

CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DIRETORES

SCHOOL PSYCHOLOGIST PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION: TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS' CONCEPTIONS

Izabella Mendes Sant'Ana*

Resumo

O objetivo deste estudo foi conhecer as concepções de professores e diretores sobre as contribuições da prática do psicólogo escolar para a educação inclusiva. Participaram desta pesquisa 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Foram feitas entrevistas e os dados transcritos foram submetidos à análise de conteúdo. Para docentes e diretores, as contribuições do psicólogo escolar no processo devem envolver a orientação e o auxílio à formação docente, o trabalho com alunos e famílias, além da realização de diagnósticos e encaminhamentos. Os dados forneceram subsídios para reflexão sobre as práticas atribuídas ao profissional de psicologia.¹

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Professor, Diretor, Atuação do Psicólogo Escolar.

Abstract

The aim of this study was identify the teachers and school administrators' conceptions about the roles of school psychologist to Inclusive Education. Ten teachers and six principals, from public schools from the countryside of São Paulo state, participated in this research. The participants were interviewed and the transcription of the data was submitted to content's analysis. According to teachers and principals, the roles of school psychologist in inclusive schooling were acting in the preparation of teachers and with students and families, making diagnosis and indications to specific services. The results permitted analyze the practices attributed to psychologist.

Key words: *Inclusive Education, Teacher, School Administrator, School Psychologist Practices.*

I Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem sido um tema em evidência no cenário educacional brasileiro. A partir de 1990, principalmente com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien – Tailândia –, as políticas de educação em vários países têm estado voltadas para a melhoria dos aspectos relativos à qualidade da educação para todos os indivíduos, abrangendo desde as minorias étnicas, crianças em situação de vulnerabilidade e pessoas com deficiências, dentre outros.

Frente a esse cenário é que nas últimas décadas foram realizados vários eventos que culminaram na criação de documentos com repercussão internacional sobre os destinos da Educação. Dentre os documentos produzidos, merecem destaque a Declaração Mundial da Educação para Todos, de 1990, resultado da referida Conferência, que apresentou o compromisso de várias nações de atenderem às necessidades de aprendizagem a todas as crianças, e a Declaração de Salamanca (Espanha), de 1994, que proporcionou a oportunidade da inserção da educação especial dentro da estrutura ampla de educação, além de apresentar encaminhamentos de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais.

No âmbito das novas propostas de inclusão, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) ressalta que a provisão de serviços de apoio é extremamente importante para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Nesse contexto, o psicólogo escolar e outros profissionais de várias agências e instituições participariam de um grupo multidisciplinar e externo de apoio, que estaria à disposição das crianças com necessidades educacionais especiais, conforme descrito no tópico 49 desse documento:

o apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais etc., deveria ser coordenado em nível local.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) também estabelece no artigo 58, inciso I, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às

peculiaridades da clientela da educação especial” (Brasil, 1996).

Entretanto, antes da regulamentação dos princípios inclusivos, no Brasil e em vários países ao longo de várias décadas, a atuação do profissional de Psicologia no contexto educacional esteve limitada à avaliação e ao diagnóstico de crianças indicadas por professores de escolas regulares, as quais supostamente apresentariam algum tipo de deficiência mental. Utilizando-se de instrumentos de avaliação, especialmente os testes de inteligência, esse profissional era responsável por elaborar laudos psicológicos e estaria apto a fazer ou não o encaminhamento dessas crianças para as classes especiais.

Tal prática profissional foi amplamente criticada especialmente a partir dos anos 1980, principalmente devido a falhas no processo de avaliação e por ter se constituído ao longo da história da Psicologia Escolar como uma forma de intervenção descontextualizada, que por várias décadas favoreceu mecanismos de exclusão na escola (Patto, 1990; Machado, 1994; Machado, Proença e Sayão, 1997; Lima, 2005; Maluf e Cruces, 2008, dentre outros).

Esse modelo de atuação de caráter clínico também esteve presente em vários países; no entanto, surgiram novas propostas de ampliação das atividades exercidas pelo psicólogo escolar nos países mais desenvolvidos (Oakland e Sternberg, 1993; Ysseldyke e Geenen, 1996; Cunningham e Oakland, 1998; Schulte, Osborne e Erchul, 1998), assim como no Brasil (Tanamachi, Souza e Rocha, 2000; Almeida, 2003; Meira e Antunes, 2003; Martínez, 2005, dentre outros).

Atualmente, no que concerne às atividades relativas ao referido profissional, estão presentes: oferecer suporte aos professores de educação regular e especial por meio da coleta e da busca de dados relacionados às crianças e suas dificuldades; investigar as possíveis variáveis que interferem na manutenção dos problemas; analisar condições ambientais e interpessoais; propor e desenvolver estratégias e planos de intervenção, como também avaliar os resultados obtidos (McNamara, 1998).

Acrescentam-se a essas funções o fornecimento de apoio aos programas de transição para alunos com deficiências, a assessoria a professores e administradores, colaborando com sugestões para a melhoria de currículos e programas de instrução tendo em vista a organização de conteúdos e de

padrões de desempenho, bem como o favorecimento da relação escola-família pela comunicação mais próxima com a comunidade, pais e alunos (Ysseldyke e Geenen, 1996; Witter, 2002).

Outras perspectivas de atuação para o psicólogo escolar referem-se à ampliação do seu papel de consultor (Schuell, 1996; Silva, 2009) e ao favorecimento do trabalho cooperativo entre professores das redes regular e especial e do modelo de ensino conjunto, no qual os dois tipos de educadores lecionam na mesma sala de aula (Schulte *et al.*, 1998).

Os serviços de suporte técnico, dentre os vários aspectos apresentados por Mrech (1998), incluem: a criação de novas formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem direcionando-as às necessidades dos alunos; a realização de monitoramento constante do projeto pedagógico, com apoio técnico aos participantes e à comunidade em geral; a oferta de cursos e grupos de estudo aos educadores, assim como o favorecimento de formas mais adequadas de trabalho no sentido da inclusão educacional e social dessas crianças.

Além dos aspectos já mencionados, Pires e Pires (1998) afirmam que o desafio inicial da proposta de inclusão é a realização de um trabalho que favoreça a conscientização de educadores, da equipe técnica, das famílias e da comunidade a respeito das novas demandas produzidas por essa política.

Cabe destacar a falta de preparo de muitos educadores para lidar com crianças com necessidades especiais, o que muitas vezes pode gerar medo, sensação de incapacidade e impotência, bem como reforçar mecanismos de discriminação e segregação (Tessaro, 2005). Nesse sentido, a Psicologia Escolar poderia contribuir para a preparação dos agentes envolvidos no processo de educação inclusiva, buscando, por meio do suporte aos educadores de uma visão crítica e de ações coletivas, viabilizar mecanismos de transformação da dinâmica institucional.

Para tanto, Oakland e Sternberg (1993) e Witter (1996) dão destaque à necessidade da formação adequada do psicólogo escolar e da continuidade de desenvolvimento profissional, visando a garantir a qualidade dos serviços prestados. Considerando que a formação é um processo contínuo, torna-se, então, indispensável que o profissional de Psicologia procure destinar uma parcela do seu tempo com o intuito de aprimorar e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seja em cursos de aprimoramento ou mesmo em cursos de pós-graduação.

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 (Ysseldyke e Geenen, 1996; Martínez, 2005).

Finalmente, é importante destacar que, mesmo diante da ampliação do conceito de educação inclusiva – abrangendo não somente crianças com deficiências, mas todas aquelas que não estejam se beneficiando da escola por qualquer motivo –, neste estudo, optamos por focalizar a inclusão de crianças que apresentam algum tipo de deficiência em virtude de as dificuldades no processo inclusivo em relação a essa clientela estarem em evidência nos estudos e nas experiências de professores e demais profissionais da área educacional.

A partir dessas considerações, o objetivo deste trabalho foi conhecer as possíveis contribuições do psicólogo escolar a partir das percepções de professores e diretores de escolas públicas que lidam com o processo de inclusão.

2 Método

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 10 professores e seis gestores (três diretores e três vice-diretores) atuantes em escolas do ensino fundamental, da rede estadual, em um município, com cerca de quatrocentos mil habitantes, do interior paulista. Todos os participantes eram do sexo feminino, sendo que a maioria dos docentes (60%) encontrava-se na faixa etária de 30 a 39 anos, enquanto a metade dos gestores apresentava idade na faixa de 50 a 59 anos. Os docentes e os diretores estavam vinculados a três instituições educacionais abertas à inclusão, atendendo a alunos de

diferentes bairros, duas localizadas na periferia e uma na região central da cidade.

2.2 Materiais

Foi utilizado um roteiro de questões orientadoras para as entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, além de um gravador para o registro das entrevistas.

Utilizou-se também um termo de consentimento informado, que foi assinado pelos participantes, contendo os objetivos e explicitando outras normas éticas da pesquisa, redigido de acordo com a Resolução de dezembro de 2000 do Conselho Federal de Psicologia e com o que dispõe a Lei Nacional sobre a Pesquisa com seres humanos. O projeto também foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Campinas.

2.3 Procedimentos

Após obter a lista de escolas junto à Delegacia de Ensino, a pesquisadora fez um levantamento sobre as instituições que apresentavam alunos com deficiências inseridos no ensino regular. Depois de contato telefônico com diretores e feitas algumas visitas às escolas, foram selecionadas três em que os diretores aceitaram participar e que atendiam ao número máximo de participantes definidos no projeto da pesquisa.

Cabe mencionar que o psicólogo escolar ainda não faz parte do quadro de profissionais que atuam nas escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. No entanto, as escolas selecionadas apresentavam algum tipo de contato prévio com psicólogos (escolares ou não) por meio de projetos de extensão universitária ou com profissionais liberais que ministraram palestras e/ou que forneceram suporte psicopedagógico a alunos que apresentavam dificuldades escolares.

Foram realizadas entrevistas semidirigidas com os professores e diretores nas próprias escolas e em horários escolhidos pelos participantes. A entrevista com cada participante apresentou duração de 20 minutos em média. A escolha dos professores baseou-se no seguinte critério: os profissionais deveriam estar atualmente acompanhando crianças com deficiência em classes regulares.

Após a transcrição dos relatos, foi feita uma análise de conteúdo, de acordo com as orientações de Bardin (1979). Foram realizadas leituras detalhadas para identificação dos temas, ou unidades de registro, de acordo com os objetivos do estudo. Os temas foram submetidos a um processo de separação, transformando-se em unidades de respostas. Em seguida, realizou-se operação de recorte dos textos, com base nos conteúdos, e o procedimento de agrupamento e categorização dessas unidades.

3 Resultados e Discussão

As respostas dos dois grupos de participantes a respeito das contribuições do trabalho do psicólogo escolar no processo de inclusão foram agrupadas em sete categorias que são expostas na Tabela 1.

Os resultados indicaram que, no grupo de professores, houve o predomínio de duas categorias de respostas, enquanto que, para o grupo de diretores, três categorias mereceram destaque.

Tabela 1 – Distribuição das categorias de respostas de professores e diretores sobre as contribuições da atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva.

Categorias	Professores		Diretores	
	F	%	F	%
Orientação	7	32	4	25
Formação	2	9	2	12
Resolução de problemas	1	5	2	12

Trabalho com famílias	4	18	3	19
Trabalho com alunos	6	27	3	19
Fazer encaminhamentos	1	4	1	6
Realizar diagnósticos	1	4	1	6
Total	22	100	16	100

*As respostas dos participantes abrangeram mais de uma categoria.

Em 32% das respostas dos docentes e em 25% das respostas dos diretores evidenciou-se que caberia ao psicólogo escolar a função de *fornece orientação* para o trabalho dos profissionais que atuam nas escolas sobre as necessidades ou as deficiências apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, alguns relatos explicitaram a ideia de que a atuação do psicólogo escolar é vista como um possível facilitador do trabalho desses profissionais no processo de inclusão, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Eu acho que uma participação ativa, dentro da classe ou extraclasse é... na ajuda dos alunos e dos professores principalmente, porque vai aparecer momentos em que o professor não vai saber lidar e, tendo um psicólogo ali, na ajuda do professor, eu acho que vai facilitar bastante o trabalho (P4).²

Ademais, pôde-se perceber que a orientação na prática cotidiana com alunos que apresentam alguma deficiência foi considerada por esses participantes como um aspecto necessário e foi atribuída ao psicólogo as tarefas de “sanar as dúvidas”, “dar um reforço” e “mostrar o caminho”, o que os auxiliaria em suas ações voltadas a esses educandos, tal como demonstram os seguintes relatos:

Um apoio muito grande mesmo porque estaria ajudando, mostrando o caminho, as portas... que eu como professora que tenho magistério, que tenho pedagogia, não vejo, não consigo (P9).

O psicólogo estaria entrando em contato com a gente pra ver o jeito que a gente poderia estar trabalhando e, assim, dar um reforço. Porque às vezes eu até me pergunto: será que eu estou trabalhando direito com ele? Será que eu não estou? Então, a gente fica..., a gente faz o que pode, porque é difícil, porque é assim: eu tenho 28, mas ele é especial (P8).

Cabe salientar que essa fala vem reforçar a visão de que os agentes educacionais não se percebem preparados para atuar na educação inclusiva e que, por esse motivo, consideram importante a

ajuda de profissionais especializados, dentre eles o psicólogo escolar. A esse respeito, um docente e um diretor apontaram a necessidade de o psicólogo estar inserido na rede pública de ensino:

E a gente aqui, na nossa escola, a gente sempre falou isso: “A escola precisava ter um psicólogo”, sabe? (P9).

O ideal seria que a escola tivesse um psicólogo escolar à disposição dela, com horário de trabalho feito o do professor – oito horas, pra ele estar trabalhando essas dificuldades. Infelizmente, na Secretaria de Educação, na rede pública, nós não temos esse profissional (D4).

Além disso, foi evidenciada no relato de quatro professores a expectativa de que o psicólogo escolar seja alguém que vai explicar o que e como fazer, o que possivelmente está relacionado à insegurança que os participantes apresentam diante dessa “situação nova” e ainda precisam ser capacitados para lidar, como pode ser observado nos seguintes trechos:

Eu acredito que por ser um profissional assim voltado pra essa realidade, estaria mais assim... nos oferecendo um suporte maior pra nos orientar (...) porque tudo é uma situação nova pra nós que estamos pegando esses alunos agora. Então, nós estamos muito assim... alheios mesmo, querendo melhorar, mas não tendo aquele suporte (P10).

Eu acho que sanar as nossas dúvidas mesmo, porque é no dia-a-dia que elas aparecem. Em determinadas situações você fala: “O que é que eu faço agora?” Então, eu acho que o psicólogo entraria nisso (P2).

Deve-se tomar cuidado, entretanto, com a expectativa de que a ação do psicólogo escolar bastaria sem que fossem necessários o envolvimento e o esforço dos próprios educadores em aprimorar e refletir sobre sua atuação profissional.

A frequência do apoio do psicólogo escolar também foi mencionada por dois docentes. Com bases em suas opiniões, o acompanhamento desse profissional deveria ter caráter semanal e/ou mensal, determinando, desse modo, um serviço de consultoria a ser realizada junto à instituição escolar, o que pode ser exemplificado a seguir:

Eu acho que isso teria que estar sendo feito um acompanhamento, sei lá, semanal, acho que fica difícil, né, pro psicólogo? Mas que seja mensal, trazendo propostas pra gente, mudanças (P6).

O papel de consultor foi destacado por Witter (1996) e Silva (2009) como um enfoque diferenciado e alternativo aos modelos usualmente empregados e que tem sido gradativamente incorporado ao repertório de atividades do psicólogo escolar. Nessa ótica, segundo Rossi (1996), o consultor é um especialista que se propõe e se envolve, necessariamente, em uma relação de ajuda dentro de um processo de resolução de problemas, que tem como objetivo principal intervir em

um determinado sistema no intuito de modificá-lo.

No caso específico da atuação próxima aos docentes, os serviços desse profissional poderiam habilitar o professor a intervir adequadamente junto aos alunos, com e sem deficiência, favorecendo as relações interpessoais, a prática pedagógica e a inclusão desse alunado nas classes comuns (Ysseldyke e Geenen, 1996; Jusevicius, 2002; Martínez, 2005). Com relação à intervenção junto aos gestores, o foco poderia ser o fortalecimento do papel de liderança e de modelos cooperativos entre os profissionais que atuam na escola (Sage, 1999).

O auxílio à *formação* continuada de docentes e gestores foi outro aspecto presente em 9% das respostas de professores e em 12% das respostas de diretores. Foi ressaltada a necessidade de o psicólogo escolar contribuir para a formação tanto dos docentes como dos gestores em relação às características do ensino voltado à inclusão dos alunos com deficiência.

Um diretor destacou a necessidade de o psicólogo escolar fornecer cursos de capacitação para os educadores das escolas que vivenciam o processo de inclusão desses alunos, pois, segundo ele, os órgãos de educação responsáveis não têm oferecido esta formação:

Esses profissionais deveriam estar tendo uma parceria com as escolas..., trabalhando, preparando, capacitando, já que a diretoria não fornece esses cursos (D2).

Embora vários documentos, como a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a LDBN (Brasil, 1996) e decretos oficiais (Brasil, 1999, 2008), apontem a previsão de professores do ensino regular capacitados e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva, o relato desse diretor indica que ainda há dificuldades do sistema de ensino público estadual, pelo menos nesse contexto específico, de oferecer cursos de formação aos profissionais que atuam no processo inclusivo.

Também é relevante mencionar que alguns estudos (Jusevicius, 2002; Machado, 2003; Tessaro, 2005; Sant'Ana, 2005) têm ressaltado que a formação de educadores para lidar com crianças deficientes é um aspecto importante nesse processo, mas que precisa estar atrelado a outros fatores, tais como: condições de acessibilidade, infraestrutura, recursos materiais e serviços de apoio ao trabalho de educadores e aos alunos, formado por equipes multidisciplinares, tendo em vista alcançar as metas previstas na proposta inclusiva.

Um interessante aspecto verificado no relato de um docente foi o fato de ele mencionar que o psicólogo escolar poderia lhe fornecer materiais – “um livro, uma apostila” – que abordassem conteúdos referentes às ações pedagógicas direcionadas aos educandos com deficiência. O estudo dessas informações faz-se necessário, uma vez que é sabido que o desenvolvimento da educação inclusiva requer um esforço maior de docentes e de todos os envolvidos no processo educacional em investigar e propor novas formas de atender às peculiaridades de cada aluno (Mantoan, s/d).

Cabe destacar que o conhecimento dos pressupostos teóricos relativos aos objetivos e das formas de implementação da proposta inclusiva sejam considerados como uma etapa inicial do processo de capacitação contínua e permanente de professores, diretores e demais participantes da comunidade escolar, estando esse último baseado na adoção de uma postura crítico-reflexiva sobre a prática cotidiana junto a esse alunado e a respeito das mudanças e dificuldades evidenciadas na efetivação dessa política educacional.

A participação na orientação, treinamento e desenvolvimento técnico-profissional de educadores encontra-se no rol de atividades relacionadas à atuação do psicólogo escolar (Del Prette, 2002; Schuell, 1996; Witter, 2002). Nesse sentido, a formação continuada dos educadores constitui-se em uma das possibilidades de atuação do psicólogo no processo inclusivo, já que, segundo Del Prette (2002), a habilitação desse profissional, pelo menos no plano teórico, deve lhe conferir saberes sobre os fundamentos da educação, dos processos de ensino, das inter-relações e das alternativas facilitadoras da promoção de recursos humanos, bem como dos problemas e desafios presentes no sistema educacional.

Alguns participantes da presente pesquisa focalizaram o papel do psicólogo escolar como um colaborador na *resolução de problemas*. Em 5% das respostas dos professores e em 12% das verbalizações dos diretores estava presente a visão de que a atuação psicológica pode favorecer a resolução de problemas e de impasses verificados no contexto da inclusão escolar, que os educadores têm “dificuldade de resolver”.

As dificuldades apontadas pelos participantes foram discutidas em um estudo anterior (Sant’Ana, 2005) e se referem aos seguintes aspectos: falta de apoio ou de suporte técnico fornecido por

equipe multidisciplinar, ausência de experiência prévia e de formação e/ou capacitação para o trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência, infraestrutura inadequada e falta de recursos materiais e de disponibilidade pessoal do educador para atuar com alunos deficientes, dentre outros.

Na fala de um diretor, pôde-se perceber que ele considera a participação do psicólogo escolar relevante, particularmente nas discussões e nos questionamentos das práticas que têm sido realizadas nas escolas, o que indica uma certa predisposição a mudanças que melhorem as condições atuais do ensino.

Eu acredito que o psicólogo escolar poderia contribuir muito (...) questionando junto com a equipe algumas práticas que têm sido feitas e são assim... questionamentos que podem ajudar a crescer, pode mostrar o que a escola tem, algum problema e também pode ajudar e apontar caminhos (D5).

Todavia, faz-se necessário salientar que não cabe ao psicólogo indicar respostas prontas que irão resolver as dificuldades encontradas no processo educativo. Ao desempenhar o papel de consultor, esse profissional necessita atuar com base num modelo de orientação psicológica e educacional preventiva, na qual consultores e consultados estabelecem uma relação colaborativa (e não impositiva), visando à resolução de problemas de um determinado contexto (Rossi, 1996; Silva, 2009).

Também esteve presente em 27% das respostas de professores e 19% das verbalizações de diretores a ideia de que o psicólogo escolar pode ajudar, acompanhar ou desenvolver *atividades junto aos alunos* com e sem deficiência, visto que esse profissional apresenta conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, o que poderia contribuir para uma atuação mais adequada às necessidades desses educandos no ensino regular.

Eu acho que uma participação ativa, dentro da classe ou extraclasse, na ajuda dos alunos (P4).

Eu acho que o psicólogo escolar... ele estaria ajudando não só essa criança, mas todas as crianças. Eu acredito que o psicólogo escolar poderia contribuir muito porque ele tem uma bagagem aí, toda de formação mesmo, que poderia estar ajudando o professor a entender como está se relacionando com esse aluno, estabelecendo vínculo... (D5).

Em 18% das respostas de docentes e 19% das falas de diretores foi apontada a necessidade de o profissional de Psicologia Escolar desenvolver *atividades direcionadas às famílias* das crianças

incluídas, como orientação e apoio psicológico. Alguns profissionais consideram importante que os responsáveis sejam informados sobre as características do ensino inclusivo, o que colaboraria com o trabalho dos educadores, como pode ser observado nos seguintes relatos:

Eu vejo a necessidade de uma aproximação com a família, as famílias têm poucas informações, para as famílias pesa demais ter um filho com dificuldades, sejam quais forem as dificuldades apresentadas (D3).

Primeiramente, a família tem que aceitar, trabalhar com a família, que a família aceitando fica bem mais fácil o educador trabalhar com a criança (P5).

A promoção de discussões sobre as concepções acerca da deficiência poderia ser um dos focos de intervenção desse profissional junto aos pais e à comunidade e também poderia auxiliar as famílias que apresentam dificuldades de aceitação da deficiência dos filhos, como foi destacado no relato anterior.

Essas atividades parecem estar relacionadas às demais funções do profissional de Psicologia Escolar apresentadas em vários estudos (Witter, 1996, 2002; Rossi, 1996; Ysseldyke e Geenen, 1996; dentre outros) que envolvem desde o estabelecimento de uma comunicação com os membros da comunidade, visando a dar suporte e assistência aos alunos e a facilitar a parceria e ações colaborativas entre as duas partes, até o desenvolvimento de programas especiais para pais e crianças com deficiência ou necessidades educativas especiais.

Um professor e um diretor (4% e 6% das respostas, respectivamente) focalizaram o *diagnóstico* como mais uma atividade pertinente à prática do psicólogo nas escolas. A avaliação psicológica também se configura como uma atividade atribuída ao psicólogo escolar (ABRAPEE, 1991; Witter, 2002) e, em geral, está associada ao profissional de Psicologia que atua na perspectiva do modelo clínico. Tal forma de atuação tem sido muito criticada em virtude de favorecer a segregação de parcelas pobres da população no sistema educacional. As críticas mais frequentes ao modelo clínico em Psicologia Escolar referem-se a falhas no uso de instrumentos e na elaboração de laudos de psicodiagnóstico e, sobretudo, em relação ao papel do psicólogo na medida em que o mesmo tem contribuído para a manutenção de mecanismos de discriminação e do fortalecimento das desigualdades sociais (Patto, 1990; Machado, 1994, 1997; Tanamachi *et al.*, 2000; Lima, 2005; Maluf e Cruces, 2008; dentre outros).

Diante disso, alguns autores têm considerado que a prática psicológica nas escolas necessita

envolver a promoção da reflexão crítica sobre a realidade da escola, com base no diálogo entre os seus integrantes (Guzzo, 2005), e focalizar mais os grupos e a dinâmica institucional visando a favorecer mudanças nesse contexto (Tanamachi *et al.*, 2000; Meira e Antunes, 2003).

4 Considerações Finais

Em termos gerais, os resultados obtidos indicaram que os participantes deram ênfase a três aspectos principais no que concerne às contribuições da atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva, a saber: a orientação ao trabalho dos professores e gestores e demais membros da equipe; a realização de atividades direcionadas aos alunos, com ou sem deficiência; e o trabalho com as famílias.

Esses resultados demonstraram que as funções atribuídas ao psicólogo escolar foram mais abrangentes do que as indicações feitas no estudo de Rossi (1996), no qual essas duas categorias de participantes apontaram a avaliação psicoeducacional e a atuação junto aos professores como as funções mais conhecidas desse especialista na escola, sendo as demais (modificador do comportamento, avaliador e pesquisador, entre outras) ainda pouco indicadas. Tal fato pode estar relacionado às necessidades verificadas no processo de inclusão, no que concerne às novas demandas postas aos educadores junto aos alunos incluídos, por exemplo, no auxílio e no acompanhamento específicos às famílias desses alunos.

As informações obtidas sinalizam que as contribuições do profissional de psicologia para a educação inclusiva são direcionadas aos diversos atores que integram o contexto escolar. Todavia, destacamos, a partir dos relatos dos educadores, a necessidade de um apoio efetivo ao trabalho docente diante das dificuldades encontradas pelos mesmos em sua atuação no processo inclusivo.

Frente à complexidade da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, é fundamental que o psicólogo escolar busque compreender o contexto educativo em suas múltiplas dimensões (sociais, políticas, educacionais, subjetivas) e procure desenvolver ações direcionadas aos vários participantes da comunidade escolar, colaborando para a integração e o desenvolvimento psicossocial desses alunos e para a melhoria das práticas educativas.

Isso implica uma formação adequada e um constante exercício de reflexão da ação do psicólogo, tendo como parâmetros norteadores pressupostos teórico-metodológicos que permitam analisar criticamente os fenômenos educacionais (Patto, 1990; Tanamachi *et al.*, 2000), além do redimensionamento da formação e da atuação do profissional de Psicologia Escolar para que este atenda às exigências da proposta inclusiva, contribuindo, assim, para o enfrentamento das dificuldades e obstáculos existentes (Martínez, 2005; Tessaro, 2005).

Conforme ressaltam Maluf e Cruces (2008), a atuação do psicólogo escolar na atualidade necessita considerar o bem-estar de todos os participantes do contexto educacional, favorecendo o desenvolvimento psicológico e os processos de aprendizagem significativa, com o intuito de superar modelos de intervenção que favoreciam a exclusão social e a manutenção de estigmas e preconceitos.

Ademais, destaca-se a importância de se considerarem as opiniões de todos os envolvidos em propostas ou projetos de inclusão, buscando-se refletir sobre os problemas verificados e construir estratégias coletivas, a fim de colaborar para que os princípios inclusivos de respeito e atendimento à diversidade humana sejam efetivados na prática. Para tanto, também é fundamental que as instâncias administrativas responsáveis invistam na provisão dos recursos materiais e humanos necessários para a educação inclusiva, em especial na formação docente e na organização de equipes multidisciplinares que ofereçam aos educadores o apoio necessário à sua prática profissional face aos novos desafios surgidos com a inclusão, conforme estabelecem as diretrizes oficiais e os documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Notas

¹ Pesquisa realizada com apoio financeiro da CAPES, sob a orientação da Profa. Dra. Geraldina Witter.

² Os depoimentos serão transcritos em *itálico* para maior destaque ao seu conteúdo.

Referências

ABRAPEE. *Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, 1991.

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

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2002.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 ago. 2003.

BRASIL. *Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993*. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm>. Acesso em: 10 ago. 2003.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 ago. 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

CUNNINGHAM, James; OAKLAND, Thomas. International school psychology association guidelines for the preparation of school psychologists. *School Psychology International*, v. 19, n. 1, p. 19-30, 1998.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, Raquel Souza (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea, 2002. p. 11-34.

GUZZO, Raquel Souza. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, Albertina (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 17-29.

JUSEVICIUS, Vanessa. *Inclusão escolar e alunos com necessidades educativas especiais: fala de professores*. 2002. Dissertação (Mestrado)—Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

LIMA, Aline. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

MACHADO, Adriana Marcondes. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São

Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença; SAYÃO, Yara. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Educação Especial em Debate*, São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 69-116, 1997.

MACHADO, Valdirene. Repercussões da proposta de "educação inclusiva" a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista. Dissertação (Mestrado)—Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MALUF, Maria Regina; CRUCES, Alacir. Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 87-99, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Disponível em: <<http://www.click.com.br/inclusao/textos.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2001.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 95-114.

MCNAMARA, Kathy. Adoption of intervention-based assessment for special education. *School Psychology International*, v. 19, p. 251-266, 1998.

MEIRA, Marisa Eugênia; ANTUNES, Mitsuko Aparecida. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? *Integração*, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

OAKLAND, Thomas; STERNBERG, Ann. Psicologia escolar: uma visão internacional. In: GUZZO, Raquel; ALMEIDA, Leandro; WECHSLER, Solange (Org.). *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Campinas: Alínea, 1993. p. 13-28.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PIRES, José; PIRES, Gláucia. A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. *Integração*, v. 10, n. 20, p. 23-26, 1998.

ROSSI, Gisele. *Psicólogo escolar: atuação na opinião de professores e diretores de escolas públicas*. 1996. Dissertação (Mestrado)—Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1996.

SAGE, Daniel. Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, p. 227-234, 2005.

SCHULTE, Ann; OSBORNE, Susan; ERCHUL, William. Effective special education: a United States dilemma. *School Psychology Review*, v. 27, n. 1, p. 66-76, 1998.

SHUELL, Thomas. The role of educational psychology in the preparation of teachers. *Educational Psychologist*, v. 31, n. 1, p. 5-14, 1996.

SILVA, Mariita. *Consultoria em psicologia escolar/educacional: princípios teóricos e técnicos e contribuições de práticas sistematizadas*. Curitiba: Juruá, 2009.

TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TESSARO, Nilza Sanches. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

WITTER, Geraldina Porto. Pesquisa em psicologia escolar. In: WECHSLER, Solange (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996. p. 129-141.

_____. Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In: GUZZO, Raquel Souza (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea, 2002. p. 103-130.

YSSELDYKE, Jim; GEENEN, Kristin. Integrating special education and compensatory education systems into the school reform process: a national perspective. *School Psychology Review*, v. 25, n. 4, p. 418-430, 1996.

Dados da autora:

*Izabella Mendes Sant'Ana

Doutora em Psicologia e Professora Adjunta – Coordenação Acadêmica de Sorocaba/Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

Endereço para contato:

Universidade Federal de São Carlos

Campus Sorocaba

Rodovia João Leme dos Santos (SP-264), Km 110

Bairro do Itinga

18052-780 Sorocaba/SP – Brasil

Endereço eletrônico: izabellams@ufscar.br

Data de recebimento: 28 jan. 2010

Data de aprovação: 1º abr. 2011