta que facilita a coleta de dados e não considera que muitas das vezes, pessoas podem não dispor de computadores ou mesmo de uma conexão estável e fluida com a internet.

Sobre o armazenamento das respostas, ao término do preenchimento do questionário os dados são armazenados em nuvem¹⁶ e disponíveis para *download*, no entanto, as respostas são agrupadas na sequência das perguntas em formato de *.xls* que consiste em um arquivo que somente pode ser aberto no programa *Excel*, porém ele não permite o manejo destes dados tal como transportá-los automaticamente para o programa *Word* que realiza edição de texto (comando *ctrl +c* e *ctrl +v*), sendo assim é necessário realizar a transcrição das respostas. Conclui-se que esta ferramenta não facilita pesquisas de caráter qualitativo onde exista respostas abertas de maior extensão.

2.1.5. Procedimento de análise de dados

Os procedimentos para a análise dos dados coletados seguiram a abordagem qualitativa que não se limitou apenas na descrição e explicação dos fatos a partir do raciocínio lógico dedutivo, mas também utilizou de recursos matemáticos simples e da lógica indutiva que auxiliaram na sistematização dos dados e na técnica de análise de conteúdo.

¹⁶ Nuvem ou *cloud* se refere a uma forma de armazenamento de dados em que o conteúdo permanece em um domínio da internet de forma virtual que pode ser acessado a partir de um computador conectado a internet.

A respeito da técnica de Análise de Conteúdo, Bardin (2009), a conceitua como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44).

A Análise de Conteúdo pode ser caracterizada como um conjunto de técnicas flexíveis que garantem aos pesquisadores diversas formas de se utilizá-las e adaptá-las a um campo de aplicação vasto: o das comunicações. Neste sentido, onde exista conteúdos linguísticos, escritos, orais ou a outros códigos semióticos ela pode ser utilizada.

Bardin (2009), aponta que para a realização da Análise de Conteúdo é necessário seguir sistematicamente algumas etapas que são reguladas por leis: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, consiste no momento em que o pesquisador se aproxima e organiza o material coletado definindo o *corpus* da pesquisa seguindo regras, a saber: *Exaustividade*, considera-se todo o material levantado, não realizando exclusões ou procedimentos que retire informações coletadas; *Homogeneidade*, cada grupo de participantes devem responder as mesmas perguntas, ou seja, um questionário com mesmas questões para todos os professores regentes de classe comum, outro para todos os de AEE e outro para psicólogos; *Pertinência*, o conteúdo levantado deve responder aos objetivos da investigação.

Neste momento de pré-análise realiza-se a Leitura Geral do material para realizar revisão do conteúdo coletado a fim de comprovar se os objetivos da pesquisa foram

contemplados com a coleta e se aproximar das expressões dos participantes. No caso da pesquisa, conclui-se que sim, os dados levantados cumpriram as necessidades.

Tomando como pressuposto que nesta fase organiza-se o material levantado e entendendo que existe um grande contingente de dados, foi necessário estabelecer um sistemático procedimento de organização, haja vista, que são três tipos de questionários (professores classe comum, especialistas e psicólogos) com questões abertas e fechadas.

De acordo com o mencionado anteriormente, apesar de serem três tipos de questionários diferentes eles seguem uma mesma estrutura, primeira seção caracterização dos respondentes, segunda sobre o trabalho com alunos PAEE, terceira, formação inicial e continuada para a realização de seu trabalho, quarta, atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar. Excetuando a seção de caracterização, as demais seções foram tomadas como eixos, como forma de facilitar a organização dos dados para que assim pudesse ser realizado o processo de Análise de Conteúdo propriamente dito.

Por questões de apresentação do conteúdo, os passos que serão demonstrados a seguir foram feitos para cada tipo de questionário, respectivo ao conjunto de respondentes (professores de classe comum, AEE e psicólogos) iniciando pela segunda seção:

- Optou por organizar todas as respostas de forma a possibilitar a sua visualização, ou seja, as respostas foram agrupadas de acordo com as questões que se referiam. Tal organização originou ao todo: 16 conjuntos de respostas para os professores de AEE; 15 conjuntos para os professores de classe comum; 15 conjuntos para psicólogos.
- Distribuiu-se as questões e as respostas através dos eixos previamente determinados. Pelo fato dos questionários de professores de classe comum e AEE diferirem apenas

em duas questões, a nº 4 do primeiro eixo que é uma indagação que não existe no questionário de professores de classe comum e a nº 8 do terceiro eixo que troca o alvo da relação estabelecida (de professor de classe comum para de AEE), considerou-se apresentá-las no mesmo quadro apenas por questões didáticas e de formatação, realizando a indicação das diferenças apontadas. Também foram apresentadas em outro quadro as questões do questionário destinado aos psicólogos.

Quadro 1 - distribuições das questões do eixo I (questionário para professores)

Eixos	Conjunto de perguntas
Trabalho com alunos com deficiência, TEA e AH/SD	1. Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho cotidiano com este(s) aluno(s). Quais facilidades? Quais dificuldades? 2. Quais informações recebeu sobre este(s) aluno(s)? Quem o informou? 3. Com que recursos conta para realizar trabalho com este(s) aluno(s)? Podendo ser eles materiais, parcerias com outras instituições e profissionais, projetos com universidade ou demais serviços que os contemple. 4. ¹⁷Que tipo de atividades você desenvolve com seus alunos? 5. Em relação ao trabalho com seu (s) alunos PAEE como você descreve o seu desempenho ao longo de suas intervenções

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 2 - distribuições das questões do eixo II (questionário para professores)

Eixos	Conjunto de perguntas
Formação inicial e continuada para a realização de seu trabalho	1. Considera que sua formação é adequada para atuar com este(s) aluno(s)? Como você a avalia? Justifique. 2. Realiza ou realizou cursos e/ou qualquer outro tipo de estudo para trabalhar com esta demanda?

Fonte: elaborado pelo autor

17 Questão ausente no questionário de professores de classe comum.

Quadro 3 - distribuições das questões do eixo III (questionário para professores)

Eixos	Conjunto de perguntas
Atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seu(s) aluno(s) PAEE recebe apoio ou frequenta serviços oferecidos pela psicologia? Por exemplo de centros de atendimento especializado, tais como, APAE, SORRI e/ou clínicas? 2. Em que extensão o apoio desse profissional é necessário na sua opinião? 3. De que maneira você acha que o psicólogo poderá contribuir para o trabalho com estas pessoas? O que ele poderia fazer? Por que? 4. Como você qualifica estes trabalhos? 5. O que você pensa a respeito desta parceria? 6. Para um melhor atendimento de um estudante PAEE é necessário um trabalho em equipe, devendo incluir a atuação do professor de classe comum, de um docente de AEE e um psicólogo. O que você pensa dessa parceria em equipe? Que atribuições cada um teria neste trabalho em conjunto? 7. Você já teve essa experiência em trabalhar com esta parceria (Professor de sala comum – Professor de AEE – Psicólogo)? Se sim, o que achou? Justifique 8. ¹⁸Como foi a relação com o professor de classe comum a respeito do trabalho com alunos público-alvo da educação especial? Descreva-a. 9. Como foi a relação com o profissional da psicologia? Descreva-a.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4 - distribuições das questões do eixo I (questionário para psicólogos)

Eixos	Conjunto de perguntas
Trabalho com alunos com deficiência, TEA e AH/SD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos alunos com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, com transtorno global do desenvolvimento, autismo ou altas habilidades/Superdotação, atende em seu serviço? Elas estão matriculadas nas escolas? 2. Em qual série do ensino fundamental eles se encontram? 3. Por qual meio estes alunos são encaminhados até você? Exemplo, Indicação da escola, outras instituições, família, apontamentos de professores. 4. Qual é exatamente sua função diante desses clientes? Você faz avaliações, diagnósticos, laudos, atendimentos individuais, familiares, entre outros. Conte um pouco de seu trabalho com essa demanda, indicando a forma como

¹⁸ No questionário de professores de classe comum lê-se: Como foi a relação com o professor de AEE a respeito do trabalho com o (s) aluno (s) PAEE? Descreva-a.

	<p>you develop these activities</p> <p>5. What are the facilities and difficulties encountered in this work?</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5 - distribuições das questões do eixo II (questionário para psicólogos)

Eixos	Conjunto de perguntas
Formação inicial e continuada para a realização de seu trabalho	<p>1. Em sua graduação recebeu formação para atender alunos considerados PAEE? Como você avalia esta formação?</p> <p>2. Sente-se preparado para trabalhar com esta demanda? Justifique.</p> <p>3. Fez cursos após sua graduação para especializar-se no atendimento a este público?</p> <p>4. Gostaria de ter mais informações sobre essa questão? Se sim, quais.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 6 - distribuições das questões do eixo III (questionário para psicólogos)

Eixos	Conjunto de perguntas
Atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar	<p>1. O que você pensa sobre o trabalho do psicólogo no âmbito educacional?</p> <p>2. Você considera que o trabalho do psicólogo pode contribuir no processo de inclusão escolar? Em que medida? Justifique.</p> <p>3. Para um melhor atendimento de um estudante PAEE é necessário um trabalho em equipe, devendo incluir a atuação do professor de classe comum, de um docente de AEE e um psicólogo. O que você pensa dessa parceria em equipe? Que atribuições cada um teria neste trabalho em conjunto?</p> <p>4. Você já teve essa experiência em trabalhar com esta parceria (Professor de sala comum – Professor de AEE – Psicólogo)? Se sim, o que achou? Justifique.</p> <p>5. Como foi sua relação com o professor de classe comum? Descreva-a.</p> <p>6. Como foi sua relação com o professor de AEE? Descreva-a.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com Bardin (2009), no momento em que se organiza o material também pode-se construir hipóteses e/ou caminhos para a realização das futuras análises. Considerou-

se que os eixos anteriormente edificados seriam as categorias maiores que a partir das respostas das questões, que também passaram por um processo de categorização, comporiam o corpus da pesquisa. A autora citada menciona que quando existem categorias previamente estabelecidas compostas por outras, denomina-se o processo de *caixa* pois tal nome é dado devido a analogia ao objeto caixa, cujo pertences são guardados em seu interior.

Neste caso, tem-se o seguinte exemplo de respostas de três professores de AEE referente a terceira questão do eixo III:

De que maneira você acha que o psicólogo poderá contribuir para o trabalho com estas pessoas? O que ele poderia fazer? Por que?

P1) *Acho que eles poderiam ajudar nos manejos de comportamentos dos alunos (1) e no seu desenvolvimento em no geral (2).*

P2) *Auxiliando o professor especialista e regular nas questões comportamentais dos alunos (1) no ambiente escolar e quais estratégias podem ser utilizadas e também na parceria com a família (3).*

P3) *Adaptação comportamental (1) e orientação familiar (3) e particulares do aluno.*

Ao inserir as respostas na categoria definida *a priori*, é continuado o processo de análise na fase de exploração do material em que se define o Recorte, a Enumeração e a Classificação/Agregação do material (respostas das perguntas) que compõe os eixos (categorias definidas *a priori*). O recorte consiste na definição de unidades de registro que no caso foram escolhidos palavras e/ou ideias, ou seja, por nível semântico, tal como está em negrito nas respostas anteriores. A enumeração indica como as unidades de registro serão

contadas se baseando em uma hipótese, que no caso é a resposta do que se almeja saber. Neste caso, são atribuídos números a elas.

A Classificação é um procedimento em que se organiza as unidades obtidas pela enumeração levando em conta sua similitude, sendo possível classificá-las e reuni-las em categorias atribuindo um nome as mesmas. O momento de categorização deve respeitar algumas orientações de Bardin (2009) tais como a exclusão mútua, uma categoria não pode ser composta por elementos que estão inseridos em uma segunda categoria; homogeneidade, a categoria deve ser composta por elementos com as mesmas características; pertinência, as categorias devem responder ao que se pretende conhecer; produtividade, as categorias devem ser elaboradas de modo a possibilitar a criação de hipóteses e inferências para que sejam discutidas. Exemplo:

Quadro 7 - exemplo de categorização

Classificação	Respostas	Categoria Criada
1	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar nos manejos de comportamentos dos alunos • Auxiliando o professor especialista e regular nas questões comportamentais dos alunos • Adaptação comportamental 	Manejo Comportamental
2	<ul style="list-style-type: none"> • Seu desenvolvimento no geral 	Desenvolvimento Humano
3	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias podem ser utilizadas e também na parceria com a família • Orientação familiar 	Orientação Familiar

Fonte: elaborado pelo autor

A próxima fase é a de tratamento e interpretação das categorias criadas. No entanto, anteriormente a este passo é necessário elaborar hipóteses e inferências sobre as categorias construídas, para que a busca das respostas destas indagações complementem a interpretação

das próprias categorias. Para a elaboração das inferências, Bardin (2009) orienta que se deve levar em consideração a mensagem e o canal de sua emissão, bem como o emissor e o receptor da mensagem.

Na presente análise, o emissor da mensagem são professores (com suas características já descritas) e psicólogos, o receptor ou pesquisador também é um psicólogo, o canal de emissão da mensagem foi a comunicação escrita relatada pelos participantes. Neste sentido, se explica a necessidade da seção de caracterização dos participantes e sua formação, para que assim sejam fornecidos subsídios para a elaboração das inferências.

O procedimento para análise das categorias adotadas seguiu-se a seguinte estrutura: após a categorização das respostas e sua frequência de aparição em quadros, realizava-se considerações a respeito do dado encontrado em cada questão; ao término de cada eixo novamente retomava-se o conteúdo construído a partir de cada questão de forma resumida, introduzindo inferências e interpretações; após analisar cada eixo optou-se por integrar a análise de cada um e construiu-se questões e hipóteses que auxiliaram nas discussões a luz do referencial teórico; por fim, correlacionou-se as questões e hipóteses levantadas entre questionários, ou seja, cruzou-se o resultado da análise dos questionários de professores de classe e o de psicólogos.

No último momento¹⁹, interpretação dos dados, utilizou-se de toda a revisão bibliográfica sobre o tema da investigação e a base teórica adotada, para que fosse possível discutir as categorias criadas e responder as questões norteadoras da pesquisa bem como das

¹⁹ Este momento será ilustrado na seção resultados, onde as categorias construídas estão apresentadas em quadros.

inferências e interpretações realizadas a partir da análise das categorias.

Para a apresentação dos dados pós processo de Análise de Conteúdo, optou-se pela descrição em formato de texto, indicando as categorias em itens, respeitando uma ordem de expressividade, do mais frequente ao menos. Após a descrição dos dados as discussões foram feitas em três momentos, uma para os professores, outra para os psicólogos e uma terceira seção sobre a atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As categorias oriundas do processo de categorização foram transformadas em itens e apresentados de acordo com sua expressividade, ou seja, frequência de aparição. Devido ao fato dos questionários estarem subdivididos em seções, os resultados e discussões também foram divididos para a apresentação em: Eixo I, trabalho com alunos PAEE; Eixo II, formação inicial e continuada; Eixo III, atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar. Após a discussão um novo tópico foi aberto para que se discutisse com profundidade a atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar.

3.1. Professores de classe comum e especialistas

Eixo I: Trabalho com alunos PAEE.

Este eixo permitiu conhecer um pouco da realidade de trabalho que os professores vivenciam com seus alunos PAEE. Foram apontadas facilidades, dificuldades, qual a fonte de informação sobre estes alunos, quais recursos contam para o desenvolvimento de suas atividades, o que desempenham junto a eles e como os avaliam.

As facilidades apontadas pelos professores, respeitando o critério de expressividade foram respectivamente: Orientação do professor de sala de recursos, materiais adaptados para as atividades, plano de AEE individualizado, capacidade de lidar com os alunos e parcerias com outros professores. Em contrapartida as dificuldades indicadas foram: Adaptação de

material e atividades, falta de colaboração da família, relacionamento e comunicação com outros professores, tempo escasso para o desenvolvimento dos atendimentos, dificuldades de aprendizagem do aluno, falta de recursos físicos, pedagógicos e de acessibilidade.

A grande parcela de informações sobre os alunos PAEE atendidos em sala regular e SRM oriunda dos laudos médicos de instituições especializadas que mantém convênio com as escolas municipais e histórico escolar dos alunos. Outras fontes de informação são da própria escola, no caso dos professores de classe comum em sua maioria partem dos professores especialistas, seguido de professores de outro ano, diretores, gestores e por último a própria família dos alunos. Por sua vez, os professores especialistas também indicaram que as informações advêm dos demais educadores, haja vista, que o histórico escolar dos alunos é construído pelos professores ao longo dos anos letivo. Importante ressaltar que para além destes canais, a família dos alunos também foi apontada como fonte de informação, porém com menor frequência para os professores regentes.

Os serviços das instituições especializadas e clínicas foram apontados como os principais recursos para auxiliarem no atendimento aos seus alunos PAEE, pois contribuem para o seu desenvolvimento. Os professores de AEE são compreendidos pelos professores de classe comum como apoio de seu trabalho com estes alunos. Também foi indicado que os materiais, recursos e atividades adaptadas encontrados nas escolas auxiliam neste trabalho.

A respeito das atividades desenvolvidas com seus alunos os professores não descreveram pormenorizadamente, apenas mencionaram que realizam adaptações.

Sobre a avaliação do desempenho dos alunos PAEE ao longo das aulas e atendimentos, indicaram um contraste quando comparadas entre professor de classe comum e professores

especialistas. Para os primeiros, há dificuldade e baixo desempenho em todas as áreas, escrita, leitura e raciocínio com números, para os professores especialistas o desempenho do aluno está dentro do esperado.

Eixo II - Formação inicial e continuada

As informações contidas indicam como os professores avaliam sua formação, inicial e continuada, para o trabalho com alunos PAEE.

Tanto para os professores de classe comum quanto para especialistas a formação inicial e continuada são consideradas como insuficiente para subsidiar suas atividades com o público mencionado. No entanto, indicaram que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação auxiliam fornecem elementos teóricos e práticos úteis à sua prática cotidiana.

Eixo III – Parcerias entre professores e psicólogos

O eixo III teve duas principais investigações, a primeira sobre o que os professores pensam sobre os serviços de psicologia oferecidos pelas instituições especializadas e clínicas parceiras das escolas municipais, bem como, em que medida e de qual forma tais serviços podem beneficiar sua atividade docente. A segunda, investigou a existência de trabalhos coletivos entre psicólogos e professores e o que estes profissionais pensam a respeito deste tipo de articulação.

A grande maioria dos alunos frequentam instituições especializadas que fornecem

serviços de psicologia. Apenas uma pequena parcela de professores especialistas mencionou que nem todos seus alunos frequentam, pois, a família não participa e ou não leva o estudante aos atendimentos.

Os serviços de psicologia que os alunos frequentam foram classificados pelos professores como fundamentais, importantes para o desenvolvimento do aluno, positiva, porém não atinge todas as necessidades escolares e uma pequena parcela indicou que não tem clareza sobre a extensão do apoio deste profissional. Especificamente os participantes apontaram que os psicólogos podem realizar, orientações a professores para o ensino de alunos com deficiência²⁰, adaptação de atividades, adaptação comportamental, orientação familiar.

Em relação ao trabalho que articula a tríade professor de classe comum – professor especialista – psicólogo, foi indicado como: necessária para o trabalho dos professores especialmente no processo de ensino e aprendizagem do aluno, necessária para o trabalho com a família dos alunos, nunca teve este tipo de trabalho, não tem clareza das contribuições da atuação do psicólogo nesta parceria. Além do mais foi consenso que o professor especialista deve auxiliar o professor regente na adaptação de atividade, o professor regente deve ministrar o conteúdo regular e o psicólogo deve auxiliar os professores em suas atividades de adaptação.

Apesar de ser considerado como necessário, o trabalho em tríade. A maioria dos professores, (38), não tiveram esta experiência e os poucos que tiveram indicaram problemas

²⁰ Optou-se por manter alunos com deficiência tal como apontado pelos respondentes, no entanto, entende-se como PAEE pois é um conceito que abarca todo o público-alvo da Educação Especial.

de relacionamento com demais professores.

Ao indagar os professores de classe comum sobre como foi a relação com o professor de AEE (sistema de díade) apontaram que tal parceria foi positiva na construção de estratégias e atividades adaptadas e outros informaram que não tiveram essa experiência. Em contrapartida, os professores de AEE informaram que este tipo de trabalho, para eles, não foi satisfatório por haver problemas de relacionamento entre eles.

A maioria dos professores de classe comum e especialistas indicaram que não houve visitas ou trabalho em conjunto com o psicólogo, outra parcela afirmou que aconteceram poucas visitas, no entanto, foram positivas na construção de estratégias adaptadas de ensino a alunos com deficiência e orientações sobre como manejar seu comportamento.

A partir destes dados concluiu-se o seguinte: os professores de tem mais dificuldades do que facilidades com seus alunos PAEE; as instituições e clínicas especializadas no atendimento são fonte de recursos para seu trabalho, pois os atendimentos que são realizados contribuem com o desenvolvimento deste público, além de oferecer informações sobre os mesmos; a formação inicial e continuada não subsidiam seu trabalho com seus alunos PAEE; Não é frequente o trabalho em sistema de tríade, o que é mais comum é a articulação entre professores de classe comum e especialista, pois o profissional de psicologia pouco visita as escolas. Apesar deste panorama os serviços de psicologia são avaliados como necessários para o desenvolvimento do aluno, e para os professores, são importantes pois fornecem informações e orientações sobre como conduzir o processo de ensino e aprendizagem e manejo comportamental.

As hipóteses levantadas acerca destes dados circunscreveram a questão da

intersectorialidade e a representação do papel do profissional de psicologia no sistema público educacional.

De acordo com a legislação vigente que é fundamentada em um paradigma inclusivo, a escola deveria ser amparada por profissionais de outras áreas, tais como os da saúde, para o acompanhamento de alunos PAEE, porém o que se notou é que os professores pouco usufruem dos serviços de psicologia, neste caso, acredita-se que exista uma fragilidade no processo de inclusão que pode ser discutido considerando aspectos políticos, econômicos, sociais e históricos.

O papel do psicólogo é representado como um profissional que tem seu enfoque de atuação predominantemente clínico e terapêutico e poucas vezes desempenha a função educacional, pois suas atividades acontecem centradas nos alunos e suas famílias e raramente nas escolas em sistema de parceria com os professores acompanhando e discutindo casos. Hipotetiza-se alguns fatores contribuem para este panorama, a própria história da psicologia que por muito tempo esteve relegada aos processos clínicos e terapêuticos, as indefinições do papel do psicólogo no sistema público educacional e ausência de legislações que atestem a obrigatoriedade deste profissional nas escolas.

Os resultados sobre a formação inicial dos professores entrevistados se coadunaram com pesquisas que avaliam as Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos superiores de licenciatura. Neste sentido, obteve-se que em suas graduações os professores não receberam subsídios teóricos e práticos satisfatórios para atuarem na educação básica para enfrentar a grande variedade de demandas que surgem ao longo do processo de escolarização, principalmente quando a questão é referente ao processo de inclusão dos alunos PAEE

(VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012).

Vitaliano e Dall'Acqua (2012), afirmam que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, publicada em 2006, pouco traz em suas orientações conteúdos concretos acerca de como efetivar a inclusão de alunos. Na verdade, o que se encontra são dois tipos de referências, a primeira que se trata da formação do professor para se ter consciência da diversidade nas escolas, que acaba por não especificar que tipo de diversidade é esta e sua relação com o PAEE; e a segunda, que trata da possibilidade do aluno desenvolver atividades complementares na área da Educação Especial, tal como a realização de iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso, para que assim se aproprie deste tipo de conhecimento. Este mesmo panorama é encontrado nas diretrizes curriculares dos cursos de história, geografia, filosofia, letras, biologia, matemática, química e física. Concluindo nas palavras dos autores:

Ao analisar os achados, podemos estabelecer relações entre a precariedade das orientações presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura para favorecer a inclusão de alunos com NEE e os resultados das pesquisas que indicam que os professores não estão preparados para incluir tais alunos. Além disso, tais resultados nos permitem compreender por que muitos cursos de licenciatura ainda não contemplam em seus currículos espaços visando a preparação dos graduandos em relação ao tema em foco (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012, p.116).

Para além da ausência mencionada, Mendes (2011) ao investigar a oferta de cursos de pedagogia oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do país que habilitava o professor na Educação Especial, apontou que até o ano 2000 existiam 31 cursos em IES que proporcionavam a licenciatura com habilitação em Educação Especial, mas passado mais de uma década apenas a Universidade Federal de Santa Maria (RS) e a Universidade de São

Carlos (SP) mantiveram esta opção.

Devido as indefinições encontradas nas próprias diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e que abarquem conteúdos específicos em relação ao PAEE, o professor acaba por não ser subsidiado por conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Atrelada a este contexto, ao entrar na escola este profissional se depara com a baixa remuneração e a ausência de recursos físicos, didáticos e de acessibilidade que poderiam auxiliá-lo em seu trabalho, ou seja, a articulação destes fatores contribui para a configuração de um cenário oposto a inclusão que é preconizado nas legislações brasileiras.

Ao levantar aspectos sobre a formação inicial de professores para atuar de maneira inclusiva, a busca por cursos de formação continuada, tais como pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, aumenta, pois é notória a necessidade da apropriação de teorias e práticas que auxiliem seu trabalho. Matos (2012) ao analisar as políticas de formação continuada de professores, aponta que estas ganharam maior destaque e disseminação nos anos de 2003 a 2010 com a implementação de programas formativos tal como o Programa de Ações Articuladas que atingiu mais de 168 municípios visando formar multiplicadores e a partir deles instruir gestores e demais educadores nas unidades escolares.

Outra iniciativa neste período foi o lançamento do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial a partir do ensino a distância que deveriam acontecer nas IES e pela Universidade Aberta do Brasil. Em 2007, 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e dois de especialização foram credenciadas pelo programa, somando um total de 8,5 mil vagas destinadas a professores da rede pública de ensino. Em 2010, foram triplicadas as vagas para professores especialistas e de classe

comuns, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento (BRASIL, 2015b).

Matos (2012) ao analisar os programas citados e outras iniciativas instituídas pelo governo, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o sistema eletrônico Plataforma Freire²¹, avaliou que estas medidas de fato pouco contribuem para a formação do professor, a carga horária é baixa e os conteúdos preparam o professor para lidar com a diversidade sociocultural, mas não para demandas concretas referentes ao atendimento do aluno PAEE, seja na classe comum ou nas SRM. Mendes (2011) também critica a forma como estão estruturados estes programas, afirmando que são de “tamanho único” que fogem das necessidades específicas dos professores, sendo necessário a reformulação dos mesmos.

Ao considerar as análises dos autores citados a respeito dos cursos de formação continuada e compará-los com os dados da presente investigação, notou-se uma controvérsia. A maioria dos professores, classe comum e especialistas, cursaram alguma modalidade formação continuada, enfatizando os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município e apontaram que o conteúdo ministrado é adequado e subsidia sua prática com os alunos PAEE. Porém, ao avaliar suas facilidades e dificuldades em seu cotidiano, pode-se observar que existe maior número de dificuldades, principalmente apontadas pelos professores de classe comum. Portanto, também se defende que seja necessário reformular estes cursos a partir de um levantamento de necessidades e das dificuldades específicas que estes profissionais se deparam no cotidiano escolar.

²¹ Sistema eletrônico que gerencia e sistematiza os cursos e os programas de formação continuada de professores, onde que eles realizam sua pré-inscrição por meio das secretarias municipais e estaduais de educação para que em momento ulterior sejam direcionados aos cursos.

Cabe pontuar que a formação continuada não é, e nem pode ser vista, como a resolução de todas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, devido ao fato que existem outros fatores que dinamizados com a questão da formação contribui para este panorama. Os recursos físicos e pedagógicos são fatores que dependendo de sua disponibilidade podem dificultar seu trabalho, por exemplo, classes numerosas com estrutura precária e pouca acessibilidade. Somada a esta questão, jornadas extenuantes e prolongadas por vários períodos, devido a baixa remuneração, podem levar ao esgotamento das forças físicas e psicológicas.

Os resultados da pesquisa de Matos e Mendes (2015), foram os que mais se aproximaram dos dados do presente trabalho. As autoras investigaram as demandas e dificuldades dos professores de classe comum em relação a inclusão de alunos em sua sala e as organizaram em três grandes eixos. As do domínio das políticas públicas que fazem referência às necessidades de adequações das condições físicas, pedagógicas e materiais de trabalho do professor; as demandas referentes à formação inicial e continuada, que indicam a dificuldade em atender as especificidades de aprendizagem do aluno e às habilidades interpessoais para manter contato com a família e demais educadores; por fim, demandas e dificuldades que o psicólogo escolar poderia auxiliar, no tocante à criação de um espaço para que os professores possam expressar suas angústias, a realização da avaliação psicológica que poderia facilitar no conhecimento do aluno e no direcionamento do processo educativo, e fornecer cursos de formação e atendimento do aluno PAEE, especialmente na adaptação comportamental.

Um fato a se considerar é que, mesmo havendo funções distintas entre o professor de

classe comum e o professor especialista, suas dificuldades se assemelham principalmente sobre a adaptação de atividades condizentes as necessidades dos alunos PAEE, que acaba tangenciando aspectos de sua aprendizagem, a relação com demais professores e com a família.

Articulada as questões de adaptação de atividades e materiais, a avaliação e diagnóstico pedagógico também é um ponto importante a se discutir, pois a partir do momento que o professor, seja ele de classe comum ou especialista, entende como avaliar e reconhecer os aspectos cognitivos, desenvolvimentais, habilidades, facilidades, dificuldades, histórico escolar e familiar do aluno PAEE, ele pode adequar suas atividades de acordo com este conhecimento.

Apesar de não se ter mencionado dificuldades em relação a realização da avaliação e diagnóstico do aluno, é possível inferir que este seja um elemento central para a compreensão de suas dificuldades no aspecto de adaptação de atividade e no alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem. Entende-se que para adaptar alguma atividade, anteriormente seja necessário conhecer o aluno, seu ritmo de aprendizagem, quais suas habilidades mais desenvolvidas e quais necessitam ser melhor exploradas, para que em sequência seja construído um material e implementadas estratégias coerentes.

De acordo com os estudos de Vygotski (1997, 2007), o desenvolvimento acontece por meio da relação entre o que o indivíduo consegue realizar sozinho com o que ele não está apto a realizar de maneira autônoma, porém mediado por um outro que altera significativamente sua experiência. Levando em considerando que este desenvolvimento é particular a cada um, onde que existem etapas desenvolvimentais distintas é necessário reconhecer quais práticas

mediacionais são mais eficazes, ou seja, que fazem sentido ao indivíduo para conduzir um salto qualitativo no desenvolvimento de suas funções psicológicas.

Especificamente sobre a pessoa com deficiência, Vygotski (1997), menciona que o professor deve agir sob as funções que estão integras e não acometidas pela má formação biológica e a partir delas desenvolver as que apresentam um déficit de desempenho, ou seja, realizar processos compensatórios articulando seu conhecimento com arranjos sociais, tais como materiais adaptados, e guiando o desenvolvimento da pessoa. Para que isso aconteça é necessário que o professor saiba identificar quais as funções preservadas, quais afetas, sua consequência no desempenho social, de forma geral como os elementos biológicos interagem com os sociais, e a partir disso, promover melhorias em sua condição.

Esta forma de compreender o desenvolvimento humano também influencia na construção das expectativas de aprendizagem do aluno, pois ao entender que ela [aprendizagem] não acontece de forma única, mas sim, respeitando os limites possibilidades do indivíduo, rompe-se com concepções naturalizantes que homogeneizam e classificam as pessoas entre normais e anormais, unicamente por condições biológicas adversas. Por sua vez, concepções que legitimam as particularidades abrem caminho para o estabelecimento de intervenções que contribuam para o desenvolvimento e superação desta própria condição biológica.

Porém o que se pode perceber que o professor de classe comum carece de elementos para avaliar limites e possibilidades dos alunos PAEE, pois foram frequentes respostas que indicaram um desempenho abaixo do esperado, dessa forma, compreende-se que existam expectativas de aprendizagem no mesmo nível de um aluno sem deficiência. Em

contrapartida, os professores especialistas avaliaram de outra forma seus alunos, como dentro do esperado, talvez este fato possa ser explicado devido a sua experiência e formação focada em questões relacionadas a Educação Especial.

A avaliação em uma perspectiva inclusiva é um tema controverso e de grande complexidade, principalmente no tocante ao PAEE, pois ela objetiva identificar as barreiras que impeçam ou dificultam o processo educativo do aluno e a partir delas promover práticas que contribuam ao seu desenvolvimento. Este tipo de posicionamento rompe com a forma tradicional de se conceber a avaliação centrada no déficit com o único objetivo de encaminhamento a locais de segregação (MENDES; CIA, D’AFFONSECA, 2015). Defende-se que todo processo de avaliação deva considerar certas variáveis que influenciam no ensino, tal como os recursos dispostos na escola e as habilidades do professor adquiridas em sua formação, sendo que a ênfase deve estar sobre o aprendizado do aluno.

Tendo em vista esta perspectiva de avaliação em uma perspectiva inclusiva, o professor enfrenta vários desafios e dificuldades para satisfazer essa finalidade. Como mencionado anteriormente, a formação que não subsidia a prática, atrelada as condições pessoais e de trabalho dificultam a construção de medidas inclusivas influenciando no momento de se estabelecer diretrizes para a avaliação, além do mais, a própria LDBEN e demais documentos legais que tocam no assunto sobre identificação do PAEE para frequentarem o serviço especializado, não clarificam como realizar este tipo de avaliação na escola.

Veltrone e Mendes (2011), discutindo as controversas existentes no processo de avaliação do aluno PAEE, apontam incoerências no próprio regimento legal sobre a

identificação do aluno com DI:

Da descrição das propostas oficiais do MEC percebe-se que há um descompasso, pois alguns documentos apresentam uma definição baseada na proposta da AAIDD, a qual pressupõe um processo de identificação da deficiência intelectual que envolve procedimentos formais de avaliação intelectual e do comportamento adaptativo. Por outro lado, vários outros documentos negligenciam a necessidade de identificação, e favorecem a avaliação para o ensino pelos profissionais da escola, utilizando critérios subjetivos e, talvez arbitrários, para definir quais os alunos com deficiência intelectual irão se beneficiar dos serviços especializados, além da matrícula na classe comum (p.419).

A consequência dessas inconsistências sobre como avaliar e identificar o PAEE, encontradas nos documentos legais, não torna este processo de fácil execução por parte dos professores e pode contribuir com o comprometimento da adaptação de atividades condizentes às necessidades dos alunos PAEE, ou seja, o processo inclusivo que parte basicamente da identificação das necessidades educacionais dos alunos se inicia expressando uma contradição, pois não é garantido condições básicas para que ele aconteça. Foi possível perceber tal contradição a partir dos dados que indicaram as dificuldades encontradas pelos professores em seu cotidiano.

Outro dado significativo encontrado tanto nas respostas dos professores de classe comum quanto os especialistas, foi a dificuldade de relacionamento com a família dos alunos PAEE. Compreende-se que seja necessário múltiplas redes de apoio integradas para que este público possa se desenvolver, no entanto, pesquisas tem mostrado que a comunicação entre escola e família não tem sido fluída e permeada por idealizações a respeito dos cuidados e desenvolvimento do aluno PAEE, culminando em um jogo de culpabilizações, ora a família culpa a escola e o professor pelo fato do aluno não apresentar desempenho esperado, ora os

educadores justificam a condição do aluno devido a origem ou estrutura familiar (BARROCO, 2005; MARTINS, 2009; MENDES; MALHEIRO, 2012).

Acredita-se que um dos aspectos que possa ajudar na compreensão deste contexto é a²² falta de conhecimento tanto da família quanto da escola sobre a especificidade de cada um no processo educativo e desenvolvimento do aluno PAEE, idealizações acerca deste mesmo indivíduo, a própria formação do professor que não contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais que facilitem este vínculo e condições sociais da própria família que não permite sua participação constante na vida escolar do aluno.

Cabe pontuar que uma das funções do professor de AEE é estabelecer vínculos entre demais professores da escola, família e instituições especializadas a fim de criar uma rede de apoio ao aluno PAEE. Se o vínculo está permeado por problemas na relação com a família, pode-se inferir que este professor também está tendo dificuldades em realizar sua função, que de acordo com documentos legais consiste em uma das principais (BRASIL, 2015b), ou seja, este dado aponta para outra fragilidade do processo inclusivo que não está se viabilizando de fato.

Ainda a respeito sobre o vínculo entre professores de classe comum e especialistas, é notória a ambivalência a respeito desta questão. De acordo com as categorias criadas, a cooperação entre estes professores é necessária principalmente para o professor de classe comum, no que tange as orientações sobre a adaptação de atividades e para os especialistas as informações que ele recebe do de classe comum em relação ao aluno PAEE. No entanto, a comunicação entre estes professores acontece permeada por certos problemas interpessoais.

22 Não é foco deste trabalho se aprofundar no tema relação escola-família.

Capellini (2014), menciona que a formação de educadores em geral não os propicia satisfatoriamente habilidades para desenvolver uma rede de cooperação, principalmente para dividir o planejamento, avaliação e implementação de estratégias visando a melhoria do processo de aprendizagem. Porém, para além da formação, o desenvolvimento de um trabalho cooperativo necessita de tempo, recursos, suporte da gestão escolar, sendo que estes elementos na atual conjuntura educacional pouco se encontram, por exemplo, em relação ao tempo, alguns professores trabalham por mais de dois períodos e no caso dos especialistas, muitos alunos nas SRM e muitas escolas para realizarem visitas, no caso dos itinerantes.

Apesar desta relação ser permeada por dificuldades de relacionamento e outras de ordem econômicas e políticas, quando ela acontece é positiva se configurando como recurso para a superação de demandas e barreiras encontradas no cotidiano escolar, por exemplo, com a construção de atividades adaptadas as necessidades dos alunos. Tal ideia encontrou respaldo nos dados analisados por esta pesquisa, principalmente no momento que investigou a relação entre os professores de classe comum e AEE.

Os laudos médicos e psicológicos emitidos pelas instituições especializadas e os atendimentos que realizam junto aos alunos encaminhados das escolas municipais, foram apontados como recursos que auxiliam o trabalho dos professores, mesmo que não tenha sido especificado em qual medida colabora em sua prática, apenas mencionado como fonte de informação. Este dado permitiu construir algumas hipóteses referidas novamente a questão da avaliação do aluno PAEE, especificamente o laudo psicológico.

Após o encaminhamento do aluno PAEE a alguma clínica ou centro de atendimento especializado, tal como APAEs, é realizada a triagem com o mesmo e seus responsáveis onde

que se levantam várias informações a respeito de seu funcionamento biopsicossocial e se realiza a investigação sobre a queixa inicial que foi motivo do encaminhamento. Ao elaborar a síntese de todas as informações, a equipe multidisciplinar do local discute o caso, elabora um plano de atendimento de acordo com as necessidades do aluno e devolve estas informações para a escola de origem em forma de laudo o qual poderá ser consultado pelos professores.

Quando o conteúdo deste documento é elaborado de forma em que o profissional da educação possa compreender seu significado, os professores podem utilizar destas informações para nortear a elaboração de atividades adaptadas às necessidades de acordo com os limites e possibilidades do aluno apontados pela avaliação. No entanto, cabe ressaltar que ao olhar para o processo histórico a respeito da elaboração de laudos e diagnósticos médicos do PAEE, tais informações foram, e ainda são utilizadas como forma de reproduzir um movimento de exclusão destes alunos em conceber unicamente seus déficits e não suas potencialidades. Ou seja, são reproduzidos estereótipos que reduz o aluno a sua deficiência e o impossibilita de participar do processo educativo (MATURANA, 2016).

Afirmando a utilidade inclusiva e não exclusiva do laudo, este é uma grande ferramenta que os professores se valem para suas atividades, haja vista que a literatura especializada na área aponta que estes profissionais carecem de conhecimentos e recursos para executarem o processo avaliativo que por sua vez retroalimenta o processo de ensino e aprendizagem (MENDES; CIA, D’AFFONSECA, 2015). Zaniolo, Dall’Acqua e Carneiro (2015), Capellini et al (2014), Martins e Sipes (2015), também concordam que o professor especialista dispõe de muitas dificuldades para a realização da avaliação do aluno para que seja elaborada o PDI, neste caso as informações advindas da avaliação de demais profissionais

são de extrema importância para estes professores.

Dessa forma o laudo psicológico é um instrumento que pode ser tanto usado para fornecer informações aos professores, proporcionando elementos que possam auxiliá-los em suas atividades, quanto para reproduzir preconceitos e classificar os alunos, encerrando as possibilidades de intervenção. A questão é como este laudo é encaminhado ao professor e quais explicações estão contidas nele para que este regule sua prática educativa, para tanto, entende-se que seja necessário um processo mediacional estabelecido entre o professor e este documento a partir de quem o elaborou, que no caso é o psicólogo.

Nesta direção, é possível realizar uma crítica a respeito do que está prescrito nos documentos legais (BRASIL, 2015), pois de acordo com a nota emitida pelo MEC a avaliação psicológica e demais laudos médicos não são vistos como obrigatórios em várias partes do território nacional, mas sim acessórios, para o encaminhamento do aluno PAEE ao AEE ou a centros especializados que ofertam esta modalidade de atendimento. Porém, ao analisar as categorias que informam sobre quais recursos que os professores contam para realizar seu trabalho com seus alunos, as informações oriundas dos laudos e o próprio atendimento dos alunos nestas instituições, foram apontados como importantes. Neste caso, defende-se que seja necessário a reformulação da nota técnica emitida pelo MEC, pois esta não considera todas as contribuições que tais informações sobre o aluno PAEE oferecem aos professores, principalmente no quesito de condução do processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se que a questão não é fazer do laudo e diagnóstico o elemento central do atendimento e tão pouco fazer do AEE um espaço clínico, mas sim, considerar sua importância como primeiro passo para a construção de atividades adaptadas.

Cabe ressaltar, como dito anteriormente, que o laudo por si só depende de quem o utiliza. Caso se não houver um trabalho coletivo entre quem o elaborou e quem usufruirá das informações, ele poderá reproduzir preconceitos ou não contribuir em nada com a prática do professor, pois este não saberá como articular as informações contidas neste documento com a construção de atividades adaptadas as necessidades dos alunos. Por isso defende-se o estabelecimento de parcerias entre estes dois profissionais.

Especialmente sobre os atendimentos psicológicos que são realizados em instituições especializadas, compreende-se que a especificidade das intervenções é a saúde dos indivíduos que frequentam o local, ou seja, de cunho terapêutico, no entanto, ao intervir nesta área indiretamente ocorre avanços em outras, por exemplo, cognitivo, relacionamento interpessoal, autocuidados, redução de sofrimento psicológico, etc. Especificamente sobre o aluno PAEE, ao frequentar estes centros especializados é possível que ocorra um salto qualitativo, mesmo que indireto, na sua capacidade de aprendizagem desde que as intervenções sejam adequadas com vistas ao seu desenvolvimento da mesma.

Autores como Antunes (2008), Meira e Tanamachi (2003) e Martinez (2010) entende que a psicologia escolar é a prática do psicólogo que envolve questões adjacentes ao processo educacional, com vistas a sua otimização, podendo ser realizada em espaços em que ocorram relação de aprendizagem. Entende-se neste trabalho que a aprendizagem, seja ela de novos conteúdos e ou comportamentos, engendra o desenvolvimento da consciência do indivíduo, que por sua vez, contribui no desenvolvimento da autonomia do sujeito. No entanto, o foco da atuação nas clínicas e instituição é predominantemente terapêutica que indiretamente pode contribuir com a aprendizagem de novos conteúdos e desenvolvimento de habilidades.

Os professores também informaram sobre as contribuições dos serviços de psicologia ofertados pelas clínicas e instituições especializadas. Os itens indicaram que as intervenções dos psicólogos alcançam com maior frequência os alunos do que os próprios professores, fato este comprovado pelo que se referem às intervenções destinadas aos alunos: Adaptação de atividade, orientação familiar, adaptação comportamental, desenvolvimento da autoestima do aluno PAEE. E, em contrapartida, para os próprios professores no tocante a orientações sobre adaptação comportamental e o ensino e aprendizagem de seus alunos.

Neste sentido, a atuação do psicólogo se aproxima de uma postura clínica do que escolar. Segundo o CFP (2008), a psicologia clínica atua:

[...] Na área específica da saúde, colaborando para a compreensão dos processos intra e interpessoais, utilizando enfoque preventivo ou curativo, isoladamente ou em equipe multiprofissional em instituições formais e informais. Realiza pesquisa, diagnóstico, acompanhamento psicológico, e intervenção psicoterápica individual ou em grupo, através de diferentes abordagens teóricas. [...] Realiza avaliação e diagnóstico psicológicos de entrevistas, observação, testes e dinâmica de grupo, com vistas à prevenção e tratamento de problemas psíquicos. [...] Realiza atendimento familiar e/ou de casal para orientação ou acompanhamento psicoterapêutico (CFP, 2008, p.2).

Além dessa conclusão, os dados demonstram que os professores têm pouco contato com psicólogos das instituições especializadas. Não sendo recorrente este contato, colabora com o desconhecimento sobre as possíveis intervenções do psicólogo no espaço escolar auxiliando na construção de medidas inclusivas. A respeito dessa relação entre professores de classe comum, especialistas e psicólogos, os itens levantados no Eixo III indicaram que ocorrem poucas visitas e trabalhos em conjunto, além de ser possível deduzir que os professores não fazem visitas as instituições ou clínicas.

Em decorrência do pouco contato com o psicólogo, seu conhecimento sobre a atuação é reduzido apenas ao que é compartilhado no senso comum a respeito da prática da psicologia escolar. Sendo assim, o surgimento da categoria que menciona a falta de clareza sobre as contribuições das intervenções dos psicólogos é previsível, além da concepção equivocada sobre uma das práticas destes profissionais, pois de acordo com o CRP (2007, 2009), não é função dos psicólogos escolares realizar adaptação de material ou de atividades, mas sim auxiliar o docente neste processo.

Com estas considerações conclui-se que a maioria dos professores representam o papel do psicólogo como um profissional clínico com enfoque terapêutico sobre o aluno, e em menor proporção como um profissional da educação, no sentido de auxiliar no processo educativo. Mesmo que tenha emergido as categorias que indicam possibilidades de intervenções do psicólogo direcionadas aos professores tais como "orientações a professores para o ensino de alunos com deficiência", "formação de professores" e "promoção de inclusão escolar" sua frequência é menor quando comparada as contribuições para os alunos. O quadro abaixo exemplifica este apontamento, sintetizando as expectativas que dos professores de classe comum e especialistas tem a respeito da atuação do psicólogo a partir da frequência dos itens que emergiram das questões nº 2 a 6 do terceiro eixo:

Quadro 8 - opiniões em relação a atuação do psicólogo no contexto da Educação Especial

Intervenções do psicólogo com foco nos professores e na escola		Intervenções do psicólogo com foco nos alunos e família	
Categories	<i>n</i>	Categories	<i>n</i>
Orientações a professores para o ensino e aprendizagem dos alunos PAEE	34	Desenvolvimento do aluno com deficiência	57

Não atinge as necessidades escolares	14	Orientação familiar	22
Promove inclusão escolar	2	Adaptação comportamental	21
Formação de professores	1	Adaptação de atividades	18
Não tem clareza sobre a extensão do apoio deste profissional			26

Fonte: elaborado pelo autor

Infere-se que a explicação a respeito da categoria intitulada "não atinge as necessidades escolares" se deve as poucas visitas que os psicólogos realizam nas escolas que acabam por não possibilitar atender todas as demandas escolares. Além disso, foi possível realizar uma comparação entre o que os professores esperam do psicólogo e o que ele realmente faz quando visita as escolas, tal como foi apresentado na última questão do 3º eixo que indicou o auxílio aos professores a criarem estratégias adaptadas de ensino a alunos PAEE.

Nesta direção, nota-se uma pequena diferença, quem conduz o processo de adaptação de atividades é o professor e o psicólogo pode auxiliá-lo no tocante ao ritmo de aprendizagem, quais habilidades estão mais desenvolvidas e podem ser recorridas para trabalhar as que estão com maior comprometimento, ou seja, o psicólogo pode desempenhar um papel de mediador indicando quais melhores caminhos a serem percorridos para se alcançar novo nível de desenvolvimento, tendo em vista as particularidades e capacidades atuais do aluno.

Ao observar a baixa frequência na relação entre professores e psicólogos, conclui-se que a rede multi e interdisciplinar, a qual é anunciada nas legislações que balizam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, não está estabelecida e pouco ocorre no

município investigado. Outro dado que corrobora com esta conclusão, é a respeito do trabalho coletivo em que reúne ao mesmo tempo, professor de classe comum, professor especialista e psicólogo, pois obteve-se maior frequência na categoria que indica que os professores não tiveram a experiência com a tríade.

Apesar do atual panorama das relações estabelecidas entre professores e psicólogos, a qual pouco acontece e em algumas vezes com dificuldades na comunicação, ainda é possível observar, a partir dos itens elencados, que esta articulação auxilia o professor em seu trabalho com alunos PAEE.

A partir da concepção sócio histórica do desenvolvimento do psiquismo encontrada na teoria Histórico-Cultural, entende-se que se o trabalho educativo ocorrer em espaços coletivos de aprendizagem e de forma colaborativa entre os educadores, no sentido em que um auxilie o outro no processo de sistematização dos conteúdos historicamente construídos e do planejamento de ações pedagógicas tendo em vista o desenvolvimento humano, poderão ser alcançados, com maiores facilidades, novos níveis de desenvolvimento na ZDI, devido ao traço fundamental do psiquismo humano o qual se desenvolve por meio da atividade social.

De acordo com Vygotsky (1989), apesar de existir uma estrutura biológica que garante a base das funções psicológicas, seu desenvolvimento depende da qualidade e da quantidade das relações que cada indivíduo estabelece com seu meio, que por sua vez são mediadas pelos signos, objetos e conhecimentos construídos pelos próprios seres humanos ao longo de sua história. Neste sentido, suas funções psicológicas se aprimoram e complexificam a partir do que é apropriado nestas relações, no entanto, tal evolução não acontece de maneira linear, mas sim, em um movimento dialético onde que a função psicológica se expressa primeiramente de

forma intersíquica nas relações que são mediadas, para que em segundo momento apareça de forma intrapsíquica a qual reconfigura todo o aparato psíquico.

Com a mediação de alguém mais experiente é possível guiar o desenvolvimento psicológico com vistas a apropriação de conceitos cientificamente formulados, que poderá engendrar um salto qualitativo na ZDI. Considerando este aspecto do desenvolvimento humano, o estabelecimento de parcerias entre professores de classe comum, especialistas em Educação Especial e demais profissionais da saúde e educação, pode ser fonte de novas relações que promovam a apropriação de novos conteúdos, engendrando transformação nas atuais práticas de ensino. Por exemplo, um psicólogo pode orientar os professores a respeito das consequências de uma má formação cerebral sob a capacidade de memorização ou atenção de um aluno, indicando uma forma de compensar este déficit via outras funções psicológicas.

Quando é estabelecido uma cultura colaborativa, as pessoas que estão inseridas nesta trama passam a se apoiar, reconhecer o que sabem, o que o outro sabe sem hierarquizar ou delimitar qual indivíduo é o mais importante na relação, constituindo-se como um momento de confiança onde que ocorre a articulação dinamizada de saberes em prol de um único objetivo, que no caso é criar melhores condições para o aluno. O Ensino Colaborativo é uma dessas estratégias em que ocorre a união entre o professor de classe comum e o especialista com vistas a criação de medidas inclusivas, em um momento que estes dois professores somam seus conhecimentos, transformam e aprimoram suas práticas de ensino e geram benefícios a seus alunos (MENDES; VILARONGA, 2016).

No entanto, Mendes e Vilaronga (2016), afirmam que tal estratégia ainda é nova no

Brasil e poucos municípios a adotam e quando estabelecem este tipo de trabalho colaborativo ainda é permeado por complicações, pois muitas das vezes os professores não tiveram formação suficiente para desenvolver este tipo de relação, que acaba acarretando problemas no relacionamento, não há tempo hábil para os professores se reunirem e discutirem casos devido a jornada laboral de três períodos e o momento em que se reúnem, tal como nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, é utilizado para a realização de atividades burocráticas ou problemas internos da escola. Defende-se que estes apontamentos podem ser as possíveis explicações do motivo de se encontrar itens que indicaram a não existência de trabalhos colaborativos entre professores de classe comum e especialista ou mesmo de não ser positiva essa relação.

Outra forma de se articular profissionais em prol de um objetivo comum, é o estabelecimento da estratégia de consultoria colaborativa, que consiste na reunião de um profissional especialista em determinado assunto que presta consultoria a outro, no caso professores, a fim satisfazer suas demandas oriundas de seu trabalho. Este tipo de articulação realizada na escola, pode ser estendida a equipe gestora, alunos e sua família, ou seja, reúnem-se os responsáveis pela educação do aluno e constroem medidas adequadas as suas necessidades.

Segundo Idol, Nevin e Whitcomb (2000), “implementar um modelo de consultoria colaborativa pode resultar em uma revolução no modo como as pessoas percebem problemas e geram soluções” (p. 289). Neste tipo de estratégia cada profissional tem sua especialidade e auxiliam os demais a desenvolverem novas habilidades de análise crítica e interpessoais. No entanto, esta prática que articula diferentes profissionais também não ocorre com frequência e

a produção de trabalhos nesta área, no Brasil, segue o mesmo caminho, principalmente quando se fala da consultoria colaborativa prestada por psicólogos a profissionais da escola.

Em suma, a apresentação da discussão sobre as categorias levantadas referentes aos questionários dos professores de classe comum e especialistas responderam as três primeiras questões deste estudo as quais podem ser encontradas na sessão "Apresentação". A formação inicial e continuada não subsidia de maneira satisfatória os professores para atenderem as demandas que se originam no trabalho com alunos PAEE; as suas maiores dificuldades no cotidiano escolar estão na questão da criação de estratégias adaptadas, o relacionamento entre professores, além de ter sido possível inferir que existe a dificuldade no processo de avaliação deste público, devido as suas expectativas sobre o desempenho escolar.

Problematizou-se a questão da avaliação e laudo psicológico através das opiniões dos professores que apontaram como recursos para seu trabalho as informações repassadas pelas clínicas e instituições que atendem os alunos encaminhados. Com as informações sobre o que está sendo trabalhado junto aos alunos e suas famílias, bem como, as condições e contextos em que eles estão inseridos os dados podem subsidiar a construção de estratégias adaptadas as suas necessidades levando em conta seus limites, possibilidades e habilidades. Sendo assim, é possível contestar a necessidade do laudo psicológico, pois este pode complementar a avaliação realizada pelo professor de SRM e fornecer direções para o seu atendimento, desde que o conteúdo deste documento esteja em linguagem acessível ao professor e que não foque no déficit do aluno, mas sim, no que seja possível aprimorar e como o fazer.

Sobre suas opiniões acerca dos serviços de psicologia oferecidos pelas clínicas e instituições especializadas, pode-se entender que o trabalho do psicólogo é de maior enfoque

clínico e terapêutico sobre o aluno que frequenta as instituições e clínicas e poucas vezes desempenha a função escolar. Apesar da prevalescência apontada entende-se que os psicólogos das instituições e clínicas desempenha duas funções distintas, uma nos espaços em que os alunos são encaminhados e outra quando visitam as escolas.

Quando realizam as visitas escolares apontadas, desempenham um papel de orientador, fornecendo informações sobre como adaptar o comportamento dos alunos PAEE e como conduzir o seu processo de ensino e aprendizagem.

Porém estas opiniões demonstraram desconhecimento a respeito das possíveis práticas do psicólogo na Educação Especial, justamente a respeito da especificidade de sua profissão. O psicólogo pode atuar em várias áreas contribuindo de diversas formas, a saúde, o bem estar, aprimorando e estimulando habilidades e capacidades. No entanto, sua função não é de ensino e nem de adaptação de atividades no contexto escolar, mas sim, contribuir com o os processos educacionais com vistas ao desenvolvimento humano.

Outro apontamento importante foi a respeito do trabalho coletivo e colaborativo entre profissionais, professores e psicólogos, pois esta relação pouco acontece entre psicólogos e professores, mas sim, com maior frequência entre professores de classe comum e especialistas, cujo relacionamento ainda é permeado por complicações e dificuldades de comunicação.

3.2. Profissionais de psicologia

Eixo I: Trabalho com alunos PAEE

Os 11 psicólogos respondentes apontaram que atendem ao todo 201 alunos PAEE encaminhados pelas escolas, sendo eles com TEA, DI, AH/SD, DF e DV. As atividades realizadas com este público no local de trabalho são avaliação psicológica, atendimentos individuais e grupo com alunos, desenvolvimento de habilidades sociais e autocuidados.

Os elementos que facilitam seu trabalho com estes alunos são, participação familiar, parceria e apoio da Secretaria Municipal de Educação e das escolas municipais, equipe multidisciplinar na instituição, recursos físicos e didáticos fornecidos pelo local de trabalho. Em relação aos fatores que dificultam são: excessiva demanda para pouco tempo de intervenção, baixa remuneração, a família às vezes não participa ou comparece aos atendimentos, a escola não segue as orientações e problemas de relacionamento na instituição.

Eixo II: Formação inicial e continuada para a realização de seu trabalho

Os psicólogos apontaram que sua formação inicial não é suficiente para subsidiar sua prática cotidiana sendo necessário buscar outras formações, tais como, especialização e mestrado, mas, mesmo assim, ainda se sentem despreparados para os desafios que surgem ao longo de sua atuação pois cada demanda tem sua particularidade. Nesta direção, gostariam de receber mais informações sobre: avaliação psicológica, neurofisiologia, adaptação curricular, Educação Inclusiva e integração sensorial.

Eixo III: Atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar

Todos os participantes acreditam que a sua atuação é necessária contribui para o processo de inclusão escolar a partir do ensino de manejo comportamental de alunos a

professores, orientação familiar, desenvolvimento de estratégias inclusivas, orientação a professores sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência²³, desconstrução de mitos e estereótipos acerca do desempenho acadêmico e social do aluno.

Esta mesma opinião foi indicada quando indagados sobre o trabalho em sistema de tríade Professor de classe comum – especialista – psicólogo, sendo necessária e positiva a inclusão do PAEE. Entendem que ao psicólogo cabe auxiliar os professores na adaptação de estratégias e materiais a partir da compreensão de como cada aluno aprende, ao professor regente cabe ministrar o conteúdo regular e ao especialista cabe adaptar estratégias e materiais para o atendimento ao aluno com deficiência.

Apesar de ser positivo este sistema de trabalho sete dos 11 respondentes indicaram que não tiveram esta experiência que articula os três profissionais ao mesmo tempo, os demais que tiveram indicaram que existiram muitas dificuldades para o estabelecimento desta tríade, pois todos os profissionais estão sobrecarregados de trabalho e não há tempo hábil para reuniões, além dos problemas de relacionamento.

A investigação a respeito do estabelecimento de parcerias entre a díade, psicólogo – professor de classe comum, também indicou baixa ocorrência, quatro dos 11 psicólogos não tiveram esta experiência com o professor de classe comum e os demais que tiveram (4) avaliaram que as reuniões não foram produtivas pois ocorreram muitas dificuldades para o estabelecimento da parceria, os profissionais estão sobrecarregados de trabalho, não há tempo hábil para reuniões além de problemas na comunicação. O restante dos psicólogos (3),

²³ Na apresentação dos itens optou-se por manter as palavras dos respondentes, mas entende-se como alunos PAEE.

mencionaram que este tipo de parceria é positiva pois auxilia os professores a entenderem como os alunos aprendem mediante as suas particularidades. Já em relação a parceria com o professor especialista o único dado que diferenciou foi que seis dos 11 psicólogos nunca se reuniram com os especialistas.

Considerando a atuação dos psicólogos nas clínicas e instituições especializadas junto aos alunos encaminhados nota-se que ela é focada em sua saúde, configurando uma postura clínica e terapêutica, tal como apontado pelo Conselho Federal de Psicologia (2001) e Minghetti e Kanan (2010). Em segundo plano com baixa frequência de ocorrência, visitam as escolas e orientam os professores sobre a aprendizagem do aluno PAEE e como manejar seu comportamento.

Devido à inexistência deste profissional nas escolas públicas ou no quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, o psicólogo da instituição especializada ou de clínicas que atendem alunos encaminhados, desempenha funções que se sobrepõem pela falta de contratações para trabalharem no sistema público educacional, tal como afirmado por Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012). Independente da classificação em que se enquadra a atuação destes profissionais, todas tem em vista o desenvolvimento de melhores condições de vida dos alunos e das pessoas com eles se relacionam.

A respeito da atuação do psicólogo nas escolas municipais e sua formação, este profissional ao voltar sua intervenção para os espaços escolares, especificamente no campo da Educação Especial, demanda que ele tenha o domínio de uma vasta gama de conhecimentos de outras áreas da psicologia, tal como da saúde, do desenvolvimento, social, para que consiga atingir os objetivos e finalidades de sua intervenção. Nesta direção, a sua atuação com

alunos PAEE encontra grandes desafios por ser uma área de intersecção de saberes e requer uma análise aprofundada das particularidades deste público e dos processos compensatórios para que se possa garantir seu desenvolvimento.

Neste sentido, é necessário compreender o sujeito da intervenção como a síntese de múltiplos determinantes, entendendo que sua prática deve abarcar as mais diversas relações e espaços que o aluno PAEE está inserido. Isso é percebido nas respostas sobre a atuação dos psicólogos participantes; visitam as escolas e orientam os professores a respeito de como as particularidades dos alunos influenciam em sua aprendizagem, além de se reunirem com os familiares e estabelecerem diretrizes para seus cuidados.

Sendo assim, as atividades desempenhadas pelos psicólogos, neste trabalho, são de caráter psicoeducativo e pontual, as quais não estão inseridas em projetos a longo prazo (MARTINEZ, 2005; 2009; 2010). Além do mais, quando comparadas com as demais possibilidades de atuação do psicólogo em âmbito escolar, tal como desconstrução de mitos, estereótipos, estigmas, assessoria ao trabalho coletivo, criação de espaço de escuta psicológica, projetos de desenvolvimento de cultura institucional, gestão pessoal, desenvolvimento de projeto político pedagógico, coordenação de disciplinas e oficinas educativas, subsidiar planos de ensino personalizado e desenvolvimento de políticas de inclusão, o profissional está muito aquém de atuar dentro de suas máximas.

Acredita-se que o acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho, resultando em pouco tempo disponível, podem influenciar de forma a reduzir as possibilidades de intervenções que podem propor, mediante a esta condição, o enfoque de sua atuação é com os alunos nas clínicas e instituições especializadas.

Ainda sobre suas atividades desempenhadas, agora no caso de sua formação para a realização os dados desta investigação concordam com a de Barbosa e Conti (2011), sobre a formação do psicólogo para trabalhar com questões referentes a Educação Especial, no tocante a sua insatisfação a respeito dos conteúdos ensinados na graduação. Também concorda-se com os autores quando mencionam que a interface entre psicologia e Educação Especial ainda é recente no Brasil, sendo necessários maior número de pesquisas que investiguem e avaliem as grades curriculares, e a partir delas, propor modificações para que sejam fornecidos subsídios adequados aos futuros psicólogos para atuarem neste campo.

Apesar da formação inicial considerada como não satisfatória, ocorreram indicações, com maior frequência de elementos que facilitam seu trabalho do que dificultadores. Como facilitadores, indicaram a parceria e apoio da Secretaria Municipal de Educação e das escolas municipais, equipe multidisciplinar na instituição, recursos físicos e didáticos fornecidos pelo local de trabalho. A família e a escola ora foram apontadas como aspectos que facilitam seu trabalho e ora como dificultadores, pois algumas vezes pode não ocorrer a adesão por sua parte do que foi orientado pelos psicólogos, ou mesmo em relação ao canal de comunicação que ainda não está estabelecido adequadamente. Porém, o questionário não permitiu investigar de que forma estes elementos apontados como facilitadores ou dificultadores, influenciam seu trabalho.

A respeito das dificuldades encontradas no seu cotidiano, o fator preponderante foi o excesso de demanda para pouco tempo de intervenção atrelado a baixa remuneração. Ou seja, é possível notar um embate de ordem política e econômica, pois se existisse maior número de psicólogos, no caso das instituições especializadas, talvez seria possível aumentar a

frequência de atendimentos.

Ainda é possível inferir que devido a excessiva demanda que estes psicólogos têm em seu local de trabalho, a questão das visitas escolares e trabalhos coletivos com professores de classe comum e especialistas ficam em segundo plano. Este apontamento encontra respaldo quando responderam a indagação sobre a realização de parcerias em sistema de tríade (professores de classe comum – especialistas – psicólogos) onde que quase 50% dos psicólogos não tiveram este tipo de experiência, bem como, unicamente com professores de classe comum ou apenas com os especialistas.

Concorda-se com Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), a respeito da causa das pouca quantidade de visitas escolares, os autores apontam que os psicólogos de instituições especializadas acabam por ter outras responsabilidades e rotinas de atendimento que não permitem que se dediquem exclusivamente ao contexto escolar e ao desenvolvimento de projetos e intervenções a longo prazo, por exemplo, o acompanhamento e supervisão de casos em conjunto com professores responsáveis por alunos PAEE. Colaborando com este panorama, são abertos poucos editais para a contratação de psicólogos por não haver verba suficiente para a manutenção deste profissional no quadro de funcionários nas instituições especializadas, e quando acontecem no setor público, os psicólogos contratados não são especificamente convocados para atuarem nas escolas municipais, mas sim em outras áreas e locais tais como Centros de Referência de Assistência Social.

A respeito dos poucos momentos em que ocorre a articulação entre professores e psicólogos, eles são permeados por várias dificuldades. Dentre os fatores que não colaboram para o estabelecimento dessas parcerias, opinaram que muitas das vezes os professores estão

sobrecarregados de trabalho, não há tempo hábil para se propor reuniões para discussões de caso e é difícil o estabelecimento de canal de comunicação, desta forma, nota-se que ocorre os mesmos problemas apontados pelos professores de classe comum e especialista quando o assunto é o estabelecimento de parcerias, sendo novamente possível inferir as mesmas explicações sobre a causa delas não estarem consolidadas: embates de ordem política, econômica, formação para o trabalho coletivo e excessiva demanda e jornada de trabalho que não confere tempo para as reuniões.

Apesar da fragilidade do trabalho coletivo e colaborativo entre professores e psicólogos, as categorias também indicaram, em menor frequência, que quando é possível realizar atividades em conjunto, os professores aprendem novas estratégias de ensino e de adaptação de atividade a partir dos direcionamentos dos psicólogos que visitam as escolas, ou seja, o trabalho coletivo é positivo na construção de medidas inclusivas.

A respeito das concepções que os próprios psicólogos entrevistados têm em relação ao seu trabalho em âmbito escolar, especificamente contribuindo ao processo de inclusão, indicaram ser necessário a sua atuação, podendo realizar: ensino de manejo comportamental de alunos a professores, orientação familiar, desenvolvimento de estratégias inclusivas, orientação a professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de aluno com deficiência, orientação educacional a gestores, diretores e funcionários, organização do trabalho coletivo entre escola, alunos e família, desconstrução de mitos e estereótipos sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. O quadro abaixo sintetiza as suas concepções e frequências ao longo de sua aparição no eixo III:

Quadro 9 - opiniões dos psicólogos a respeito das possibilidades de intervenção em âmbito escolar

CATEGORIAS	<i>n</i>
Orientação familiar	10
Orientação a professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de aluno com deficiência	9
Ensino de manejo comportamental de alunos a professores	4
Organização do trabalho coletivo entre escola, alunos e família	4
Desenvolvimento de estratégias inclusivas	3
Desconstrução de mitos e estereótipos sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência	3
Orientação educacional a gestores, diretores e funcionários	1

Fonte: elaborado pelo autor

Ao comparar suas opiniões sobre o que o psicólogo pode realizar ao longo de sua atuação e o que realmente eles estão realizando nas escolas, nota-se que de fato seu foco são os alunos encaminhados as instituições e clínicas. Secundariamente, nas escolas, implementam serviços de orientação a professores que auxiliam, indiretamente, na adaptação de estratégias e atividades e no manejo comportamental dos alunos. Nesta direção, é possível apontar, novamente, que a atuação do psicólogo no sistema público educacional é frequentemente clínica e terapêutica e em segundo lugar voltada a escola e a otimização do processo educacional de alunos PAEE, devido a estrutura do sistema educacional que não viabiliza condições para que o psicólogo possa estar mais presente nas escolas.

Outra questão que se levanta é sobre o conhecimento dos psicólogos a respeito das possibilidades de intervir nas escolas. É notório que as possibilidades de atuação indicadas pelos participantes quando comparadas com a vasta gama de intervenções que ele pode realizar, de acordo com o próprio Conselho Federal de Psicologia (2009), estão reduzidas.

Neste sentido, é questionado se os participantes têm conhecimento a respeito das múltiplas possibilidades de atuação, principalmente no contexto da Educação Especial ou não. Nesta pesquisa, apesar de não ser possível generalizar, hipotetiza-se que eles tem a ciência sobre as múltiplas formas de intervir, porém, indicaram somente o que já realizaram ou realizam em seu trabalho. Justifica-se este ponto de vista, pois ocorreu a emergência de categorias que indicam a construção de estratégias inclusivas, organização do trabalho coletivo, orientação a equipe gestora. No entanto, é necessário um aprofundamento desta questão com novas perguntas e mais participantes.

De forma geral, a discussão das categorias levaram às seguintes conclusões:

- O trabalho articulado entre professores e psicólogos pouco acontece, e quando ocorre, é permeado por vários elementos que dificultam esta relação, no entanto geram resultados positivos na construção de medidas inclusivas. Buscou explicar esta conclusão salientando embates de ordem política, econômico, de formação inicial, interpessoais e condições de trabalho.
- A formação inicial não é considerada como suficiente para subsidiar sua prática com alunos PAEE.
- Sobre seu trabalho com alunos PAEE, foi possível concluir que existem muitas demandas e sobreposição de funções (psicólogo clínico e escolar) que contribuem para que as visitas escolares fiquem em segundo plano. O foco de sua atuação são os alunos e respectivas famílias, e em segundo lugar, os professores. As práticas foram consideradas como pontuais e emergenciais, tendendo a uma atuação mais clínica do

que escolar. A explicação deste panorama se ancorou nas condições políticas e econômicas que regulam sua atuação.

3.3. Atuação do profissional de psicologia na Educação Especial em contexto escolar

O objetivo desta sessão consiste discutir a interface entre psicologia e Educação Especial em contexto escolar, respondendo as seguintes questões: Quais seriam as contribuições da psicologia a professores que tenham em sala de aula alunos PAEE? De forma mais ampla, em que medida contribuiria ao campo da Educação Especial? Nesta direção, toma-se como ponto de partida as considerações realizadas nos dois subcapítulos anteriores à luz da teoria Histórico-Cultural.

A concepção de psicologia escolar utilizada nesta investigação, que tem sua base na teoria Histórico-Cultural, a defini como área do saber psicológico que se ocupa com questões referentes ao processo educacional, independente se acontecem dentro ou fora das escolas (MEIRA; TANAMACHI, 2003; ANTUNES, 2008), mas desde que se ocupe com a sua otimização com vistas ao desenvolvimento humano.

Define-se consciência como “o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos” (LEONTIEV, 1978, p. 88). Por assim ser, o desenvolvimento da consciência está intimamente ligada com o das funções psicológicas superiores cujo substrato principal é a linguagem e o pensamento. A partir da teoria Histórico-Cultural, entende-se que o salto qualitativo de suas funções psicológicas ocorre quando o ser

humano tem a possibilidade de se apropriar do patrimônio histórico cultural construído pelas gerações precedentes e objetivar esta internalização na sua vida cotidiana, transformando o que se já tinha desenvolvido e ressignificando sua experiência. Ou seja, o aprendizado engendra o desenvolvimento humano.

No movimento dialético entre apropriação e objetivação em sua realidade, mediado pelas relações sociais, o homem alcança novos níveis de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Dessa forma, ao garantir recursos para que ocorra o desenvolvimento da consciência, capacita-se o ser humano para que ele consiga viver em sociedade e suprir suas necessidades dentro de seus limites e possibilidades.

A psicologia atuando no campo dos processos educacionais, pode favorecer este processo de desenvolvimento, pois é considerada como área multi e interdisciplinar no sentido em que reúne uma vasta gama de conhecimentos que oriunda de outros campos do saber psicológico, por exemplo, psicologia do desenvolvimento, social e da saúde, por isso é concebida como rica e repleta de possibilidades que vão ao encontro da finalidade da Educação.

Apesar de vários autores definirem os objetivos, finalidades e especificidade da psicologia aplicada a este campo (MEIRA; TANAMACHI, 2003; ANTUNES, 2008; MARTINEZ, 2010), pouco se tem produzido em termos práticos, ou seja, o que o psicólogo tem realizado quando o assunto é sua intervenção em na Educação Especial em contexto escolar. Anache (2005), desde o início deste século, aponta esta situação, sendo possível notar que tal panorama se estende até os dias atuais. Pode-se perceber que existe um rompimento entre teoria e prática, pois se a psicologia aplicada aos processos educacionais é uma área que

articula diversos saberes e articula em suas intervenções diferentes sujeitos, teoricamente deveria se ter algo consolidado na área que a aproxima da Educação Especial, haja vista que seu público compõe as salas de aulas regulares.

Mesmo havendo tal escassez, ainda se tem alguma produção na área. Alguns pesquisadores desenvolveram trabalhos práticos no campo da psicologia escolar propondo aproximações entre ela e a Educação Especial, especialmente auxiliando professores que tem em sua sala de aula alunos PAEE (FERREIRA ET AL, 2009; FRELLER, 2010; PRIOSTE, 2010; KHOUTY, 2011; OLIVEIRA; LEITE, 2011; BENITEZ; DOMENICONI, 2014; VIEIRA, 2014). Outros a nível teórico, discutem as contribuições da psicologia para o processo de inclusão escolar, por exemplo, Patto (2002), Almeida (2003) Anache (2005) Sant'ana e Guzzo (2014). O ponto em que se assemelham é o fato de todos defenderem que seja necessário a intervenção do psicólogo em contextos da Educação Especial.

No entanto, indaga-se por que de não haver de fato muitas iniciativas neste campo, mesmo havendo um avanço teórico nas discussões sobre inclusão escolar, que defendem a necessidade de uma rede múltipla de serviços e recursos intersetoriais amparando aluno, professor e demais educadores presentes na escola. Além do mais, apesar das legislações se encontrarem um panorama repleto de incongruências e contradições a respeito do laudo médico e psicológico para o encaminhamento ao AEE, ainda é previsto por lei o apoio destes profissionais no acompanhamento dos alunos PAEE (BRASIL, 2015b).

Para responder esta indagação, levando em consideração o que está posto em termos legais, infere-se que o psicólogo não é um profissional obrigatoriamente previsto nas escolas ou em Secretarias Municipais de Educação, pois ele está presente nas instituições

especializadas as quais mantêm convênio com as escolas e realizam atendimento do aluno PAEE encaminhado e visitas escolares. No entanto, se perde de vista que o psicólogo da instituição tem outras responsabilidades que do próprio local de trabalho e seria impossível atender a todas as demandas escolares, tal como foi apontado pelos dados desta pesquisa.

Ainda explorando esta questão, tanto psicólogos quanto professores apontaram que são poucas as visitas escolares realizadas pelos profissionais de psicologia, eles não se reúnem constantemente para discutirem casos e construïrem intervenções a longo prazo deixando a maior responsabilidade para os professores. Além do mais, os próprios psicólogos apontaram que existe um excesso de atendimentos a serem realizados que inviabiliza a visita escolar todos os dias e sua remuneração é considerado como abaixo do esperado para tanto serviço que existe. Ou seja, esta forma como estão inseridos os serviços de psicologia no sistema público educacional para o atendimento das demandas da Educação Especial não satisfazem todas as demandas do contexto escolar, principalmente em relação as necessidades dos professores que surgem durante seu trabalho com alunos PAEE.

Devido a forma como estão dispostos os serviços de psicologia no sistema educacional, especialmente no que se refere ao atendimento do PAEE, eles ficam relegados as clínicas e instituições que se debruçam na promoção da saúde deste público, não tendo como foco direto o aprimoramento de seu processo educacional. A questão central não é criticar este tipo de serviço, pois é fundamental os cuidados básicos e primários, para que a partir destes, possa ser possível a complexificação da funções psicológicas superiores.

Vygotski (1989), defende que o desenvolvimento humano se torna complexo a cada necessidade satisfeita, ele sai de um momento em que existe a primazia das necessidades

biológicas tais como proteção e alimentação, para um outro mediado pela linguagem, intitulado de estágio social, o qual é regulado pela relação dialética entre indivíduo e sociedade. Neste momento, o ser humano se apropria do patrimônio histórico-cultural mediado pelo outro nas relações sociais e desenvolve suas funções psicológicas em dois momentos, o primeiro externo a ele (intrapésíquico) e no segundo interno (intrapésíquico). Portanto a aprendizagem, que ocorre pela internalização, é o carro-chefe do desenvolvimento.

Esta complexificação das funções psicológicas respeita um movimento específico, a partir do que a pessoa tem internalizado e aprendido se expressando em atividades em que o indivíduo consegue realizar sozinho rumo ao que ela não tem conhecimento e não consegue realizar por si só, mas sim, com a mediação do outro. Ou seja, caminha-se na ZDI.

Levando em consideração que o desenvolvimento das funções psicológicas tem um ritmo específico para cada indivíduo, a apropriação do patrimônio histórico-cultural, especificamente dos conteúdos científicos e formais, que acontece na escola, por meio do processo educacional, mediado pelo professor que utiliza de métodos pedagógicos adequados para a consecução dos objetivos de sua prática, pode leva-lo ao desenvolvimento e aprimoramento de suas funções desde que respeite os limites e possibilidades dos alunos.

Nesta direção, o psicólogo poderia desempenhar a função de contribuir com o professor justamente neste processo de pensar e criar formas de se considerar os aspectos de desenvolvimento dos alunos PAEE, identificando as consequências de uma deficiência em seu comportamento social e no desempenho escolar. Sendo assim, o psicólogo poderia propor uma nova forma de se pensar como ocorre aprendizagem do aluno, desmistificar e desconstruir preconceitos em relação a sua capacidade e expectativas que não correspondem

com a condição do mesmo.

Ao problematizar questões de desenvolvimento e aprendizagem, indicando que as diferenças não devem ser vistas como desigualdades que diminuem e reduzem as pessoas no que elas não conseguem realizar, será possível conceber o aluno PAEE não como deficiente e incapaz, mas sim, diferente. Portanto, o psicólogo pode contribuir com a mudança de mentalidade acerca do diferente, da pessoa com deficiência, com limitações ou que fogem dos padrões normativos estabelecidos socialmente, que de acordo com Omote (2005), é uma das questões principais a serem superadas, para que seja de fato, construídas relações pautadas na equidade.

No campo pedagógico, apesar do ensino não ser função do psicólogo, ele pode desempenhar o papel de mediador na relação aluno-professor, auxiliando o educador a compreender as relações entre os fatores biológicos, psicológicos e sociais e suas consequências na aprendizagem do aluno. O psicólogo ao compreender como podem ser estabelecidos os processos compensatórios para superar o déficit gerado pela deficiência primária, poderá orientar o professor a pensar caminhos para estabelecer objetivos de ensino que considerem as particularidades e ritmos de aprendizagem, ou seja, qual etapa do desenvolvimento ele se encontra. Desse modo, rompe-se com práticas que focam nas incapacidades, para outras que centram nas capacidades.

Outra forma de contribuir com o trabalho dos professores é o auxílio no momento da identificação do aluno PAEE a partir da Avaliação Psicológica e o laudo oriundo desta prática, mesmo que esta questão seja controversa e permeada por incongruências e contradições, tais como discrepâncias encontradas na legislação federal e do estado de São Paulo. A primeira

indica não ser necessário o laudo psicológico para o encaminhamento ao AEE, a segunda defende ser necessário, alguns municípios que seguem as orientações federais adotam o laudo, outras não, e por fim, nas diretrizes das políticas educacionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, encontra-se apontamentos sobre equipe multi e interdisciplinar que deve acompanhar de perto e avaliar constantemente o desempenho do aluno PAEE, no entanto, não se observa o psicólogo articulado ao sistema público educacional, tal como apontado por esta pesquisa.

Historicamente o laudo psicológico foi utilizado como ferramenta de exclusão onde que muitas instituições solicitavam para se ter uma justificativa do encaminhamento dos alunos considerados como “problemas” as salas especiais. Patto (2002) ao resgatar a história da psicologia escolar, que anteriormente era conhecida como psicologia do escolar e problemas de aprendizagem nas matrizes dos cursos de formação em 1970, menciona que esta área do saber surgiu no início do século XX subordinada a medicina, auxiliando na aplicação de testes de medição de inteligência a fim de justificar o fracasso escolar por meio de uma explicação centrada no aluno, e até a década de 1980, estava pautada em um modelo clínico de caráter curativo e adaptativo do aluno considerado fora do padrão de normalidade esperado.

Contribuindo ainda mais com esta questão, agora a partir dos próprios dados desta pesquisa, o processo de Avaliação Psicológica é algo que levanta muitas dúvidas, tal como indicado pelos psicólogos participantes. Desse modo, infere-se que a utilização das informações levantadas neste momento transpostas para uma linguagem de fácil acesso e que indiquem caminhos para a construção de atividades de ensino adaptadas por parte dos

professores é algo de elevada complexidade e dificuldade. A elaboração de um laudo psicológico que considere diagnóstico, prognóstico e que subsidie os processos educacionais com vistas ao desenvolvimento humano, sem reproduzir rótulos e discriminações, é um desafio a ser superado que está arraigado na história da psicologia.

Apesar de toda essa problemática em torno da Avaliação Psicológica e o laudo, defende-se nesta pesquisa que esta prática é de suma importância pois ela fornece informações a respeito do avaliado, de suas funções psicológicas que estão comprometidas e pode subsidiar a prática do professor. Busca-se justificar este posicionamento a partir do que o Conselho Federal de Psicologia (2007), aponta como finalidade da Avaliação Psicológica constituir uma fonte de “informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos, com a finalidade de subsidiar os trabalhos nos diferentes campos de atuação do psicólogo, dentre eles, saúde, educação, trabalho e outros setores em que ela se fizer necessária” (CFP, 2013, p.13). O laudo psicológico, que é um dos documentos elaborados pelo psicólogo após o processo de Avaliação Psicológica, deve: “relatar, analisar e integrar os dados colhidos no processo de avaliação psicológica tendo como objetivo apresentar diagnóstico e/ou prognóstico, para subsidiar ações, decisões ou encaminhamentos” (CFP, 2003, p.8). A respeito do que o compõe “o psicólogo apresenta as informações referentes a motivos, queixas ou problemáticas apresentadas, esclarecendo quais ações, decisões ou encaminhamentos o Laudo deverá subsidiar” (CFP, 2003, p.8).

Para que o laudo psicológico atinja suas finalidades, principalmente para subsidiar ações dos professores, ele deve ser elaborado de forma clara e em linguagem adequada de fácil acesso por quem irá utilizá-lo. No entanto, assume-se a posição de que seja necessário

demais explicações aos professores por parte dos psicólogos, ou seja, que o laudo seja estudado em conjunto com estes dois profissionais ou que seja material para subsidiar estudo de caso, e futuramente, as intervenções, pois para a realização da articulação e dinamização dos saberes encontrados neste documento psicológico com os pedagógicos, que são de especificidade dos professores, é preciso que se supere a mera soma de conhecimentos, portanto multidisciplinar, para um contexto interdisciplinar em que os saberes conversem e criem condições para ações dirigidas aos alunos.

Em outras palavras o laudo por si só não garante a adaptação de estratégias condizentes as necessidades dos alunos, mesmo havendo uma linguagem acessível não é da especificidade do professor a interpretação das informações do funcionamento psicológico e a utilização das mesmas para regular sua prática educativa. Por isso, que se defende a necessidade das parcerias entre psicólogos e professores para que assim possam articular os saberes específicos de seu campo de atuação. Estudos recentes comprovam esta ideia, Mendes, Cia e D'affonseca (2015), apontam que os professores dispõem de muitas dificuldades para identificar quais são os alunos PAEE, levantar informações a respeito dos mesmos, avaliar seus aspectos cognitivos e propor adaptações a partir disso.

De acordo com o CFP (2007), o psicólogo deve levar em conta as características do corpo docente, analisá-las e propor medidas que contribuam com o processo educativo com vistas ao desenvolvimento de todos os educadores envolvidos. Nesta direção, considerar as condições sociais e de saúde em que se encontram os professores, e a partir destas propor medidas que as melhorem pode ser uma das funções do psicólogo. Dentre estas condições, em uma matéria sobre a saúde do professor (ESTADÃO, 2016), apontou-se que no estado de São

Paulo são concedidas 372 licenças de afastamento para professores que sofrem com algum transtorno de humor ou ansiedade.

A saúde do professor é uma questão que o psicólogo ao atuar na escola deve considerar, pois influencia diretamente sua prática com alunos. Baixa remuneração, jornadas de trabalho extenuante, excesso de demanda e expectativa relacionadas ao desempenho de alunos, podem ser fatores de adoecimento e desmotivação. Nesta direção, o psicólogo pode propor grupos operativos com professores, que tem sua finalidade de operar ações sobre alguma demanda (PICHON-RIVIERI, 1985). Zimerman e Osório (1997), definem que os grupos operativos podem se estabelecer de quatro maneiras:

Ensino-aprendizagem: tem como tarefa principal o espaço para refletir acerca de temas e debater questões; Institucionais: grupos formados em escolas, igrejas, sindicatos, fomentando reuniões visando debate sobre questões de seus interesses; Comunitários: são empregados em programas dirigidos para a Promoção da Saúde, como por exemplo, grupo de gestantes e de crianças, onde profissionais não-médicos são preparados para a tarefa de integração e incentivo a capacidades positivas; Terapêuticos: tem por objetivo melhorar da situação patológica dos indivíduos, tanto a nível físico quanto psicológico, que seriam os grupos de autoajuda, Alcoólicos Anônimos, etc. (ZIMERMAN; OSORIO, 1997, p. 76)

Complementando, Begler (1998):

Vale ressaltar, ainda, que tanto o grupo operativo pode proporcionar um benefício psicoterápico, quanto os grupos psicoterápicos podem fazer uso do enfoque dos grupos operativos. Já que "os grupos de ensino não são diretamente terapêuticos, mas a tarefa da aprendizagem envolve terapia; toda aprendizagem bem realizada e toda educação é sempre, implicitamente terapêutica". E ainda, "pensar equivale a abandonar um marco de segurança e ver-se lançado numa corrente de possibilidades" (BLEGER, 1998, p. 65).

Nesta direção, o psicólogo pode contribuir com a saúde do professor e auxiliar na

criação de condições para que ele consiga desempenhar suas funções. Cabe ressaltar que o foco não a realização de terapia dentro do espaço escolar, mas sim, atuar justamente sobre fatores que intervenientes no processo educacional, pois entende-se que os aspectos subjetivos também exercem influência na prática do professor, tal como sua formação inicial e continuada. Em outras palavras atua-se na prevenção do adoecimento psicológico contribuindo com a manutenção da saúde com vistas a otimização do processo educacional

Mesmo apontadas possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar contribuindo com o movimento de inclusão, tais como, mediador da relação entre professor e aluno, especificamente em seu processo de aprendizagem, desconstrução de mitos e estereótipos, Avaliação Psicológica para o auxílio na identificação do PAEE e saúde psicológica do professor, ainda não são totalmente conhecidas estas possibilidades de atuação.

Uma possível explicação deste desconhecimento acerca da atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar é próprio processo histórico de construção e aplicação da psicologia na escola, pois ao longo dos anos, por muitas décadas, os psicólogos escolares realizavam adaptação comportamental, emocional e avaliação psicológica de alunos que não se adequavam as expectativas de desempenho e conduta escolar e os direcionava para as classes especiais e ou instituições especializadas. Portanto, inicialmente tentava-se curar e ou adaptar o aluno, caso não fosse possível, promovia-se a exclusão do mesmo.

Levando em consideração que o atendimento ao aluno PAEE é algo recente, pois, as discussões mais acaloradas sobre a Educação Inclusiva e Inclusão Escolar surgiram na década de 1990 no cenário internacional, e no Brasil, elementos sobre a inclusão ratificados em leis a partir de 1996, sendo somente em 2002 quando foi elaborado o documento da Política

Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, tem-se um período relativamente curto para se implementar mudanças estruturais nos serviços de apoio ao aluno PAEE, bem como, a superação de barreiras atitudinais frente a esta população.

Portanto, considerando as práticas em psicologia escolar que eram predominantemente clínicas, terapêuticas e reprodutoras de preconceitos por mais de meio século, e, o movimento da Inclusão Escolar, datado seu início no Brasil a partir de 1996 com um marco especial em 2002, quando promulgadas as diretrizes da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, a interface entre essas áreas, psicologia e Educação especial no contexto escolar, é recente e pode-se inferir que é desconhecida por muitos, até mesmo por psicólogos, haja vista, que existe quase meio século de práticas unicamente clínicas com esta população. Dessa forma, para além de embates políticos, econômicos e sociais tem-se o fator histórico que contribui de sobremaneira para atual conformação das práticas inclusivas.

Outra questão a se considerar é a própria inserção do aluno PAEE nas escolas e a concepção de que esta pessoa tem os mesmos direitos que qualquer outra que não tenha alguma deficiência, TEA e AH/SD. Por muito tempo, a ideia predominante a respeito da pessoa com deficiência, ou a que foi considerada fora de um determinado padrão estipulado pela sociedade, era que deveriam ser curadas ou normalizadas por via da medicina, a questão da educação e a compreensão de que a diferença não constituiu como uma desigualdade de direitos, doença ou algo negativo, começou a ser divulgada somente a partir de 1950. Como mencionado anteriormente, o problema não é desenvolver práticas no campo da saúde, mas unicamente nele e deixar de lado a questão da aprendizagem, fator este importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As pessoas com deficiência que recebiam certos estigmas da sociedade, ainda eram segregadas do resto do convívio social e pouco se falava da superação de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais e serviços sociais que atendessem suas necessidades específicas, sem serem segregadas dos espaços comuns da sociedade. Apenas a partir da década de 1990, que estas pessoas começaram a ser vistas e concebidas a nível legal de forma igualitária, no sentido da legitimação e atendimento de suas diferenças por meio de serviços adaptados. Ou seja, ao considerar que a mudança atitudinal e o estabelecimento de serviços são etapas que demandam tempo e investimento a nível político, econômico e cultural, o processo de materialização dos direitos destas pessoas na realidade concreta, ainda está no início e muito há de se fazer para que estabeleça de fato a inclusão escolar e social.

Dessa forma pensar em intersectorialidade e a articulação entre serviços da saúde e educação, tais como os da Educação Especial e da psicologia, em prol do desenvolvimento do aluno PAEE é uma questão complexa e recente, pois até 25 anos atrás pouco se tinha sistematizado em termos legislativos que garantisse os mesmos direitos a todos os cidadãos, quiçá a organização de serviços a fim de atender suas particularidades e mudança de atitudes frente a diversidade, principalmente em relação a pessoa PAEE.

Para mudar este panorama e aproximar a psicologia da Educação Especial, algumas alternativas foram pensadas. A primeira é recorrer a um movimento de divulgação sobre a atual fase da psicologia, no que tange suas possibilidades e contribuições ao sistema público educacional e principalmente na construção de medidas inclusivas. Para que ocorra este movimento, é necessário um fortalecimento da categoria profissional dos psicólogos, organizado pelo Conselho Federal de Psicologia tal como realizado em 2009, em que foi

publicado uma obra que reuniu a atuação do psicólogo em contextos da Educação Especial e realizados encontros para se discutir a importância da psicologia nesta área. Desta forma, é possível contribuir com o avanço da construção de representações sociais condizentes com as possibilidades de atuação do psicólogo no âmbito escolar e da desmitificação de mitos, estereótipos e equívocos em relação ao seu papel.

De acordo com Martinez (2005; 2007), a questão da elaboração de representações que se aproximem da especificidade de atuação do psicólogo na Educação Especial, é um tema muito importante e uma ação que deve ser empreendida, pois a autora defende que muitas das vezes este profissional é convocado a atuar mediante ao que os educadores conhecem a respeito da extensão de sua intervenção. Foi possível comprovar este apontamento nesta pesquisa, pois os professores acreditam que psicólogos podem realizar adaptações de materiais, e por não satisfazer esta expectativa, pode-se apontar que o psicólogo não atende a suas demandas.

Uma segunda alternativa para fortalecer a articulação entre psicologia e Educação Especial, e contribuir com o atendimento das demandas escolares em geral, é a luta por políticas públicas que determine como obrigatório a presença física do psicólogo nas escolas ou nas secretarias municipais de educação. Porém somente a sua permanência sem o compromisso de contribuir com a inclusão dos alunos PAEE, a partir da articulação entre o seu saber e dos demais educadores em uma rede de serviços que objetivam otimizar o processo educacional, bem como, não dispor recursos teóricos, práticos e físicos que subsidiem seu trabalho, também não será uma medida efetiva para que se aproxime estas duas áreas.

Como apontado anteriormente, existe apenas um projeto de lei que tramita no senado sem data de aprovação, talvez com o fortalecimento da categoria profissional e ações que comprovem a importância do psicólogo nas escolas propondo melhorias no processo de inclusão, seja possível tal aproximação. Além do mais, é necessário superar o embate de ordem econômica, pois não é conveniente para o Estado manter no quadro de profissionais da educação o psicólogo, pois esta medida acarretaria mais gastos.

Defende-se que seja importante a presença física e constante do psicólogo nas escolas, pois só assim este profissional poderá acompanhar de perto a realidade em que surge as demandas e propor intervenções que vão além do caráter pontual, emergencial e curativo, ou seja, intervenções a longo prazo que articule todos os educadores e alunos, construindo de fato um ambiente inclusivo, interdisciplinar, receptivo a diversidade e que forneça suporte aos professores.

Cabe pontuar que a crítica não reside no fato do psicólogo se debruçar sobre a saúde dos alunos, tal como ocorre nas clínicas e instituições especializadas, mas sim, somente neste campo, atuando de forma fragmentada ou que não tenha em vista a otimização do processo educacional. Nesta direção o que se defende é haja serviços inter-relacionados que abarque todos os indivíduos que estão envolvidos com o aluno PAEE e contribua com seu desenvolvimento biopsicossocial tal como orientado pela política educacional inclusiva.

Como pode ser notado por meio dos dados desta investigação, a forma como os serviços de psicologia estão estruturados e ofertados ao sistema público educacional, ou seja, os profissionais de psicologia realizando visitas as escolas para orientar os professores que tenham alunos PAEE, quase não ocorrem pois os psicólogos tem uma grande demanda

encontrada nas clínicas e instituições que trabalham, e os professores nas escolas, ou seja, dificulta-se o encontro deste dois profissionais.

Nesta direção a presença física do profissional de psicologia nas escolas acompanhando de perto o trabalho do professor e articulando seu conhecimento com o dele em sistema de parceria, poderá fornecer amparo as suas demandas e desenvolver projetos a longo prazo que requer maior gasto de tempo e atenção.

A terceira alternativa é a própria reformulação dos cursos de graduação em psicologia. Como apontado pelo CFP (2009), Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcanti (2016), Andaló (1992), Del Prette (1999) e Almeida (2011), a formação inicial do psicólogo não abarca todos os elementos teóricos e práticos para subsidiar intervenções no campo da Educação Especial, tal panorama pode colaborar com o distanciamento deste profissional em relação a este campo de atuação. Nesta direção, ao formar o psicólogo para atuar em contextos da Educação Especial, amplia-se as possibilidades de intervenção nesta área e contribui com a construção de novas representações acerca de seu próprio trabalho.

A quarta e última indicação que pode contribuir com a interface entre psicologia e Educação Especial, é o desenvolvimento de intervenções que interseccionam estas áreas de saber e a sua publicação no meio científico e acadêmico para que seja possível divulgar o conhecimento e auxiliar psicólogos que trabalham com esta demanda. Justifica-se este apontamento pois, ao consultar a literatura sobre o desenvolvimento de trabalhos que relatam a articulação de professores de classe comum, especialistas e psicólogos para o desenvolvimento de estratégias inclusivas visando melhorar as condições do aluno PAEE, poucas dissertações, teses e artigos foram encontrados, sendo que este fato dificultou a

discussão a respeito do tema em questão.

Em suma, esta seção discutiu sobre a interface entre psicologia e Educação Especial, apontou as contribuições da psicologia a professores que tenham em sala de aula alunos PAEE, além de discutir possibilidades que aproximariam a psicologia da Educação Especial em contexto escolar. Concluiu-se que a atuação do psicólogo, especificamente destinada a contextos da Educação Especial, está focada nos alunos e seus familiares, sendo assim, se aproximando mais de uma postura clínica do que escolar, pois os dados levantados comprovaram que realizam visitas esporádicas as escolas cuja a intervenção central é a orientação de professores a respeito do ensino e aprendizagem de alunos PAEE. Nesta direção, pode-se refletir que a política de intersetorialidade não está concretizada na realidade do sistema educacional, principalmente quando se trata dos serviços de psicologia destinados às escolas. Justificou este posicionamento levando em consideração que existem embates de ordem política, econômica, social e histórica que contribuem para a atual estruturação destes serviços. Por fim, foi possível apontar algumas medidas que aproximem a psicologia da Educação Especial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a presente investigação cumpriu com seus objetivos em conhecer a respeito de um pequeno recorte da realidade, a atuação do psicólogo na Educação Especial em contexto escolar de um sistema educacional de um município do interior de São Paulo. Os serviços de psicologia ofertados as escolas municipais acontecem por meio de instituições especializadas e clínicas que estabelecem convênios com o sistema público educacional, permitindo o encaminhamento de alunos PAEE até estes locais. Identificou-se as opiniões dos professores de classe comum e especialistas a respeito do papel do psicólogo, que realiza poucas visitas escolares e quais contribuições que este profissional oferece a sua atividade docente, bem como, foram descritas as próprias opiniões destes psicólogos a respeito de seu trabalho. Além do mais, levantou-se hipóteses e discussões a respeito das parcerias entre professores de classe comum, especialistas e psicólogos.

A partir da análise e discussão das categorias, foi possível indicar contradições e indefinições a respeito da política de intersetorialidade. O oferecimento dos serviços de psicologia ao sistema público educacional tem seu foco na saúde do aluno e raramente nas demandas de seus professores, pois pouco visitam as escolas. Ao verificar como a atuação do psicólogo está representada e articulada as políticas públicas educacionais, identificou-se apenas a menção sobre a avaliação psicológica como forma de orientar os professores e auxiliá-los no momento do encaminhamento do aluno PAEE aos atendimentos especializados, no entanto, esta prática ora é vista como necessária, ora não, sendo controversa em vários

momentos.

Buscou-se explicar este panorama a partir da articulação entre fatores históricos, políticos, econômicos e sociais. Considerou-se como recente o movimento de inclusão escolar no Brasil, haja vista, que só em 2002 foram publicadas as diretrizes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e avançou-se na discussão e implementação de serviços integrados oferecidos as escolas públicas. A concepção da condição da pessoa com deficiência na sociedade e a superação das barreiras físicas, arquitetônicas, sociais e atitudinais começaram a caminhar em direção do proposto pelo paradigma de inclusão na década de 1990, em aspectos legislativos, no entanto, culturalmente, ainda se tem poucos avanços rumo a uma sociedade que legitima e ampara a diversidade.

A respeito da expressão da psicologia no âmbito educacional, esta área de saber passou mais de meio século voltada para práticas clínicas de adaptação comportamental, emocional e elaboração de diagnósticos que colocavam os alunos à margem dos processos educacionais segregando-os em salas especiais ou instituições. Sendo assim, disseminou-se socialmente a ideia de que o psicólogo era o profissional que cabia realizar estas atividades, em outras palavras, não se concebia a possibilidade de uma atuação psicossocial ou mesmo criando condições inclusivas. Contribuindo a este panorama, os cursos de graduação em psicologia não têm o foco em elementos teóricos e práticos para a atuação do psicólogo na Educação Especial, dessa forma, contribuindo para o afastamento entre estas duas áreas.

A própria estrutura política e econômica que regula o oferecimento de serviços de psicologia ao sistema educacional também foi alvo de análise. Poucos concursos públicos são abertos para que o psicólogo possa trabalhar em contextos da Educação Especial, atualmente

são apenas os profissionais de instituições especializadas e clínicas que atendem alunos PAEE encaminhados das escolas municipais, levando a uma sobrecarga de trabalho atrelado a baixos salários. Defendeu-se a ideia de que se talvez fosse aprovado a lei que obrigue a contratação de psicólogos para atuarem especificamente nas escolas, e não uma política de remanejamento e sobreposição de funções, as demandas dos professores poderiam ser atendidas desde que o psicólogo tivesse a disposição recursos para a satisfação de tais demandas e que houvesse um trabalho em sistema de parceria onde que todos legitimassem os saberes dos outros e os articulassem em prol dos processos educacionais com vistas ao desenvolvimento do aluno.

Nesta direção, entende-se que o professor de classe comum e especialista vive em uma realidade que denota desamparo, pois, se os serviços de psicologia destinados as escolas não se efetivam na prática, sua formação inicial e continuada não fornece totais condições para o trabalho com o aluno PAEE e faltam recursos pedagógicos, físicos e de acessibilidade que possam auxiliá-los em suas atividades, o professor se encontra em uma situação de grande dificuldade para promover práticas inclusivas.

A fim de aproximar a psicologia da Educação Especial e contribuir com o processo de inclusão escolar, foram propostas algumas medidas. O fortalecimento da classe de psicólogos articulados ao Conselho Federal de Psicologia, a fim de divulgar as possibilidades de atuação do psicólogo em contextos da Educação Especial para que seja possível desconstruir mitos e estereótipos em relação a profissão; luta por políticas públicas que endossem seu papel no sistema público educacional; reformulação dos cursos de graduação de psicologia considerando um campo de atuação em contextos da Educação Especial com vistas a uma atuação do profissional favorecendo a construção de escolas mais inclusivas para que subsidie

adequadamente o aluno para atuar com demandas da Educação Especial; divulgação no meio científico acadêmico de trabalhos que relatem experiências de psicólogos atuando em contextos da Educação Especial, auxiliando na construção de medidas inclusivas junto a professores e demais educadores.

Ao analisar o desenvolvimento e conclusão do estudo, pode-se avaliá-lo apontando algumas fragilidades e levantar outras questões que poderão complementar a discussão realizada. A começar pelo próprio levantamento e articulação das temáticas trabalhadas, esta pesquisa explorou vários assuntos, mas não de forma aprofundada, indicando quais elementos devem ser considerados quando se discute a interface entre psicologia e Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

A própria forma de coletar os dados não permitiu um aprofundamento das questões as quais intentava-se conhecer. Várias questões que solicitavam aos participantes justificarem ou dissertarem com mais detalhes suas opiniões não foram respondidas completamente. Talvez a proposição de grupos focais, cuja estratégia se pauta na condução de determinada discussão por parte do pesquisador, tentando conhecer a respeito de determinada realidade, fosse mais adequada para fornecer informações com maior precisão.

Ainda a respeito do instrumento de coleta de dados, a análise das categorias indicou ausência de questões basais que seriam importantes para o que era objetivado conhecer, por exemplo, a descrição de como os psicólogos orientam os professores, como acontece o processo de encaminhamento dos alunos PAEE às instituições e ou clínicas, qual a justificativa dos participantes por haver tantos problemas no estabelecimento de parcerias entre eles. Foi possível entender que os psicólogos realizam as visitas, mas as informações de

como acontecem estes encontros não foi levantada pelo questionário.

Para a fundamentação teórica e a discussão da análise de conteúdo, encontrou-se poucos autores e obras que discutem a aproximação entre psicologia e Educação Especial na perspectiva inclusiva e em menor número discussões sobre a formação e o papel do psicólogo nesta área. Decorrente deste panorama, emergiram dificuldades no momento de apurar os dados, estabelecer relações e conclusões.

Em suma, este estudo pode ser caracterizado como introdutório e exploratório, o qual permitiu apontar e conhecer alguns elementos que devem ser considerados quando se investiga a relação entre psicologia e Educação Especial em contexto escolar.

As questões a seguir foram elaboradas tendo em vista que a sua discussão poderia complementar a temática retratada e fornecer norte para outras pesquisas que investigam a articulação entre psicologia e Educação Especial no contexto escolar, a saber:

1. A presente pesquisa investigou a realidade de um único município, no entanto, como será que os serviços de psicologia estão inseridos na realidade dos sistemas públicos dos demais estados do Brasil?
2. Considerando a relação entre psicologia e Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, como esta relação está estruturada em outros países? Em outras palavras, será que é recorrente a atuação do psicólogo em contextos da Educação Especial em outros países? Como tem se estabelecido esta articulação? Quais intervenções e estratégias são desenvolvidas?
3. De que forma os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* na área da

psicologia, estão abordando as questões que a própria Educação Especial trata? Será que os cursos de especialização em psicologia têm subsidiado o psicólogo para trabalhar com alunos PAEE?

4. Qual ou quais tipos de intervenções o psicólogo poderia propor para contribuir com o trabalho coletivo e colaborativo entre os diferentes educadores presentes na escola?

De forma geral, acredita-se que os objetivos foram alcançados, permitindo conhecer um pouco sobre a atuação do psicólogo em contextos da Educação Especial dentro de um sistema educacional de um município do interior de São Paulo. Apesar da investigação ter indicado fragilidades a respeito do processo de inclusão escolar, foi possível apontar alternativas para superação deste contexto e outras questões a serem investigadas a fim de complementar o conhecimento nesta área de estudo.

Conclui-se esta pesquisa retomando a ideia de utopia. Concebe-se que toda a transformação de uma estrutura social demanda tempo, esforço e muito trabalho, principalmente quando se fala na legitimação das diferenças e na criação de serviços adequados para o PAEE. Mesmo que este movimento possa parecer algo utópico nos dias de hoje, lutar por esta utopia pode conduzir a importantes transformações rumo a uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S.C. de. O psicólogo escolar e os impasses da Educação: Implicações da teoria na atuação profissional. Em: DEL PRETTE, Z.A.P. et al. (Orgs). **Psicologia Escolar e Educacional**: saúde e qualidade de vida. Campinas: Alínea, p. 37-53, 2011.

ALMEIDA, S. F. **Psicologia escolar**: ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2003.

AMORIM, G. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ARAÚJO, R. de. C. T. O atendimento educacional especializado na educação infantil: perspectiva do professor itinerante. **Revista Cocar**, v. 10, n. 19, p. 140-165, 2016. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/789/565>. Acesso em: 10. abr. 2017.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de Educação Especial: desafios em face da inclusão. Em A. M. Martinez (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Editora Átomo & Alínea. p. 115-134, 2005,

_____. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. Em: CAMPOS, H.R. (Org.). **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. 1 ed. Campinas: Alínea, p. 213-243. 2007.

_____. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, 2010. Disponível em: <http://200.129.202.51:8080/jspui/bitstream/123456789/1558/1/Alexandra%20Ayach%20Anache.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

ANDALÓ, C.S. de. A. A atuação do psicólogo na instituição escolar. Em: ABRAPEE/PUC – Campinas (Org). **Psicólogo Escolar**: Identidade e perspectivas. Anais. Campinas: Átomo, p.133- 134, 1992.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, n.2, p. 469-475, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&tlng=es.10.1590/S1413-85572008000200020. Acesso em: 10. Ago. 2014.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e municipalização. Em: MANZINI, E. J. **Educação Especial**: temas atuais. Marília: UNESP: Marília – Publicações, 2000.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21. p.180-173, 2001. Disponível em: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradi

gmas.pdf. Acesso em: 11 jun. 2016.

_____. A sociedade brasileira, a pessoa que apresenta necessidades especiais, a acessibilidade e a construção de uma sociedade inclusiva. **Programa salto para o futuro**, 2002, Disponível em: www.tvebrasil.com.br/Salto/barra1htm. Acesso em: 26 mar. 2017

ASBAHR, F. da S. F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. São Paulo: USP. 2011. 195p Tese (Doutorado) – Universidade de São, programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano. São Paulo. 2011.

BARBOSA, A. J. G.; CONTI, C. F. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 231-234, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10. abr. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v.70, 2009.

BARROCO, S. S. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a Psicologia. Em: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, p. 169-194. 2004,

_____. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007.415f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Araraquara. Araraquara. 2007.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, v.15 n.1, p.116-125, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46081/49706>. Acesso em: 10. abr. 2017.

BAURU. Prefeitura de Bauru. Secretaria da Educação. **Ensino Especial**. 2016. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/educacao/ensino_especial.aspx. Acesso em: 13 de dez. 2016.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Rev. bras. educ. espec*, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Priscila_Benitez/publication/287473242_Professional_development_of_educational_agents_Proposal_for_developing_inclusive_strategies/links/567eb608ae197583898c4f.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017

_____. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Priscila_Benitez/publication/288181254_Inclusao_Escolar_o_Papel_dos_Agentes_Educacionais_Brasileiros/links/567ec0f208ae197583898c80.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

BIAGGIO, R. de. A inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Rev. Criança**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevistas e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04/08/2014

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: SEESP, p. 14. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em 23/04/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17. 2009.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº04/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Nota técnica – SEESP nº 09/2010. **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. 2010b. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/nota-tecnica-centro-de-ae-09-04-2010.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2016.

_____. Diário Oficial da Presidência da República do Brasil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso: 10 fev. 2015. Não paginado.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. p. 200. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 3.688-F de 2000. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica**. 2015c. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=326F17D23568FF8A82645A5E63677DB9.proposicoesWeb1?codteor=1359998&filename=Avulso+-PL+3688/2000. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRAZ-AQUINO, F. de S.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. de A. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da Inclusão Escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 255-266. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200255&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10. abr. 2017.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Rev. Cienc. Educ.*, Bauru (SP), v.23, n.1, p.1-6. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 05. set. 2017.

CAMPOS, J. A. de P. P.; PEDROSO, C. C. A.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05/1411>. Acesso em: 10. abr. 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adequações curriculares no processo de inclusão escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha**. 2014. 221f. Tese (livre-docência) – Faculdade de Ciências. UNESP. Bauru. 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. et al. Sala de recursos multifuncionais: funcionamento, organização e atuação dos professores especialistas do município de Bauru. Em: MENDES, E. G.; CIA, F.;

TANNUS-VALADÃO, G (Orgs). **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, volume 4. São Carlos. Marquezine & Manzini. ABPEE. p. 425-440. 2015.

CAPELLINI, V.L.M.F; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. **Práticas educativas: ensino colaborativo. Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CFP. **Práticas profissionais dos (as) psicólogos em Educação Inclusiva**. Conselho Federal de Psicologia – Brasília, 57p. 2009. Disponível em: [http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2010/11/Livro_web6\(12.07.2010\).pdf](http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2010/11/Livro_web6(12.07.2010).pdf). Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. **Referências técnicas para a atuação de psicólogas (os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia – Brasília, 58p. 2013. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%Aancias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em 10. abr. 2017.

_____. **Cartilha de avaliação psicológica**. Brasília (DF). 2013. Disponível em: http://www.crsp.org.br/arquivos/conteudo_pendrive/Cartilha-Avaliacao-Psicologica.pdf. Acesso em: 03 set. 2017

_____. Resolução CFP nº 02/01. **Altera e regulamenta a Resolução CFP no 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. p. 9, 2001. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf. Acesso 30 mar 2016.

_____. Resolução CFP nº 02/01. **Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. p. 18. 2007. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. Resolução CFP nº 017/02. **Institui o Manual de Elaboração de Documentos, produzidos por psicólogos, decorrentes de avaliações psicológicas**. 2003. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/06/resolucao2003_7.pdf .Acesso em: 15 out.2017.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n.º 1.793 de 27/12/94. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321- 336. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v10n03/v10n03a06.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016

CONEP. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a**

pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Progreso, 1988.

DAZZANI, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011. Acesso em: 10. abr. 2017.

DEL PRETTE, Z.A.P. Psicologia, Educação e LDB: Novos desafios para velhas questões? Em: MACHADO, A. M; SOUZA, M.P.R. de. (Orgs). **Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje**, Campinas: alinea, p. 11-34, 1999.

_____. P. Psicologia, educação e LDB. Em: GUZZO, R. S. L. **Psicologia escolar: LDB e a educação hoje**. Campinas, SP: Alínea, p. 11-34. 2002.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15. Mar. 2017.

ESTADAO. Jornal o Estado de São Paulo. **SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental.** 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>. Acesso em: 17. out. 2017.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2017.

FAZENDA, I. C. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FERREIRA, J. M. et al. Arte, formação de professores e Inclusão Escolar: possibilidades de atuação do psicólogo em contextos educacionais. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jan. 2015.

FRELLER, C. C. É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? **Estilos da Clínica**, v. 15, n. 2, p. 326-345. 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004.

Acesso em: 10. abr. 2017.

FUMES, N. de L. F. et al. A formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 71-87. 2014. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24404/17382>. Acesso em: 10. abr. 2017.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. da C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 329-338. 2012. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31637575/Guzzo_Mezzalira_Moreira_2012_a16v16n2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492056521&Signature=FSssfroXLSpwwgKHG5JzKq%2BskVEg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPsicologo_na_rede_publica_de_educacao_em.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

IDOL, L.; NEVIN, A.; WHITCOMB, P. P. **Collaborative consultation**. Pro-ed, p. 289. 2000.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

KELMAN, C. A. et al. A quem cabe a avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Em: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs). **Inclusão Escolar e avaliação do público-alvo da Educação Especial**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, volume 4. São Carlos. Marquezine & Manzini. ABPEE. p. 349-365. 2015.

KHOURY, L. P. **Treinamento de professores no manejo comportamental de cinco alunos com transtorno do espectro do autismo na condição de inclusão escolar**. 2011. 118f. Dissertação (mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Mackenzie. São Paulo. 2011.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. Em: Luria, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEITE, L. P.; OLIVEIRA, A. A. S. de. **O papel da Educação Especial no sistema inclusivo**. Diário de Marília. Marília. 2002.

LEITE. L. P.; MARTINS. S.E.S.O. Formas Diversificadas de organização do ensino para alunos com deficiência intelectual/mental: a flexibilização curricular na educação inclusiva.

Em: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs). **Práticas Pedagógicas Inclusivas da criatividade à valorização das diferenças**, p. 39-65. 2010. [E-Book].

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. Em: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTÉ, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, p. 11-25. 2003.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de psicologia**, v. 2, n. 1. p. 7-27, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. **Rev. Psicologia escolar e compromisso social**, p. 95-114, 2005.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.1, p.169-177, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Abr. 2017.

MARTINS, L. M. Relação escola-família: reflexões no âmbito da educação infantil. **Rev. Amazônica**, v.14, n. 1. p. 31-48. 2009.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: São Paulo. Autores associados. 2013.

MARTINS, M. de F. A.; SIPES, M. L. Formação de professores na escola inclusiva:

possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n. 1, p. 37-46. 2015. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28996/15054>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira**. 2012. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. UECE. Ceará. 2012. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Izabeli.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec**, v. 21, n. 1, p. 9-22. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009. Acesso em: 10. abr. 2017.

MATTOS, L. K. de; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. Brasileira de educação especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 197-214. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10. abr. 2017

MATURANA, A. P. P. M. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208f. Tese (Doutorado em Educação especial) – Centro de Educação em Ciências Humanas, UFSCAR – São Carlos. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7566/TeseAPPMM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MÉDICE, J et al. Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 3, p.581-588. 2015. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/993/641>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em: MEIRA, M. E. M.; MITSUKO, A. M. A. (Orgs). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2003.

MENDES, E. G. A Formação do professor e a política nacional de educação especial. Em: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação Especial: formação em foco**. Porto alegre: Mediação/CDV/FACITEC. 2011.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v.1, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29852>>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. **Inclusão Escolar e avaliação do público-alvo da Educação Especial**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, volume 4. São Carlos. Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNUS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, volume 4. São Carlos. Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? Em: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A.G. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA: Salvador. 2012.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2999/pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de.; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Marília. Cultura acadêmica. 142p. 2013.

MINGHETTI, L. R.; KANAN, L. A. A atuação do psicólogo no contexto da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. **Visão Global**, v.13, n.2, p. 419-440. 2010. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/968>. Acesso: 10. abr. 2017.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>. Acesso em 03 set.

2017.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval.pol.públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11. abr. 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. de.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 8, n. 2, p. 233-244. 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F.; SILVA, L. H. (Orgs). **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2013.

OLIVEIRA, M. A. de; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n.49, p. 197-205. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jun.2016.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2017.

OROZCO, L. B. **Inclusão escolar de alunos (as) com necessidades educativas especiais a partir da perspectiva de psicólogos (as) escolares**. 2013. 80f. Monografia. Faculdade de Psicologia do Centro Universitário de Brasília. UNICEUB. Brasília. 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

PEREIRA, F. M.; NETO, A. P. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>. Acesso em: 10.abr. 2017.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação em Ciências Humanas, UFSCAR – São Carlos. 2009.

PETROVSKI, A. **Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia**. Moscou: Progresso, p. 139-169. 1985.

PICHON-RIVIÈRE, E. **El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social**. 1985.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831/5501>. Acesso em: 10.abr. 2017

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, n.3, p.143-156. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010. Acesso em: 30. mai. 2016.

POKER, R. B. et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília. p. 184. 2013. preliminares. *Rev. Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n.1, p.33-47. 2005

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 295f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação de Brasília. UNICEUB. 2016.

PRIMI, R. Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 25anos, p. 25-36. 2010. Disponível em: <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/477/81>. Acesso em 10. abr. 2017.

PRIOSTE, C. D. Educação inclusiva e sexualidade na escola: relato de caso. **Estilos da Clínica**, v. 15, n. 1, p. 14-25. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100002. Acesso em: 10. abr. 2017.

RETONDO, C. G.; SILVA, G. M. **Ressignificando a formação de professores de química para a educação especial e inclusiva: uma história de parcerias**. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 30, p. 27-33. 2008.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Em: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318. 2006.

RODRIGUES, M. C. et al. Prevenção e promoção de saúde na escola: concepções e práticas de psicólogos escolares. **Rev. Interinstitucional de psicologia**, v. 1, n.1, p. 67-78. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v1n1/v1n1a08.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do. N dos.

Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre diversidade Em: RODRIGUES, O.M.P.R et al. (Orgs). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. p. 35-51. 2014. [E-Book].

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356. 2014. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40376908/02_1_.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491965424&Signature=j5klkD358runKuc4wi9NG5L9ORE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInclusao_escolar_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

ROSIN-PINOLA, A.R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 200f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP. Ribeirão Preto. 2009.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, F. C.; LUCIO, B, P. Metodología de la investigación. México, DF: Mc Graw Hill Interamericana, 2006.

SANT'ANA, I. M. Contribuições da atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Vertentes (UFSJ)**, p. 26-38. 2011. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Izabella_Mendes.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

SANT'ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: diálogos e possibilidades de atuação. Em: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, p.85-109. 2014.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, A. C.; PEREIRA, E. S.; LIMA, V. C. Práticas da educação inclusiva na escola e suas dificuldades. **Rev. Brasileira de Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 36-40. 2014. Disponível em: <http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/2591/1999>. Acesso em: 10. abr. 2017.

SANTOS, V. et al. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais do município de São Carlos. Em: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNUS-VALADÃO, G (Orgs). **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, volume 4. São Carlos. Marquezine & Manzini. ABPEE. p. 389-405, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. Coordenadoria da Gestão de Educação

Básica. Resolução SE 61, de 11 de Novembro de 2014. **Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino**. São Paulo. SEE. 2014. Disponível em: <https://wordpaulotamer.wordpress.com/2014/11/12/resolucao-se-61-de-111114-dispoe-sobre-a-educacao-especial-nas-unidades-escolares-da-rede-estadual-de-ensino-sp> . Acesso em: 28. jul. 2016

_____. Secretaria Estadual da Educação.. **Instrução 14 de Janeiro de 2015 que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino**. São Paulo. SEE. 2015. Disponível em: <http://desumare.educacao.sp.gov.br/Paginas/Diario-Oficial/Instru%C3%A7%C3%A3o-CGEB-Intelectual,-de-14-1-2015.aspx>. Acesso em: 06.jul.2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. reimpr. Campinas: São Paulo. Autores Associados. 11^a.ed. 2012.

SILVA, M. R. da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFG. Catalão. 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3488/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20M%C3%A1rcia%20Rodrigues%20da%20Silva%20-%202014.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41428730/Conceptions_of_teachers_on_school_inclus20160122-13160-xza5fh.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491967553&Signature=EfhJCRPtP1%2FDeU1NDpo8tSUTce0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DConcepcoes_de_professores_sobre_inclusao.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, n. 50, p. 413-42. 2011. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2014/655-1401369464.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 183f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP. Marília. 2014.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com

necessidades especiais. **Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124958>. Acesso em: 10. abr. 2017

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p.87

_____. **Obras escogidas** – Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-117. 2010.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone. 2010.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 10. abr. 2017.

ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M.J.C; CARNEIRO, R. U.C. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais no município de Araraquara, SP. Em: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNUS-VALADÃO, G (Orgs). **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, volume 4. São Carlos. Marquezine & Manzini. ABPEE. p. 407-424, 2015.

ZIMERMAN, D. E; OSORIO, L.C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre, Artes Médicas, p.76. 1997.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário destinado aos profissionais de psicologia

INCLUSÃO ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE A PARCERIA ENTRE PSICÓLOGOS E PROFESSORES DE CLASSE COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa **INCLUSÃO ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE A PARCERIA ENTRE PSICÓLOGOS E PROFESSORES DE CLASSE COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob a responsabilidade do pesquisador José Tadeu Acuna, a qual pretende, investigar as relações estabelecidas entre os professores de classe comum, do AEE e psicólogos no processo de inclusão escolar e as contribuições que o profissional de psicologia pode oferecer a tais docentes por meio de parcerias.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas ao questionário a seguir, que indaga sobre diversos tópicos, por exemplo, formação, aspectos sobre seu trabalho, entre outros.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são, de acordo com a resolução 510/16 do CONEP, referentes à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Neste caso, o maior risco existente reside nas categorias psíquica, intelectual e cultural. Um exemplo de uma possível situação não agradável ao participante da pesquisa, será o de não se sentir suficientemente apto em quesito de intelecto para responder as perguntas. Caso venha a ocorrer tal circunstância deverá informar o pesquisador e pãre imediatamente de responder. Se você aceitar participar, contribuirá para a construção de um trabalho que proporcionara um levantamento de informações a respeito da rotina vivenciada em serviço por estes agentes, constituindo um canal para conhecimento das necessidades do docente advindas de sua realidade podendo fornecer elementos para futuras intervenções, tais como cursos de formação de professores.

Se depois de consentir sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Raposo Tavares 9-44, pelo telefone (16) 32026352 e (16) 981680577, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNESP-FC, localizado na Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01

Bairro: Vargem Limpa

17033-360 - Bauru, SP, telefone (14) 3103-6075.

Consentimento Pós-Informação

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Assinatura

Email

Questionário direcionado ao psicólogo:

Caracterização:

1. Sexo: () masc () fem
2. Idade:
3. Tempo de Formação como psicólogo?
4. Escolaridade (Graduação, especialização, mestrado, doutorado)?
5. Atua em quais áreas?: () social () educacional, () trabalho, () clínica () outra:

6. Tem alguma abordagem teórica? Qual: _____
7. Seu trabalho é realizado em qual local? Instituições, clínica particular, clínica-escola, entre outros.
8. A instituição que você trabalha, presta serviços a alunos público-alvo da educação especial (PAEE)?

Sobre seu trabalho:

9. Quantos alunos com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, com transtorno global do desenvolvimento, autismo ou altas habilidades/Superdotação, atende em seu serviço? Elas estão matriculadas nas escolas?

10. Em qual série do ensino fundamental eles se encontram?
11. Por qual meio estes alunos são encaminhados até você? Exemplo, Indicação da escola, outras instituições, família, apontamentos de professores.
12. Qual é exatamente sua função diante desses clientes? Você faz avaliações, diagnósticos, laudos, atendimentos individuais, familiares, entre outros. Conte um pouco de seu trabalho com essa demanda, indicando a forma como você desenvolve estas atividades
13. Quais as facilidades e dificuldades encontradas neste trabalho?

Sobre sua formação

14. Em sua graduação recebeu formação para atender alunos considerados PAEE? Como você avalia esta formação?
15. Sente-se preparado para trabalhar com esta demanda? Justifique.
16. Fez cursos após sua graduação para especializar-se no atendimento a este público?
17. Gostaria de ter mais informações sobre essa questão? Se sim, quais.

Sobre a relação entre seu trabalho e atividade docente

18. O que você pensa sobre o trabalho do psicólogo no âmbito educacional?
19. Você considera que o trabalho do psicólogo pode contribuir no processo de inclusão escolar? Em que medida? Justifique.
20. Para um melhor atendimento de um estudante PAEE é necessário um trabalho em equipe, devendo incluir a atuação do professor de classe comum, de um docente de AEE e um psicólogo. O que você pensa dessa parceria em equipe? Que atribuições

cada um teria neste trabalho em conjunto?

21. Você já teve essa experiência em trabalhar com esta parceria (Professor de sala comum – Professor de AEE – Psicólogo)? Se sim, o que achou? Justifique.
22. Como foi sua relação com o professor de classe comum? Descreva-a.
- 23.
24. Como foi sua relação com o professor de AEE? Descreva-a.

Apêndice 2 – Questionário destinado aos professores de AEE

**INCLUSÃO ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE A PARCERIA ENTRE
PSICÓLOGOS E PROFESSORES DE CLASSE COMUM E DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa **INCLUSÃO ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE A PARCERIA ENTRE PSICÓLOGOS E PROFESSORES DE CLASSE COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob a responsabilidade do pesquisador José Tadeu Acuna, a qual pretende, investigar as relações estabelecidas entre os professores de classe comum, do AEE e psicólogos no processo de inclusão escolar e as contribuições que o profissional de psicologia pode oferecer a tais docentes por meio de parcerias.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas ao questionário a seguir, que indaga sobre diversos tópicos, por exemplo, formação, aspectos sobre seu trabalho, entre outros.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são, de acordo com a resolução 510/16 do CONEP, referentes à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Neste caso, o maior risco existente reside nas categorias psíquica, intelectual e cultural. Um exemplo de uma possível situação não agradável ao participante da pesquisa, será o de não se sentir suficientemente apto em quesito de intelecto para responder as perguntas. Caso venha a ocorrer tal circunstancia deverá informar o pesquisador e pàre imediatamente de responder. Se você aceitar participar, contribuirá para a construção de um trabalho que proporcionara um levantamento de informações a respeito da rotina vivenciada em serviço por estes agentes, constituindo um canal para conhecimento das necessidades do docente advindas de sua realidade podendo fornecer elementos para futuras intervenções, tais como cursos de formação de professores.

Se depois de consentir sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Raposo Tavares 9-44, pelo telefone (16) 32026352 e (16) 981680577, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNESP-FC, localizado na Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01

Bairro: Vargem Limpa

17033-360 - Bauru, SP, telefone (14) 3103-6075.

Consentimento Pós-Informação

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou

ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Assinatura

Email

Questionário direcionado ao professor de AEE

Caracterização:

1. Sexo: () masc () fem
2. Idade:
3. Formação (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado)?
4. Tempo de atuação como professor?
5. Tem Curso (s) na área de educação especial? Quais (Aperfeiçoamento, especialização, presencial, a distância)?
6. Em sua sala de aula tem algum aluno considerado público-alvo da educação especial (PAEE) com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/Superdotação? Se sim, especifique qual e sua quantidade.

Sobre seu trabalho:

7. Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho cotidiano com este(s) aluno(s). Quais facilidades? Quais dificuldades?
8. Quais informações recebeu sobre este(s) aluno(s)? Quem o informou?
9. Com que recursos conta para realizar trabalho com este(s) aluno(s)? Podendo ser eles materiais, parcerias com outras instituições e profissionais, projetos com universidade

ou demais serviços que os contemple.

10. Que tipo de atividades você desenvolve com seus alunos? Como as conduz?
11. Em relação ao trabalho com seu (s) alunos PAEE como você descreve o seu desempenho ao longo de suas intervenções

Sobre sua formação:

12. Considera que sua formação é adequada para atuar com este(s) aluno(s)? Como você a avalia? Justifique.
13. Realiza ou realizou cursos e/ou qualquer outro tipo de estudo para trabalhar com esta demanda?

Sobre a contribuição da psicologia em seu trabalho:

14. Seu(s) aluno(s) PAEE recebe apoio ou frequenta serviços oferecidos pela psicologia? Por exemplo de centros de atendimento especializado, tais como, APAE, SORRI e/ou clínicas?
15. Em que extensão o apoio desse profissional é necessário na sua opinião?
16. De que maneira você acha que o psicólogo poderá contribuir para o trabalho com estas pessoas? O que ele poderia fazer? Por que?
17. Como você qualifica estes trabalhos?
18. O que você pensa a respeito desta parceria?
19. Para um melhor atendimento de um estudante PAEE é necessário um trabalho em

equipe, devendo incluir a atuação do professor de classe comum, de um docente de AEE e um psicólogo. O que você pensa dessa parceria em equipe? Que atribuições cada um teria neste trabalho em conjunto?

20. Você já teve essa experiência em trabalhar com esta parceria (Professor de sala comum – Professor de AEE – Psicólogo)? Se sim, o que achou? Justifique
21. Como foi a relação com o professor de classe comum a respeito do trabalho com alunos público-alvo da educação especial? Descreva-a.
22. Como foi a relação com o profissional da psicologia? Descreva-a.

**MUITO OBRIGADO! A SUA PARTICIPAÇÃO É ESSENCIAL PARA NOSSA
PESQUISA**

Apêndice 3 – Questionário destinado aos professores de Classe Comum

**INCLUSÃO ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE A PARCERIA ENTRE
PSICÓLOGOS E PROFESSORES DE CLASSE COMUM E DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa **INCLUSÃO ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE A PARCERIA ENTRE PSICÓLOGOS E PROFESSORES DE CLASSE COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob a responsabilidade do pesquisador José Tadeu Acuna, a qual pretende, investigar as relações estabelecidas entre os professores de classe comum, do AEE e psicólogos no processo de inclusão escolar e as contribuições que o profissional de psicologia pode oferecer a tais docentes por meio de parcerias.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas ao questionário a seguir, que indaga sobre diversos tópicos, por exemplo, formação, aspectos sobre seu trabalho, entre outros.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são, de acordo com a resolução 510/16 do CONEP, referentes à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Neste caso, o maior risco existente reside nas categorias psíquica, intelectual e cultural. Um exemplo de uma possível situação não agradável ao participante da pesquisa, será o de não se sentir suficientemente apto em quesito de intelecto para responder as perguntas. Caso venha a ocorrer tal circunstância deverá informar o pesquisador e parer imediatamente de responder. Se você aceitar participar, contribuirá para a construção de um trabalho que proporcionará um levantamento de informações a respeito da rotina vivenciada em serviço por estes agentes, constituindo um canal para conhecimento das necessidades do docente advindas de sua realidade podendo fornecer elementos para futuras intervenções, tais como cursos de formação de professores.

Se depois de consentir sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Raposo Tavares 9-44, pelo telefone (16) 32026352 e (16) 981680577, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNESP-FC, localizado na Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01
Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP, telefone (14) 3103-6075.

Consentimento Pós-Informação

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e

entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Assinatura

Email

Questionário direcionado a Professores de Classe Comum

Caracterização:

1. Sexo: () masc () fem
2. Idade:
3. Formação (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado)?
4. Tempo de atuação como professor?
5. Leciona em qual (ais) ano (s)?
6. Você é responsável por qual(ais) disciplina(s)?
7. Tem Curso (s) na área de educação especial (Aperfeiçoamento, especialização, presencial, a distância)? Quais?
8. Em sua sala de aula tem algum aluno considerado público-alvo da educação especial (PAEE) com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/Superdotação? Se sim, especifique qual e sua quantidade.

Sobre seu trabalho:

9. Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho cotidiano com este(s) aluno(s). Quais facilidades? Quais dificuldades?

10. Quais informações recebeu sobre este(s) aluno(s)? Quem o informou ou quais fontes?
11. Com que recursos conta para realizar trabalho com este(s) aluno(s)? Podendo ser eles materiais, parcerias com outras instituições e profissionais, projetos com universidade ou demais serviços que os contemple.
12. Em relação aos objetivos de ensino de sua disciplina, este(s) aluno(s) PAEE está dentro, abaixo ou acima dos critérios esperados? Em relação ao trabalho com seu (s) alunos PAEE como você descreve o seu desempenho ao longo de suas intervenções

Sobre sua formação:

13. Considera que sua formação é adequada para atuar com este(s) aluno(s)? Como você a avalia? Justifique.
14. Realiza cursos ou qualquer outro tipo de estudo para trabalhar com esta demanda? Realiza ou realizou cursos e/ou qualquer outro tipo de estudo para trabalhar com esta demanda?

Sobre a contribuição da psicologia em seu trabalho:

15. Seu(s) aluno(s) PAEE recebe apoio ou frequenta serviços oferecidos pela psicologia? Por exemplo de centros de atendimento especializado, tais como, APAE, SORRI e/ou clínicas?
16. Em que extensão o apoio desse profissional é necessário na sua opinião?
17. De que maneira você acha que o psicólogo poderá contribuir para o trabalho com estas pessoas? O que ele poderia fazer? Por que?

18. Como você qualifica estes trabalhos?
19. O que você pensa a respeito desta parceria?
20. Para um melhor atendimento de um estudante PAEE é necessário um trabalho em equipe, devendo incluir a atuação do professor de classe comum, de um docente de AEE e um psicólogo. O que você pensa dessa parceria em equipe? Que atribuições cada um teria neste trabalho em conjunto?
21. Você já teve essa experiência em trabalhar com esta parceria (Professor de sala comum – Professor de AEE – Psicólogo)? Se sim, o que achou? Justifique.
22. Como foi a relação com o professor de SRM a respeito do trabalho com o (s) aluno (s) PAEE? Descreva-a
23. Como foi a relação com o profissional da psicologia? Descreva-a

MUITO OBRIGADO! A SUA PARTICIPAÇÃO É ESSENCIAL PARA NOSSA PESQUISA

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do CONEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 1.930.734

Recomendações:

nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto em pauta se encontra elaborado em acordo com os parâmetros éticos presentes na Resolução 466/12 tanto em sua dimensão metodológica como em respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos na investigação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_631499.pdf	11/12/2016 23:22:46		Aceito
Outros	solicitasem.doc	09/03/2016 12:24:31	José Tadeu Acuna	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.doc	09/03/2016 12:23:11	José Tadeu Acuna	Aceito
Outros	solicita.doc	09/03/2016 12:20:49	José Tadeu Acuna	Aceito
Outros	compromisso.doc	09/03/2016 12:02:54	José Tadeu Acuna	Aceito
Declaração de Pesquisadores	eudeclar.doc	09/03/2016 11:59:04	José Tadeu Acuna	Aceito
Declaração do Patrocinador	patr.doc	09/03/2016 11:58:03	José Tadeu Acuna	Aceito
Orçamento	orc.doc	09/03/2016 11:57:36	José Tadeu Acuna	Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	Mbiologico.doc	09/03/2016 11:55:52	José Tadeu Acuna	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	23/12/2015 15:09:44	José Tadeu Acuna	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/12/2015 00:21:43	José Tadeu Acuna	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrizo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6087 **Fax:** (14)3103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br