

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Tainá Dal Bosco Silva

Psicologia Escolar e Atendimento Educacional Especializado: conquistas e limitações
presentes na legislação

Goiânia

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Tainá Dal Bosco Silva

Psicologia Escolar e Atendimento Educacional Especializado: conquistas e limitações
presentes na legislação

Goiânia

2016



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Tainá Dal Bosco Silva

Título do trabalho: Psicologia Escolar e Atendimento Educacional Especializado: conquistas e limitações presentes na legislação

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 22 /09 /2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Tainá Dal Bosco Silva

Psicologia Escolar e Atendimento Educacional Especializado: as conquistas e limitações
presentes na legislação

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa “Processos Psicossociais e Educacionais”, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende.

Goiânia
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Dal Bosco Silva, Tainá
Psicologia Escolar e Atendimento Educacional Especializado
[manuscrito] : conquistas e limitações presentes na legislação / Tainá
Dal Bosco Silva. - 2016.
xiii, 98 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2016.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas.

1. Psicologia Escolar. 2. Inclusão. 3. Formação Cultural. 4. Pessoa
com Deficiência. 5. Ensino Especial. I. Silva Resende, Maria do
Rosário, orient. II. Título.

CDU 159.9

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DE TAINÁ DAL BOSCO SILVA**

Aos **vinte e dois dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis (22/08/2016)**, às **14 : 00 horas**, reuniram-se os componentes da Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado: Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Silva Resende, doutora em **Psicologia Social** pela PUC/SP, Prof. Dr. José León Crochik, doutor em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela Universidade de São Paulo; Prof.^a Dr.^a Susie Amâncio Gonçalves de Roure, doutora em **Educação** pela UFG e Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues, doutor em **Educação** pela Universidade Federal de Goiás para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à sessão pública de defesa da dissertação intitulada: "**Psicologia Escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): as conquistas e limitações presentes na legislação**", em nível de Mestrado, área de concentração em Psicologia, de autoria de **Tainá Dal Bosco Silva**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, **Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Silva Resende**, que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu início às atividades de apresentação, apreciação e avaliação da dissertação de mestrado. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-la **aprovada**. Os trabalhos foram até às **16 : 00 horas** e eu, **Fernando Lacerda Júnior**, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora. Goiânia, aos **vinte e dois dias do mês de agosto de 2016**.

Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Silva Resende – (Orient.) _____
 Prof. Dr. José León Crochik _____
 Prof.^a Dr.^a Susie Amâncio Gonçalves de Roure _____
 Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues _____
 Fernando Lacerda Júnior (Coordenador do PPGP) _____

*7/8/16
Confere com Original*

*Fernando L. Júnior
Prof. Dr. Fernando Lacerda Jr
Coord. do Prog. Pós-Graduação
em Psicologia
Faculdade de Educação/UFG*

Matrícula SIAP: 1801445

*Dedico este trabalho
com todo meu amor e
carinho para minha mãe
Azélide e minha irmã
Maiara*

Por mais que a escrita seja um processo solitário, conforta o coração saber que não se está só, olhar e ver que se tem muito a agradecer

Agradeço a minha família por toda a formação que eu tive e continuo tendo, por me proporcionar condições materiais e afetivas que me deram suporte nesta travessia. Em especial, a minha mãe Azélide Dal Bosco pelo exemplo de mulher forte e determinada, pelo amor, carinho, preocupação e por celebrar comigo cada conquista durante este percurso. A minha irmã Maiara Dal Bosco por dividir minha ansiedade, pela ajuda, apoio e disponibilidade. Muito obrigada, não teria conseguido concluir esta etapa se não fosse o suporte que vocês me ofereceram.

Agradeço à professora Maria do Rosário, minha orientadora, por me proporcionar tantas experiências formativas, por caminhar comigo desde a minha graduação, por todo o respeito ao meu tempo, por compreender meu processo e confiar no meu trabalho. Rosário, muito obrigada pela paciência, parceria e leveza com que você conduziu este trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás, pelo empenho em enfrentar a árdua tarefa que é a construção de um Programa de Pós-Graduação e por todas as oportunidades de reflexão e discussão proporcionadas nas salas de aula e nos corredores da universidade. Agradeço em especial, à professora Susie e ao professor Anderson pelas ricas contribuições no meu exame de qualificação e por aceitarem o convite de tecer reflexões sobre a minha defesa.

Agradeço ao professor José Leon Crochik por aceitar o convite em participar da defesa e tecer reflexões acerca do meu trabalho.

Agradeço à Equipe Multiprofissional a qual faço parte. A minha coordenadora Elenísia pela acolhida, pelo respeito ao meu trabalho e por todo o incentivo e apoio para realização deste projeto. As minhas colegas Wanessa e Taís por compartilharem comigo felicidades e dificuldades no trabalho com a inclusão. À Letícia pela oportunidade em participar da sua formação.

Agradeço à Luiza Colmán e Livia Tomas pelo suporte e escuta oferecidos, sem os quais não conseguiria concluir este processo.

Agradeço a minha família no Rio Grande do Sul pela torcida e acolhida sempre que volto as minhas origens, em especial aos meus tios Marcos e Tatiana Dal Bosco pela imensa generosidade em ajudar a construir meu sonho.

Agradeço as minhas amigas Ana Cláudia, Karen, Denise, Andréia, Waleska, Nayara, Ana Carollina e aos amigos Pablo, Fernando, Miguel e Maurício pelo incentivo e por compreender a minha ausência e indisponibilidade em muitos momentos.

Agradeço as minhas amigas Júlia, Lethícia, Carla e Paula que mesmo longe se fizeram presente sempre com muito carinho e palavras de incentivo.

Agradeço à querida amiga Patrícia por todo o carinho, bom humor, preocupação e disponibilidade para comigo durante a nossa amizade e essencialmente nos últimos momentos da escrita.

Agradeço aos queridos amigos Daniel e Diogo pela amizade de tantos anos, pela paciência em me escutar e me acolher nos momentos de ansiedade e tempestade pelos quais percorri ao longo deste trajeto.

Agradeço a todos os meus colegas do mestrado pelas discussões compartilhadas, angústias divididas e pelo incentivos. Às queridas colegas de hábitos notívagos, Geane e Angela, agradeço pela companhia e pelas palavras de ânimo trocadas madrugadas a dentro, ao Thales e à Maraiza, pela companhia nos congressos e pelas trocas sobre Psicologia Escolar, ao Henrique pela companhia nos momentos de estudo na biblioteca.

Agradeço à querida amiga Nathália pela oportunidade de apreender e vivenciar o significado de sororidade.

Agradeço ao Mayk por ser meu companheiro nas reuniões de orientação, pelas horas de dificuldade compartilhadas, discussões trocadas, apoio e carinho.

*A cegueira também é isto, viver num mundo
onde se tenha acabado a esperança.*

Ensaio Sobre a Cegueira, de José Saramago.

Sumário

Introdução.....	13
1 Aspectos Históricos sobre a Deficiência	17
1.1 A Deficiência ao Longo da História	17
1.2 Educação Especial no Contexto Brasileiro	26
1.3 Aspectos Históricos da Educação Especial em Goiás	34
2 Educação, Formação Cultural e Psicologia Escolar	39
2.1 Educação e Psicologia	39
2.2 Psicólogo Escolar e Políticas Públicas	46
2.3 A Escola de Frankfurt e a Formação Cultural	55
3 Legislação, Ensino Especial e Psicologia Escolar	64
3.1 Deficiência e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	66
3.2 Panorama Internacional acerca das Políticas Públicas para Pessoas com Deficiências	68
3.3 Legislação e Educação Inclusiva no Brasil	69
Considerações Finais	88
Referências	91
Anexo A.....	97
Anexo B.....	98

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA – Estados Unidos da América

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Resumo

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, que investigou a legislação brasileira acerca da inclusão a fim de verificar qual é o papel do psicólogo (escolar) proposto na legislação. Foram eleitos os documentos mais expressivos em relação ao tema, sendo eles leis, projetos de leis e decretos. Também foi realizada uma revisão de literatura a fim de apreender a relação sociedade e pessoas com deficiência ao longo do tempo. No primeiro capítulo é apresentado, num primeiro momento, um histórico sobre a deficiência, iniciando nas sociedades primitivas, passando pela Grécia, avançando até a Idade Moderna. Num segundo momento, outro histórico se evidencia: de como eram vistas as pessoas com deficiência no Brasil, os principais marcos históricos desse recorte e a relação com a Psicologia nesse contexto. Por fim é mostrado o desenvolvimento do ensino especial no estado de Goiás. Evidencia-se, nesse histórico, os momentos de exclusão, segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência. O segundo capítulo busca explicitar as relações entre Psicologia, Educação e Psicologia Escolar, promovendo uma reflexão inicial sobre políticas públicas. O conceito de formação cultural da Teoria Crítica da Sociedade, Escola de Frankfurt, é fundamental para a discussão deste estudo. O último capítulo apresenta uma revisão da legislação brasileira sobre pessoas com deficiência, tendo como ênfase a relação delas com a educação e como ponto de partida a Declaração de Salamanca. Como resultados, é possível afirmar que, de acordo com a legislação vigente, o profissional de Psicologia não tem vínculo com o Atendimento Educacional Especializado, mas é incumbido de acompanhar alunos com necessidades educacionais especiais. Ressalta-se que a figura do psicólogo não é contemplada nos dispositivos legais acerca da Educação no nível federal. O psicólogo escolar só vai aparecer nas legislações estaduais e municipais. A Psicologia, ou termos afins, é referida de três formas na legislação vigente sobre pessoas com deficiência: avaliação da deficiência, tratamento psicológico e para conceituar violência.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Inclusão. Formação Cultural. Pessoa com Deficiência. Ensino Especial.

Abstract

This study is a qualitative bibliographic and documentary research that investigated the Brazilian legislation of inclusion in order to find what is the role of school psychologists proposed in these documents. Were elected the most significant documents relating to the subject, laws, draft laws and decrees. Also a literature review was conducted in order to learn how the company was related to people with disabilities over time. In the first chapter is presented first, a comprehensive history, starting in primitive societies, through Greece, advancing to the Middle Ages and later the Modern Age. In a second moment, we presented a history of how was the approach of people with disabilities in Brazil, and its main landmarks and the relationship with psychology. Finally, it is presented in a unique historical context how the Special Education in the State of Goiás was developed. We realized times of exclusion, segregation, integration and inclusion. The second chapter clarify the relationship between psychology and education and school psychology and public policy, also presents concepts such as education, school psychology and cultural background. The theoretical framework that supports the discussion of this work is the Critical Theory of the Frankfurt School. The final chapter presents a review of the Brazilian legislation of persons with disabilities with emphasis as the relationship with education and as a starting point the Declaration of Salamanca. As a result it appears that according to the current legislation the psychology professional is not linked to the Educational Service Specialist, but is responsible for monitoring students with special educational needs. It is noteworthy that the psychologist's figure is not contemplated in the legal provisions about education at the federal level. The school psychologist will only appear in state and local laws. Psychology, or related suits, is referred to in three ways in the current legislation on persons with disabilities: assessment of disability, psychological treatment and to conceptualize violence.

Keywords: School Psychology. Inclusion. Cultural Training. Special Education. Disabled Person.

Introdução

A discussão sobre o processo de inclusão está presente constantemente no nosso dia a dia quando nos deparamos com vagas reservadas a pessoas com deficiência, ao percebemos banheiros adaptados, ao visualizarmos alguns programas de televisão com intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre outros elementos que demonstram, pelo menos no nível da aparência, uma sociedade inclusiva. Atuais alterações no sistema de ensino, por exemplo, buscam promover melhores condições para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

A minha relação com a inclusão escolar ocorreu concomitantemente a minha relação com a Psicologia Escolar. Em 2011, assumi o cargo de psicóloga, após ser aprovada em concurso realizado pela prefeitura de Nerópolis, cidade do interior de Goiás, com cerca de 30 mil habitantes. No edital do concurso não havia nenhum tipo de especificação acerca do locus de lotação dos candidatos aprovados. O edital era amplamente genérico. Ao ser aprovada, fui lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável por aproximadamente 4.500 alunos na rede de ensino.

No concurso havia três vagas para o cargo de psicóloga. Eu fui a primeira e continuo a única psicóloga lotada na SME. As outras duas profissionais ocuparam cargo na Secretaria de Saúde e na Secretaria de Assistência Social. Nesse mesmo concurso, houve vagas para outros cargos, lotados juntamente comigo na SME, uma foi de assistente social, outra de fonoaudióloga.

Coordenadas por uma professora que já pertencia ao quadro de funcionários da SME, surgiu, então, a Equipe Multiprofissional de Apoio à Educação Inclusiva. Essa equipe foi criada para atender às demandas da inclusão escolar no município. Entretanto, meu trabalho enquanto psicóloga escolar não se limitou às questões da inclusão. Comecei a percorrer as oito unidades escolares da SME; três delas eram Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), as demais, cinco escolas de ensino fundamental (primeira e segunda fase). Nessas visitas, deparei-me com uma enorme expectativa das diretoras, coordenadoras e professoras das escolas em relação ao trabalho da psicologia, bem como a uma demanda prioritariamente clínica. Esse momento foi de muita angústia, porque apesar de acreditar na perspectiva social da Psicologia Escolar, as demandas e as condições materiais do desenvolvimento do meu trabalho empurram-me constantemente para um lugar onde não queria estar: Psicologia Escolar numa perspectiva clínica de atendimento.

Entre as várias atribuições da Equipe Multidisciplinar estava o planejamento, a construção e a implantação do serviço de inclusão e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante esse processo, algumas questões me acompanharam, dentre elas: Como o psicólogo escolar pode promover experiências formativas aos alunos, pais e professores atendidos? Qual o papel do psicólogo escolar no AEE?

Neste trabalho realizou-se discussão sobre Psicologia Escolar e inclusão escolar. A discussão sobre inclusão é ampla, já que a escola está inserida em um contexto social e cultural onde seus muros não são impermeáveis aos acontecimentos da comunidade local, da cidade e da família em que a criança pertence. Dessa forma, a criança traz para escola sua vivência nos seus mais diversificados níveis, suas experiências étnica, cultural e religiosa por exemplo. Assim, incluir a criança na escola significa necessariamente considerar uma pluralidade de vivências. Diante de toda essa pluralidade que a inclusão nos possibilita dentro do contexto escolar, faz-se necessário realizar um recorte.

A inclusão escolar abrange vários aspectos da vida escolar. Muitas vezes ao se falar em inclusão pensamos somente nas pessoas com deficiência. Isso acontece porque os primeiros estudos voltados à inclusão escolar foram desenvolvidos para esse público. Esse também é o público que vamos discutir neste trabalho, sob uma modalidade específica da educação: o AEE.

Almeida (2003) realizou um estudo sobre a inclusão na rede estadual de escolas públicas de Goiânia, evidenciando a precariedade das políticas públicas quanto a esse assunto, a má interpretação sobre a inclusão e suas práticas. Ela aponta também certa concorrência entre o ensino especial e regular e chama atenção para o não cumprimento, no estado de Goiás, do que é proposto pela constituição quanto às modalidades de ensino.

No entanto, desde os resultados apresentados por Almeida (2003) houve avanços e a inclusão passou a ganhar espaço nas discussões e na prática educacional. As políticas públicas que se referem à modalidade de ensino quanto à educação inclusiva são relativamente novas no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica datam de 2009. Entretanto, as discussões estão longe de se esgotar, especialmente em relação às especificidades dos profissionais que atuam nesse campo educacional. Pela razão exposta é que esta dissertação se apresenta, tendo por objetivo analisar a legislação educacional vigente, dando ênfase à modalidade de ensino especial e identificar, e discutir, o papel do psicólogo (escolar) nas políticas de inclusão e, em específico, no AEE.

Para tanto, os objetivos específicos deste estudo consistem em: a) discutir as relações entre Psicologia e Educação; b) realizar um levantamento bibliográfico sobre como

a deficiência foi e é compreendida pela sociedade; c) estabelecer diálogo entre Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e Educação Inclusiva.

Discutir esse assunto é muito importante, pois, de acordo com os dados do último censo escolar, foram matriculados no ano de 2015, no Brasil, um total de 930.683 alunos com algum tipo de necessidade educacional especial. Pesquisar sobre a prática do psicólogo, tendo por base a legislação e sua formação, e repensá-la a partir de um referencial teórico crítico, podem contribuir para analisar as práticas já existentes (com seus pontos positivos e negativos) e vislumbrar novas. E, com isso, fomentar discussões com a comunidade científica em relação ao desenvolvimento dessa temática.

O referencial teórico adotado para fundamentar essa discussão foi a Teoria Crítica da Sociedade, a Escola de Frankfurt. A formação cultural é um precioso conceito para os teóricos dessa abordagem e importante na discussão aqui apresentada. Horkheimer (1990) chama atenção para o papel da educação que não promove reflexão e, conseqüentemente, gera adaptação e heteronomia. “Os tipos humanos que predominam hoje não foram educados para chegar à raiz das coisas e tomam a aparência pela essência” (idem, p. 222).

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt busca promover mudanças na sociedade por meio da reflexão e da não repetição de atos bárbaros. A autorreflexão pode promover experiências formativas diferenciadas, contrárias à organização atual da sociedade capitalista. Promover o diálogo entre essa teoria e a educação inclusiva é uma tentativa de buscar elementos que colaborem para a reflexão da prática do psicólogo no AEE e, com isso, ser capaz de proporcionar aos alunos experiências formativas.

A dissertação aqui apresentada, resultado da pesquisa desenvolvida, foi elaborada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Aspectos Históricos sobre a Deficiência” apresenta uma contextualização histórica sobre a deficiência na sociedade e na educação. Discute também como as concepções sobre deficiência culminaram, ao longo do tempo, em posturas de exclusão, segregação, integração e inclusão.

No segundo capítulo, “Educação, Formação Cultural e Psicologia Escolar”, busca expor principalmente os conceitos de educação, formação cultural, psicologia escolar. Além disso, almeja explicitar as relações entre psicologia, educação e psicologia escolar e promover uma reflexão inicial sobre as políticas públicas e sobre a formação dos psicólogos. Apresenta também alguns princípios da Teoria Crítica da Sociedade, Escola de Frankfurt, referencial teórico que pauta a discussão e a análise dos pontos elencados nesta investigação. A metodologia que foi utilizada para desenvolver esta pesquisa bibliográfica e

documental de caráter qualitativo aparece no último capítulo, “Legislação, Ensino Especial e Psicologia Escolar”.

Foi realizada uma revisão da legislação brasileira sobre pessoas com deficiência, tendo como ênfase a relação delas com a educação, o ponto de partida foi a Declaração de Salamanca. Discutiu-se a Constituição Federal, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, os Projetos de Lei, os Decretos, as Diretrizes Curriculares na Modalidade Ensino Especial e outros. Os resultados das análises apontam para o fato de que, de acordo com a legislação vigente, o profissional de psicologia não está vinculado ao AEE.

Contraditoriamente, o psicólogo escolar aparece nas normas do estado de Goiás, e as atividades que lhe são atribuídas são semelhantes as que estão descritas nas que regulamentam o AEE. Além disso, ressalta-se que a figura do psicólogo não é contemplada nos dispositivos legais na educação em nível federal. Ela só aparecer nas legislações estaduais e municipais. A psicologia, ou termos afins (psicólogo, psicológico), é referida de três formas na legislação vigente sobre pessoas com deficiências: avaliação da deficiência, tratamento psicológico e para conceituar violência.

1 Aspectos Históricos sobre a Deficiência

A discussão sobre inclusão está cada vez mais presente em nossa sociedade. São várias as transformações sociais e culturais que possibilitaram dar visibilidade e (re)pensar os direitos das pessoas com deficiência no contexto brasileiro. Nesse cenário, destacam-se as conquistas no âmbito da cidadania, dos direitos humanos, em relação ao trabalho e também à educação. Apreender os movimentos históricos acerca das diversas formas de compreender a deficiência ao longo do tempo faz-se necessário a fim de visualizar avanços e limitações, continuidade e ruptura desse conceito em relação à educação. Assim, esse capítulo tem como principal objetivo apresentar um panorama histórico das concepções sobre deficiência e o percurso da educação especial no Brasil.

1.1 A Deficiência ao Longo da História

A história das pessoas com deficiência remete-nos à história do homem, da cultura e da sociedade. A palavra deficiente está apenas qualificando um ser humano, atribuindo a ele uma característica. O então ser humano caracterizado, pertencente a uma história e a um processo de construção social, antes de “ser deficiente” é uma pessoa. Nesse sentido, o tópico que norteia esse capítulo tem como objetivo refletir sobre como esse processo foi construído ao longo da história e quais sentidos foram atribuídos às pessoas com deficiência.

Fazer uma retrospectiva histórica acerca do entendimento sobre a deficiência faz-se importante, uma vez que, segundo Hobsbawm (1998, p. 43), a história “pode descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes”. Entretanto não se trata de um caráter de antecipação ou de previsão do futuro. Nas palavras do autor:

[...] o objetivo de se traçar a evolução histórica da humanidade não é antever o que acontecerá no futuro, ainda que o conhecimento e o entendimento históricos sejam essenciais a todo aquele que deseja basear suas ações e projetos em algo melhor que a clarividência, a astrologia [...]. O único resultado de uma corrida de cavalos que os historiadores podem nos contar com absoluta confiança é o de um páreo que já foi corrido. Menor ainda é a possibilidade de descobrirem ou inventarem legitimações [...] quanto ao destino humano” (idem, p. 42).

Ao visitar essa trajetória podemos trabalhar com semelhanças e diferenças, continuidades e rupturas desse processo, apontando o que a história nos mostra sobre as pessoas com deficiência e sua relação com a cultura e com a sociedade. Apontando também quais relações se desenvolveram e possibilitaram conquistas em termos de direitos (sociais, educacionais, de saúde, entre outros) das pessoas com deficiência. E, ao mesmo tempo, quais dessas mesmas relações possibilitam a perpetuação de certo entendimento sobre pessoas com deficiência e a manutenção de relações preconceituosas em relação a isso.

A concepção de homem que é adotada e pauta a discussão neste trabalho é a do homem como um ser constituído socialmente por meio das suas relações com outros homens e com a natureza. E na medida em que ele se relaciona com a natureza, ela a modifica, e também é modificado por ela. Segundo Marx e Engels (2002, p. 10), o ser humano é um ser de necessidades, sendo assim: “[...] a primeira condição de toda a existência humana é, naturalmente a existência de seres vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza”.

É portanto ao buscar a garantia da própria existência, ao se relacionar com o mundo que o homem se constrói. Entretanto, essa relação, e essa construção, dão-se de forma específica, diferentemente do que ocorre com outros animais. Nessa diferença que reside a construção do ser humano. O ponto de distinção refere-se ao fato de o homem ser capaz de ao se relacionar com a natureza “produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal” (idem, p. 10). Esse ponto é de extrema importância, uma vez que é nessa relação dialética com a natureza que por meio do uso de instrumentos o homem constrói seus meios de existência e dialeticamente é construído por eles. Essa relação é também de extrema importância para o nosso entendimento sobre educação, que será discutido e apresentado no próximo capítulo.

A mão produz o instrumento ao mesmo tempo que o instrumento produz a mão. A fim de contribuir mais com essa discussão, Leontiev (1978, p. 73) afirma que:

[...] as modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização fisiológica.

Dessa forma, a relação com a natureza, por meio do trabalho, transforma o homem diferenciando-o dos animais tanto ao nível da consciência quanto ao nível físico. Na medida em que produzem “seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (Marx e Engels, 2002, p. 11).

Temos assim o trabalho como uma categoria que alicerça essa discussão, uma vez que por meio dele o homem cria instrumentos e, com isso, relaciona-se com a natureza e com os outros homens de forma distinta dos outros animais por poder modificá-la conforme suas necessidades e planejamento. Outro ponto essencial refere-se que o trabalho “só poderia nascer entre animais que vivessem em grupo e apresentassem formas suficientemente desenvolvidas de vida em comum” (Leontiev, 1978, p. 73).

É justamente na relação com outros homens que o trabalho amplia-se para além da utilização de objetos que modificam a natureza. A alteração da natureza e a relação do homem com o instrumento só fazem sentido se compartilhadas com outros homens, guardando assim íntima relação com a sociedade. Leontiev (1978, p. 47) afirma que:

[...] o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens. membros de uma dada sociedade. É por apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza.

Fica evidente o trabalho humano como sendo uma atividade essencialmente social, e em torno dessa organização surgiram as sociedades primitivas. Makhoul (2007) ressalta que nesse momento histórico as sociedades primitivas eram nômades. A existência dessas sociedades estava diretamente relacionada ao que a natureza poderia oferecer. Dessa forma, era preciso locomover-se para encontrar abrigo, coletar frutos, raízes e outros alimentos que a natureza ofertava, assim como exercer atividades como caça e pesca. Diante desse contexto, pessoas com algum tipo de limitação física, por exemplo, não conseguiam acompanhar o deslocamento do grupo e poderiam ser um risco para ele. Motivo que levava o grupo a abandoná-las sem que isso gerasse sentimentos de culpa (Bianchetti, 1998 apud Makhoul, 2007, p. 20).

Na medida em que as interações sociais foram se complexificando e também o uso de instrumentos e o domínio da natureza foram se desenvolvendo, as sociedades deixaram de ser nômades e passaram a ser organizadas a partir de acordos, leis, sistemas de crenças e de explicações sobre o mundo. Avançando na linha histórica, e dando um salto cronológico

em relação a ela, chega-se ao período em que já é possível encontrar uma civilização mais organizada, como a Grécia Antiga. O primeiro recorte que apresentaremos corresponde ao período do século XII a.C. ao século VII a.C. “Em meio à sociedade grega ocorrem avanços nas relações sociais e as atividades que no período anterior visavam apenas a própria sobrevivência começam a atender interesses diversificados” (idem, p. 20).

Nesse momento histórico, Carvalho-Freitas e Marques (2007) referem-se a uma sociedade que se organizava em torno da subsistência/sobrevivência. A Grécia era uma sociedade altamente militarizada e com uma economia agrária. Em tal momento histórico o mito tinha um importante papel na constituição da sociedade, “o pensamento mítico era a forma que o povo adotava para explicar aspectos essenciais da realidade, como a criação do mundo, a natureza, as origens do povo e seus valores” (idem, p. 63).

Os autores resgatam o mito de Hefestos para pensar sobre a questão das pessoas com deficiências nesse período. Hefestos, deus do fogo, aquele que consegue domar e transformar metais, como ferro e ouro, filho de Zeus e Hera, nasce com deficiência. Hera envergonhada pela condição de seu filho esconde-o num dos abismos do mar de onde nunca poderia sair. Lá ele é acolhido pelas filhas do Oceano, e é levado para a ilha de Lemos onde aprimora suas habilidades de artesão, confeccionando um lindo trono de ouro para Hera. Entretanto, tal trono continha uma armadilha cujo objetivo era aprisionar Hera, que só foi solta após permitir a volta de Hefestos ao Olímpio, a morada dos Deuses. (Mansan, 2004, Meunier, 1976 apud Carvalho-Freitas & Marques, 2007, p. 63).

Nessa discussão, Makhoul (2007, p. 20) destaca duas cidades gregas, Esparta e Atenas, e em cada uma delas havia um “paradigma de homem ideal”. Esparta era uma cidade altamente militarizada em que “havia a valorização do corpo perfeito, belo e forte para se dedicar à guerra” (idem, p. 20). Ao realizar análise do mito, Carvalho-Freitas e Marques (2007, p. 63) destacam que na sociedade grega antiga “os valores de beleza, vigor e capacidade física eram relevantes, pois dariam ao povo as condições de subsistência e sobrevivência”, principalmente por se tratar de uma sociedade militarizada e agrícola. Assim, entendia-se que uma pessoa com deficiência era:

[...] dificultadora da sobrevivência/subsistência do povo, visto que um corpo disforme ou sem as funções que garantiriam o vigor e a força, pouco contribuiriam para a agricultura ou para a guerra. A inserção só seria admitida mediante a comprovação de contribuição social por parte da pessoa com deficiência, assim como fez Hefestos (idem, 2007, p. 63).

Já em Atenas a sociedade não se organizava de forma militarizada, Makhoul (2007) ressalta que havia escravos que se dedicavam ao trabalho manual, enquanto os cidadãos atenienses cabiam o trabalho intelectual, considerado primazia em relação ao trabalho manual. Nesse sentido, a autora afirma que nesse momento histórico “surgiu o ideal perverso da distinção entre corpo e mente, que se perpetua até os dias atuais” (idem, p. 21).

Esse é o período em que a Grécia já estava se dividindo em cidades Estados, Carvalho-Freitas e Marques (2007) localizam-na no período clássico compreendido entre o século VI a.C. a 322 a.C. Nessa fase, as atividades econômicas e mercantis ganham destaque. O contato com outros povos e tribos explicita o confronto entre diversas culturas. Isso acaba por diminuir a importância do mito como matriz explicativa para a vida humana e possibilita o surgimento da filosofia, uma forma explicativa de mundo pautada na razão.

Ao defender uma sociedade ideal, Aristóteles afirma que “quanto a saber quais os filhos que se devem abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme” (Aristóteles, 1988, p. 135 apud Carvalho-Freitas & Marques, 2007, p. 65). Contribuindo para essa discussão, Makhoul (2007, p. 21) assegura que:

[...] até o final desse período grego o abandono ou extermínio acontecia sempre que a deficiência implicasse dependência econômica ou incapacidade para o trabalho, ou seja, sempre que essas pessoas não conseguissem atender às suas necessidades básicas de sobrevivência.

Havia, nessa época, uma incessante busca pela perfeição, harmonia e simetria nos vários aspectos da vida humana, desde a arquitetura, passando pela arte e pela política. Para Carvalho-Freitas e Marques (2007, p. 65):

[...] nessa sociedade, verifica-se que a matriz de interpretação utilizada como referência para a compreensão da deficiência é a perfeição e a função das pessoas para a Cidade/Estado, o que tem implicações na forma como as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas: não havia lugar para elas e seu abandono era encarado como uma atitude natural e adequada.

O argumento usado na citação relaciona-se com a ideia de que as pessoas com deficiência são fontes de desperdício de recursos. Apesar de toda dessemelhança entre períodos históricos e culturais distintos, tal concepção pode, em algumas situações, guardar semelhança com situações observadas nas escolas atuais quando os professores reclamam de terem matriculado em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais.

De forma semelhante acontece quando os gestores administrativos não liberam ou não investem recursos para contratação de professores de AEE, aquisição de recursos específicos e construção de salas de multirrecursos nas escolas para atender esses alunos.

A Idade Média, século IV ao século XIV, teve seu início marcado pelo declínio e dissolução do antigo Império Romano e a instituição da Igreja Católica passou a ser a principal ou mesmo exclusiva fonte de educação e cultura da sociedade, destacando-se o surgimento dos mosteiros e das universidades. Dessa forma, várias foram as mudanças de ordem econômica, política, social, cultural entre outras. Entretanto, Makhoul (2007) destaca uma certa continuidade e semelhança com algumas questões que já estavam postas na Grécia Antiga, particularmente em Atenas. Nas palavras da autora, “com o início da Idade Média prevaleceu o paradigma ateniense, mas sob o cristianismo católico a dicotomia corpo/mente se transformou na dicotomia corpo/alma e o corpo com deficiência ganhou direito à vida” (idem, p. 21).

A forma de entendimento predominante nessa época relacionava-se com “a demonstração racional da existência de Deus, isto é, a articulação da razão e da fé” (Carvalho-Freitas & Marques, 2007, p. 67). Assim, para a Igreja Católica, a fé era a valorização de toda a razão e forma de organização humana, as normas e as condutas tanto morais como sociais deveriam obedecer aos dogmas dessa instituição. Em decorrência disso, instalou-se uma série de perseguições aos “representantes do diabo, os feiticeiros e as criaturas bizarras e de hábitos estranhos” (idem, p. 67).

Nesse sentido, Carvalho-Freitas e Marques (2007) afirmam que esse entendimento também era estendido às pessoas com deficiência. Assim, “nesse contexto, a concepção de deficiência era submetida à superstição, ora sendo entendida como eleição divina, ora como danação de Deus ou possessão diabólica” (Pessoti, 1984 apud Carvalho-Freitas & Marques, 2007, p. 68). Makhoul (2007, p. 22) ressalta que “existia a crença de que um corpo com deficiência, somente poderia abrigar uma alma deformada. A alma era a parte digna, e o corpo ora era visto como templo da alma, ora como oficina do pecado”.

É possível perceber que o corpo poderia abrigar uma alma deformada, mas também o corpo guardava em si algo de caráter do sagrado, como sendo criação divina, e as pessoas com deficiência passaram a serem vistas como filhas de Deus. Makhoul (2007, p. 23) salienta que:

[...] é justamente essa contradição, ou seja, essa outra maneira de enxergar a deficiência que possibilitou que, ao serem consideradas filhas de Deus, essas pessoas

deixassem de ser exterminadas e abandonadas e passassem a segregadas em asilos ou instituições de caridade já no final da Idade Média.

Carvalho-Freitas e Marques (2007) corroboram com essa afirmativa ao destacar que nesse período “a pessoa com deficiência passou a ser acolhida nos conventos ou igrejas, onde ganhou a sobrevivência, em troca de pequenos serviços à instituição” (p.67). Dessa forma, a pessoa com deficiência, mesmo considerada portadora de um pecado, oportunizava às outras a caridade. Mesmo com esse ideal de caridade as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social, e como descrito anteriormente, em certa medida institucionalizadas.

Kassar (1999) ressalta que durante o período medieval a educação era relacionada com a preexistência de uma alma impura, imoral, ou seja, essa crença, na possessão da alma imoral cristã, fez com que as pessoas com deficiência fossem vistas como pecadoras e responsáveis por tal situação devido ao caráter de castigo. Carvalho-Freitas e Marques (2007) observaram que alguns desses aspectos guardam semelhanças com o que é observado na modernidade, e ressaltam que, muitas vezes, esse discurso é facilmente identificado na escola. Citam ainda que as pessoas com deficiências, especialmente as crianças, são chamadas de anjinhos, o que pode ser observado tanto nas falas dos professores quanto na dos pais. Afirmam também que “muitas pessoas associam os professores, pais e todos os que trabalham com portadores de deficiência como seres abnegados, santificados em vida, servidores do bem” (idem, p. 68).

Mesmo na contemporaneidade, a deficiência, em alguns casos, ainda está relacionada à religião e também à segregação, como esteve na Idade Média. Um exemplo disso foi a fundação da Vila São Cotollengo no município de Trindade, estado de Goiás, cidade que sobrevive do turismo religioso de culto ao Divino Pai Eterno. Primeiramente essa instituição funcionou como forma de institucionalização das pessoas com deficiência, tal como ocorreu na Idade Média, em que o entendimento religioso acerca da deficiência era predominante e as pessoas com deficiência foram institucionalizadas em instituições católicas, comuns à época. Atualmente, não existem tantas instituições para a internação total dessas pessoas, entretanto ainda podemos perceber certa semelhança ao tempo passado, como no caso da Vila São Cotollengo. As pessoas ali acolhidas passavam a morar no local, de forma muito semelhante com o que foi discutido anteriormente. Este é um exemplo capaz de apontar que a relação posta na Idade Média entre deficiência, religião e

institucionalização também pode ser observada, com semelhanças e dessemelhanças, na década de 1950 no Brasil.

Como dito anteriormente, a transição da Idade Média para a Idade Moderna foi marcada por uma série de transformações de cunho social, político, econômico e cultural. Tais mudanças proporcionaram a transição de um modelo cuja visão de mundo deixava de ser teocêntrica para se transformar em antropocêntrica (Kassar, 1999). Com o declínio das explicações religiosas relacionadas à fé, houve o surgimento de explicações baseadas no desenvolvimento científico de várias áreas do saber, especialmente da medicina. Dessa forma, os autores destacam a indicação dos critérios médicos na interpretação da deficiência:

O que se depreende desse período é a mudança de status das pessoas com deficiência de vítimas de um poder sobrenatural para o status de “desviantes” ou doentes, sendo a matriz de interpretação predominante sobre a deficiência os critérios de normalidade definidos pela medicina (Carvalho-Freitas & Marques, 2007, p. 70, grifos dos autores).

Nesse momento histórico, o conceito de normalidade é validado pelo discurso científico e a pessoa com deficiência, por não se encaixar nesse conceito, passa a ser considerada desviante e anormal. Assim, as ações de segregação e exclusão não eram percebidas com estranhamento, uma vez que “essa matriz de interpretação manteve sua hegemonia na forma de conceber a deficiência durante várias décadas. Nas décadas de 1960 a 1980, o conceito de normalidade ainda prevalecia, no Brasil, como matriz de interpretação predominante” (idem, p. 70). Nesse período histórico tem-se as escolas especiais, numa perspectiva segregadora, muito vinculada à concepção do ser humano como normal e anormal. Como resultado dessa diferenciação, havia escolas para pessoas normais e escolas para as pessoas consideradas anormais, como será exposto com mais detalhes no histórico do ensino especial no Brasil.

Outra transformação significativa para a consolidação da modernidade foi a “mudança do artesanato para a manufatura, ou seja, ocorreu uma modernização dos meios de produção” (Makhoul, 2007, p. 24). Esse movimento foi decorrente da Revolução Industrial, que fez uso de tecnologias associadas ao modo de produção e, assim, gerando a relação direta entre corpo e máquina. Logo um corpo que não era perfeito não atendia às exigências desse novo modo de produção.

Carvalho-Freitas e Marques (2007) percorrem as transformações históricas alcançando o século XX, e apontam o momento histórico no qual ações para inclusão das pessoas com deficiência começam a ganhar forma e corpo. Alguns elementos importantes desse momento histórico são destacados por esses autores:

[...] nesse século, são criadas, no mundo inteiro, instituições especializadas no atendimento das deficiências e implantados programas de reabilitação. Organizações intergovernamentais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), OMS (Organização Mundial da Saúde), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OIT (Organização Internacional do Trabalho), passam a apoiar a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência e a criar um intercâmbio de conhecimentos sobre a deficiência (Carvalho-Freitas & Marques, 2007, p. 70).

Os autores ressaltam que, somente no século XX, é que começam a ser organizadas medidas legais em relação à inclusão das pessoas com deficiência. No terceiro capítulo deste trabalho serão apresentadas algumas medidas em relação à educação e algumas considerações apresentadas pelas organizações citadas anteriormente. A partir desse momento histórico, tem-se outra forma de compreender a deficiência, como também surgem novas práticas relacionadas a ela. A deficiência deixa de ser, desse modo, uma questão meramente individual e passa a ser compreendida em um âmbito social e coletivo:

Configura-se, então, um novo modelo de interpretação das deficiências, o qual perde seu caráter de atributo individual e passa a ser um fenômeno contingencial que remodela as ações sociais, procurando ajustar o ambiente também à natureza das pessoas com deficiência. O pressuposto é de que a pessoa com deficiência deva ser incluída na sociedade e no trabalho tendo por parâmetro suas potencialidades, e que as organizações e a sociedade precisam se ajustar para garantir a plena participação dessas pessoas (Carvalho-Freitas & Marques, 2007, p. 70).

Assim, começam a surgir políticas públicas de inclusão para as pessoas com deficiência em vários âmbitos, como em aspectos relacionados ao mundo do trabalho, à saúde, ao lazer e à educação. Entre elas, tem-se a proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, em específico no AEE.

1.2 Educação Especial no Contexto Brasileiro

O histórico apresentado guarda continuidades e rupturas em relação ao panorama brasileiro. O objetivo desse tópico é discutir como o ensino especial foi construído no Brasil e apresentar seus principais marcos. Almeida (2003), em sua tese de doutorado, apresenta a discussão localizando alguns momentos importantes quanto ao percurso da educação especial no Brasil. Ressalta que o atendimento às pessoas com deficiência não começou inicialmente no âmbito educacional, o que corrobora com o que foi exposto no tópico anterior.

Os primeiros registros de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil datam no período do Brasil Colônia, ainda no século XVII. Tratava-se de uma instituição que oferecia atendimento particular a essas pessoas em São Paulo, em parceria com a Santa Casa de Misericórdia (Almeida, 2003, Jannuzzi, 1985). Tanto no final do século XVII como no início do século XVIII era recorrente o abandono de crianças com deficiência nas rodas dos expostos e nas ruas onde acabavam mortas por animais ou por frio, sede e fome. Já por volta de 1730 destaca-se, em Vila Rica, a Irmandade de Santa Ana que abrigava pessoas com deficiência, em forma de asilo, ou seja, o atendimento era institucionalizador (Makhoul, 200, Jannuzzi, 1985, Capellini & Rodrigues, 2004).

As pessoas com deficiência não tinham direitos políticos (Jannuzzi, 1985). Makhoul (2007, p. 24) destaca que isso mostra “uma atitude social de total descrença nas possibilidades da pessoa com deficiência”. Percebe-se aqui uma certa semelhança e continuidade com o que foi exposto no tópico anterior de como as pessoas com deficiência eram tratadas na Idade Média: entendimento de incapacidade e institucionalização. Mendes (2010, p. 94) destaca que o período colonial foi marcado pelo:

[...] descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural.

Caminhando já para meados do século XIX, temos o primeiro marco histórico da Educação Especial no Brasil. Trata-se do período do Império e da criação de duas instituições para pessoas com deficiência, ambas criadas pelo Imperador Pedro II na cidade

do Rio de Janeiro. A primeira foi o Instituto dos Meninos Cegos criada em 1854 e renomeada na República para Instituto Benjamin Constant. A segunda, Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos, fundada em 1856 (Almeida, 2003, Capellini & Rodrigues, 2004, Mendes, 2010, Miranda 2004).

A criação de ambas instituições podem ser compreendidas como rupturas em relação a forma como a deficiência era compreendida no Brasil. Mendes (2010, p. 94) ressalta que podem ser considerados “atos inusitados, considerando-se o contexto da época”. Miranda (2004, p. 4) aponta a importância da criação de tais institutos, uma vez que “representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação”. Paralelamente ao propósito de avanço ou prática inusitada, é possível perceber a precariedade do serviço oferecido pelas instituições já que elas não atendiam a maior parte da população necessitada, “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (Mazzotta, 1996, p. 29 apud Miranda, 2004).

Em 1841, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o primeiro Hospital Psiquiátrico do Brasil, o Hospício Dom Pedro I (Jannuzzi, 1985). A criação dessa instituição abriu precedente para a criação de duas outras voltadas à deficiência no final do Império. A primeira delas, foi o Hospital Juliano Moreira, fundado em 1874, na Bahia. Essa instituição destinava-se à atendimento especializado a fim de iniciar tratamento psiquiátrico às pessoas com deficiência mental (Almeida, 2003, Mendes, 2010, Jannuzzi, 1985). A segunda, a Escola México, de ensino regular, criada em 1874, no Rio de Janeiro, que recebia também deficientes físicos e visuais (Jannuzzi, 1985).

Nessa época, houve um sutil predomínio das instituições que atendiam, principalmente, deficientes visuais e auditivos, havendo assim a necessidade de formar pessoas capacitadas para esse atendimento. Dessa forma, “em 1883, foi realizado o I Congresso de Instrução Pública no Brasil, [...] entre os temas, constava a sugestão de currículos e formação de professor para atuar com pessoas cegas e surdas” (Almeida, 2003, p. 14). Miranda (2004, p. 3) salienta que até então:

[...] a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

Jannuzzi (1985) atribui essa dinâmica a dois fatos: o estado, nesse momento, não investiu tanto em escolas; um número reduzido de crianças frequentavam as instituições de ensino em função de a população ser prioritariamente do meio rural. Assim foram “as deficiências mais visíveis as primeiras a serem atendidas” (idem, p. 24), outras deficiências, como a mental, ainda não tinham sido “diferenciadas, mas englobadas na desescolarização geral” (idem, p. 24). Devido a predominância do meio de vida na zona rural, as pessoas com deficiência mental não eram facilmente identificadas por, em certa medida, conseguirem desempenhar as atividades exigidas por aquele meio, estando assim adaptadas e, de certo modo, sendo consideradas produtivas. Dessa forma, não havia interesse por parte do estado em investir e despender recursos destinados a essa população. Jannuzzi (1985) prossegue ainda afirmando que os raros casos de deficientes mentais atendidos, assim o foram em decorrência de serem:

[...] provavelmente os mais lesados; os que se distinguiam, se diferenciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente. os que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada (idem, p. 28).

Na passagem do século XIX para o século XX, o Brasil adaptava-se à transição do Império para a República. Nesse momento, os profissionais que formaram na Europa retornaram. O país estava reconstruindo seu projeto político agora com base no federalismo, aligerando alterações sociais e tendo como modelo os projetos europeus. Em decorrência desse processo, houve a popularização da escola primária e a maior parte da população teve acesso à escola (Capellini & Rodrigues, 2004, Mendes, 2010, Miranda 2004). Jannuzzi (1985, p. 25) destaca que havia uma preocupação em “elevar o país ao nível do século” e a principal referência de desenvolvimento naquele período era a França, que já estava trabalhando em estudos relacionados à deficiência, em especial à educação de pessoas com deficiência mental. Somava-se a isso o fato de que “no campo da educação superior, a medicina é um dos mais antigos no Brasil” (idem, p. 31).

Esse momento histórico é importante para a compreensão de como as relações com as pessoas com deficiência vão se desenvolver, em quais ambientes e instituições e, posteriormente, como essa relação é estabelecida com a psicologia. Ressalta-se duas características contemporâneas no cenário apresentado: a relação com a medicina e a relação com a educação.

Sobre a primeira, os médicos estavam entre os profissionais que buscaram formação na Europa e regressaram ao Brasil. Eles começaram a estudar e desenvolver os casos das crianças com deficiência. Mendes (2010) afirma que, em 1900, tem-se um marco da relação saber médico, deficiência e educação quando Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia” no Rio de Janeiro” (idem, p. 95).

A partir desse momento, outros trabalhos foram publicados, consolidando o que Jannuzzi (1985) denominou de “vertente médico-pedagógica”. Esses autores consideravam a deficiência como uma doença e ganharam mais força com as medidas higienistas que passaram a ser adotadas pelo estado. É também nesse período que começam a ser criadas diversas instituições hospitalares, asilares com ênfase na psiquiatria e com íntima relação com a psicologia, uma vez que tais instituições tinham “laboratórios de Psicologia” (Antunes, 2005, Mendes, 2010).

Jannuzzi (1985) ressalta a influência de dois outros estudiosos europeus nessa discussão: Alfred Binet (1857-1911), psicólogo e pedagogo francês, e Théodore Simon (1873-1961), que juntos desenvolveram uma escala métrica para medir a inteligência de crianças, desenvolvendo o conceito de idade mental e também o tão conhecido Quociente de Inteligência (QI). Esse estudo foi de grande influência para os serviços de inspeção escolar em São Paulo nos primeiros decênios do século XX. A autora destaca que Clemente Quaglio organizou um laboratório de psicologia experimental anexo a uma escola de São Paulo, realizando pesquisas em escolas utilizando a escala Binet-Simon. Como resultado desses estudos, em 1913 publicou o livro *A solução do problema pedagógico-social da educação na infância anormal de inteligência*. Magalhães (1913 apud Jannuzzi, 1985, p. 40) afirma que:

[...] neste livro, Quaglio aconselhou a seleção empírica-escolar, isto é, feita por professores e diretores, através de questionários e observações. Depois haveria o encaminhamento ao médico (seleção médico-pedagógica), para exame do suposto anormal e finalmente, a seleção específica com a qual se construiriam as classes ou seções de escolas especiais e asilos-escolas.

A partir da análise desse trecho fica clara a contribuição dos saberes psicológicos, no caso da psicologia experimental e testagem psicológica, para a seleção dos alunos com deficiência. Esses procedimentos eram realizados por médicos em conformidade com as práticas higienistas da época. Em 1923 foi criada a Liga Brasileira de Higiene Mental, que

inicialmente tinha como objetivo “a melhoria da assistência ao doente mental” (Antunes, 2005, p. 50). Entretanto, a partir de 1926 esse objetivo foi perdendo força e convertendo-se em “ação psiquiátrica como prática higiênica, apoiada na noção de eugenia” (Antunes, 2005, p. 50). Essa preocupação com as características raciais e físicas fez com que a deficiência passasse a ser uma das formas de atuação da Liga. A psicologia foi ganhando cada vez mais espaço nesses ambientes tanto no sentido de laboratórios como de fundamentação teórica. A pedagogia também teve destaque, uma vez que os médicos “criaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e segregadas socialmente junto com adultos loucos” (Jannuzzi, 1985, p. 34).

A atuação do médico escolar consistia, entre outras coisas, em classificar as crianças de acordo com o grau de inteligência, tipos de faculdade mental e tipo de anomalia, “e assim seolar-se-iam os anormais intelectuais, os morais e os pedagógicos” (idem, p. 37). O movimento higienista teve expressões particulares em cada lugar. Destacamos aqui o movimento psiquiátrico de Recife que se manteve mais fiel ao objetivo primeiro da Liga Brasileira de Higiene Mental e foi marcado pela defesa da tese de Ulysses Pernambucano com o título “A classificação de crianças anormais”. Jannuzzi (1985) ressalta que nesse trabalho foi enfatizada a importância e a necessidade do atendimento médico-pedagógico e, posteriormente a isso, em 1929 foi organizada “a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com tais crianças” (idem, p. 39).

Como foi exposto anteriormente, com o início da República e nas primeiras décadas do século XX teve-se um aumento significativo das escolas primárias, sendo essa a segunda característica importante desse período para a compreensão acerca da deficiência no Brasil. A população nessa época era prioritariamente analfabeta e também houve grande dificuldade de adaptação desses alunos na escola. Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de formar professores que trabalhassem com esse público de forma geral, e em específico com as pessoas com deficiência, que chegavam às escolas e não estavam institucionalizadas. Assim, estrangeiros adeptos da Escola Nova vieram para o Brasil para ministrar formações (Almeida, 2003, Miranda, 2004, Mendes, 2010, Capellini & Rodrigues, 2004).

Poucas décadas após a vertente médico-pedagógica, tem-se no Brasil o surgimento da vertente psicopedagógica em relação à educação e também às pessoas com deficiência, que é marcada por uma concepção de ensino chamada de Escola Nova. De acordo com Mendes (2010, p. 96), essa vertente teve como característica a “crença no poder da

educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança”.

Um dos nomes de destaque nesse período foi o da psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), que passou a morar no Brasil em 1929, e influenciou o panorama nacional do ensino especial, cunhando importantes conceitos e definições sobre deficiência, em especial deficiência mental. Ela também coordenou “os cursos de formação de professores e fundou os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas no estado de Minas Gerais. Posteriormente, tais serviços foram estendidos aos demais estados da federação” (Capellini & Rodrigues, 2004, p. 2).

Jannuzzi (1985) coloca em evidência a íntima relação de Helena Antipoff com os ideais da Escola Nova e, por isso, os estendia ao ensino especial no sentido de construir uma escola nova para atender à modernidade que se instaurava no Brasil e assim formar os alunos para essa finalidade, inclusive os ditos anormais, como pode ser observar a seguir.

[...] a educação das crianças débeis e anormais não pode ter êxito senão depois de estabelecido o respectivo diagnóstico. Cumpre encarar cada criança como um problema particular a resolver. [...] Começamos a conhecê-la, tratemos de no-la representar sob seus diversos aspectos, físicos, intelectuais, afetivos, sociais [...] comparemo-la com as as crianças de sua idade; vejamos em que, sobretudo. a criança difere do canon comum; descubramos as suas misérias; procuremos as suas compensações. E só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessa criança, de acordo com os exames médicos e do psicólogo, depois de profunda reflexão acerca de todos esses dados, das observações e do exames, é que o professor terá conhecido e compreendido os seus alunos e resolvido o complexo problema da personalidade (Antipoff, 1930, p. 26 apud Jannuzzi, 1985, p. 85).

Percebe-se uma preocupação com o diagnóstico da criança e também um esboço na forma de como intervir com ela, o que era novo até então em relação aos deficientes no Brasil. Entretanto tem-se uma relação da deficiência como um problema da personalidade que deve ser corrigido pelos médicos, psicólogos e professores. Helena Antipoff destaca que o professor deve estar preparado e conseguir perceber a complexidade que envolve o aluno com deficiência. Assim, os saberes psicológicos passam a ser de extrema importância para a formação do professor que terá na psicologia um “como” lidar com esse aluno. Aspecto esse melhor exposto no próximo capítulo.

Helena Antipoff realizou com suas alunas durante o ano de 1930 uma vasta pesquisa nas escolas do Belo Horizonte a fim de identificar o QI das crianças e a partir disso agrupá-las em classes de acordo com os resultados apresentados, ou seja, com QIs semelhantes.

“Essas classes seriam organizadas com crianças que pela primeira vez entravam no 1º ano” (Jannuzzi, 1985, p. 86). Para Mendes (2010, p. 96), Helena Antipoff apresentou “uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseada na composição de classes homogêneas”. Uma série de criações como o serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais foi feita. A categorização proposta por Helena Antipoff pode ser observada a seguir:

- Classe A(n) - QI mais elevado
- Classe B(n) - QI médio
- Classe C(n) - QI inferior
- Classe B(r) - crianças alfabetizadas
- Classe C(r) - crianças retardadas e de inteligência tardia
- Classe D - crianças retardadas e anormais do ponto de vista mental e senso motor
- Classe E - crianças com anomalias de caráter (Antipoff, 1931, p. 38 apud Jannuzzi, 1985, p. 85)

Pelo que foi exposto, é possível visualizar uma nítida ideia de segregação entre as classes, em que as classes A, B e C(n) correspondiam às crianças ditas normais. Já as classes B e C(r) correspondiam a distribuição dos alunos repetentes. Por fim, as classes D e E eram as classes especiais, em que estavam os alunos deficientes. Essa ideia de separar os alunos de acordo como seu rendimento permaneceu (e permanece) no ideário escolar brasileiro, porém com outras nomenclaturas e outras formas, como vamos apresentar no último capítulo ao discutir semelhanças e dessemelhanças com o AEE.

Em 1932, Helena Antipoff criou a primeira Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, e, em 1945, fundou a Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro. A partir desse momento foi crescente o número de Sociedades Pestalozzi em todo país, “em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país” (Mendes, 2010, p. 99). Helena Antipoff também foi protagonista na criação da primeira Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse momento várias outras APAEs foram criadas em todo o território nacional. No início da década de 1980, por haver mais de 200 instituições, foi criada a Federação Nacional das APAEs (Almeida, 2003; Mendes, 2010; Miranda 2004). É possível destacar certo avanço em relação às pessoas com deficiência, uma vez que elas passam a receber cuidados mais

direcionados. Todavia, tais instituições têm caráter segregador, por separar as pessoas com deficiência do restante da população.

Entre a década de 1950 e 1960 aconteceram várias “campanhas que tinham como objetivo sensibilizar a sociedade acerca das pessoas com deficiência” (Capellini & Rodrigues 2004, p. 2). Outro fato importante ocorreu em 1958 quando o Ministério de Educação começou “a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência” (Mendes, 2010, p. 99). Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 4.024/61, que cria o Conselho Federal de Educação, além de afirmar o direito das pessoas com deficiência serem integradas na comunidade e, dentro do possível, no sistema geral de ensino (Almeida 2003, Capellini & Rodrigues, 2004, Mendes, 2010).

O número de instituições para cuidado das pessoas com deficiências foram aumentando cada vez mais. No entanto, muitas dessas instituições eram privadas e uma grande maioria delas possuía caráter filantrópico. O aumento dessas instituições ocorreu principalmente no período que corresponde à Segunda República. Esse fato mostra que não estava em pauta nas políticas públicas o caráter educacional ou a preocupação com o desenvolvimento escolar e intelectual das pessoas com deficiência, como destaca Mendes (2010). Para a autora:

[...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (idem, p. 99).

Almeida (2003, p. 15) aponta que tais instituições visavam mais “ao atendimento assistencial ou à proteção das pessoas com deficiência. A escolaridade não era, pois, prioritária”. A LDB de 1961 foi alterada em 1971, pela Lei nº. 5.692/71, passando a especificar “tratamento especial” para alunos com deficiência, bem como a definir quem era esse público. Assim, quem passaria a ter direito a esse atendimento seriam os alunos com deficiências física ou mental, alunos que estivessem em atraso, considerando a idade em relação à matrícula e os superdotados (Capellini & Rodrigues, 2004, Mendes, 2010). Mendes (2010, p. 2) afirma que essa atualização da legislação não foi efetiva, uma vez que

“não se observou a organização do sistema de ensino para atender as demandas educacionais dessa população, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais”.

A preocupação com a escolaridade das pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais passa a acontecer mediante mudanças sistemáticas na legislação, principalmente a partir da década de 1980. Tais mudanças serão apresentadas de forma detalhada no terceiro capítulo, em que serão discutidas semelhanças e dessemelhanças dos aspectos históricos aqui apresentados, bem como avanços e limitações da legislação no que diz respeito à inclusão por meio do AEE e as possibilidades do psicólogo escolar.

1.3 Aspectos Históricos da Educação Especial em Goiás

É na década de 1950 que se tem em Goiás alguns dos marcos em relação ao atendimento às pessoas com deficiência. Em 1951, foi fundada a Vila São Cotollengo, em Trindade, com a finalidade de oferecer abrigo e atendimento às pessoas com deficiência. A cidade de Trindade é referência no estado de Goiás e também no Brasil em relação à religião católica, uma vez que lá é localizada a Basílica do Divino Pai Eterno, que mobiliza romarias. Muitas famílias levavam seus parentes com deficiência às romarias em busca da cura, que não acontecia. Muitas vezes em decorrência da não cura essas pessoas eram abandonadas pelos familiares. Chaveiro et al. (2012, p. 143) destacam que:

[...] a Vila São Cotollengo foi criada em 11 de fevereiro de 1951, em Trindade, pelo missionário Padre Gabriel Vilela, a partir da doação de uma fazenda da Diocese de Goiás. Inicialmente a Vila acolhia mendigos e pessoas doentes, que estavam em situação de abandono e miséria em Trindade, após a Romaria do Divino Pai Eterno.

Atualmente a Vila São Cotollengo é um complexo hospitalar que oferece vários tipos de atendimento, desde cirurgias, reabilitação e próteses. Oferece também unidades de longa permanência para pessoas com deficiência em estado comprometido. Além de possuir duas unidades educacionais conveniadas com a Secretaria de Educação Estadual, que oferecem atendimento educacional para estimulação das pessoas com deficiência, entre outras atividades (Vila São Cotollengo, 2016).

O primeiro marco em Goiás em relação ao ensino especial aconteceu no ano de 1953, com a Lei n.º 923/53 que cria o Instituto Pestalozzi em Goiânia, somente inaugurado em 1955 (Makhoul, 2007, Almeida, 2003). Em relação ao período anterior a 1953, Almeida

(2003) afirma que não há registros por parte do estado de instituições que prestem atendimento às pessoas com deficiência no setor público. A autora também destaca que o Instituto Pestalozzi, até a década de 1970, era a única instituição pública que prestava esse tipo de serviço.

Somente em 1973 foi criada em Goiânia a Seção de Ensino Especial vinculada à Secretaria de Educação e, em 1976, passa a funcionar como Divisão do Ensino Especial, que começou a regular as classes especiais no ensino regular. Com isso, inaugura-se o início de uma proposta de integração no ensino em Goiás. Entretanto, “da escola não se exigia nenhuma preparação ou adaptação para recebê-los (os alunos). Inúmeras escolas regulares de todo o Estado passaram a oferecer esse tipo de atendimento aos alunos com deficiência” (Makhoul, 2007, p. 37).

Em 1982 foi criada a Unidade de Ensino Especial, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. Em virtude disso, ocorreu um aumento significativo das classes especiais nas escolas regulares nos vários níveis de ensino (primeiro, segundo e terceiro grau) e também houve preocupação com o ensino profissionalizante das pessoas com deficiência. Outro aspecto significativo proporcionado por essa unidade foi o início do atendimento à pessoa superdotada. No ano de 1987, a Unidade de Ensino Especial foi extinta e substituída pela Superintendência de Ensino Especial (Makhoul, 2007, Almeida, 2003).

Em 1990, houve a publicação pela Superintendência de Ensino Especial da Proposta Curricular para Alunos Deficientes Mentais Moderados (treináveis), organizada por uma equipe composta por duas pedagogas e três psicólogas, e tinha como objetivo orientar os professores nos processos de estimulação essencial e ensino aprendizagem (Goiás, 1990). Essa proposta oferecia aos professores informações como a classificação dos alunos de acordo com o QI, noções acerca do desenvolvimento sobre cada aspecto do desenvolvimento como motor, intelectual, emocional, social e da linguagem e instruções detalhadas de como estimular a criança para desenvolver cada um desses aspectos.

A concepção de deficiência mental era pautada no contraponto ao desenvolvimento das crianças normais, assim:

[...] não podemos esperar a normalidade de uma criança que apresenta um atraso caracterizado como deficiência mental, mas podemos conhecer o seu ritmo e as etapas nas quais se encontra. A partir da referência deve ser considerada a relatividade de um atraso ou de um adiantamento em termos de desenvolvimento, ou ainda, a existência de algumas “lacunas” e, então, caracterizar alguma alteração ou diferenciação (Goiás, 1990, p. 23).

Dessa forma, era necessário que os professores soubessem o que era considerado desenvolvimento normal. A Proposta Curricular Para Alunos Deficientes Mentais Moderados (Goiás, 1990) oferecia textos detalhando o que era esperado para cada ano de desenvolvimento da criança, a fim de poder comparar a criança atendida com o que era dela esperado no desenvolvimento normal correspondente à idade. O guia também oferecia aos professores testes e escalas para aferir o desenvolvimento do aluno, dentre os itens destacados anteriormente, a fim de identificar o nível desse aluno, bem como nele constavam manual de fichas de observação e fichas de avaliação do aluno. Após essa identificação, o aluno poderia ser estimulado com as atividades propostas no guia. É possível perceber que o guia é embasado em uma psicologia comportamental, ensinando aos professores a treinar alunos.

Essa concepção de educação especial permanece em Goiás por uma década. No ano de 2000, o Governo de Goiás propõe uma reformulação do ensino especial e lança o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Esse programa tinha como objetivo atualizar e ampliar a concepção de inclusão, incluindo essa discussão no projeto político das escolas, promover adaptações curriculares e de estrutura física nas escolas, tudo isso de acordo com a perspectiva vygotskyana. Esse assunto será apresentado de forma mais detalhada no último capítulo, juntamente com a análise da legislação sobre o AEE (Makhoul, 2007, Almeida, 2003).

Durante esse capítulo foi possível observar a relação sociedade e várias formas de deficiência ao longo da história e como essas relações guardam semelhanças dessemelhanças, rupturas e continuidades ente si. A primeira forma foi a de exclusão, ou seja, as pessoas com deficiência não participavam da vida comum em sociedade e não tinham direitos. Observamos esse movimento nas sociedades primitivas e na sociedade espartana, quando as pessoas com deficiência eram mortas ao nascerem por “serem considerados sub-humanos” (Ferraz, 2008, p. 19). A **exclusão** também pode ser percebida ao longo da história, pois tardiamente foram construídos meios que possibilitassem algum tipo de atendimento às pessoas com deficiência. Em Goiás, por exemplo, isso foi acontecer a partir de 1950, o que nos permite afirmar, então, que antes disso as pessoas com deficiência estavam inviabilizadas, excluídas socialmente.

No momento em que a sociedade deixa de excluir as pessoas com deficiência, compreendendo que não se tratam de sub-humanos e passando a oferecer-lhes algum tipo de

assistência tem-se o que foi chamado de **segregação**. Os momentos de segregação foram marcados pela institucionalização das pessoas com deficiência; na Idade Média isso ocorreu em conventos e hospitais; no Brasil em asilos-escolas, por exemplo. Dessa forma, as pessoas com deficiência passam a ter direito à vida, contudo não em compartilhar essa vida em sociedade, numa vida em comum, ou seja, elas podem viver, mas separadamente. Passam a ter direito também à educação, entretanto em instituições diferentes da escola regular.

Todavia, com o aumento do número de escolas e com a concepção do escolanovismo as crianças com deficiência puderam frequentar as escolas comuns. Para isso, precisaram passar por processos seletivos e de adaptação para usufruírem do direito à educação (Ferraz, 2008). Tem-se, assim, o momento de **integração**, em que alunos com deficiência passam a ser recebidos nas escolas comuns, porém em salas especiais. Esses alunos são, portanto, separadas dos alunos ditos normais, mas já estão dentro da escola.

O último momento é o da **inclusão**, quando as pessoas com deficiência têm seus direitos garantidos por lei da mesma forma que outras. No âmbito escolar, isso pode ser percebido quando os alunos com deficiência passam a frequentar a escola regular e as classes regulares. Cabe aqui um questionamento: até que ponto as leis feitas para uma política de inclusão promovem realmente inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar?

Ao longo da pesquisa foi possível perceber as várias nomenclaturas usadas para se referir às pessoas com deficiência: anormais, excepcionais, retardados, deficiente, loucos, portadores de defeitos pedagógicos, anormais morais, idiotas, anormais pedagógicos, débeis mentais, desajustados, portadores de deficiência entre outros. Cada termo desses guarda relação com certa época histórica e com teorias e vertentes filosóficas que pautam tais compreensões. Em uma visão em que compreende a pessoa com deficiência como uma pessoa doente utiliza-se a expressão pessoa portadora de deficiência, sobre esse tema Makhoul (2007, p. 17, grifos do autor) afirma que:

[...] não a utilizamos por considerarmos o termo “portador”, que a acompanha, de certa forma pejorativo devido ao fato dele estar associado, na área da medicina, a indivíduo que pode transmitir doenças e devido ao fato da compreensão de que a deficiência não é “portada”.

Este trabalho coaduna a defesa da autora e utiliza, numa perspectiva de inclusão e de respeito às pessoas com deficiência, a expressão “pessoas com deficiência”.

É importante discutir as concepções de deficiência para visualizar como se desenvolveu o processo histórico da inclusão no Brasil e de que maneira a psicologia e o psicólogo relacionam-se a esse processo. Para poder apreender melhor os avanços e as limitações apresentadas na legislação acerca da educação inclusiva e as suas relações com a psicologia, fez-se necessária a contextualização histórica desse processo. A discussão sobre a deficiência também nos dá base para discutirmos o papel do psicólogo no contexto escolar e, particularmente, no AEE, que é objeto de estudo dos capítulos a seguir.

2 Educação, Formação Cultural e Psicologia Escolar

A psicologia como área de formação e de atuação está relacionada a outras áreas do conhecimento e campos práticos. A primeira relação que se faz ao pensar no profissional da psicologia, a imagem que está presente no senso comum é daquele indivíduo que atende em consultório e manifesta os estereótipos da prática clínica. No entanto, existem outras formas e locais para o exercício dessa área do saber, como fazem os psicólogos organizacionais, hospitalares, forenses, sociais, educacionais e outros.

Apesar das peculiaridades de cada área/campo específico da psicologia, há aspectos que unificam a atuação do psicólogo em todos esses contextos, como a escuta psicológica, uma das características de atuação desse profissional, e também a compreensão do desenvolvimento do indivíduo. Tais afirmativas são verdadeiras e permeiam a atuação da psicologia em qualquer área de trabalho. Outra característica relacionada ao fazer psicológico é a sua íntima relação com a formação humana. Em decorrência disso, a discussão da relação entre psicologia, educação e formação cultural faz-se necessária e será o objeto desse capítulo. É também objeto de discussão a relação desses fenômenos com a psicologia enquanto ciência e formação profissional, em especial no campo da educação, do psicólogo escolar.

2.1 Educação e Psicologia

Ao se pensar a relação entre educação e psicologia é importante tomar como guia a reflexão proposta por Miranda (2008), seguindo a discussão apresentada por Freud, de que toda a psicologia é psicologia social, toda psicologia também é psicologia da educação:

[...] situando a questão em um sentido muito amplo, pode-se afirmar que sim, toda Psicologia é Psicologia da educação, mais precisamente nessa perspectiva de compreensão da Psicologia individual como Psicologia social, como social, como socialização, na medida em que está em causa a relação do indivíduo com a sociedade e seus processos (idem, p. 23).

A autora, portanto, defende que a relação da educação e da psicologia estreita-se na medida em que elas medeiam a relação do indivíduo com a sociedade. Psicologia e educação são campos distintos, cada um com sua especificidade e objeto, mas que guardam um grande espaço de intersecção entre elas.

Tradicionalmente a educação é compreendida como “a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais” (Abbagnano, 2007, p 305). Entende-se que a educação está

intimamente relacionada a uma sociedade e, por conseguinte, à cultura, tendo como papel a transmissão de técnicas realizada de geração em geração garantindo, com isso, a sobrevivência do homem e da sociedade.

Abbagnano (2007) indica ainda dois conceitos de educação: o primeiro que se refere às sociedades primitivas em que “consiste na transmissão pura e simples das técnicas consideradas válidas e na transmissão simultânea da crença no caráter sagrado, portanto imutável, de tais técnicas” (idem, p. 306). Dessa forma, a educação como transmissão de técnicas tem um caráter estático; ao ser compreendida como algo sagrado não é permitido mudanças e aperfeiçoamentos. Já o segundo conceito relaciona-se ao que o autor denominou de sociedade civilizada, em que o caráter da educação como transmissão de técnicas “adquiridas tem sobretudo a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos” (idem, p. 306). Apesar de o segundo conceito abranger transformações, dando um caráter mais dinâmico à educação, ele também apresenta a educação como transmissão de técnicas.

Com certeza esse é um caráter importante da educação, mas insuficiente para a discussão aqui proposta. Marinho-Araújo e Almeida (2014) destacam a educação como a representação das “manifestações das produções e criações humanas vinculadas por meio das relações sociais” (idem, p. 23). As autoras ainda seguem discutindo que não há como distinguir a origem da educação com a origem do próprio homem.

Ao discutir educação pode-se pensar primeiramente em duas dimensões dessa área de saber: uma dimensão particular (que se relaciona com o conceito tradicional apresentado) e uma social mais ampla. A Psicologia relaciona-se com as duas dimensões de maneiras distintas, como discute Miranda (2008, p. 24):

[...] permanece aí uma tensão entre o entendimento mais amplo da educação como processo de socialização (relação indivíduo e sociedade, tomada em sua acepção mais universal, mediada pela família e por outras instituições) e o mais particular, orientado para as práticas educativas que incluem os processos da educação escolar.

Saviani (2012) apresenta elementos que também contribuem para a reflexão sobre a relação entre psicologia e educação, tendo em vista as definições que apresenta de educação. A discussão desse autor parte de uma perspectiva marxista em que localiza a educação como um fenômeno “próprio dos seres humanos” (idem, p. 11).

O que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos que habitam o mundo é justamente que, enquanto os segundos somente habitam o mundo, os primeiros modificam-

no de forma intencional e planejada, a fim de “adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la, e isto é feito pelo trabalho” (idem, 2012, p. 11). Nesse sentido, a educação, própria dos seres humanos, pode ser entendida como um processo de trabalho.

O sentido mais particular da educação é um ensino que se relaciona com um saber elaborado por meio da transmissão e aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento científico. Nesse caso, ocorre a sistematização desse conhecimento, opondo-se ao saber da cultura popular, que é espontâneo. “A educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto que ensino é educação, e como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (idem, p.14).

Já o sentido primeiro e amplo da educação transcende o ensino, como explicitado na citação anterior. Esse sentido relaciona-se com a construção da natureza humana. Saviani (2012, p. 13) apresenta os seguintes argumentos na caracterização do sentido amplo da educação:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

É importante destacar alguns argumentos apontados pelo autor na citação acima. O primeiro argumento diz que a condição humana não é algo dado *a priori*, mas é uma condição construída, transcendendo, assim, o aparato físico/biológico do homem. Com isso, percebe-se que há um trabalho do homem sobre o próprio homem para a construção de tal condição. O segundo argumento relaciona-se com a forma como esse trabalho é desenvolvido pela educação, com o objetivo último de humanizar os seres humanos, argumento importante para o desenvolvimento da discussão aqui proposta e que será retomado em momento posterior. Essa tensão entre o físico, o biológico e a humanização também é apresentada pelos frankfurtianos quando discutem a relação entre indivíduo e sociedade, conforme será discutida ao longo do texto.

A Psicologia relaciona-se com as duas formas de educação: primeiramente com a educação no sentido de ensino e posteriormente com a educação como processo histórico

que busca a humanização do indivíduo. O conceito de formação cultural, desenvolvido pela Teoria Crítica como sendo a apropriação subjetiva da cultura, de certa forma, acaba englobando as duas formas de educação apontadas por Saviani (2012).

Como foi apontado anteriormente, o ensino refere-se ao saber sistematizado, ou seja, que tem por base o saber científico. No Brasil, entre outros lugares, a sistematização do ensino requer uma série de fatores que serão discutidos no próximo capítulo, dentre eles a vinculação do saber com a escola como espaço formal do conhecimento. Esse espaço é o campo direto de atuação dos professores nas mais diversas graduações, como pedagogia e outras licenciaturas, os quais atuam conforme especificidades nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e outros. Assim, a escola é o lugar para ensino de disciplinas como, por exemplo, matemática, português, ciências. Entretanto esse espaço não se limita somente à atuação dos professores. Outros profissionais, tais quais psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, para citar alguns deles, também contribuem para os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem e à educação como aspecto formal e científico.

Nesse espaço, a psicologia tem sido fundamento-base da educação como discute Bittar (2008), podendo implicar em um processo de psicologização do ensino. Diante disso, o processo de psicologização pode ser entendido como:

a naturalização dos fenômenos sociais e humanos reflete uma das mais fortes orientações de cunho positivista e se faz presente, historicamente, na Psicologia assim como nas demais ciências humanas e sociais. Marca também a história dessas ciências uma concepção de cunho idealista e humanista, ainda que de forma menos predominante, que se consolida em contraposição ao positivismo (idem, p. 94).

A psicologização diz respeito a um processo de reducionismo à explicação psicológica, de causa e efeito. Quando isso acontece desconsideram-se os elementos sociais, culturais, familiares, econômicos e históricos que fazem parte desse fenômeno, ressaltando somente o elemento psicológico. Isso pode ser observado quando um aluno apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizado na escola. Se o entendimento for pautado no viés da psicologização, as dificuldades serão atribuídas apenas a elementos psicológicos do aluno como nível do quociente de inteligência, funções cognitivas consideradas deficitárias (memória, atenção, percepção). Isto é, reduz-se todo o processo de ensino e aprendizagem à perspectiva individual do aluno. Na psicologização, ignora-se fatores como a relação do aluno com outros alunos, do aluno com o professor, como as aulas

são ministradas, qual é o conteúdo desenvolvido, como é a estrutura da escola, em quais condições dá-se todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tem-se um reducionismo do processo de ensino aos fenômenos psicológicos. Loureiro (1997) colabora com essa discussão ao destacar que psicologismo, ou psicologização, trabalha com a concepção de um indivíduo abstrato, alienado das relações sociais, de forma que as relações de dominação política e exploração econômica são desconsideradas. Nesse sentido, Adorno (2015, p. 89) afirma que: “o psicologismo em todas as suas formas, que toma o indivíduo como ponto de partida incondicional, é ideologia”. O autor enfeitiça a forma individualista da socialização como uma determinação extrassocial, natural do indivíduo.

Dito de outra maneira, ao contribuir com o processo de psicologização, desloca-se o indivíduo do contexto social em que ele vive. Guarido (2006) relaciona o fenômeno da psicologização ao discurso médico dentro do ambiente escolar, e também a aspectos da psicologia como a psicomетria. A psicologia é evocada pela educação para a discussão dos processos de ensino-aprendizagem, tornando-se o como educar um instrumento que norteia a transmissão dos conhecimentos científicos. Dessa forma, a autora afirma que:

[...] o recurso à Psicologia como ciência descritiva e explicativa dos comportamentos da criança contribuiu para a criação da ilusão em torno dos métodos corretos de ensino bem como para a tendência da conhecida individualização do ensino nas propostas da Escola Nova (idem, p.35).

A autora discute como que a psicologização correspondeu aos propósitos defendidos pela Escola Nova. O escolanovismo refere-se a uma proposta educacional do início do século XX no Brasil, por volta de 1920, conforme discute Antunes (2005, p. 67, grifos do autor):

O escolanovismo fazia parte de um projeto de sociedade, baseado nas ideias de modernidade, em que se fazia necessário um “homem novo”, esculpido pela educação. Soma-se a isso o fato de que, no escolanovismo, a Psicologia constituía-se como uma das mais importantes ciências que fundamentavam sua pretensão de ser Pedagogia Científica.

Nesse momento histórico, o surgimento da psicologia como ciência no país confunde-se com essa nova proposta de educação. Tal proposta, de cunho técnico, estava voltada ao desenvolvimento urbano-industrial com a finalidade de capacitar os indivíduos com habilidades escolares básicas como ler, escrever e contar (Antunes, 2005, p. 64). A

psicologia, nesse contexto, passa a ser responsável por fornecer os elementos técnicos e científicos capazes de embasar a prática educativa. Segundo Mendes (2010, p. 96):

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova permitiu ainda a penetração da Psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período.

A psicologia desenvolve-se no Brasil por um viés relacionado à educação, como já foi dito, antes disso estabelece uma forte relação com a medicina, como mostrado no capítulo anterior. Patto (2015) ressalta o meio médico como o berço da psicologia no país, em que, na metade do século XIX, foram desenvolvidos trabalhos sobre o desenvolvimento da mente humana em perspectivas neurofisiológica, psicofisiológica e neuropsiquiatria. A autora destaca que tais estudos tinham um caráter de higienização da população e de medicina social, “os tempos ainda eram de vigência das ideias de eugenia [...] a questão das doenças físicas e mentais era discutida na mesma linha de preocupações” (idem, p. 100). Essas ideias ganharam destaque e passaram a ser conciliadas com práticas educativas necessárias no início do século XX. Almeida (2003, p. 15) destaca que:

[...] o modelo médico psicológico dos anos 60 e 70 contribuía com a Educação Especial, à medida em que utilizava um diagnóstico classificatório, mediante a qual a criança era enquadrada em uma dada categoria médico-psicológica exigida para encaminhamento aos serviços especiais de educação.

O saber médico, nesse sentido, imbricava-se à educação para responder a um determinado tipo de projeto social e ideário de formação. O ponto de interseção entre o saber médico e a educação era a psicologia.

As discussões apresentadas por Guarido (2006), Antunes (2005) e Patto (2015) corroboram com as questões destacadas por Bittar (2008) que ressalta como a relação entre psicologia e educação aparece na formação dos professores e em suas práticas cotidianas:

A Psicologia como uma disciplina de formação pedagógica inscrita no campo educacional ocupa e consolida uma centralidade na discussão dos problemas relacionados à educação. Nos processos de investigação da prática educativa há uma constante e recorrente referência à Psicologia muitas vezes considerada portadora de um conhecimento imprescindível à formação do educador, nos cursos de Pedagogia ou nas demais licenciaturas, assim como, mais recentemente, em alguns cursos de graduação, consoante com a lógica intrínseca das políticas educacionais (Bittar, 2008, p. 93).

Conforme aponta Lins (2006), “a psicologização da educação está a serviço da hegemonia do discurso técnico e científico, discurso este que estaria na raiz da crise da educação na atualidade”. A prática escolar buscou, ao longo da história, na psicologia respostas, de forma técnica, para temas que permeiam o processo de aprendizagem, por exemplo, a relação professor/aluno e a indisciplina. Mattos (1993, p. 35) ressalta que “a racionalidade técnica dissocia meios e fins e redundando na adoração fetichista e seus próprios meios”.

Diante disso, é importante destacar também a crítica apresentada por Almeida (2003), na qual aponta que esses especialistas emitiam laudos incapacitantes sobre as pessoas com deficiência, contribuindo para o processo de psicologização, reduzindo toda a análise do problema ao laudo e culpabilizando o aluno. Em decorrência disso, ainda fortaleciam “o poder institucional sobre a potencialidade humana” (idem, p. 15). Ao citar Sant’Anna (1988), Almeida (2003) ressalta que essa relação com a técnica, somada a instrumentos de validade duvidosa, fazia com que os laudos emitidos mantivessem os rótulos imputados às pessoas com deficiência, no sentido de “classificar e segregar os desviantes” (idem, p.16).

Um importante ponto nessa discussão, e devido ao que já foi exposto, é que a psicologia com suas teorias e, de certa forma, com suas práticas entra em contato com a educação e com a escola muito antes da inserção do psicólogo ali, antes mesmo de a escola ser vista como campo de atuação. Como aponta Sass (2015, p. 17), “a Psicologia, iniciada por aqui ainda no século XIX, foi regulamentada como profissão em 27 de agosto de 1962”. Essa área do saber foi reconhecida tardiamente no Brasil como profissão, e a entrada do psicólogo escolar aconteceu depois desse momento.

A relação educação e psicologia aparece também na prática do profissional de psicologia que trabalha no âmbito escolar. Devido à psicologização da prática educacional, a atuação do psicólogo muitas vezes é incompreendida pela comunidade escolar, que solicita uma intervenção clínica deslocada do contexto social e da própria instituição educacional, tal como uma solução mágica para os problemas apresentados no processo ensino-aprendizagem. Há também, ainda hoje, uma dificuldade do profissional de psicologia, o psicólogo, quanto ao seu papel no campo escolar, a sua forma de atuação em decorrência do processo de formação acadêmica que, de certo modo, não apresenta subsídios para esse profissional atuar em outros campos que não seja a clínica.

A relação da atuação do profissional de psicologia com a educação também pode ser pensada quando ele assume a função de docência, tanto no curso de psicologia como em

cursos de licenciaturas e áreas afins. Tanto na primeira forma de atuação profissional citada quanto na segunda é importante que o psicólogo seja capaz de manter as tensões que envolvem o ensino/educação e a psicologia, como aponta Bittar (2008, p. 101):

[...] recuperar as contribuições das teorias que não dicotomizam a relação indivíduo e sociedade, que não negam a distinção dessas realidades, que não se excluem e carregam em si componentes de tensão e conflito, parece apontar-se como uma tarefa necessária à Psicologia.

Manter essa tensão é uma forma de evitar a psicologização da educação e de seus processos. A outra forma de educação como processo amplo e formativo não se liga necessariamente a uma instituição formal, pode-se pensá-la como sendo a função primária da educação, anterior ao ensino formal. E a relação com a psicologia faz-se presente, pois essa educação é constitutiva do indivíduo, portanto, de sua formação cultural, segundo o conceito desenvolvido pela Teoria Crítica da Sociedade/Escola de Frankfurt. Para compreender melhor esse conceito será apresentado uma pequena contextualização dessa teoria.

2.2 Psicólogo Escolar e Políticas Públicas

Ao se falar da atuação do psicólogo no âmbito escolar geralmente é costume referir-se a termos como psicólogo escolar, que é o mais comum, mas também psicólogo educacional; muitas vezes encontra-se nos textos a expressão psicólogo escolar/educacional.

A expressão psicólogo escolar refere-se ao profissional cuja intervenção dá-se na prática cotidiana escolar de forma direta. Já a expressão psicólogo educacional refere-se aos profissionais que se dedicam às pesquisas e à formulação das políticas em relação à educação. Entende-se que essas definições são feitas para atender preceitos didáticos, uma vez que diante da tensão entre teoria e prática todo psicólogo escolar deve ter olhar de investigador e de pesquisador abarcando uma abordagem ampla, não se restringindo a uma ou outra figura exclusivamente (Andrara, 2005). Ao longo do texto, optou-se em utilizar a nomenclatura psicologia escolar.

Como pode ser observado no *site* da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), essas duas funções fundem-se na definição do psicólogo escolar/educacional. “Psicólogos escolares e educacionais são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, bem como dedicam-se ao ensino e à pesquisa na

interface Psicologia e Educação” (ABRAPEE, 2016). De acordo com Andrara (2005, p. 196), as funções do psicólogo escolar/educacional devem abranger:

[...] 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.

A atuação desse profissional, como foi apontada na citação, deve ser realizada conforme caráter preventivo, envolvendo todos os atores do contexto escolar, sendo eles professores, alunos, demais funcionários da escola, famílias e comunidade. Todavia, nem sempre essa foi a concepção de psicologia escolar adotada no Brasil, mudança que vem sendo realizada em um trabalho diário e incessante.

Ressalta-se a necessidade, conforme apontam Marinho-Araújo e Almeida (2014), de diferenciar terminologias que ainda são utilizadas de forma equivocada, como psicologia escolar e psicologia da educação. A primeira, de acordo com o que foi exposto anteriormente, refere-se à “uma área de atuação da Psicologia que, dentre outras atribuições, assume um compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola e seus processos, sua dinâmica, resultados e atores” (idem, p. 18). A segunda refere-se a um dos fundamentos da psicologia na educação, uma disciplina ofertada nos cursos de formação de professores, como foi apresentado no início desse capítulo (Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

A entrada do psicólogo escolar na escola aconteceu historicamente por meio de um recorte específico dos saberes psicológicos, principalmente a psicometria, o psicodiagnóstico e a avaliação psicológica. Destaca-se assim que:

[...] a inserção da Psicologia nas escolas foi marcada por objetivos fortemente adaptacionistas, nos quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar, à escola, o aluno portador de um problema de aprendizagem. Esta adaptação se realizava, no passado, a partir da aplicação de recursos psicométricos, entendidos como função do psicólogo (Oliveira e Marinho-Araújo, 2009).

É evidente, como mostra a citação, que a inserção do psicólogo no âmbito escolar ocorreu numa perspectiva clínica, com a adesão de instrumentos psicológicos somente para critérios de diagnóstico e classificação. Os testes eram utilizados para identificar as crianças que eram consideradas desviantes; tais recursos psicométricos foram utilizados para adaptar e corrigir o aluno sem considerar todo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a

psicologia e essa forma de atuação do psicólogo nas escolas colaborou para processos de exclusão e segregação de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais.

É possível perceber que nesse período a psicologia criou, por estar baseada nesse caráter clínico, somente espaços privados dentro da escola onde “reinaría o atendimento individual e especializado” (Guzzo, 2011, p. 165). Isto é, não havia uma preparação dos profissionais em psicologia para que trabalhassem nas escolas, a maioria dos profissionais que foram atuar no contexto escolar foram importados do modelo clínico (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). Dessa maneira, trata-se de um modelo individualizante e que responsabiliza somente o próprio aluno pela dificuldade de aprendizagem, desconsiderando o caráter social e processual das questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. “A certeza da resolução de problemas e da cura para dores e aflições acabava por negligenciar as questões sociais como se elas não refletissem uma materialidade específica, como se não incorporassem uma diversidade de relações e saberes” (Guzzo, 2011, p. 165).

Desde o início da entrada dos psicólogos nesse campo de atuação já aconteceram mudanças significativas quanto à forma de atuação desses profissionais, e até mesmo houve a construção de um novo paradigma. Entretanto ainda é possível observar resquício da atuação do psicólogo escolar/educacional como um psicometrista. Resquício que vem gradual e reiteradamente sendo combatido em prol de uma abordagem menos tecnicista (Witter, 2007).

A partir da década de 1980, o paradigma do psicólogo escolar como clínico e psicometrista passa a ser questionado. Surgem importantes psicólogas e pesquisadoras colocando em questão a função e a atuação do psicólogo no campo educacional. Dessa forma, Maria Helena Sousa Patto, Raquel Guzzo, Marielene Proença e Claisy Marinho-Araújo, entre outros, apresentam uma nova perspectiva para a psicologia escolar: como um compromisso social, ético e político,

Tais autoras passam a levantar a bandeira de que o campo de atuação do psicólogo educacional é de caráter psicossocial. Essa concepção altera também o sentido e o entendimento acerca da educação. Assim, nas palavras de Guzzo:

A educação vista como um processo é, assim, eminentemente relacional e dotada de uma capacidade emancipatória, que, pode, e deve, ser estimulada pelos diversos saberes que a ela se relacionam. Isso também significa dizer que a educação acontece em todos os espaços de convivência humana, sejam eles institucionais, como a escola, ou não, como a família e a comunidade (Guzzo, 2011, p. 164).

Esse entendimento de educação implica que a atuação do psicólogo escolar não se limita somente aos muros das escolas, ou seja, espera-se que ela alcance toda a comunidade. Desse modo, entender o ensino-aprendizagem como um processo faz com que vários atores participem dele. Isso se dá em oposição ao paradigma anterior em que a responsabilidade por certas questões recaía única e exclusivamente no aluno, sem uma abordagem de todo o contexto histórico e social onde esteve inserido. Desse modo, a atuação do psicólogo escolar deixa de ter um caráter clínico e passa a conquistar um caráter social.

Nesse sentido, essa concepção de educação e de psicologia capaz de possibilitar ao homem a liberdade de reflexão é apoiada em um referencial marxista e histórico dialético em contraponto à ultrapassada influência tecnicista da psicometria. A educação nesse sentido é aquela que:

[...] possibilita ao homem a discussão corajosa da sua problemática e que forneça instrumentos para o seu enfrentamento, é aquela que promova a decisão e a responsabilidade social e política, é aquela que evidencie o diálogo e combata o ceticismo, é, assim, intrinsecamente crítica (Guzzo, 2011, p. 167).

Assim sendo, a psicologia e a prática do psicólogo escolar passam a ser compreendidas como um compromisso social. Por isso, “a Psicologia socialmente comprometida não se exime desse processo e, ao contrário, trabalha a seu favor” (idem, p. 167). A escola passa a ser vista como um local em que se reproduz todas as relações sociais. Os muros da escola não são impermeáveis, a escola não é uma ilha, isolada e imune aos processos sociais, culturais, históricos e econômicos da comunidade. Loureiro (1997, p. 456) inclusive afirma que:

[...] cabe à Psicologia Escolar, pois, voltar sua preocupação também a esse modo arbitrário de inculcação, que não se resume a uma questão de metodologia de ensino – que dele evidentemente faz parte -, mas inclui também o clima institucional e a relação pedagógica, expressão, no interior da escola, de relações de poder que transbordam os seus muros.

As crianças passam muito tempo de suas vidas dentro das escolas e é na escola onde, conforme diz Guzzo (2011, p. 168), elas expressam: “todas as experiências que vivenciam fora dela. A história de cada criança, no interior de uma família específica e de uma determinada comunidade é diretamente revelada nas relações que elas estabelecem dentro do âmbito educativo”.

Desse modo, a escola é um importante local de escuta para o psicólogo escolar, que nesse lócus não pode considerar somente a criança/aluno e, sim, o contexto como um todo. Salieta-se que nesse processo, escola e comunidade fundem-se e não se separam como fora compreendido no paradigma anterior. Como esclarece Bock (2001, p. 22), “falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar em subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens”. A subjetividade presente no processo de ensino e de aprendizagem está intimamente relacionada e dependente das relações do mundo objetivo em que esse aluno, essa criança está inserida.

Por isso que esse novo paradigma entende que a psicologia escolar é necessariamente psicologia comunitária. Nas palavras de Guzzo (2011, p. 167), a psicologia “emerge da comunidade e atua na e pela comunidade. Seus esforços são direcionados, em um primeiro momento, para a compreensão dos fatores psicossociais que circunstanciam e ocasionam sofrimentos e vulnerabilidades individuais e coletivas”.

Tal mudança de paradigma é um importante ponto para a compreensão da relação entre atuação do psicólogo escolar/educacional com as políticas públicas. O psicólogo, ao atuar na escola, conseqüentemente faz dessa atuação também uma prática política na comunidade, e como isso “[...] a atuação do psicólogo neste contexto assuma uma postura crítica ao colaborar para a elaboração de ações coletivas que partam da realidade para a promoção de desenvolvimento e não o contrário” (Moreira, 2014, p. 44).

Percebe-se aí uma crítica as políticas públicas relacionadas à educação. Como esse referencial teórico fundamenta-se em uma perspectiva marxista, destaca-se que as políticas públicas devem ser elaboradas a partir da materialidade, ou seja, da realidade da escola e da comunidade. Muitas vezes as políticas públicas no campo educacional são construídas no percurso inverso, primeiramente na imaterialidade, no mundo das ideias, numa teoria desvinculada da práxis e daí transportada à realidade. Ao situar que o psicólogo escolar/educacional é também comunitário e tem uma responsabilidade social, e portanto política, deve estar atento para elaboração e ações coletivas referentes à escola, à comunidade e também a tudo o que lhe interfere. Loureiro (1997, p. 456) apresenta a discussão sobre a práxis referente à psicologia escolar:

Nessa tarefa, teoria e prática são duas dimensões inseparáveis da produção científica da Psicologia enquanto ciência humano-social. Prática porque parte de situações cotidianamente vividas pelos homens nos diferentes contextos em que se manifesta a sua vida concreta. E teoria porque, deixando de referir-se a abstrações ideais, reflete sobre essas situações concretas, resgatando para esta tarefa contribuições teóricas.

Assim, o psicólogo escolar/educacional deve ter um papel ativo na construção das políticas públicas. São várias as definições sobre políticas públicas, a definição aqui adotada é a de “um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (Lynn, 1980 apud Souza, 2006, p. 42).

A principal política pública que organiza todo o ensino no Brasil é a LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996). Destaca-se nela o artigo n.º 71 que diz:

[...] não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: [...] [inciso] IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (Brasil, 1996).

Desse modo, o psicólogo não é compreendido pela legislação brasileira como um ator no processo de ensino. Esse trecho “não só exclui o psicólogo dos espaços educativos como situa os seus serviços entre outras formas de assistência social” (Moreira, 2014, p. 43). Com isso, muitas vezes, os psicólogos que trabalham na rede pública de ensino são “emprestados” de outras secretarias, principalmente a secretaria da saúde, o que legitima o primeiro paradigma de atuação do psicólogo escolar/educacional apresentado anteriormente.

Quando as SMEs contam com psicólogo escolar, isso geralmente ocorre em número reduzido de profissionais, ou seja, o número de profissionais é insuficiente para atender a demanda. As organizações internacionais como *European Federation of Psychologists Associations* e *National Association of School Psychologists* dos Estados Unidos da América (EUA) recomendam a proporção de 1 (um) psicólogo escolar para cada 1.000 (mil) alunos (Ordem dos Psicólogos, 2016).

Desse modo, “ainda há um árduo e longo caminho a percorrer para que o psicólogo escolar ocupe um espaço significativo no panorama educacional” (Silva, 1998), mesmo com todo o movimento social que tem se desenvolvido e das conquistas já alcançadas.

As escolas ainda esperam o modelo remediativo de Psicologia que diagnostica e cura e as políticas públicas revelam cisões e lacunas importantes que não asseguram o espaço e não esclarecem a função do psicólogo escolar. Assim a lacuna entre o que é esperado e a ausência de uma política clara favorecem movimentos de resistência por parte dos professores e demais membros das equipes educativas e dificulta a elaboração e execução de propostas efetivas por parte dos profissionais que se dedicam ao contexto das escolas (Moreira, 2014, p. 43).

A citação aponta a contradição em que a psicologia escolar/educacional está inserida. Por um lado, por ser também comunitária e política ela é militante de transformações sociais. Por outro lado, é, ao mesmo tempo, refém de sua própria luta. O psicólogo necessita ser reconhecido no espaço da escola como um profissional que faz parte do processo de ensino-aprendizagem e não como um profissional acessório a esse processo.

Souza (2010) destaca que os psicólogos escolares/educacionais devem estar cada vez mais inseridos nas discussões das políticas públicas:

[...] a Psicologia Escolar vem inserindo cada vez mais a questão das políticas públicas em sua pauta de pesquisa, formação inicial e continuada. Esperamos que o trabalho que temos realizado, a partir da universidade, possa contribuir para consolidar um conjunto de conhecimentos a serviço da melhoria da qualidade da escola em nossa País.

As políticas públicas podem ser também uma garantia de direitos e cabe aos psicólogos escolares/educacionais lutarem por eles. Duas lutas, portanto, se mostram. A primeira delas para que o profissional de psicologia seja reconhecido como agente nos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. A segunda, para que possa ser um profissional a quem a comunidade recorre como porta voz de suas lutas. O psicólogo escolar/educacional tendo uma atuação psicossocial e comunitária tem a oportunidade de dar voz aos oprimidos, de dar voz aos que não têm voz e de trazer visibilidade aos que são invisíveis (idem). Dar voz e dar visibilidade é um passo importante para que, partindo da materialidade, da necessidade, sejam construídas políticas públicas eficientes.

A formulação específica deve apontar que o campo social das políticas públicas se configura historicamente, na dinâmica de relações entre o Estado, a sociedade, a economia e os indivíduos que, de formas diversas, nem sempre claras, expressam a relação das classes sociais (Gonçalves, 2010, p. 32).

Assim a atuação do psicólogo escolar, nessa perspectiva, é relacionar as questões de aprendizagem a todas as questões do contexto da vida do aluno, não se restringindo ao aluno, chega-se também aos professores e à família desses alunos. Dar voz e visibilidade a esses outros atores é um caminho para deixar um pouco mais claras as expressões das relações de classes sociais de que fazem parte. Essa perspectiva inclusive destaca:

[...] a necessidade de garantir os direitos sociais por lei, tomando o Estado responsável por sua implementação, num embate que revela, além da oposição burguesia-proletariado, diferentes concepções dentro do movimento operário, com consequências que avançam pelo século XX. De qualquer modo, a luta pelos direitos sociais é incorporada pelo movimento operário como forma de se opor aos interesses capitalistas e ampliar o campo de ação dos trabalhadores, o que é favorecido, contraditoriamente, pela expansão do modo de produção capitalista (Gonçalves, 2010, p. 43).

Há, nesse sentido, a necessidade de que os psicólogos se reconheçam como parte de um coletivo de trabalhadores, uma classe, para que juntos possam lutar pela garantia dos direitos mencionados. A compreensão de que o profissional de psicologia faz parte do processo escolar, como esclarecido ao longo do texto, é um deles.

Tal movimento está em constante construção, apresenta retrocessos como o que foi exposto e discutido na compreensão da legislação sobre atuação do psicólogo nas escolas. Por outro lado, também é possível ressaltar avanços como “a produção e a publicação de pesquisas e materiais constituem importantes referências para a atuação do profissional de Psicologia no campo das políticas, tornando-se também, uma ação imprescindível para a área” (Passone, 2013, p. 626).

A compreensão e atuação do profissional de Psicologia nas escolas sob uma perspectiva além da atuação clínica é um ponto importante, pois isso tem feito com que esses profissionais apresentem pesquisas e participem de formulação de documentos e diretrizes para a atuação do psicólogo nessa área. Assim, pode-se evidenciar que:

Em suma, a Psicologia subsidia o campo das políticas públicas ao problematizar e enfatizar a presença do sujeito e da subjetividade envolvidos em tais fenômenos ao mesmo tempo em que interroga as concretas condições estruturais envolvidas na constituição das pessoas, do sujeito autônomo, do sujeito histórico, do sujeito humanizado, campo de interesse de todas as áreas que trabalham, direta ou indiretamente, com os processos societários e democráticos (Passone, 2013, p. 627).

Nesse sentido, o papel do psicólogo como agente de transformação social destaca-se e se faz cada vez mais necessário a fim de promover melhores condições de formação para os psicólogos escolares e, com isso, possibilitar uma prática que seja voltada aos processos psicossociais e não individuais. Esse caminho passa, entre outras coisas, pela participação e atuação nas políticas públicas.

A construção do papel do psicólogo percorre, essencialmente, a formação acadêmica. A Resolução n.º 5, de 15 de março de 2011, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Curso de Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores em psicologia (MEC). Entre os princípios para a formação acadêmica, profissional e docente do psicólogo, salienta-se:

O reconhecimento da diversidade das perspectivas necessárias para a compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

A compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais no exercício da cidadania e da profissão (MEC, 2011).

Tais elementos são de grande importância para a formação de um psicólogo crítico, entretanto, sozinhos não a garantem. Adorno (1995) afirma que a formação cultural está para além de cursos “porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse” (idem, p. 64). Isso quer dizer que é necessário estar aberto à experiência formativa, ao pensar e repensar. A autorreflexão e o esforço crítico são elementos essenciais para possibilitar a formação cultural, que é um processo contínuo. Nas palavras do autor, “é justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural” (idem, p. 69).

As Diretrizes Curriculares também apontam quais devem ser as competências e habilidades do profissional de psicologia, sendo elas extremamente amplas: “atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente” (MEC, 2011). Esta parte remete a um aspecto técnico da formação do psicólogo que se faz necessário, mesmo sabendo que a técnica só faz sentido na medida em que esse profissional tenha uma formação teórica e crítica consistente, capaz de lhe permitir refletir sobre o que é da ordem da técnica e do imediato e o que é da ordem de uma atuação direcionada a promover emancipação e autonomia dos indivíduos. Nesse sentido, o suporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade/Escola de Frankfurt é fundamental na compreensão do processo de formação dos indivíduos, assim como na formação do psicólogo e do processo de inclusão dos indivíduos na sociedade.

2.3 A Escola de Frankfurt e a Formação Cultural

O referencial teórico que é utilizado neste trabalho para a discussão acerca da educação e da legislação sobre educação inclusiva é a Teoria Crítica da Sociedade, da Escola de Frankfurt, por oferecer categorias conceituais importantes para a análise das relações entre os indivíduos e a sociedade. Mattos (1993) contextualiza a Escola de Frankfurt no seu momento histórico, tendo como marco o ano de 1924, período em que a Europa passava por vários movimentos de “esperanças revolucionárias e decepções históricas” (idem, p. 13). Os teóricos dessa escola começaram a perceber o fim do sonho revolucionário prometido pelo Iluminismo por meio do uso da razão e o começo dos regimes totalitários como nazismo e stalinismo. A autora explica que:

Os frankfurtianos desenvolveram uma explicação sobre o fenômeno do totalitarismo que é de ordem metafísica: é na constituição do conceito de Razão, é no exercício de uma determinada figura, ou modo da racionalidade que esses filósofos alojam a origem do irracional. Em nome de uma racionalização crescente, os processos sociais são dominados pela ótica da racionalidade científica, característica da filosofia positivista. [...] O positivismo, prisioneiro de seus próprios métodos, impõe um procedimento não-social às ciências sociais (idem, p. 7).

Os autores da Escola de Frankfurt estabelecem diálogo com outros pensadores como Kant, Hegel, Marx, Freud para tecer questões relacionadas à história, à política e à sociologia (Mattos, 1993, p. 12). Eles buscam construir a teoria de forma a questionar os padrões de pensamento e racionalidade propostos pelo positivismo.

A oposição ao positivismo e a aproximação aos pensadores citados faz com que se estabeleça uma busca pelo pensamento autônomo e independente (idem, p. 31) e também dialético como aponta Resende (2005, p. 32):

Os frankfurtianos buscam compreender as transformações do mundo contemporâneo por meio da dialética do movimento do processo histórico e analisam o capitalismo e o socialismo e suas degradações totalitárias. Para esses autores, a crítica da razão e do conhecimento é a crítica da sociedade.

Ao perceberem e se espantarem com as experiências bárbaras evidenciadas pelos regimes totalitários discutem, a partir desse contexto, como constitui-se a autonomia e a emancipação do sujeito. A questão que norteia a discussão proposta por esses autores refere-se à contradição presente naquele momento histórico, na qual a razão, por meio do Iluminismo, havia libertado o homem dos mitos e da religião como forma de compreensão e explicação do mundo. Entretanto, foi esse mundo em que vigorava a razão que permitiu o

acontecimento e a perpetuação da barbárie. Os frankfurtianos passaram a questionar qual era o papel da razão nesse processo, realizando assim uma Crítica à Razão ao buscar compreender quais eram os processos sociais e psíquicos que levavam o sujeito aderir à barbárie.

É importante destacar que, conforme aponta Mattéi (2002), o conceito de barbárie não é unívoco. Ele pode ser compreendido como um atraso no desenvolvimento da humanidade ao ser colocado como oposto de civilização. Pode também ser compreendido como categoria filosófica a depender do autor como, por exemplo, alienação, decadência ou secularização (idem). O conceito de barbárie aqui discutido, no entanto, refere-se ao adotado pela Escola de Frankfurt.

Os autores dessa escola buscavam compreender como foi possível o surgimento e a perpetuação de Auschwitz, para além dos campos de concentração, mas como uma alegoria social e psicológica. Quais foram as condições que possibilitaram todo o movimento que culminou em Auschwitz. Adorno contribui para essa reflexão ao afirmar que:

Se os homens não fossem indiferentes uns aos outros, Auschwitz, não teria sido possível, os homens não o teriam tolerado. Os homens, sem exceção, sentem-se hoje poucos amados porque todos amam demasiadamente pouco. A incapacidade de identificação foi, sem dúvida, a condição psicológica mais importante para que pudesse suceder algo como Auschwitz, entre homens de certa forma educados e inofensivo (Adorno, 1995a, p. 137).

Pelo trecho de Adorno, estamos discutindo a capacidade de identificarmos com o outro. Mas essa identificação não se esgota na ideia que paira no senso comum de "se colocar no lugar do outro" no sentido de empatia. Essa identificação se relaciona mais com alteridade, ou seja, reconhecer no outro a condição humana tal qual compartilhamos. A barbárie, então, apresenta componentes tanto irracionais, afetivos quanto racionais. Ela passa pela negação em ver o outro, pela negação da alteridade. O grande problema é que esses processos estão tão naturalizados que, muitas vezes, não os reconhecemos como barbárie e violência, não temos olhos para vê-los. "A sociedade gera à barbárie a partir de si mesma" (Adorno, 1995a, p. 116). Sobre esse mesmo aspecto, Mattéi (2002, p. 21) afirma que:

Se a barbárie pode acompanhar todo documento da civilização, segundo a célebre fórmula de Benjamin, é porque está presente, em seu excesso, no coração do movimento que atormenta internamente a civilização, assim como atormenta cada homem, mesmo esclarecido pelas luzes do seu tempo.

A barbárie fortalece-se na medida em que se tem uma sociedade cada vez mais tecnicista e, por conseguinte, menos reflexiva. Nas palavras de Adorno (1995a, p. 133), é possível observar tal crítica:

no caso do tipo com tendências à fetichização da técnica trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotado a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive eles precisam aplicá-la aos meios. As personalidades preconceituosas e vinculadas à autoridade com o que nos ocupamos em *Authoritarian Personality*, em Berkeley, forneceram muitas evidências nesse sentido.

O conceito de barbárie é muito caro à Teoria Crítica da Sociedade. Ao elaborar reflexões acerca dessas questões, os teóricos dessa escola chegam a conceitos valiosos para a discussão aqui proposta entre educação e psicologia. Um deles é o conceito de formação cultural, base importante para embasar a reflexão proposta neste trabalho: a relação entre formação, educação e educação especial. Ao perpassar por essas discussões a problemática da inclusão, em especial a inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, se mostra.

Segundo Adorno (1995a), a formação cultural é a apropriação subjetiva da cultura. Como citado anteriormente, o homem ao exercer a dominação sobre a natureza a transforma e assim exerce a dominação e a transformação de si próprio. O ser humano passa a ser concomitantemente sujeito e objeto desse trabalho.

A formação cultural diz de um processo contínuo que se dá ao longo da vida do sujeito por meio do contato com as experiências formativas. Dessa forma, por mais que seja inquestionável a contribuição da educação e da instituição educacional para esse percurso, a formação não se esgota nessa relação. Nas palavras de Maar (2012, p. 11), “a educação não é necessariamente um fator de emancipação”. O conceito de formação se relaciona com o de indivíduo, sociedade e cultura, sendo necessário discorrer sobre eles.

Em *Temas Básicos da Sociologia*, Horkheimer e Adorno (1973) apresentam a discussão sobre esses conceitos. Na concepção de indivíduo, os autores discordam que os indivíduos por meio de seu somatório formam a sociedade. O indivíduo só existe na relação, não harmônica, tensa, que estabelece com a sociedade. A compreensão do indivíduo fora da

sociedade torna-o abstrato. O indivíduo por ele mesmo é, para esses autores, uma visão abstrata que não se sustenta. Nas palavras dos autores citados:

[...] poder-se-ia até argumentar, de fato, que cada homem vem ao mundo como indivíduo, como ser biológico individual, e que, diante desse fato fundamental, a sua natureza social é secundária ou apenas derivada. Esse fato biológico não é esquecido, evidentemente; uma sociologia verdadeiramente crítica deve ser reformulada de acordo com ele e não em último lugar, para evitar a idolatria da comunidade social. Mas, por outro lado, o conceito de individuação biológica é tão abstrato e indeterminado que não pode expressar, de maneira completa e apropriada, o que os indivíduos efetivamente são. Pode-se pôr aqui de lado o fato de que a mera existência natural do indivíduo já está mediatizada pelo gênero humano e, por conseguinte, pela sociedade; mas, *strictu sensu*, “indivíduo” significa não é apenas, a rigor, a entidade biológica. O indivíduo surge, de certo modo, quanto estabelece seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação (idem, p. 51, grifo dos autores).

Dessa forma, a ideia de indivíduo não está inserida no conceito biológico, ou estritamente natural, em que o indivíduo é uma possibilidade de ser que encontra na sociedade as condições para tal realização. Horkheimer e Adorno (1973, p. 53) afirmam que “quanto mais o indivíduo é reforçado, mais cresce a força da sociedade, graças à relação de troca em que o indivíduo se forma. Ambos os conceitos são recíprocos”.

O processo pelo qual o indivíduo se forma é entendido como individuação e é o processo oposto ao de individualização. O primeiro processo forma indivíduos, ou seja, sujeitos autônomos. O segundo, individualistas, ou seja, sujeitos narcisos. A ideia de indivíduo relaciona-se com a ideia de outro e também com a ideia de consciência de si e consciência social. Tornar-se indivíduo implica, necessariamente, perceber e considerar os outros (indivíduos) em seu processo. Nesse sentido, Adorno (1995b, p. 67) ressalta que o “sujeito não chega a si mesmo através do cuidado narcisista referido a si, senão mediante a renúncia de si, a dedicação ao outro”. Horkheimer e Adorno (1973) destacam que em uma sociedade em que há cada vez menos indivíduos maior é o processo de individualismo. Justamente pelo indivíduo formar-se tendo como principal referencial o eu. Isso evidencia a presença cada vez maior de personalidades narcísicas, em que o outro não é considerado. No livro *Mínima Moralía*, Adorno (1993, p. 131, grifo do autor) acrescenta: “a situação na qual o indivíduo desaparece é ao mesmo tempo de um individualismo desenfreado, onde ‘tudo é possível’” e, com isso, ocorre a manifestação da barbárie. Mattos (1993, p. 55) contribui para essa discussão ao afirmar que “o indivíduo autônomo, consciente de seus fins, está em extinção, em desaparecimento. É ele que deve ser recuperado”.

Em oposição ao processo de individualismo, Horkeimer e Adorno (1973, p. 54) apontam que:

[...] a compreensão clara da interação entre o indivíduo e a sociedade tem uma consequência de maior importância – e que tem sido evitada, precisamente, pela sociologia positivista- na ideia de que o homem só atinge a sua existência própria como indivíduo, numa sociedade justa e humana.

Entretanto Adorno (1993, p. 31) afirma que “o indivíduo enquanto indivíduo, como representante do gênero humano, perdeu a autonomia através da qual poderia realizar efetivamente o gênero”. Essa perda da humanidade, a atual crise da formação, não é uma crise no sistema educacional, é antes reflexo da crise da sociedade. A crise da formação engloba aspectos sociais, culturais e a manifestação da indústria cultural. De acordo com Maar (2012, p. 19), “a crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da experiência formativa redundando no império do que se encontra formado, na dominação do existente”.

É por meio da formação cultural que existe a possibilidade de o sujeito conquistar a autonomia e a emancipação pela reflexão e pela crítica. Durante esse processo contínuo, estabelecido na tensão entre o que é indivíduo e sociedade e na relação com a cultura, é possível ocorrer a formação de si mesmo. O processo de formação no seu ápice diz de uma forma de compreender o mundo e de como o próprio sujeito constrói-se como parte desse mundo, uma vez que o homem também é e faz parte da natureza e se entender como parte disso tudo também diz desse processo de formação (Mattos, 1993).

A Indústria Cultural, outro importante conceito da Teoria Crítica da Sociedade, acaba por determinar a vida do sujeito nas mais variadas esferas, chegando inclusive à constituição mais íntima e subjetiva desse sujeito. O modo de produção capitalista instaura por meio da divisão do trabalho uma forma de produzir a vida material e não se reconhecer nela, entretanto não se esgota nisso e passa a ser uma forma de produzir a vida, portanto, de produzir a subjetividade. Resende e Roure (2012, p. 149) complementam essa discussão ao afirmar que:

Sabe-se que a mesma racionalidade presente na ciência se traduz na política, no cotidiano, na moral, no mercado, na história; portanto, a racionalidade da dominação da natureza de forma irracional presente na sociedade burguesa, traz como consequência o tolhimento da liberdade de pensar. E “não pensar” significa não chegar ao esclarecimento, não permitir o surgimento do indivíduo autônomo, consciente de suas necessidades e de seus fins. Esse tipo de racionalidade impede

que o indivíduo desenvolva a consciência de sua dominação e, em decorrência não consiga vislumbrar a possibilidade de libertar-se da dominação.

Nesse sentido, o sujeito apropria-se subjetivamente da racionalidade instrumental posta pelo modo de produção vigente e, com isso, passa a se constituir subjetivamente, a formar-se. Na discussão proposta por Horkheimer (2000), em *Eclipse da Razão*, o autor conceitua razão instrumental como a racionalidade que toma o que é aparente, desconsiderando o sentido universal, tornando-se ausente de reflexão. Ao eliminar da razão a reflexão elimina-se, conseqüentemente, a tensão e a contradição que faz universal, restando à razão como instrumento que somente organiza, classifica e categoriza o mundo. Ressalta-se que o modo capitalista também constitui uma forma de pensamento e de razão, estabelecidas pelas condições materiais existentes e apropriadas pelo sujeito por meio dessa relação. Esse processo acaba por converter a razão em mercadoria.

A maneira como os frankfurtianos revelam a realidade e escancaram a dominação e a pseudoformação dos sujeitos pode, em um primeiro momento, parecer um recorte pessimista de realidade. Por meio das reflexões propostas por esses autores, é possível perceber como o indivíduo vem sendo expropriado de sua condição humana de reflexão, de reconhecimento como pertencente à natureza e de reconhecimento no outro. Tais reflexões não se esgotam nisso, elas são descritivas da realidade e o esclarecimento dessa realidade poderá apontar um processo possível de resistência em direção à autonomia do indivíduo.

Pseudoformação pode ser entendida como essa formação permeada pela razão instrumental que, conforme afirmam Resende e Roure (2012), impede o pensar e não estabelece relações com a reflexão e a crítica. Pseudoformação é uma formação deficitária que não conduz à autonomia. Adorno (1995a, p. 64) aponta em contraponto à pseudoformação a formação cultural como:

[...] justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo 'cultura geral'. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.

O autor ressalta a formação como uma disposição para experiências formativas possibilitadas por meio da reflexão. É importante destacar aqui que essa reflexão pode ser

facilitada na medida em que o sujeito tenha acesso à educação na modalidade de ensino como foi anteriormente citado. O modo de produção vigente, o capitalismo, fragmenta e tolhe o ensino, possibilitando ao invés de experiências formativas para o sujeito a pseudoformação. É nesse sentido que autor afirma que somente cursos ou aulas não garantem a formação cultural. Para ele:

[...] mas se fossemos confrontados com a questão de como afinal é possível adquirir esse tipo de formação cultural [...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’ (idem, p. 63, grifo do autor).

A educação/ensino não garante por si só o processo de formação e emancipação do sujeito. Mas ao mesmo tempo, e dialeticamente, sem ela tal processo também não é possível. O conhecimento da história, da matemática, da língua portuguesa, da música entre outros saberes confere ao sujeito a possibilidade, não a garantia, de reflexão. Negá-los ao sujeito é uma forma de violência por não permitir acesso ao que foi construído pela cultura, pelo trabalho humano, mesmo que isso lhe pertença. A educação é apresentada no sentido primeiro e amplo por Adorno (1995a, p. 116), ao declarar que sua função é proporcionar a desbarbarização do sujeito:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

Por barbárie, Adorno (idem, p. 117) refere-se ao “preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura”, experiências que estavam implícitas no seu momento cultural devido às práticas nazistas. Apesar de atualmente o nazismo ser simplesmente um fato histórico, os conceitos que o autor aponta são contemporâneos, tornando essa discussão extremamente pertinente e contextualizada. Nesse sentido, a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade (idem, p. 156).

Ao se referir à escola e à educação, Adorno não o faz na modalidade de ensino, como uma disciplina contra a barbárie, até porque a frequência a cursos não garante a formação cultural, como já foi citado. O autor refere-se a uma interferência que busca

desbarbarizar o homem, ou seja, humanizá-lo, aproximando-se da primeira reflexão que foi apresentada sobre educação. De acordo com esse autor, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (idem, p. 119). Possibilitar experiências formativas é essencial no processo formativo, ou seja, é necessário possibilitar ao indivíduo processos de identificação e de capacidade de amar no sentido de reconhecer no outro a mesma condição humana que lhe pertence e lhe constitui. A formação cultural e a educação no seu sentido amplo mantêm íntima relação, mesmo que uma não se esgote na outra já que guardam características que lhe são próprias e não podem ser tomadas por sinônimo.

A relação entre formação cultural e psicologia estabelece-se nesse processo na medida em que a psicologia também se ocupa dos processos que constituem e formam o indivíduo, na relação desse indivíduo com a sociedade/cultural e os processos que os constituem. O profissional de psicologia carrega a responsabilidade de ter uma atuação e intervenção voltada à formação humana, independentemente da área em que atue. Disso pode-se vislumbrar uma relação entre psicologia e educação. É importante ressaltar que o psicólogo não está alheio a todas as questões anteriormente apontadas que tolgem a emancipação e a formação, uma vez que ele está inserido nesse contexto social, histórico/cultural e as suas práticas também estão. A formação cultural consiste, entre outras coisas, em desenvolver a consciência dessa inserção de forma a perceber as possibilidades e os limites de sua formação e atuação. Na medida em que “desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, também refletem acerca de si mesmos” (Adorno, 1995, p. 54). Refletir e possibilitar a conscientização do indivíduo é também uma forma de conscientizar o profissional sobre as possibilidades de sua atuação e de seu processo de formação. Crítica do processo formativo é crítica da sociedade, é crítica do indivíduo. Assim, “mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes, ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando criar um clima desfavorável ao extremismo” (idem, p. 136).

Independentemente da área de atuação do profissional de psicologia – hospital, organização, escola, clínica –, se a intervenção dele for pautada na autorreflexão proposta pela Teoria Crítica, poderá possibilitar outras formas de compreensão do mundo e de ação. A partir da reflexão é possível pensar no clareamento das condições da materialidade, podendo proporcionar uma experiência formativa que possa conduzir o sujeito à emancipação. Isso aproxima a atuação do psicólogo da educação e também da formação cultural.

Esse trabalho têm como foco refletir sobre o psicólogo escolar que participa, como suporte, da equipe multiprofissional de apoio ao AEE. Esse tipo de atendimento está relacionado a dois recortes de educação apresentados anteriormente: formação cultural e processo formal de ensino, em função de esse profissional por estar vinculado à escola. Essa vinculação ocorre por meio de políticas públicas que organizam o ensino especial e a educação inclusiva, as quais serão apresentadas e discutidas no próximo capítulo.

Os autores da primeira geração da escola de Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamin), principalmente, não desenvolveram um estudo específico sobre o tema da educação inclusiva. Para Crochik e Crochik (2011, p. 111),

[...] não é possível extrair diretamente dessa perspectiva teórica conceitos e princípios para pensar a educação inclusiva. Além disso, a atenção que deram à educação escolar não foi ampla, ainda que todos eles tenham se preocupado com a formação do indivíduo. Theodor W. Adorno, entre eles, foi o que mais escreveu acerca desse tema. Não obstante, é possível circunscrever algumas indicações da obra desses autores que nos permitam pensar a educação inclusiva.

Este trabalho segue a perspectiva de Crochik e Crochik (2011), tendo em vista estabelecer relações entre os estudos dos frankfurtianos com a educação inclusiva. A partir disso, o objetivo é compreender a educação inclusiva na sociedade brasileira e como consequência clarear o papel do psicólogo nesse processo educativo, especialmente no AEE. Para tanto, é necessário contextualizar como a deficiência foi compreendida ao longo do processo histórico, quais as consequências de tais formas de entendimento para a sociedade e como foi-se constituindo a relação desse tipo de atendimento com a educação.

No próximo capítulo serão descritas e discutidas as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, dando ênfase ao processo escolar, partindo do âmbito internacional ao âmbito estadual, localizando as possibilidades e impossibilidades presentes na legislação a respeito do profissional de Psicologia.

3 Legislação, Ensino Especial e Psicologia Escolar

Nos capítulos anteriores discutiu-se alguns momentos históricos e distintas formas de pensamento que construíram concepções e entendimentos da deficiência. Viu-se que essas foram construídas de acordo com cada período histórico, de acordo com a visão de mundo, de homem e de sociedade de cada época. Todavia, tais concepções não são hierarquizadas e não apresentam necessariamente um desenvolvimento linear. Isso não quer dizer que a concepção posterior anula ou supera a anterior. Trata-se de um processo, de semelhanças e dessemelhanças, de rupturas e continuidades. Esse processo é construído de forma dialética ao longo do tempo. Nele percebe-se como a educação, a psicologia e a deficiência têm se relacionado.

Atualmente, na forma como a nossa sociedade é organizada, direitos e deveres das pessoas são garantidos mediante lei. Em sua maioria, as leis são construídas a partir das necessidades da população e, muitas vezes, por intermédio de indignações e reivindicações populares, outras vezes servem aos interesses do estado. Dessa forma, as leis são dispositivos que regulam a vida em sociedade.

Como foi possível perceber ao longo desta dissertação, as pessoas com deficiência foram conquistando seus direitos gradualmente. Em alguns momentos, a psicologia contribui de forma a corroborar com o modelo excludente e segregador vigente; outrora a psicologia possibilitou rupturas com esse modelo. Para poder pensar sobre os direitos das pessoas com deficiência em relação à educação e o elo estabelecido com a psicologia, faz-se necessário discutir a legislação vigente sobre o assunto. Com o objetivo de discutir como é apresentada a prática do psicólogo (escolar) em relação ao AEE, a partir das possibilidades presentes na legislação vigente, realizou-se a pesquisa a seguir.

Trata-se primeiramente de uma pesquisa qualitativa, que entre outras características, destaca-se pela busca do pesquisador em explorar, de forma ampla, as relações sociais do fenômeno estudado (Silveira & Córdova, 2009). Para tanto, é preciso desenvolver um raciocínio complexo, buscando envolver as várias facetas do fenômeno. Isso acontece de forma interativa, na medida em que se desenvolve de forma cíclica: coleta de dados, análise dos dados, reformulação do problema para poder comunicar os dados. Uma das opções de coleta de dado desse tipo de pesquisa é a coleta a partir de documentos públicos. Essa coleta foi utilizada neste trabalho (Creswell, 2007).

Foram utilizados como documentos normas do desenvolvimento do ensino especial no Brasil e também em Goiás: leis, projetos de lei, decretos e outros. Esses documentos

públicos foram obtidos por meio impresso e por meio digital. A escolha dos documentos foi realizada mediante a relevância para a compreensão do ensino especial, bem como para o trabalho do psicólogo que atua nessa área.

Este estudo também é uma pesquisa bibliográfica que consiste na leitura do material já publicado sobre o assunto, ou seja, promove uma revisão de autores e de conceitos trabalhados. Ele tem como objetivo ampliar o contato do pesquisador sobre o assunto discutido a fim de possibilitar comparações e apontar avanços e limitações do campo analisado (Gil, 2002, Marconi & Lakatos, 2011). A Teoria Crítica da Sociedade/Escola de Frankfurt subsidiou a análise dos dados coletados nos documentos.

Pela revisão bibliográfica realizada, Goffman (2013) estabeleceu uma discussão ampla sobre o estigma. Tema importante para a discussão e compreensão do processo de inclusão. Ele afirma que as marcas corporais podem ser convertidas em estigmas e ocasionar um sentimento de diminuição, de inferioridade. Nesse sentido, o autor apresenta o estigma como sendo um atributo profundamente depreciativo. Contudo, não é o atributo em si o responsável pelo processo de estigmatização. Esse processo se dá pela forma com que esse atributo é percebido pelo grupo em questão e qual é a linguagem utilizada para tratar dessa característica, que pode ou não gerar descrédito. Essa relação é esclarecida na medida em que o autor aponta que “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso” (idem, p. 13).

Ao discutir as várias formas de interação entre as pessoas portadoras de um estigma e as ditas pessoas normais Goffman (2013) ressalta as interações de tipo misto, situações em que essas pessoas precisam conviver. Tal convivência, muitas vezes, é embaraçosa para ambas as partes. Algumas vezes tem-se como resultado uma convivência harmônica, em que a pessoa com estigma é percebida para além do seu estigma. Isso é possível na medida em que as pessoas se mostrem abertas às experiências formativas (Crochik, 1997). Entretanto nem sempre o saldo de uma interação do tipo mista apresenta sentido positivo. Em grande parte delas, tem-se situações de preconceito e de segregação.

Exemplos de interação mistas podem ser, entre outros, experiências no trabalho, nas empresas ou nas instituições escolares. Os principais problemas envolvendo pessoas com deficiência (estigmatizadas) são as percepções negativas e de descrédito que recaem sobre elas oriundas das pessoas ditas normais. Isso geralmente leva à exclusão das pessoas com deficiência da vida em sociedade, no trabalho e na escola, acarretando, com isso, a formação de uma série de preconceitos, somados à falta de acesso aos serviços básicos como educação, saúde e lazer.

Como foi discutido no capítulo anterior, foi no século XX que começam a surgir às preocupações quanto à inclusão das pessoas com deficiência, tanto no âmbito escolar quanto no mercado de trabalho. Foi nesse período que a causa em relação às deficiência ganhou visibilidade internacional. Instituições como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas (ONU) e outras passaram a apoiar e levantar a bandeira da inclusão das pessoas com deficiência, gerando conferências e resultando em documentos que colocavam como pauta questões a elas relacionadas. Com o financiamento do Banco Mundial, essas instituições e os documentos por elas desenvolvidos passaram a ser referência e orientar políticas de inclusão em vários países, dentre eles o Brasil.

3.1 Deficiência e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

De acordo com o último Relatório Mundial sobre Deficiência, emitido pelo Banco Mundial, existem mais de 1 bilhão de pessoas com algum tipo de deficiência no mundo. Esse número corresponde a cerca de 15% da população mundial, proporção que tende a aumentar com o envelhecimento populacional, aumento global de quadros crônicos de saúde e avanço da medicina e seus procedimentos, proporcionando assim maior e melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência. Desse número, 110 a 190 milhões de pessoas enfrentam severas dificuldades de adaptação para a realização de tarefas cotidianas¹. Já no Brasil, o número de pessoas com algum tipo de deficiência corresponde a 5,6 milhões de brasileiros, ou seja, 23,9% da população, de acordo com o censo realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Hoje, a expectativa de vida de uma pessoa com deficiência é maior do que no século passado. Por isso, faz-se necessário pensar políticas e formas de incluir essas pessoas no convívio social, comunitário, cultural e no mundo do trabalho, como também no âmbito escolar.

Em relação a essa contextualização, é importante destacar dados mais específicos relacionados ao objeto de estudo deste trabalho, como o último censo escolar realizado no país cujos dados são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), gerando relatórios sobre o Censo Escolar no Brasil². O último resumo técnico divulgado da educação básica refere-se ao ano de 2013, sendo publicado em 2014. Nele consta, em 2013, 843.342 alunos matriculados na referida

1 Informações disponíveis no site <http://www.worldbank.org/>.

2 Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>.

modalidade de ensino. Ao se comparar esse dado com o ano anterior houve um aumento de 2,8% no número de matrículas. De acordo com esse relatório, é importante destacar que:

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (INEP, 2014, p. 25).

Outra fonte de informação igualmente importante é o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)³. Nele é possível encontrar dados de toda a educação básica em todos os níveis e modalidades. O *site* pode ser pesquisado por área, ou seja, é possível pesquisar e acompanhar os dados de uma cidade, mas também dados gerais nacionais. Os dados mais recentes são referentes ao ano de 2014, que mostram 886.815 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns. Dados do censo escolar referentes ao ano de 2015 revelam que no ensino especial foram matriculados um total 930.683 alunos. Destes, 750.983 estão matriculados em classes comuns e 179.700 em classes exclusivas⁴.

Ao longo do capítulo tais dados serão melhor discutidos. Esses dados são apresentados aqui de forma a destacar o número de pessoas com deficiência no contexto mundial, no contexto nacional e particularmente o número de alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, tem-se um demonstrativo da relevância social desse estudo, uma vez que discutir a atuação do psicólogo escolar na equipe multiprofissional de apoio ao AEE é dar visibilidade a esse público.

Como foi exposto no primeiro capítulo são várias as concepções acerca da deficiência, muitas contraditórias mas que acabam por coexistirem nos mais diversificados espaços. O recorte aqui realizado retrata a escola como um desses espaços. Apesar de existirem instituições no Brasil voltadas aos cuidados para com as pessoas com deficiência, essas instituições tinham caráter assistencialista, ou de saúde. Nelas não eram consideradas as questões educacionais. Serão apresentados a partir desse momento os movimentos

3 Informações disponíveis no site: <http://www.observatoriodopne.org.br/>.

4 Tais dados ainda não estão divulgados no site do INEP, foram fornecidos pela Coordenadora Municipal do Censo Escolar de Nerópolis, por meio de acesso ao sistema de informações, mediante login e senha.

internacionais que possibilitaram que o direito à educação das pessoas com deficiência fosse colocado em pauta.

3.2 Panorama Internacional acerca das Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência

Um momento histórico importante para a discussão dos direitos das pessoas com deficiência, e que merece destaque, aconteceu em 1994, quando representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais reuniram-se em Salamanca, na Espanha, com o intuito de promover mudanças fundamentais em políticas públicas em prol da inclusão de pessoas com deficiência. Dentre esses direitos estava a educação inclusiva.

Dessa conferência foram gerados dois importantes documentos, a *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Estrutura de Ação em Educação Especial* (1994), que representaram consenso global das diretrizes futuras para a educação inclusiva. O primeiro deles, é considerado um marco histórico, apresenta as diretrizes para a educação especial de forma geral e a discussão acerca da inclusão. Já o segundo, expõe aspectos práticos e encaminha ações concretas dessas diretrizes.

Em dezembro de 2007, foi adotada a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (elaborada ao longo de 4 anos por diversos países membros da ONU e adotada em Nova Iorque), que passou a ser um documento legalmente vinculante em 2008, ou seja, passou a guiar o entendimento de outros países acerca desse assunto. A convenção representa o reconhecimento da mudança nas atitudes e formas de lidar com pessoas com deficiência. Situação que vem evoluindo no decorrer das últimas décadas. O discurso internacional sofreu mudança de paradigma, em que a deficiência passou a não mais ser vista como problema médico ou individual, mas como questão de direitos humanos, em que a possibilidade de essas pessoas participarem de todos os aspectos da sociedade é foco dessa mudança.

Em 2008, essa convenção e seu protocolo opcional entrou em vigor. A mensagem principal desse documento é que pessoas com deficiência devem gozar da plenitude dos direitos humanos e liberdades individuais sem discriminação. A convenção promove a total participação das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida e desafia costumes e comportamentos baseados em estereótipos, preconceitos e estigmas relativos a elas. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi recepcionada pela legislação brasileira em 1º de agosto de 2008 (Brasil, 2012).

Em abril de 2011, o Conselho de Direitos Humanos adotou uma resolução que estimula o aprofundamento de esforços para implementar a convenção e aumentar a acessibilidade dos programas e iniciativas às pessoas com deficiência. O conselho iniciou também um debate sobre a participação das pessoas com deficiência na vida política e pública.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência deve ser vista na inter-relação com outras convenções importantes como: Convenção de Direitos da Criança; Convenção da Eliminação das Formas de Preconceito Contra a Mulher; Acordo Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos; Acordo Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; as resoluções do Conselho de Segurança da ONU (número 1325) sobre a mulher, paz e segurança; e número 1820 sobre violência baseada em sexo-gênero em zonas de conflitos (ONU, 2016).

As convenções e diretrizes internacionais passaram a vigorar de forma a influenciar a legislação e a formulação de políticas em todos os países, tal qual ocorreu no Brasil.

3.3 Legislação e Educação Inclusiva no Brasil

No Brasil, a discussão das novas possibilidades para a educação inclusiva é introduzida na última Constituição Federal datada de 1988, que define no artigo n.º 205 a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo seguinte, no seu primeiro inciso, ressalta o dever do estado em garantir a oferta do AEE. Assim tem-se indicado na lei máxima do país a oferta de ensino para as pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial (Brasil, 1988). Outra lei de fundamental importância é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante como direito da criança/adolescente a matrícula na rede de ensino e dever dos pais e/ou responsáveis efetivar essa matrícula. O acesso à educação passa a ser, portanto, de caráter obrigatório.

A convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo foram recepcionados pela legislação brasileira via aprovação pelo Decreto legislativo n.º 186/2008 e promulgação pelo Decreto n.º 6.949/2009. Tais documentos promovem, asseguram e protegem todos os direitos humanos das pessoas com deficiência, garantindo que sejam respeitadas e tratadas com dignidade. Apresenta como definição de pessoa com deficiência aquelas “que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas

barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2012, p. 26). Ressalta-se que não é citado o trabalho do psicólogo ou a psicologia, o termo mais próximo encontra-se no artigo n.º 16 que apresenta as medidas em relação a “prevenção contra a exploração, a violência e o abuso”, inciso IV, como pode ser observado:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para promover a recuperação física, cognitiva e psicológica, inclusive mediante a provisão de serviços de proteção, a reabilitação e a reinserção social de pessoas com deficiência que forem vítimas de qualquer forma de exploração, violência ou abuso (Brasil, 2009).

Percebe-se assim que a concepção de psicologia subentendido no documento é de uma psicologia curativa, ou seja, de tratamento, e que só é convocada após a pessoa com deficiência sofrer algum tipo de violência.

É relevante destacar que o Decreto n.º 6.949/2009 apresenta uma série de artigos contemplando vários assuntos como: igualdade e não-discriminação, mulheres com deficiência, crianças com deficiência, conscientização, vida independente e inclusão na comunidade, educação, saúde, habilitação e reabilitação, trabalho e emprego” (Brasil, 2009) entre outros tópicos. A psicologia só aparece em um item relacionado à violência, enquanto poderia estar contemplada em uma série de outros tópicos, em que o psicólogo pudesse atuar num trabalho preventivo, ou com uma concepção de psicologia social. Esse dado aponta indícios de que se carece cada vez mais de possibilidade de experiências formativas que levem o indivíduo com necessidades especiais à autonomia e emancipação. Nesse sentido, Adorno (1996, p. 389) destaca que:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.

O que poderia proporcionar transformação é coisificado, impossibilitando inclusive que o próprio psicólogo reconheça-se em seu trabalho, pois este nem é requisitado legalmente. Tais documentos também discutem a discriminação e o preconceito que as pessoas com deficiência sofrem no convívio social, no ambiente familiar, de estudo, de trabalho, e mesmo no atendimento de saúde. Ao assegurar o respeito e a dignidade às pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(Brasil, 2012) descreve o que pode ser entendido como discriminação, quer dizer, quais ações podem converter a diferença da deficiência em uma desigualdade e gerar descrédito à pessoa, fazê-la objeto de preconceito:

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (Brasil, 2012, p. 27).

No artigo n.º 8 dessa Convenção é abordada a conscientização a respeito das deficiências e das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida coletiva no sentido de combater os estereótipos e preconceitos e também “Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência” (Brasil, 2012, p. 33). Outro aspecto que é importante ressaltar é o fato de a escola ser citada como lugar de inclusão da pessoa com deficiência e também como um espaço para a conscientização e o respeito, uma vez que o texto propõe “fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência” (idem, p. 34). Nesse sentido, destaca-se a inclusão como direito da criança com necessidade educacional especial. Geralmente, costuma-se perceber somente os benéficos da pessoa incluída no processo de inclusão. Entretanto, como exposto no início do capítulo, sendo essa uma interação mista, pode proporcionar experiências formativas para as outras crianças da sala de aula. Estar aberta a experiências formativas gera uma forma de convívio que pode, inclusive, se contrapor ao preconceito.

O direito das pessoas com deficiência à educação é reconhecido no artigo n.º 24 de forma que é assegurado a elas “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (idem, 2012). Esse artigo discute ainda a inserção das pessoas com deficiência no âmbito escolar visando-lhes a promoção do desenvolvimento em todos os aspectos, como o do pleno desenvolvimento humano, autoestima, liberdade, personalidade e habilidades físicas e mentais. Para que esses direitos sejam cumpridos pelos estados brasileiros uma série de fatores devem ser assegurados, dentre eles:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas (idem, p. 49).

Ainda no âmbito geral da inclusão, destaca-se a Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e tem por objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015) Essa lei é oriunda do Projeto de Lei do Senado n.º 429, de 2003, e levou 12 anos para ser votada, aprovada e entrar em vigor (Brasil, 2003). Esse documento estabelece os parâmetros gerais em todos os aspectos da vida da pessoa com deficiência: saúde, habilitação e reabilitação, trabalho, educação entre outros. Já a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo-lhe, entre outras coisas, acesso e permanência na escola.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) aponta que a educação lhe é direito, sendo dever do estado, da família e de toda a comunidade escolar garantir-lhe permanência “a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”, conforme descrito no artigo n.º 27, parágrafo único (idem). O estatuto ressalta ainda a inserção de elementos que garantam a inclusão da pessoa com deficiência quanto ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a oferta de educação bilíngue, no caso Libras para pessoas com deficiência auditiva, e elaboração de atendimento educacional especializado. Todo aluno com deficiência auditiva tem direito a ser acompanhado por um intérprete de Libras, que realiza tradução simultânea durante a aula, ou seja, expressa em Libras o que o professor está falando, a fim de que o aluno acompanhe o desenvolvimento disciplina assim como seus colegas. É importante destacar o Decreto n.º 5.626/2005 que inclui nos cursos de licenciatura o ensino de Libras como disciplina obrigatória. Conforme escrito no artigo n.º 3 do texto oficial:

a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudióloga, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Essa é uma importante conquista para a inclusão dos deficientes auditivos no contexto escolar, uma vez que amplia a formação dos professores. Cursar uma disciplina de Libras não vai fazer com que o professor passe a ser um intérprete, mas lhe dá condições mínimas de interação com o deficiente auditivo que possa vir a estar em sua sala de aula. Tal capacitação ainda possibilita melhor interação entre o professor e o intérprete do aluno em sala de aula. O Decreto n.º 5.626/2005 também normatiza a formação dos intérpretes e tradutores de Libras e também os direitos das pessoas com deficiência auditiva no contexto da educação e da saúde.

No transcorrer da elaboração desse capítulo outros elementos da Lei n.º 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, serão apresentados e discutidos. No entanto, esse é um documento que aborda aspectos gerais sobre a inclusão da pessoa com deficiência; os aspectos relacionados à inclusão na educação já são discutidos há algum tempo em outros documentos brasileiros anteriores a essa lei. Como pode ser observado a seguir.

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com a LDB, a educação especial é a modalidade que visa o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa lei prevê ainda que, quando necessário, a escola de ensino regular deverá disponibilizar serviços de apoio especializado para tais alunos, de forma que a efetivação desse direito deve ser assegurada pelas redes de ensino regular, sem nenhum tipo de distinção (Brasil, 1996).

Ao analisar a chamada “nova LDB” é possível destacar avanços e limitações. Sobre as limitações, destaca-se o capítulo VI, Dos Profissionais da Educação, pela não inclusão do profissional de psicologia e de outras formações no quadro dos profissionais da educação. Outros pontos questionáveis nesse item são: a redução nos requisitos para a formação do professor e a habilitação do uso da educação a distância para a formação continuada e também para a graduação em pedagogia.

Sobre o primeiro ponto, Carneiro (2015, p. 635) afirma que:

Com essa nova formulação, a licenciatura adquire identidade própria, distinguindo-se, em sua natureza e musculatura orgânica do bacharelado. Este convém lembrar, até hoje, verdadeira camisa de força da licenciaturas. Espera-se, a partir de então, que o esquema 3 + 1 (três anos de bacharelado mais um de licenciatura) seja progressiva e definitivamente sepultado.

Assim tem-se redução nos requisitos para a formação docente, como explica Del Prette (2002, p. 23): “a redução nos requisitos da formação docente parece insuficiente para

atingir os amplos objetivos proclamados para a Educação, que implicariam domínio dos fundamentos filosóficos, históricos, antropológicos etc.”

Com a diminuição do tempo de formação dos professores nos cursos universitários, a formação continuada passa a ser uma alternativa viável para suprir tais necessidades. Para tanto, a psicologia é convocada e passa a ser uma das formas de atuação do psicólogo no âmbito educacional.

Outro ponto destacado refere-se à educação a distância, Carneiro (2015) afirma que essa modalidade é preferencialmente para a “complementaridade formativa” e que não é indicada para a formação inicial dos professores. Entretanto, o texto da lei deixa brecha sobre isso ao afirmar que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (Brasil, 1996). No entanto, tem havido um crescente número de cursos que ofertam a graduação em pedagogia nessa modalidade. Isso nos faz repensar o conceito de formação, exposto no capítulo anterior, e também a primazia da técnica.

Em *A filosofia e os professores*, texto publicado em *Educação e Emancipação*, Adorno (1995a) narra o exame de seleção para o cargo de professor de filosofia e, com isso, tece reflexões capazes de estabelecer uma análise da proposta de formação anteriormente citada. Em uma das entrevistas, um candidato é convidado a explicar sobre Descartes, e o fez muito bem. Em determinado momento, lhe é feita uma pergunta que exigia uma ampla reflexão e conexão com outros autores, “o candidato declarou muito honestamente que isto ele não sabia; ou seja, ele compreendera Descartes corretamente, mas nunca tinha pensado um pouco além deste” (Adorno, 1995a, p. 61).

A formação de um professor, e também de um psicólogo, como no exemplo de Adorno, não se esgota meramente no acúmulo de informação, carece de algo a mais. Trata-se, então, justamente da formação cultural que não se reduz a cursos e nem se encontra no imediatismo da supremacia de técnica. É necessário um trabalho árduo de reflexão para formar-se. Nas palavras do autor:

O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem menos sabe de si mesmo que está morto (idem, p. 67).

Essa formação apressada, que reduz os requisitos, o tempo e aumenta o tecnicismo deve ser questionada, de modo que os professores, e também os psicólogos, possam formar-

se e refletir sobre suas práticas. A formação cultural pressupõe experiências formativas, que são construídas na relação com o outro, na capacidade de identificar-se, de tomar consciência das determinações e de crítica.

Del Prette (2002, p. 12) afirma que “sob alguns aspectos, pode ser considerada um avanço em relação à legislação educacional anterior: as leis 5540/68 e 5692/71, que reformaram, respectivamente, a estrutura do ensino superior e do ensino médio”. A essa citação é possível acrescentar um outro avanço: a criação de um capítulo direcionado à educação especial, o capítulo V, contemplando do artigo n.º 58 ao n.º 67. Ressalta-se que esse avanço contempla uma limitação, uma vez que nesses artigos não há menção à psicologia ou ao psicólogo, bem como a qualquer outro profissional de apoio ao ensino especial.

Nesses artigos, a LDB aponta de forma ampla as diretrizes que irão mais tarde constituir uma política do ensino especial por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, aprovada em 2010, que apresentam de forma específica todos os aspectos do ensino no nosso país (Brasil, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) exibem os princípios e modalidades da educação como a organização curricular. A educação básica é compreendida em etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. São também modalidades da educação básica: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação básica do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola. Além disso, são retratados também outros elementos, tais como a regulamentação do PPP, o regimento escolar e a avaliação da aprendizagem.

A educação especial é definida como “modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (Brasil, 2013, p. 42). O processo de educação inclusiva é amplo, o objetivo das políticas é assegurar o desenvolvimento educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando estruturas educacionais que reforçam a posição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para os alunos, público-alvo da educação especial. Assim, a educação inclusiva tem caráter transversal, perpassando, com isso, por todos os níveis de ensino e todas as modalidades.

Nesse sentido, deve-se evidenciar o que preconiza o documento: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. Essas diretrizes foram instituídas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação. Nelas estão determinadas que o ensino especial deve ser “complementar ao ensino regular e obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2013, p. 229). Estão ancoradas na Constituição Federal que estabelece ser dever do estado garantir o AEE aos portadores de deficiência (Brasil, 1988).

Segundo a Constituição, essa modalidade de ensino não é substitutiva da oferta da escolarização comum. Esse ponto merece atenção, uma vez que a proposta de educação especial inclusiva apresentada pelas diretrizes busca “superar a visão de caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum” (Brasil, 2013, p. 229). Destacar esse aspecto é fundamental para compreender a oposição às escolas de ensino especial. Atualmente todos os alunos com algum tipo de necessidade educacional têm o direito de ser matriculado na rede regular de ensino, assim como as escolas têm o dever de matriculá-los.

De acordo com tais diretrizes, o ensino especial na modalidade de AEE é “parte integrante do processo educacional” (idem, p. 42), e esse atendimento tem como objetivo “identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo” (idem, p. 42). Todavia, essa forma de atendimento não substitui o ensino regular e nem as atividades do professor de classe, do professor regente. Este deve “explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes” (idem, p. 42) e manter constante diálogo com os profissionais do AEE.

Essa mudança de concepção não implica que os alunos com necessidades educacionais especiais devam receber apoio pedagógico específico. A orientação é de que “a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização” (Brasil, 2013, p. 299). Dessa forma, o acesso ao ensino regular está garantido e os alunos não serão privados do convívio social e comunitário. O atendimento no contraturno deveria garantir, segundo a legislação, a complementação da formação desses alunos de acordo com suas necessidades.

Para melhor compreensão do atendimento no contraturno, o artigo 28 da Lei de nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), ressalta, entre outras coisas, que todas as escolas devem ofertar condições para os alunos com necessidades educacionais especiais, como adaptação curricular, adaptação física e profissionais de apoio pedagógico. No parágrafo primeiro desse artigo, deve ser: “vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e

matrículas no cumprimento dessas determinações”. As diretrizes apresentadas são vigentes para todas as escolas desde a pública, a privada e a conveniada. Em qualquer nível de ensino, nenhum aluno com deficiência, ou qualquer necessidade educacional especial, pode ter a matrícula negada, ou ser dele cobrado taxa extra, fazendo-o diferir dos demais alunos. Cabe à escola organizar os profissionais de apoio pedagógico e promover as demais adaptações que possam ser necessárias para a inclusão e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao objeto de pesquisa deste trabalho, não há uma citação direta sobre a psicologia e o trabalho do psicólogo. Entretanto, no 2º artigo é apresentado o conceito de deficiência, o mesmo presente em (Brasil, 2009). O texto segue afirmando que quando a pessoa com deficiência necessitar de algum tipo de avaliação, esta será: biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: [...] II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;” (Brasil, 2015). Mediante essa citação, publicada no ano passado, fica clara a concepção de psicologia presente no documento, a de avaliar.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (idem) também apresenta uma concepção de psicologia relacionada à saúde, como pode ser observada no capítulo III, do direito à saúde. Nele consta que toda pessoa com deficiência tem direito ao atendimento no Serviço Único de Saúde (SUS) e “as ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar: [...] atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais” (idem). Além dessa concepção, nesse mesmo capítulo, aparece a última forma como o termo psicologia é exposto: para exemplificar tipos de violência. Nesse sentido, é considerado violência contra a pessoa com deficiência “qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico” (idem).

Ainda sobre as características das modalidades de ensino, há o caráter complementar e transversal de ensino. O primeiro é de caráter complementar porque não se trata de uma forma substitutiva de ensino regular. Nesse caso, o atendimento educacional especializado deve servir de complemento ao que é oferecido ao aluno na sala de aula no ensino regular. O segundo é transversal porque esse serviço deve ser oferecido ao aluno em todas as etapas da escolarização, acompanhando o seu desenvolvimento durante a vida escolar, do ingresso ao egresso na rede de ensino. Os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos em qualquer etapa da escolaridade: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior. E também em qualquer modalidade, como por exemplo, educação de jovens e adultos, educação de quilombolas.

O Decreto n.º 6.571/2008, revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011, tem por objetivo “o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2013, p. 299). Nesse documento não há nenhuma referência ao profissional de psicologia ou à profissionais de outras especialidades.

Em relação a ele, são essenciais para a compreensão do funcionamento do AEE os parágrafos primeiro e segundo:

§1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar ‘a formação dos alunos do ensino regular.

§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica de escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (idem, p. 300).

Logo, a inclusão por meio do atendimento educacional especializado não se limita à sala de recurso multifuncional e, sim, a mudança em todo o âmbito escolar contemplando a comunidade escolar por meio do PPP. Dessa forma, ao se discutir acessibilidade não se trata somente da adaptação e eliminação das barreiras físicas, mas de uma adaptação completa passando pelas barreiras físicas e adentrando as salas de aulas com atividades adaptadas, adequação curricular e contemplando a preparação dos professores e demais funcionários da escola.

Os alunos atendidos pelo serviço devem ter matrícula dupla: serem matriculados no ensino regular e no AEE. O AEE não entra como caráter substitutivo, mas como “mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional” (idem, p. 301) dos alunos atendidos pelo serviço.

É claro, no texto da resolução, que os alunos com deficiência, superdotação e altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no AEE (Brasil, 2013, p. 302). A sala de AEE tem função complementar e suplementar, e funciona com recursos apropriados para promover o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. A Resolução n.º 4, de outubro de 2009, trata como recursos de acessibilidade que “asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência” (idem, p. 302). De acordo com a resolução, os alunos público-alvo do AEE são:

I- Alunos com deficiência: aqueles que tem impedimento de longo prazo e de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III- Alunos com altas habilidades superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, psicomotora, artes e criatividade (idem, p. 302).

É possível perceber certa semelhança com o que foi apresentado no primeiro capítulo quanto às classificações propostas por Helena Antipoff, percebe-se como dessemelhança a forma como o atendimento é realizado. Os alunos com deficiência têm direito a atendimento diferenciado na escola, de forma complementar ou suplementar, de acordo com as suas necessidades educacionais especiais. Conforme exposto anteriormente, são matriculados na rede regular de ensino na sala de ensino comum e no contraturno são matriculados na sala de AEE onde recebem tarefas adaptadas e seus professores são orientados pelo professor de AEE que fica nessa sala.

Esses são os alunos do ensino especial, da inclusão, conforme regulamenta a legislação do AEE. Entretanto, encontram-se também nas escolas os alunos considerados como público da diversidade: aqueles que necessitam de algum tipo de atendimento diferenciado em sala de aula, planejamento ou adaptação curricular, mas não estão especificados na citação anterior. Em um recorte um pouco mais aprofundado as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)⁵, dislexia, crianças não alfabetizadas, com doenças psiquiátricas e outras. Em linhas gerais, os alunos da diversidade são os que podem sofrer preconceito na escola por sua condição corporal, religiosa, sexual, de gênero e/ou social, entre outras.

É importante, pois, para atuação do profissional de psicologia conhecer e reconhecer as especificidades do público a ser atendido. Isso supõe boa formação e domínio das teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. É necessário também que esse profissional saiba das especificidades de desenvolvimento de cada um desses grupos do público-alvo do AEE, para assim conseguir integrar esses conhecimentos com o ensino especial no contexto em que está inserido. Para além dos conhecimentos específicos da

⁵ Atualmente está sendo discutida a inclusão do TDAH como público do AEE.

psicologia, é de fundamental importância que o psicólogo escolar tenha conhecimento das especificidades da educação (Del Prette, 2002), dos processos educativos e da rede de ensino.

O AEE deve ser oferecido em uma sala de recursos multifuncional na própria escola, caso a escola ainda não possua esse tipo de sala e os meios para tal atendimento, o atendimento deve ser ofertado por outra escola da rede de ensino. Caso não exista na rede de ensino público, escola que ofereça esse atendimento, ele pode ser ofertado por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos cadastradas no MEC. Para usufruir do atendimento na sala de recurso multifuncional, o aluno deve ser matriculado no AEE. “O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP do ano anterior” (Brasil, 2013, p. 303). Os recursos financeiros para essa modalidade de ensino são provenientes do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB).

O AEE deve acontecer mediante a elaboração de um plano personalizado de acordo com características, dificuldades e potencialidades do aluno a ser atendido. Sobre a elaboração e execução desse plano, as Diretrizes apontam que é de “competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular” (Brasil, 2013, p. 303). Faz-se importante também a participação e o acompanhamento da família e o estabelecimento de uma rede com os demais serviços e setores como o da saúde, da assistência social e outros que possam ser necessários para o desenvolvimento desses alunos.

Para que o atendimento aconteça de forma efetiva é necessária a organização do serviço. Primeiramente a sala de recursos multifuncionais com “espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (Brasil, 2013, p. 303). Posteriormente, a matrícula do aluno no AEE, conforme explicitado anteriormente. Após a efetivação da matrícula a elaboração de um cronograma de atendimento e de um plano de AEE, em que é realizada a “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (Brasil, 2013, p. 303). São necessários também professores para ministrar as atividades no AEE e outros profissionais da educação, como intérpretes de Libras, profissional de apoio para as atividades de alimentação e higienização dos alunos quando necessário.

Sobre o professor que atua na sala de recursos, diretamente com o atendimento do AEE, as diretrizes apontam que devem ter “formação inicial que o habilite para o exercício

da docência e formação específica para a Educação Especial” (idem, p. 304). As funções desse professor são:

- I – Identificar, elaborar produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial;
- II- Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V- Estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar as habilidades funcionais dos alunos promovendo autonomia e participação;
- VIII- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando ‘a disponibilização dos serviços e dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (idem, p. 304).

Diante do que foi exposto da legislação sobre educação e educação especial, é possível perceber que o profissional de psicologia não aparece na legislação federal sobre educação especial. Cita-se o estabelecimento de relações com profissionais de outras áreas como saúde, por exemplo. Entretanto o psicólogo da saúde e o psicólogo escolar desempenham funções distintas.

O profissional de psicologia só vai aparecer na legislação como parte da rede de apoio ao AEE na esfera estadual. Até o momento, as normas quanto à inclusão de pessoas com deficiência na esfera nacional e internacional foram analisada. Em anexo segue um quadro que mostra, de forma cronológica, grande parte da legislação aqui discutida.

A seguir a discussão recairá sobre a inclusão de pessoas com deficiência na esfera estadual. Local em que o papel do psicólogo aparece com um pouco mais de clareza nas Orientações operacionais da gerência de ensino especial para a atuação da rede de apoio à inclusão (Goiás, 2012), documento da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Nesse documento, o psicólogo é apontado como um dos profissionais que compõe a Equipe Multiprofissional, que oferece o apoio à inclusão. Segundo esse documento, o objetivo é

“desenvolver ações que subsidiem os profissionais da educação no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (idem, p. 4) dos estudantes atendidos pelo AEE.

Esse documento especifica cinco áreas de atendimento do AEE. A primeira refere-se à comunicação e códigos onde se organizam os atendimentos para os alunos com deficiência auditiva e/ou visual que necessitam de mediações, adaptações relativas ao desenvolvimento da linguagem oral e gráfica. Os atendimentos devem ser ofertados em Libras, português para surdos, sistema de Braile e Soroban para os deficientes visuais. A segunda destina-se ao desenvolvimento cognitivo, visando atendimento para a estimulação das “funções mentais superiores: atenção, abstração, generalização, percepção, linguagem, criatividade, memória, raciocínio-lógico e outras” (idem, p. 3).

A terceira relaciona-se ao enriquecimento curricular, pois objetiva suplementar o currículo dos alunos identificados com superdotação/altas habilidades. A quarta refere-se às tecnologias assistivas, que consiste na adaptação dos materiais para melhor acomodar o aluno em sala de aula, podendo ser cadeiras, lupas, pegadores de lápis, tudo de acordo com as necessidades dos alunos (Rocha & Deliberado, 2012). Também tem por objetivo promover o desenvolvimento dos alunos público-alvo do AEE mediante os atendimentos de: “comunicação aumentativa e alternativa, acessibilidade ao computador, orientação e mobilidade, adequação postural, órtese e prótese, atividade da vida diária” (Goiás, 2012, p. 3). A última área especificada refere-se à arte, disponibilizando aos alunos atendidos “complementação ou suplementação em termos da criatividade, imaginação, senso estético entre outras funções e aspectos do desenvolvimento” (idem, p. 3).

O ensino especial na modalidade educação inclusiva para poder ser efetivo conta com uma rede de apoio à inclusão, visando “desenvolver ações que subsidiem os profissionais da educação no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes” (idem, p. 4).

A rede de apoio é composta por uma Equipe Multiprofissional formada por profissionais como assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos. Também são parte da rede os professores de AEE, profissional de apoio à inclusão, intérprete de Libras, instrutor de Libras, instrutor de Braile e profissional de apoio administrativo de higienização, comumente chamado de cuidador. A função principal da rede de apoio é “o desenvolvimento de ações que visam efetivar as propostas de educação especial, buscando em última análise, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes atendidos” (idem, p. 5). Apresentaremos a seguir um recorte com a principal atribuição de cada um desses profissionais para facilitar o entendimento do funcionamento do AEE. As funções do

profissionais de psicologia serão apresentadas e discutidas de forma mais detalhada, pois esse é objeto de estudo deste trabalho.

O professor de AEE é o profissional que atua nas salas de recursos multifuncionais, conforme foi na Resolução n.º 4, de outubro de 2009. O profissional de apoio à inclusão tem como função auxiliar o professor regente da sala de ensino regular com os alunos que possuem algum tipo de *déficit* intelectual ou transtorno global de desenvolvimento. É importante ressaltar que tais condições devem ser comprovadas mediante apresentação de laudo médico. Esse profissional deve trabalhar em harmonia com o professor regente e com o professor de AEE, a fim de estar à parte do planejamento pedagógico e realizar as adequações necessárias de acordo com a demanda do aluno atendido. Já o profissional de apoio à higienização é responsável por atender alunos que apresentam algum tipo de deficiência: “dificuldade na locomoção e na realização das atividades de vida diária (vestir-se, banhar-se, necessidades fisiológicas, entre outras)” (Goiás, 2012, p. 11).

O intérprete de Libras é o profissional responsável pela tradução da língua portuguesa oral e escrita para a Língua Brasileira de Sinais e, com isso, “deverá contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do estudante surdo, não se restringindo à mera interpretação dos conteúdos ministrados em sala de aula” (idem, p. 12). O instrutor de Libras difere-se do intérprete por ter como atribuição “ensinar a Libras para os estudantes, profissionais e familiares e comunidade em geral” (idem, p. 15). O instrutor de Braille é responsável por oferecer apoio às unidades escolares onde existam alunos com deficiência visual, a fim de ofertar cursos de capacitação em Braille para alunos, familiares e toda comunidade escolar.

A Equipe Multiprofissional de Apoio à Inclusão é composta por: assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos. Essa equipe deve realizar “um trabalho interdisciplinar, itinerante, nas unidades escolares” (idem, p. 17) visando promover ações que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. As ações propostas são desenvolvidas no decorrer do documento, sendo apresentadas como realizar

[...] formação continuada dos profissionais que atuam junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais, realização de palestras, seminários, além de atendimento educacional específico voltado para estudantes com dificuldades de aprendizagem, acompanhamento institucional e orientação aos familiares. Também é função da equipe, avaliar pedagogicamente os estudantes com necessidades educacionais especiais e propor aos familiares, quando necessário, o encaminhamento dos mesmos para atendimentos específicos na área de saúde, assistência social e outros (idem, p. 17).

Também é especificado a função de cada profissional da Equipe Multiprofissional de Apoio a Inclusão. O profissional de fonoaudiologia deve, entre outras coisas, oferecer apoio fonoaudiológico nas escolas da rede, capacitação para os professores sobre o uso da voz e questões relacionadas ao desenvolvimento da audição e de crianças com deficiência auditiva assim como trocas na fala e na escrita. O profissional do serviço social tem como parte de suas responsabilidades mediar às relações entre escola, família e comunidade e “elaborar e executar e acompanhar programas de orientação sócio familiar e profissional tendo em vista a prevenção da evasão escolar dos estudantes público do AEE e demais necessidades especiais transitórias e, ou permanente” (Goiás, 2012, p. 22). Já o pedagogo tem como uma de suas atribuições “acompanhar e orientar o processo de ensino-aprendizagem do estudante de forma integrada” (idem, p. 23). Ele deve estabelecer parcerias com outros profissionais e com outras instituições quando necessário.

Cada profissional, cada área de formação tem suas atividades específicas, mas por se tratar de uma Equipe Multiprofissional muitas das atividades são divididas pela equipe, como visitas às escolas, elaboração e execução de projetos, participação nos projetos políticos-pedagógicos das escolas da rede, acolhimento, acompanhamento e encaminhando quando for o caso aos alunos e familiares.

As atribuições do profissional de psicologia presentes nas Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial serão apresentadas a seguir. A nomenclatura “Psicólogo Educacional” (idem, p.18) é a adotada, nesse documento, para se referir ao profissional de psicologia. Algumas das atribuições descritas no documento são: “realizar acompanhamento institucional itinerante dando suporte as unidades escolares; Atuar nas unidades de ensino como um mediador da interação escola, família e comunidade” (idem, p. 18).

O entendimento da prática desse profissional é como apoio às escolas, como mediador entre elas e outras instâncias da vida do aluno, portanto, é claro o caráter social e clínico dessa atuação. O termo itinerante evidencia que as escolas não contam com o profissional de psicologia no seu quadro de funcionários, acarretando o fato de o psicólogo ser responsável por várias escolas ao mesmo tempo. Seu percurso, desse modo, é nômade, já que transita de escola em escola. Com isso, quando o psicólogo vai à escola é para responder a demandas de emergência, atuando de forma imediatista. A itinerância também dificulta que o profissional realize uma análise institucional adequada da escola, o que é problemático, uma vez que também é de sua responsabilidade: “participar do processo de

elaboração do regimento interno, do projeto político pedagógico (PPP), plano do desenvolvimento da escola (PDE), conselho de classe, trabalhos coletivos viabilizando o processo de inclusão dos estudantes” (Goiás, 2012, p.18).

Sabe-se que os documentos citados para serem elaborados exigem conhecimento da realidade particular de cada escola, a itinerância dificulta que o psicólogo tenha tempo e experiência necessária em cada escola com objetivo de construir uma análise institucional sólida, pautada na reflexão entre a relação da escola com a sociedade e a cultura.

Além disso, essa demanda requer que o psicólogo escolar tenha conhecimentos para além da psicologia, principalmente no campo da educação e com os saberes à ele relacionados. Para tanto, faz-se necessária uma formação acadêmica sólida que possibilite ao psicólogo ter uma visão ampla das questões escolares, já que “a análise dos fenômenos educativos precisa incluir a compreensão do sistema educacional em termos das contingências sociais e políticas que sobre ele incidem” (Del Prette, 2002, p. 30).

No documento Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial, apresenta também como atribuição do psicólogo:

Desenvolver programas de orientação para as famílias e para a comunidade, tendo em vista o processo de inclusão dos estudantes; Participar e promover junto às equipes das unidades escolares ciclos de estudos, palestras, encontros, oficinas, assessorias, acompanhamentos e outros; Elaborar e executar projetos de pesquisas científicas que visem à coleta de dados e de informações no que concerne a aplicação da Psicologia na Educação (Goiás, 2012, p. 18).

Dentre as funções atribuídas ao psicólogo está a capacitação de cursos, ciclos de palestras e formação. Fica evidente a discussão apontada no segundo capítulo sobre como a psicologia participa efetivamente nas discussões no campo da educação. Pela importância dessa área do conhecimento, como uma das ciências da educação, o psicólogo tem entre suas atribuições que participar do processo de formação de professores. Assim,

a formação continuada de professores constitui uma das alternativas de atuação do psicólogo nos demais sistemas de ensino escolar. O conhecimento psicológico disponível sobre os fundamentos da educação e dos processos de ensino, sobre relações humanas e sobre alternativas construtivas na promoção de recursos profissionais, aliado ao conhecimento das questões pedagógicas, culturais e políticas que caracterizam os atuais desafios da Educação confere, ao psicólogo, uma habilitação particularmente desejável para a atuação efetiva nessa área (Del Prette, 2002, p. 23).

A psicologia passa a ser responsável por uma demanda técnica em relação à formação dos professores. Esses espaços de cursos também podem ser uma brecha para que neles possam ser construídas experiências que possibilitem à reflexão das práticas dos professores e do próprio psicólogo. Ainda sobre as atividades de caráter técnico atribuídas ao psicólogo destacam-se:

[...] elaborar em parceria com os demais profissionais da Equipe de Apoio a Inclusão, pareceres técnicos que caracterizem as habilidades e as dificuldades do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e demais necessidades especiais transitórias e, ou permanentes; Elaborar em parceria com os demais profissionais da Rede de Apoio a Inclusão, relatórios dos acompanhamentos e ações desenvolvidas (Goiás, 2012, p. 18).

Evidencia-se, pela citação exposta, como a questão da avaliação para “laudar” o aluno ainda se faz presente atualmente. Entende-se que é necessário compreender a situação do aluno para que possa atendê-lo de forma mais ampla. Para isso, não se deve pautar em um diagnóstico, mas sim buscar uma análise social, familiar, econômica em que o aluno se encontra. E, para além disso, o psicólogo não pode estar alienado a esse processo.

Ficou claro ao longo do texto que o psicólogo, de acordo com a legislação, não está inserido diretamente como parte integrante do AEE. Todavia há aí uma contradição, porque como psicólogo escolar esse profissional atua com questões voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ele também integra a Equipe Multidisciplinar que é responsável por planejar atividades, acolher alunos, pais e professores e auxiliar na elaboração de atividades e adaptação curricular dos alunos atendidos pelo AEE, conforme pode ser observado nas atividades atribuídas ao psicólogo, que deve:

Participar da elaboração e acompanhar o processo de flexibilização curricular e avaliação de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e demais necessidades especiais transitórias e, ou permanentes, Acompanhar e orientar o processo ensino-aprendizagem do estudante de forma integrada com o professor de AEE, Profissional de Apoio a Inclusão, Professor Regente e Coordenador Pedagógico; Viabilizar um trabalho de interação entre as áreas da Equipe Multiprofissional; Elaborar um Plano de Ação da área específica e encaminhar a gerencia de ensino especial (idem, p. 18).

É evidente a contradição ao verificar que atribuições como flexibilização curricular, de atividades e de avaliações é, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nacionais (Brasil, 2013), de competência do professor de AEE. Outro ponto que

merece destaque é que o psicólogo não aparece na legislação federal em relação às políticas de educação. Aparece em algumas normas das pessoas com deficiência, porém com uma função muito distante de desempenhar um papel de inclusão voltada a uma psicologia crítica e social, capaz de possibilitar aos indivíduos algum tipo de reflexão e experiência formativa. Nos poucos documentos em que esse profissional aparece, seu papel recai sobre uma concepção de avaliação psicológica para nomear e caracterizar deficiências, para fornecer suporte a tratamentos de saúde, identificar e relacionar problemas com tipos de violência. Isso guarda semelhanças com o exposto no primeiro capítulo.

Entretanto, nenhum dos itens apresentados cita que a atuação profissional do psicólogo deve ser crítica e pautada pela reflexão. Sabe-se que “nada do que, de fato, chama-se de formação poderá ser apreendido sem pressupostos” (Adorno, 1996, p. 403). É somente perante uma prática que pense e repense a própria prática que o psicólogo terá a possibilidade de proporcionar experiências formativas aos alunos, pais, professores com quem atua e a ele mesmo.

Pelo fato de a legislação federal e a própria LDB não especificarem a atuação do psicólogo no âmbito escolar, cabe às Unidades Federativas e aos municípios organizarem isso. Muitas vezes já existem psicólogos atuando na área, mas estão à disposição da administração pública. Ainda é incomum as secretarias municipais terem previsto, no seu quadro de vagas, o ingresso de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, assistente social e outros.

O município de Nerópolis, em Goiás, próximo à região metropolitana de Goiânia, por exemplo, criou por meio da Lei n.º 1.816/2016 cargos com concurso específico para a Secretaria de Educação, sendo eles monitor de apoio, intérprete de Libras, psicólogo escolar e nutricionista (Nerópolis, 2016). Cargo para psicólogo na Secretaria de Educação, com concurso específico para isso, com certeza, mostra avanço na legislação.

Considerações Finais

O discurso sobre o processo de inclusão está presente na sociedade atual nos seus diversos setores, nas mídias, na legislação, na política, sobretudo nas políticas de ações afirmativas. Essa discussão é repleta de embates tanto em decorrência dos estigmas e preconceitos presentes nela como também pelas condições concretas, estruturais que impedem a efetivação de várias ações inclusivas. Neste trabalho, o foco de discussão foi a inclusão na escola dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista a legislação e o papel do psicólogo nesse processo.

O que é proposto pelo AEE como adaptação curricular está posto no início da década de 1930, quando Helena Antipoff propõe salas heterogêneas e atividades planejadas para alunos de classe menos desenvolvidas. Não se trata de se posicionar de forma contrária e esse tipo de atividade, pois essas atividades são essenciais para que os alunos com deficiência tenham acesso, dentro de suas possibilidades, à educação formal, um dos elementos constitutivos da formação cultural. Contudo, outros elementos são imprescindíveis nesse processo como a autorreflexão.

Os dados encontrados no levantamento histórico mostram que por muito tempo a psicologia colaborou com determinado projeto político cujo objetivo era classificar e segregar crianças com deficiência. O próprio fato de poder refletir sobre essa prática, conseguindo identificá-la, mesmo que de forma subentendida, na legislação já é um avanço.

O AEE é, sem dúvida, um passo importante, não pela sala de recursos multifuncionais, pois dependendo de como é organizada e do trabalho nela desenvolvido pode ser apenas uma sala segregadora como tantas outras, agora com novo nome e com nova proposta de ensino. No entanto, consiste em avanço por poder possibilitar que todas as crianças convivam em ambiente escolar. A formação cultural também é constituída por experiências formativas, já que propõe um estar aberto à experiência de conhecer e reconhecer no outro o que há de humano, o que há de comum. Durante idas às escolas, presenciei crianças com deficiência interagindo com colegas durante o recreio, crianças com deficiência marginalizadas sendo objeto de atitudes de barbárie. Trata-se de um processo com idas e vindas, avanços e retrocessos.

Todas as leis, até mesmo o cumprimento delas, oferecendo à criança atendimento na sala de recursos, adaptações físicas na escola, adaptações curriculares, professores de apoio não garantem o processo de inclusão. Essas questões são essenciais, mas não esgotam a discussão. A inclusão passa, necessariamente, pelos elementos da formação cultural. Ela

não é da ordem da técnica ou do cumprimento de normas, é da ordem do humano. Reduzir a inclusão à técnica é um ato bárbaro porque deixamos de nos relacionar com a subjetividade e passamos a nos relacionar com o rótulo. Isso é um processo de coisificação do aluno e também do próprio profissional ali inserido.

A inclusão e os processos de preconceito relacionam-se intimamente com a formação cultural. Não estar aberto às experiências formativas e à incapacidade de identificação possibilitam a manutenção do preconceito, um ato bárbaro, assim como ocorreu em Auschwitz. A capacidade de identificação é a condição psicológica mais importante para o trabalho com pessoas com deficiência para que os processos de inclusão sejam, de fato, efetivos e possam proporcionar experiências formativas, que possibilitem emancipação e autonomia. Essas experiências devem ser estendidas aos profissionais que ali estão.

O psicólogo também é coisificado pela sociedade e pelas políticas que não legitimam seu trabalho, ao mesmo tempo, que lhe demanda uma série de atividades, muitas vezes, burocratizando suas atividades. A própria admissão do psicólogo escolar no serviço público corrobora com isso, pois ela não é pensada nas especificidades da atuação desse profissional e geralmente não são ofertadas condições de trabalho necessárias para isso. O profissional acaba ficando sobrecarregado com tantas demandas, com tantos alunos e com poucos profissionais para partilhar, discutir e refletir sobre ações no campo, experiências e angústias. A indicação de um psicólogo para cada mil alunos raramente é seguida. O que ainda é uma proporção que causa espanto.

Assim, o psicólogo acaba, muitas vezes, sendo convocado a responder demandas de forma imediata. O imediatismo é uma das características do capitalismo enquanto sistema vigente, na medida em que o modo de produção passa a ser também o modo de produção da vida e, conseqüentemente, da subjetividade. O fazer do psicólogo escolar também se converte em coisa, em mercadoria, tornando-se superficial pela ausência da crítica e passando, com isso, a coisificar o sujeito atendido.

Como vimos, uma das formas que a legislação aponta para melhor capacitar os profissionais é a formação continuada. Esta não é uma alternativa que abarca a problemática anteriormente descrita. Cursos, capacitações, aperfeiçoamentos entre outros podem oferecer aos profissionais elementos para a reflexão, mas isolados não fazem com que o profissional se perceba como parte do processo de inclusão. A formação acontece, entre outras coisas, nos vários espaços da vida, nos corredores da escola, com todos os processos culturais.

A psicologia tem possibilidade de contribuir com o AEE, como de fato já vem ocorrendo. Todavia, seria importante o psicólogo escolar ser reconhecido nas leis que regem os espaços educacionais em todos os seus níveis, assim como fonoaudiólogos e assistentes sociais, entre outros profissionais requeridos, tendo em vista o processo de inclusão e formação.

O não reconhecimento legal do psicólogo escolar com as suas funções específicas impossibilita que ele tenha um lócus de atuação definido. Essa definição é essencial porque abre precedentes importantes como a descrição de cargos e abertura de concursos. O profissional, com isso, tem a possibilidade de ter, de forma clara, as suas atribuições e, com isso, será capaz de refletir sobre sua prática e estabelecer relação dessa prática com os processos de formação cultural, inclusão e, em específico, com o AEE. Sem essas definições, as possibilidades de atuação do psicólogo ficam, na maioria das vezes, restritas às demandas da ordem, ao imediato, impossibilitando a crítica, a autorreflexão e a formação contínua, requisitos essenciais para a construção de processos que possibilitem emancipação e autonomia.

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- ABRAPEE (2016). *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Recuperado de: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-psicologo-escolar/>
- Adorno, T. W. (1993). *Mínima Moralía*. São Paulo, SP: Ática.
- Adorno, T. W. (1995a). *Educação e emancipação*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). *Palavras e Sinais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Adorno, T. W. (1996). Teoria da semicultura. In: Educação e Sociedade
- Adorno, T. W. (2015). *Ensaio sobre Psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora Unesp.
- Almeida, D. B. (2003). *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia*. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Andrara, E. G. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, pp. 196-199. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>
- Antunes, M.A. M. (2005). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco.
- Bittar, M. (2008). A relação Psicologia e educação e a instrumentalização das teorias psicológicas. In M. G. Miranda & A. C. A. Resende (Orgs.), *Escritos de Psicologia, educação e cultura* (pp. 91-104). Goiânia, GO: Editora da UCG.
- Bock, A. M. (2001). A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In A. M. Bock, *Psicologia Sócio Histórica* (pp. 15-35). São Paulo: Cortez Editora.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Brasil (2003). *Projeto de Lei do Senado - PLS nº 429, de 2003* (2003). Institui o estatuto da pessoa com deficiência e dá outras providências. Brasília, DF.
- Brasil (2005). Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.
- Brasil (2009). Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.
- Brasil (2011). *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

- Brasil (2012). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.
- Capellini, V. L. M. F & Rodrigues, O. M. P. R. (2004). Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil. *Acervo digital Unesp*. Recuperado de http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155261/1/unesp_nead_reei1_ee_d02_texto02.pdf
- Carneiro, M. A. (2015). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho-Freitas & M. N. & Marques, A. L. A. (2007). Diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organizações & Sociedade*, 14(41), pp. 59-78. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v14n41/03.pdf>
- Chaveiro, E. F. & Peixoto, A. M. M. & Silva, D. H. & Pereira, D.E.I. & Silva, F. G. D. & Borges, H. M. & Souza, I. A. & Carvalho, J. T. & Nunes, L. C.; Bastos, L. S. & Araújo, L. C. & Silva, L. C. & Vieira, M. T. (2012). Da Região Metropolitana de Goiânia (GO): possibilidades do olhar geográfico. *Observatorium: Revista eletrônica de Geografia*. v. 4, n.11, pp. 138-148. Recuperado de <http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/4edicao/n11/09.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). Procedimentos de pesquisa. In Creswell, J. W. (Org.), *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (pp. 184-210). 2. ed. Porto Alegre, Artmed.
- Crochik, J. L. (1997). Indivíduos com predisposição ao preconceito. In _____. *Preconceito: Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robel Editorial.
- Crochick, J.L. & Crochik N. (2011). Teoria crítica e educação inclusiva. In J. L. Crochik, J. *Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos.
- Del Prette, Z. A. P. (2002) Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In R. S. L. Guzzo. (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* Campinas; SP. Editora Alínea.
- Ferraz, R. D. (2008). *Saberes Docentes: constituição dos saberes experienciais frente à inserção em sala de aula de alunos com deficiência mental*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG.
- Gil, A.C. (2002). Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

- Goffman, E. (2013) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Goiás. (1990). *Proposta Curricular para Alunos Deficientes Mentais Moderados (Treináveis)*. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Superintendência de Ensino Especial. SUPEE. Departamento Psicopedagógico. Goiânia.
- Goiás. (2012). *Orientações operacionais da gerência de ensino especial para a atuação da rede de apoio à inclusão*. (Memorando n.º 013/2012- Gerência de Ensino Especial/SEE), Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação.
- Gonçalves, M. D. (2010). O campo social das Políticas Públicas e sua dimensão subjetiva. In M. D. Gonçalves. *Psicologia, subjetividade e políticas públicas* (pp. 31-76). São Paulo: Cortez Editora.
- Guarido, R. (2006). A presença do discurso médico na educação. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6. São Paulo. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100059&lng=en&nrm=abn
- Guzzo, R. S. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*, pp. 163-171. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n2/v10n2a07.pdf>
- Hobsbawm, E. (1998). O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? *Sobre história: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 36-48.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1973). *Temas básicos da Sociologia*. São Paulo, SP: Editora Cultrix.
- Horkheimer, M. (1990). *Teoria Crítica: Uma Documentação*. São Paulo, Editora Perspectiva/Editora da USP, 1990.
- Horkheimer, M. (2000). Meios e fins. In *Eclipse da razão*. São Paulo, SP: Centauro Editora.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2010). *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro, RJ.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014). *Resumos Técnicos*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>.
- Jannuzzi, G. (1985). *A luta pela educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M. (1999). *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Leontiev, A. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

- Lins, F. R. S. (2006). Psicologia e educação: o que se transmite ao educador? *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6, São Paulo. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100032&lng=en&nrm=abn
- Loureiro, M. C. S. (1997). Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes Psicologias à educação? In M. H. S. Patto. (Org.), *Introdução à Psicologia escolar* (pp. 449-458). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maar, W. L. (2012). À guisa de introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In T. W. Adorno. *Educação e Emancipação*. São Paulo, SP: Paz e terra.
- Makhoul, C. S. (2007). *Educação Física e Inclusão em Escolas Estaduais de Goiás*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, GO.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2011). Pesquisa Bibliográfica. In M. A., Marconi & E. M., Lakatos. *Metodologia do Trabalho Científico*. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, pp. 43-77.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. de. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2014.
- Marx, K.; Engels, F. (2002). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mattéi, J. F. (2002). *A barbárie interior*. São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Mattos, O. C. F. (1993) *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo, São Paulo: Moderna.
- MEC (2011). *Resolução nº5 de 15 de março de 2011*.
- Mendes, E. G. (2010) Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), pp. 93-110. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9ttJDj73pN8J:www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, (15), pp. 1-7. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf
- Miranda, M. G. (1992). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: L. T. M., Silvia & C., Wanderley (Orgs.), *Psicologia Social: o homem em movimento* (pp. 125-135). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Miranda, M. G. (2008). A Psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática. In Miranda, M. G., Resende, A. C. A. (Orgs.), *Escritos de Psicologia, educação e cultura* (pp. 19-33). Goiânia, GO: Editora da UCG.

- Moreira, A. P. (2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível? *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, pp. 42-52. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v7n1/v7n1a05.pdf>
- Nerópolis. (2016). Lei Municipal n.º 1.816/2016, de 1º de abril de 2016.
- Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) (2016). Recuperado de [http://www.observatoriodopne.org.br/.](http://www.observatoriodopne.org.br/)
- Oliveira, C. B., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, pp. 648-663. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9075/6952>
- ONU (2016). Recuperado de <https://nacoesunidas.org/>
- Ordem dos Psicólogos. (2016). Recuperado de https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/visao_da_opp_para_o_futuro_dos_psicologos_no_sistema_paoblico_de_educacao.pdf
- Passone, E. F. (2013). Psicologia e Análise de Implementação de Políticas Públicas: um diálogo Interdisciplinar. *Psicologia Ciência e Profissão*, pp. 612-628. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n3/v33n3a08.pdf>
- Patto, M. H. S. (2015) *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios.
- Resende, M. R. S. (2005). *Formação e autonomia do professor universitário: um estudo na Universidade Federal de Goiás*. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Resende, M. R. S. & Roure, S. A. G. (2012). Formação cultural e moral: a crítica da razão. *Inter-Ação*, 37(1), pp. 147-159.
- Rocha, A. N. D. C. & Deliberato, D. (2012). Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 71-92. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100006&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S1413-65382012000100006.
- Saramago, J. (2014). *Ensaio Sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sass, O. (2015) Questões de Psicologia, formação e educação. In D. U., Hur, & F. L., Júnior, & M. R. S., Resende. (Orgs.), *Psicologia e transformação: intervenções e debates contemporâneos*. Goiânia: Editora UFG.
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia Histórica-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, E. M. (1998). LDB: atuação e formação do psicólogo escolar. In R. S. L., Guzzo, R. (Org.) (1999), *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas, SP.

Silveira, D. T. & Córdova. F. P. (2009). A pesquisa científica. In T. E., Gerhardt, & D. T., Silveira. (Orgs.), *Métodos de pesquisa* (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Souza, C. (2006, jul/dez). Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, pp. 20-45. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>

Souza, M. P. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, 129-149. Recuperado de <http://evoluireducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/SOUZA-M.P.R.-Psicologia-Escolar-e-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-desafios-contempor%C3%A2neos.pdf>

Vila São Cotollengo (2016). Recuperado de <http://www.Cotollengo.org.br/>

Anexo A

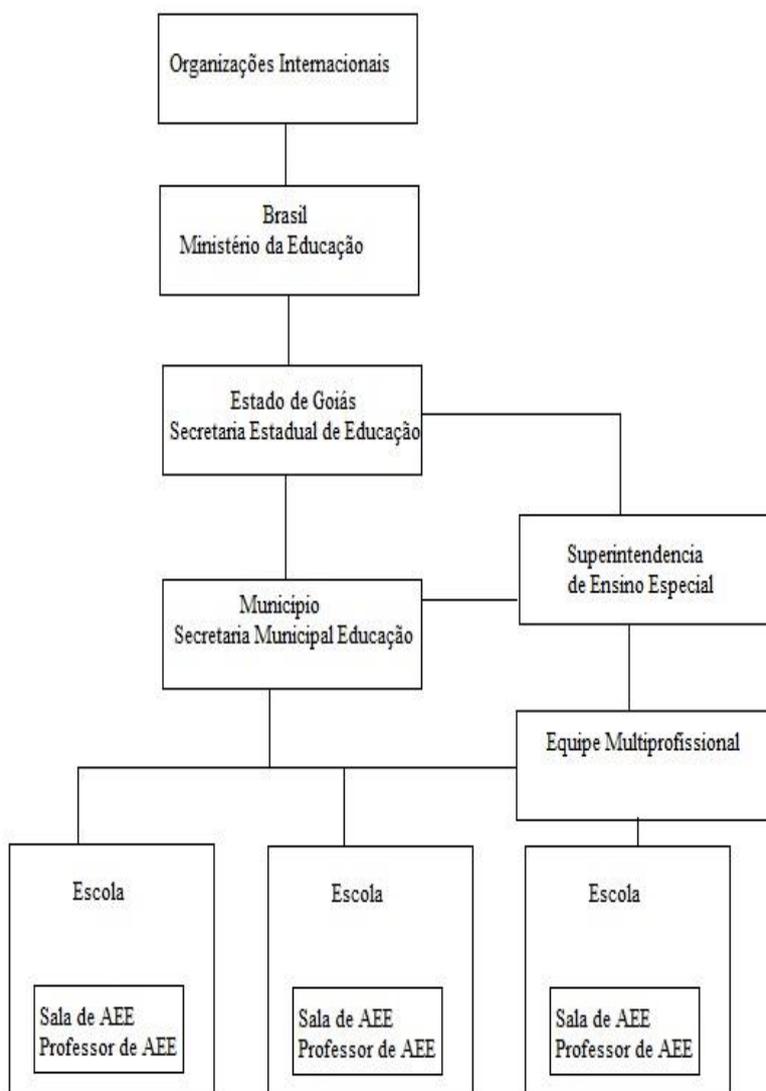
Quadro Síntese dos documentos apresentados no capítulo: Legislação, Ensino Especial e Psicologia Escolar

Ano	Nível	Documento	Assunto
1988	Nacional	Constituição Federal	Ressalta a Educação como direito, sendo dever do Estado e também a oferta da Educação Especial.
1990	Nacional	Lei nº 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1994	Internacional	Declaração de Salamanca	Diretrizes para o ensino especial
1994	Internacional	Estrutura de Ação em Educação Especial	Ações que possibilitam colocar em prática as diretrizes da Declaração de Salamanca.
1996	Nacional	Lei nº 9.394	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB)
2003	Nacional	Projeto de Lei nº 429	Propõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência.
2005	Nacional	Decreto nº 5.626	Dispõe sobre a LIBRAS
2006	Internacional	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência	Garantia dos direitos das pessoas com deficiência.
2008	Nacional	Decreto nº 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2008	Nacional	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência	Brasil ratificou a convenção do item anterior.
2009	Nacional	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2009	Nacional	Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado	Diretrizes para o funcionamento do AEE
2010	Nacional	Nota Técnica nº11	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
2012	Estadual	Orientações operacionais da gerência de ensino especial para a atuação da rede de apoio à inclusão	Orientações técnicas especificando o funcionamento do AEE no Estado de Goiás.
2012	Nacional	Lei nº 12.756	Proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista
2015	Nacional	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: capítulo Legislação, Ensino Especial e Psicologia Escolar

Anexo B

Quadro Síntese da hierarquia Institucional



Fonte: capítulo Legislação, Ensino Especial e Psicologia Escolar