

PSICOLOGIA E INCLUSÃO:

Construindo possibilidades de atuação do Psicólogo na escola

Danielle Oliveira da Nóbrega (UFAL) - dani.nobrega@gmail.com

Larissa Ferreira Ferro (UFAL) - larissaferropsic@gmail.com

Lucas Costa Neves Rocha (UFAL) - lucascnrocha@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo discute o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais através de uma experiência oriunda do projeto de extensão “Psicologia e Inclusão: construindo possibilidades de atuação do psicólogo na escola”, ocorrido no segundo semestre de 2011 na Universidade Federal de Alagoas - UFAL. O projeto objetivou possibilitar o desenvolvimento de práticas que contribuíssem para a criação de um contexto escolar inclusivo, favorecendo a aquisição da leitura, e da escrita das habilidades motoras desses educandos, a partir da Psicologia Escolar/Educacional. A intervenção teve a participação de dois alunos: um do sexo masculino, 12 anos de idade, com Síndrome do X-frágil, e outra do sexo feminino, 16 anos, com Síndrome de Down, ambos do segundo ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Pessoas com necessidades educacionais especiais; Psicologia Escolar/Educacional.

PSYCHOLGY AND INCLUSION: BUILDING POSSIBILITIES OF ACTUATION OF THE PSYCHOLOGIST AT SCHOOL

ABSTRACT:

The present Article discusses the process of school inclusion of persons with special educational needs through an experience hail from the extension project "Psychology and Inclusion: building possibilities of actuation of the psychologist in the school", which occurred in the second half of 2011. The project aimed enabling the development of practices that would contribute to the creation of an inclusive school context, favoring the acquisition of reading and writing of motor abilities of these students from the School / Educational Psychology. The speech had the participation of two students: one male, 12 years of age, with the fragile X Syndrome, and another female, 16 years old, with Down Syndrome, both of the second year of elementary school.

Key words: School inclusion, People with special educational needs; Educational Psychology.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva discutir o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais a partir de uma experiência de extensão ocorrida no período de agosto a dezembro de 2011 em uma escola de ensino fundamental privada do município de Palmeira dos Índios/AL. Neste período, desenvolveu-se o projeto de extensão intitulado “Psicologia e inclusão: construindo possibilidades de atuação do psicólogo na escola”, cujo objetivo geral foi possibilitar o desenvolvimento de práticas que favorecessem a criação de um contexto escolar inclusivo, a partir da contribuição da Psicologia Escolar/Educacional¹.

O referido projeto é resultado de reflexões sobre a necessidade de uma maior aproximação entre as atividades de ensino e extensão na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. De fato, a proposta ora apresentada surgiu a partir da disciplina obrigatória “Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”, vinculada ao curso de Graduação em Psicologia. Nesta disciplina, ministrada no primeiro semestre de 2011, os discentes foram solicitados a visitar instituições de ensino regular do município com o intuito de realizar algumas intervenções que favorecessem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A partir dos resultados positivos dos discentes e pela necessidade de maiores aprofundamentos das discussões, a docente e um grupo de alunos iniciaram a organização da continuidade de algumas ações, desta vez sob a forma de projeto de extensão e de campo de estágio. O projeto abrangeu ações como: trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, parcerias com a gestão escolar, grupos de discussão com as professoras e palestra com a família dos alunos. Tais atividades visavam especialmente à criação de espaços para discussão sobre a inclusão escolar e suas estratégias de implementação. No texto aqui apresentado, tratar-se-á

¹A opção pelo termo “Psicologia Escolar/Educacional” é amparada por uma discussão de Correia e Campos (2004). Os autores explicitam duas razões para tal opção: 1) a tentativa de evitar a dicotomia que insere a Psicologia Educacional como lócus de pesquisa e produção de conhecimentos e resume a Psicologia Escolar às questões de âmbito profissional; 2) a observação de que a escola não é o único campo de atuação do psicólogo na educação, há também o trabalho em qualquer espaço com intenções educativas.

Debates em Educação

especificamente da intervenção desenvolvida com os alunos com necessidades educacionais especiais, em parceria com uma educadora da instituição.

O trabalho foi motivado pela premissa de que o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais vem ocorrendo em diversas cidades brasileiras. É cada vez mais frequente encontrar alunos com essas características nas escolas regulares, tendo aulas com colegas sem deficiência. O avanço significativo de matrículas de educandos com deficiência confirma as constatações do aumento destes na rede regular de ensino:

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006 (BRASIL, 2008, p. 7).

A citação acima, retirada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, toma por base o Censo Escolar/MEC/INEP, que é realizado anualmente para acompanhar diferentes dimensões da educação brasileira. Nesta citação, são traduzidas em números as transformações que vêm ocorrendo na educação especial nas últimas décadas. Até meados do século XX, a Educação Especial era uma modalidade de ensino distinta da educação regular (JANNUZZI, 2004; MARTINS, 1997; MAZZOTTA, 2001), não somente no tocante ao espaço físico, como também aos objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações, profissionais, etc. Isto significa que quem fosse classificado como tendo alguma necessidade especial deveria ser atendido na educação especial, pois acreditava-se que tal modalidade era a mais adequada para atender aos referidos casos.

A partir da década de 1960, com o movimento de integração, que defendia a participação plena das pessoas com necessidades especiais na sociedade, iniciou-se a defesa pela aproximação entre a educação especial e o sistema educacional regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, afirma o direito à educação dessas pessoas e determina que ela deva enquadrar-se no sistema geral de

Debates em Educação

educação, no que for possível.

Embora o movimento integracionista possa ser avaliado positivamente por permitir a abertura das discussões acerca da integração da pessoa com necessidades especiais em todos os espaços sociais, as tentativas de aproximação entre a educação especial e a educação regular não foram bem sucedidas. Dentre os motivos que conduziram a essa situação, sublinhamos o fato de que os serviços e atendimentos à pessoa com necessidades educacionais especiais mantiveram-se à parte da rede regular de ensino, em instituições especializadas em que prevalecia o caráter assistencialista e filantrópico (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2001).

É por volta da década de 1990 que observamos outro movimento que visava ampliar as vozes em defesa dos direitos desse grupo: a inclusão. Segundo Sasaki, inclusão social é “[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1999, p. 41). Enfatiza-se, assim, a necessidade de promover profundas transformações na sociedade de modo a garantir a participação de quem tem alguma deficiência ou necessidade especial em vários espaços sociais, como educação, saúde, trabalho, cultura, artes, esportes e lazer, entre outros.

No tocante à educação, preconiza-se que os alunos com necessidades educacionais especiais devam estar matriculados em escolas regulares. Tal recomendação está exposta na Declaração de Salamanca, de 1994, que defende a construção da escola inclusiva, aberta a todos os educandos, que devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (BRASIL, 1994).

No movimento inclusivista também se defende a presença da educação especial nos domínios da rede regular de ensino. Tal defesa é referendada na Constituição Federal de 1988, que no Artigo 208, inciso III, sobre o dever do Estado com a educação refere-se, dentre outros, à garantia de: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1999, p. 121).

Debates em Educação

Alinhada a nossa Carta Magna, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN-, Lei nº 9.394/96, que define em seu Capítulo V, artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 1). Alertamos que, na letra da lei, a educação especial ainda permanece enquanto uma modalidade de ensino, o que levanta críticas pertinentes sobre a manutenção de seu status de modalidade (CARVALHO, 1997), mas é inegável o avanço no que tange ao esforço de alocar a educação especial no espaço da escola regular.

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, houve uma ampla publicação de documentos, legislações e planos² visando possibilitar o desenvolvimento de ações inclusivas na educação, bem como buscando fortalecer o vínculo entre a modalidade especial e o ensino regular. Nesta perspectiva, vem se fortalecendo nas últimas décadas o conceito de educação inclusiva, segundo o qual todos os alunos, independente de suas necessidades ou dificuldades, devem ser educados, preferencialmente, em escolas pertencentes à rede regular de ensino.

Certamente, tais publicações contribuíram de forma decisiva para a atual presença da educação inclusiva nos sistemas de educação regular, o que está relacionado ao crescente número de matrículas inicialmente apresentado. Apesar do evidente e louvável crescimento da inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, ressaltamos a exigência de uma ampliação na discussão sobre o processo de inclusão escolar. Neste sentido, faz-se mister tecer observações sobre outros aspectos além do quantitativo de matrículas, tais como a participação do sujeito, sua aprendizagem, sua relação com colegas e professores, entre outros.

Partimos, pois, da compreensão de que a inclusão não se limita à inserção do

² Além dos documentos já citados ao longo do texto, destacamos outros, a saber: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90; Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Política Nacional de Educação Especial (1994); Decreto nº 3.298/99; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002; a Lei nº 10.436/02; Decreto nº 5.296/04; Documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2007, entre outros.

Debates em Educação

sujeito na sala de aula, mas é preciso prover-lhe condições para que suas necessidades educacionais sejam atendidas e que o processo de ensino-aprendizagem se desenrole de modo adequado. Quando deslocamos o foco dos números de matrículas em direção ao chão da escola, deparamo-nos com uma inclusão que somente garante a presença física dos alunos. Professores despreparados, famílias desassistidas, crianças que não aprendem, dificuldade de uso de recursos, escolas e bairros inacessíveis... São alunos excluídos na própria inclusão.

Um dos vieses da explicação dessa realidade reside nos compromissos e opções políticas que o Estado vem assumindo no Brasil. Ferreira e Ferreira (2004) sustentam a necessidade de considerarmos a história brasileira atual da educação básica que recebe pressões sociais e econômicas para a elevação dos índices de desenvolvimento escolar. O compromisso assumido com organizações internacionais termina por privilegiar especialmente critérios quantitativos, priorizando dados acerca do acesso às escolas regulares, concernente ao modelo neoliberal de educação.

Para além da provisão do acesso do indivíduo à escola comum, é preciso observar aspectos como acessibilidade arquitetônica, informacional e comunicacional; formação docente inicial e continuada para lidar com as diferenças na sala de aula; adaptações curriculares, quando necessárias; suporte aos professores, gestores e coordenadores; atendimento educacional especializado, quando necessário, enfocando as necessidades especiais do aluno; aproximação entre família e escola, entre outros.

Trata-se, portanto, de um desafio imposto aos gestores educacionais, mas também a outros profissionais da educação. É preciso contribuir na construção de ambientes efetivamente inclusivos, que propiciem acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os educandos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

Diante desse desafio, o presente projeto de extensão visou contribuir com a criação de contextos educacionais inclusivos através de uma atuação em Psicologia Escolar/Educacional. Partimos do pressuposto de que o psicólogo escolar/educacional deve ser compreendido como um educador na escola, parceiro de outros educadores na elaboração e efetivação de projetos educacionais. Sob tal pressuposto, seu papel está relacionado à promoção do processo de ensino-aprendizagem (CORREIA;

Debates em Educação

CAMPOS, 2004).

Historicamente, a Psicologia Escolar/Educacional esteve alheia ao contexto escolar, no que se refere ao negligenciamento de tal contexto e das relações que aí se desenrolavam. Através de uma prática considerada clínica, marcada pelo caráter médico-curativo, psicologizante e individualizado, esse profissional enfocava em seu fazer especialmente o aluno e subestimava outras dimensões pertinentes às problemáticas educacionais. Essas práticas contribuíram para o distanciamento entre a Psicologia e a Educação durante o século XX, o que culminou com a não consideração do psicólogo enquanto um profissional da educação, mas sim como um profissional da assistência, tal como entende a LDBN nº 9.394/96.

Em nosso posicionamento, as exigências advindas com a educação inclusiva reacendem as discussões sobre a psicologia na escola. Dessa forma, alinhamo-nos ao Conselho Federal de Psicologia -CFP -, em sua compreensão sobre a práxis do psicólogo na construção de um projeto de educação inclusiva:

O psicólogo enquanto ator social deve ser protagonista de um projeto de educação e de escola comprometida com a formação de cidadãos, portanto sua práxis deve se nortear pela necessidade de: Garantia de acesso, permanência e conclusão de uma educação de qualidade; Melhoria das condições de ensino – aprendizagem; Respeito e valorização das diferenças por meio de investimentos dos diversos segmentos da sociedade; Apoio às necessidades educacionais dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam características físicas, psicológicas, sociais e culturais distintas do grupo de referência; Construção de políticas sociais que garanta o direito à Educação de Qualidade (CFP, 2008, p. 1).

Seguindo tais guias, são diversas as linhas de atuação do psicólogo, indo desde a participação nas discussões sobre as políticas públicas em educação até a parceria com professores na observação e atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais. Enfim, o trabalho aqui delineado propôs a inserção de práticas da Psicologia Escolar/Educacional, com o intuito de auxiliar aos demais educadores no desenvolvimento de ações inclusivas no cotidiano da instituição. Através de conhecimentos sobre aprendizagem, desenvolvimento, deficiência, afetividade, processos grupais, etc, buscou-se empreender ações que permitissem a criação de um

contexto mais coerente com o movimento inclusivo.

Dentre as ações propostas, exploramos neste texto o trabalho em parceria com uma educadora e gestora da instituição que teve o intuito de criar estratégias que favorecessem o processo de aquisição da leitura e da escrita e de habilidades motoras com dois alunos com necessidades educacionais especiais. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a intervenção.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os primeiros momentos do projeto foram dedicados à realização do mapeamento institucional. Este teve o intuito de realizar uma observação da instituição e das relações aí estabelecidas, além do levantamento das demandas a serem enfocadas no trabalho em Psicologia Escolar/Educacional. Para efetuação do mapeamento, utilizamos como instrumentos a observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, conversas informais, etc.

A realização da intervenção se deu nas dependências da instituição, especificamente na secretaria, onde pudemos entrar em contato com os alunos participantes do trabalho. A escola atende a um total de sessenta e seis alunos, em sua maioria residente em áreas periféricas do município, sendo alguns poucos alunos provenientes de povoados circunvizinhos (zona rural). Quanto a sua estrutura organizacional, a mesma possui em seu quadro de funcionário um total de dez colaboradoras, dentre eles: sete professoras, uma diretora, uma coordenadora (colaboradora externa à instituição, prestando auxílio em caso de necessidade) e uma faxineira.

Com relação à estrutura física, esta é bem pequena, composta por sete salas de aula, uma secretaria, uma copa, um espaço recreativo e três banheiros, sendo que dois destes são destinados aos alunos e um aos professores. A instituição não possui biblioteca nem sala de vídeo. A mesma utiliza-se de alguns recursos audiovisuais, tais como televisão, aparelho de DVD, caixa de som e uma “Caixinha de Livros”. Vale ressaltar que a instituição não possui sala adequada para a utilização desses materiais,

Debates em Educação

sendo estes utilizados nas salas de aula. As intervenções ocorreram na secretaria por não haver uma sala específica para a coordenação pedagógica ou para a realização de trabalhos diversificados com os estudantes.

A partir das informações colhidas no mapeamento e das discussões na supervisão acadêmica, foi elaborado um plano de ação, no qual foram dispostas as linhas de atuação escolhidas pelo grupo. O plano de ação é fundamental para a consecução do trabalho, uma vez que sistematiza as atividades necessárias para a materialização da proposta. Neste plano, foram previstas avaliações das necessidades educacionais dos discentes e a posterior criação em conjunto com uma educadora da escola de estratégias que favorecessem a aquisição da leitura e da escrita, além das habilidades motoras desses educandos.

A avaliação das necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006) foi empreendida com um levantamento de informações visando conhecer o aluno e o contexto escolar em que está inserido. Dessa forma, foi observado: a) a instituição escolar - sua filosofia, estrutura e funcionamento; b) a ação pedagógica – professor, sala de aula, recursos didáticos, relação entre professor e alunos, metodologias de ensino e de avaliação; c) o aluno – sua história, necessidades, características pessoais, desenvolvimento, possibilidades; d) família – características do contexto familiar³. A partir da discussão dessas informações, deu-se início ao planejamento das atividades e a execução das mesmas no ambiente escolar.

A intervenção realizada contou com a participação de dois alunos – um do sexo masculino e um do sexo feminino, com 12 e 16 anos respectivamente, ambos estudantes do segundo ano do ensino fundamental. O aluno possui Síndrome do X-frágil e a aluna, Síndrome de Down - SD. De acordo com a avaliação realizada, fora observado que o aluno apresentava fácil dispersão, dificuldades motoras em atividades que exigem praxia fina e dificuldade em atividades de cópia e ditado, habilidades necessárias para a aquisição da escrita. Já a aluna apresentava dificuldade em atividades de ditado. Também verificamos que a aluna com SD conseguia realizar a cópia do que estava escrito, mas não demonstrava habilidades em discriminar

³Devido às dificuldades de encontro com a família, esse item não pode ser explorado adequadamente.

Debates em Educação

estímulos sonoros nem textuais. Para o estudante com X-frágil, quando questionado sobre a representação de determinados signos, respondia satisfatoriamente, mas apresentava dificuldades no quesito referente ao uso das habilidades motoras.

Ainda durante a avaliação, averiguou-se que a instituição apresentou dificuldades em definir o que de fato era uma escola inclusiva, bem como não havia a preocupação em repensar conteúdos e atividades que contemplassem as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que não utilizava métodos que minimizassem as dificuldades. Com relação ao tempo que cada aluno necessitava para aprender, observou-se que os docentes da instituição partilhavam por vezes do conceito de aprendizagem em sentido homogêneo, como se todos aprendessem de forma igual.

Diante de tais observações, foi desenvolvido um plano de atividades diferente para cada aluno. Devido às dificuldades infraestruturais e às demandas diferenciadas de cada um, o trabalho foi realizado de forma separada. Para o estudante com X-frágil, verificou-se a necessidade em realizar um programa de desenvolvimento de habilidades motoras, habilidades compreendidas como necessárias para aquisição da escrita. Para a aluna com SD foi desenvolvido um plano de atividades que contribuísse para aquisição da leitura e escrita.

Buscamos estratégias que visassem aproximar conteúdos escolares, que por vezes são ensinados de forma mecânica, a atividades lúdicas. A pretensão era despertar o interesse pelos conteúdos curriculares, para que os alunos se sentissem instigados a participar de maneira ativa do processo de ensino-aprendizagem. Buscamos construir recursos didáticos que privilegiassem a dimensão lúdica para que atendessem às demandas de cada aluno.

Nas atividades que foram desenvolvidas, utilizou-se no primeiro momento os seguintes materiais: ditado mudo (figuras); atividades de tracejado e contorno; alfabeto ilustrado; dominó de letras; bingo de letras, fonológico e silábico; figuras que possibilitassem tanto uma leitura imagética, quanto uma reflexão sobre a extensão gráfica e semelhança sonora das palavras. Utilizou-se ainda silabários, crachás com os nomes dos respectivos alunos, músicas, conto e reconto de histórias infantis.

Debates em Educação

Sublinhamos que as atividades referentes ao conto e reconto se repetiram em todos os encontros.

Foram realizados um total de oito encontros com duração de 40 a 60 minutos cada, visto que pouco tempo após o início das atividades os alunos demonstravam cansaço. Com o intuito de favorecer a troca de conhecimentos entre a instituição e os extensionistas, em todos os encontros solicitou-se a parceria de uma educadora⁴ para que esta atentasse e construísse conjuntamente possíveis estratégias a serem trabalhadas. Neste sentido, as atividades que vinham sendo realizadas direcionavam-se também à instituição, no intuito de possibilitar que a mesma questionasse o que era uma escola inclusiva e pensasse formas de construção de um espaço coerente com os princípios inclusivos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a intervenção, buscou-se construir estratégias criativas que contribuíssem para aquisição da leitura e escrita por alunos com necessidades educacionais especiais, ao passo que se evidenciou a importância da construção de estratégias complementares de ensino passíveis de serem inseridas em planos de aprendizagem adequados às necessidades dos alunos. Ao término das atividades, foi possível averiguar que a instituição passou a perceber esses alunos como sujeitos ativos, capazes de aprender desde que a instituição ofereça condições adequadas para que aprendam.

Sobre o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, foi-nos relatado que estes passaram a solicitar atividades mais complexas, diferentes das trabalhadas anteriormente em sala de aula. Ficou evidente para instituição a evolução dos alunos no que concerne às atividades referentes a habilidades motoras e de leitura e escrita. Ao longo da intervenção, os educandos tornaram-se mais engajados, com maior destreza nas habilidades trabalhadas. Além disso, foi perceptível uma elevação de sua

⁴A diretora foi a educadora que acompanhou as intervenções dos extensionistas porque no momento do trabalho, a escola estava sem coordenação e as demais docentes não possuíam horários disponíveis.

Debates em Educação

autoestima. Destacamos que para tal resultado ser alcançado, as docentes e os demais alunos reforçavam cada avanço destes estudantes participantes da intervenção.

Ressalvamos que no período de intervenção não foi possível verificar a aquisição da leitura e escrita nos alunos participantes. De fato, apesar de este ter sido o eixo que mobilizou nossas ações, havia a compreensão de que em tão reduzido tempo não conseguiríamos tal intento. Todavia, concentramos nossos esforços na produção, em conjunto com a educadora, de estratégias passíveis de utilização e adaptação para situações presentes e futuras, bem como nas reflexões acerca do processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo a permitir às docentes presentes na escola a reorganização dos olhares acerca da temática.

Com o desenvolvimento do projeto, ratificou-se a premissa de que a inclusão não ocorre apenas com a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais em salas de aula comuns. Os alunos participantes da intervenção estavam inseridos nesta sala, mas não incluídos, pois raramente participavam das atividades de sua turma, não havendo uma proposta específica para promover seu processo de aprendizagem. Para a construção de uma escola que se aproxime dos preceitos inclusivos, é preciso atingir várias frentes de ação: discutir o currículo escolar, pensando suas adequações para os alunos com necessidades especiais, investimento em acessibilidade arquitetônica e informacional, promoção de formações para os educadores, minorando as lacunas de conhecimento e as barreiras atitudinais, fortalecimento das parcerias entre escola e família, entre outros.

Esses tópicos foram discutidos em diversos momentos pelas docentes da instituição e pela diretora, o que permitiu a apropriação de conhecimentos a respeito da inclusão e da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. As docentes compreenderam, acima de tudo, que alunos com essas características também podem aprender e que para que isso realmente ocorra é preciso possibilitar a criação de estratégias diversificadas, proporcionando um currículo diferenciado que vise minimizar as dificuldades que por ventura surjam.

Nesta perspectiva, o projeto permitiu aos discentes e à docente de Psicologia rever conceitos e práticas da área de Psicologia Escolar/Educacional, buscando

Debates em Educação

construir uma atuação coerente com o designado pelo CFP e com as premissas da inclusão. Iniciamos o trabalho questionando como o psicólogo poderia contribuir para a criação de contextos inclusivos na educação. Tínhamos o entendimento de que o psicólogo é um educador tal como outros na instituição escolar e que deve, em conjunto com os demais profissionais, observar, problematizar, elaborar propostas de intervenção, de acordo com as demandas apresentadas.

Assim, deslocamos o foco daquele profissional comumente visto a partir de uma perspectiva clínico-terapêutica, para um educador, cujos conhecimentos podem contribuir para lidar com situações presentes no contexto educacional. Antunes (2007, p. 10) defende a necessidade de o psicólogo envolver-se com questões concretas da própria educação e da prática pedagógica. Segundo ele,

Mudanças efetivas só ocorrerão a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica; é necessário superar o preconceito de não querer tornar-se “pedagogo”. O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores; que detém um saber que pode contribuir com os processos sócio-institucionais da escola; tem um conhecimento específico que pode e deve reconhecer o que é próprio de sua formação profissional, e, ousar afirmar, algumas vezes inclusive de caráter clínico-terapêutico, voltado para casos individuais; possui ou pode desenvolver conhecimentos importantes para a gestão de sistemas e redes de ensino, sobretudo no âmbito de diagnósticos educacionais (avaliação institucional, docente, discente etc.) e na intervenção sobre tais resultados.

Amparados nos apontamentos de Antunes, buscamos a construção de uma atuação que contemplasse a educação inclusiva direcionada aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesta direção, questionávamos como seria a prática de um profissional da Psicologia visando à inclusão de tais alunos. Acompanhamos Del Prette (2007, p. 16-17) quando defende a presença do psicólogo para compor o quadro dos profissionais que atuam na educação especial. Este autor afirma que

Debates em Educação

A diversidade e complexidade das relações entre fatores biológicos e psicossociais envolvidas em processos como os de retardo mental, de deficiências físicas e sensoriais e de altas habilidades (superdotação) justifica considerar a Psicologia como um dos fundamentos indispensáveis à compreensão e à intervenção sobre esses processos e, portanto, de investigação e atuação da Psicologia Escolar e Educacional. Questões como integração de crianças com necessidades educativas especiais no contexto do ensino regular, desenvolvimento de programas especiais de ensino, treinamento e orientação de pais, professores e outros paraprofissionais, estimulação precoce e outros há algum tempo vêm sendo objeto de investigação em Psicologia.

O projeto ora discutido buscou aproximar-se dos entendimentos das autoras supracitadas na medida em que partiu de uma atuação da Psicologia na escola diferente daquela tradicionalmente conhecida. Com o foco na construção de estratégias para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, diversificamos as possibilidades de intervenção ao evitar proposições que repousassem apenas no trabalho com os alunos, míope na consideração de um contexto educacional mais amplo e das inter-relações aí estabelecidas.

A intervenção deu-se junto aos alunos, porém assumindo a relevância de propiciar uma avaliação das necessidades educacionais especiais dos participantes, considerando não somente os fatores orgânicos e individuais, como também o contexto escolar, familiar, as relações na sala de aula, recursos e formas de avaliação, entre outros. Pressupõe-se, assim, que as necessidades educacionais dos alunos não são produzidas apenas por suas características individuais, mas, acima de tudo, por uma confluência de fatores que constituem as especificidades de cada necessidade.

A opção pelo trabalho em parceria com uma educadora da instituição também demonstra a intenção de se contrapor ao modelo de atuação do psicólogo isolado dos demais educadores. A busca de parcerias sinaliza o entendimento de que para que ocorra a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais, os saberes provenientes de diferentes áreas devem se intercambiar, formando uma complexa rede de conhecimentos e práticas que podem compor um espaço

Debates em Educação

democrático de trocas, discussões e revisões de conceitos e práticas sobre a escola e o processo de ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta intervenção proporcionou aos acadêmicos de Psicologia e às educadoras da escola-alvo da intervenção uma gama de experiências no que tange à proposta de inclusão evidenciada pela Declaração de Salamanca e pelos documentos legais nacionais que fomentam esta proposta inclusivista. Configurou-se, ainda, como um momento de quebra de pré-conceitos a respeito da proposta da inclusão e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os referidos alunos, antes limitados a atividades de cópia, desenhos e pinturas, foram considerados em suas potencialidades, tanto por parte das docentes quanto dos extensionistas. Assim, ficou evidente que era preciso elaborar estratégias que contemplassem suas qualidades e necessidades. Não havia uma receita pronta e definida, era preciso estudar as intervenções e seus objetivos, recorrer à literatura especializada, repensar, reajustar, discutir...

Neste processo, uma lacuna importante não pode ser preenchida: a parceria com a família. Por diversas vezes, buscamos contato com os responsáveis pelos alunos para que tomassem parte na intervenção, contudo, não fomos bem sucedidos, os encontros com a família foram apressados, apertados entre deixar e buscar o aluno na escola. Consideramos fundamental rever tal aspecto em trabalhos futuros, talvez com maior dedicação ao planejamento de visitas domiciliares ou outras atividades que aproximem a família da escola.

O processo de inclusão exige reflexão e gera conflito, visto que por vezes se percebe aspectos contraditórios entre o observado em escolas públicas ou privadas e as diretrizes políticas da proposta. As escolas recorrentemente não se configuram de forma inclusiva no sentido proposto pela Declaração de Salamanca, haja vista que

Debates em Educação

incluir não se refere a apenas inserir o aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Há que se dispor de estratégias curriculares que proporcionem que o aluno esteja de fato inserido no que os documentos compreendem como inclusão.

Por fim, o trabalho configurou-se como norte para pensar as relações entre a Psicologia e a Inclusão, posto que as experiências vivenciadas provocaram reflexões acerca do papel desse profissional na educação inclusiva. Durante o período de trabalho, observou-se que os profissionais da instituição ainda não reconheciam o espaço do psicólogo, bem como sua prática, conduta confirmada através de solicitações por parte das educadoras de intervenções distantes do que prevíamos e de mudanças e interrupções recorrentes durante as atividades realizadas. Apesar de tais situações, reconhecidas por nós como resultantes da trajetória da relação estabelecida entre Psicologia e Educação, pontuávamos constantemente sobre nossas intenções e diretrizes de ação, com o intuito de quebrar o modelo do profissional da Psicologia enraizado na educação. Concluímos, enfim, que o trabalho em parceria permitiu vislumbrar alternativas ao modelo tradicional de atuação do psicólogo, comumente isolado e descontextualizado, além de contribuir para o entendimento da importância da prática psicológica na instituição, em específico na seara da inclusão escolar.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Cad. psicopedag.** [online]. 2007, vol.6, no.11 [citado 29 Janeiro 2009], p.00-00. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2010.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades**

Debates em Educação

educacionais especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva. **Manifesto**. 14 de abril de 2008. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_080411_933.html>. Acesso em: 02 ago. 2011.

CORREIA, Mônica; CAMPOS, Herculano Ricardo. Psicologia escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, Oswaldo H.; NETO Antônio Cabral (Org.). **O psicólogo e a escola: introdução ao estudo da Psicologia Escolar**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2004.

DEL PRETTE, Zilda. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. 3. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Integração escolar do portador da Síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores**. 1997. 506f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

Debates em Educação

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.