

Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações

Alexandra Ayach Anache

Resumo

A prática do psicólogo escolar na Educação Especial foi analisada considerando os resultados de pesquisas sobre os processos de intervenção nas redes de serviço de Educação Especial identificadas no conjunto de produções acadêmicas registradas no *site* da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 1994 a 2007. Para a seleção dos itens no banco de dados foi utilizada a palavra-chave Psicologia Escolar relacionada com Educação Especial, contabilizando-se 49 documentos com essa temática (35 dissertações e 14 teses). As respostas produzidas no interior da academia indicam que a inserção do psicólogo escolar tem se ampliado para além da prática de diagnosticar as deficiências, exigindo uma outra versão de educação e uma prática que venham colaborar para a transformação da cultura escolar, envolvendo os docentes, os alunos, os familiares, os diretores e outros profissionais da instituição.

Palavras-chave: educação especial; Psicologia Escolar; banco de dados da Capes.

Abstract

School psychology and special education: versions, insertions and mediations

The practice of the school psychologist in Special Education was analyzed considering the results of researches on the intervention processes in the service system of Special Education identified in the academic papers registered in the site of the The Foundation Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) from 1994 to 2007. For the selection of the items in the database the key word School Psychology related to Special Education was used, and 49 documents with this theme (35 dissertations and 14 theses) were found. The studies undertaken in the academy indicate that the school psychologist's insertion goes beyond the practice of diagnosing deficiencies, demanding another education version and a practice which collaborates on the transformation of the school culture, involving teachers, students, relatives, principals and other professionals of the institution.

Key words: special education; school psychology; Capes database.

Introdução

74

Este artigo tem como principal objetivo apresentar as discussões que resultaram das pesquisas sobre os processos de intervenção nas redes de serviço de Educação Especial. Para esse fim, analisamos um conjunto de produções acadêmicas registradas no *site* da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 1994 a 2007, por agregar trabalhos que foram publicados como artigos em periódicos científicos, capítulos de livros e livros, como também aqueles que, embora não publicados, trouxeram algumas contribuições sobre a temática em referência.

Esse recorte histórico decorreu das manifestações de caráter oficial, sob as formas de declarações, leis, decretos e políticas que foram sendo promulgadas na perspectiva da inclusão, tanto em âmbito mundial quanto nacional. Desde então, a Educação Especial tem se constituído em um dos campos de trabalho dos psicólogos e vem ampliando-se gradativamente. Não é raro encontrar psicólogos atuando em creches, escolas e outras instituições especiais, Secretarias de Educação e de Saúde, entre outros locais que se ocupam de viabilizar a educação de pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial em decorrência de uma alteração de natureza orgânica, psíquica e social que justifique a sua inserção nessa modalidade de educação.

Embora tenham ocorrido debates entre os pesquisadores da Educação Especial sobre os fins aos quais ela se destina, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica compreendem-na como modalidade da educação escolar, como

processo educacional pautado em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, “[...] de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil. CNE/CEB. Resolução..., 2001, art. 3º).

Nesse referencial, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, no decorrer do processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo do desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, em decorrência de causas orgânicas ou vinculadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. Também se incluem nessa categoria alunos com altas habilidades (superdotação) e facilidade de aprendizagem, expressas no domínio de conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil. CNE/CEB. Resolução..., 2001).

A Psicologia Escolar/Educacional vem sendo discutida não mais como uma área de aplicação, e sim como um campo de conhecimento que extrapola os muros escolares, que vem ganhando espaço no âmbito das políticas públicas, gestão e sistema de ensino e em outros ambientes que se constituem como espaços educacionais. Faz-se necessária a produção de novas formas de atuação do psicólogo em diferentes contextos e propósitos, uma vez que, na constituição da Psicologia, a avaliação psicológica de alunos com problemas escolares foi uma das principais incumbências desse profissional. Os estudos de Antunes (1999) revelaram que essa área sempre recebeu influência da Psicometria, com ênfase em atividades de diagnóstico e atendimento aos problemas de conduta dos alunos. Nesse referencial, os profissionais consideravam as diferentes manifestações comportamentais do aluno como isoladas do processo educativo, sem observar os demais agentes envolvidos. Havia a tendência de se focalizar no aluno e na sua família as causas do fracasso escolar, reforçando a prática remediativa, como afirmaram Cruces (2003), Souza (2000) e Almeida *et al.* (1995).

Cruces (2003), Souza (2000) e Anache (2005), ao realizarem revisão histórica da Psicologia, mostraram que havia uma identificação com o modelo médico de profissional liberal, que tinha como objetivo o atendimento individual. Não obstante, essa prática foi se cristalizando e se tornou uma das principais formas de atuação do psicólogo na escola, ou seja, caberia a esse profissional solucionar os problemas de aprendizagem. As autoras fizeram uma leitura crítica dos currículos dos cursos de formação e apontaram para a necessidade de superação da visão higienista e medicalizada dos problemas que ocorrem no interior das instituições escolares. Cabe-nos, neste estudo, contribuir para o debate sobre a atuação do psicólogo escolar no âmbito da Educação Especial. Portanto, focalizaremos as produções acadêmicas que se debruçaram sobre esse aspecto.

Método

O *locus* da pesquisa foi o Portal da Capes,¹ que integra os sistemas de informação de teses e de dissertações das Instituições de Ensino Superior brasileiras, reunindo os trabalhos científicos em seu banco de dados.

Acessamos o banco de dados da Capes utilizando a palavra-chave Psicologia Escolar e selecionamos as dissertações e teses que estavam relacionadas com a Educação Especial, considerando o título, o resumo e as palavras-chaves. De posse dos títulos dos 366 trabalhos encontrados, selecionamos 51, sendo 33 dissertações e 18 teses (cf. Anexo). Acreditamos na possibilidade de existirem outras pesquisas que abordaram a prática do psicólogo escolar na Educação Especial; no entanto, selecionamos somente aquelas que foram registradas com o descritor supramencionado.

As produções foram identificadas pelo número de dissertações e de teses que estavam disponibilizadas no período de janeiro a fevereiro de 2008, considerando a instituição de origem, o objeto específico para estudo e os itens que compõem o resumo dos trabalhos científicos: o tema, o objeto, a abordagem teórica e metodológica, os instrumentos e a síntese dos resultados. Os trabalhos registrados com os descritores referenciados foram essenciais para o debate em tela.

As informações sobre as características gerais dos trabalhos, tais como o ano, o Programa de origem e o total de teses e dissertações foram organizadas em uma planilha e submetidas à estatística descritiva. As características das produções acadêmicas da área de Psicologia Escolar que se dedicaram à temática da Educação Especial foram fundamentais para situarmos as diferentes versões, inserções e mediações dos modos de atuação nesse campo.

Resultados e discussões

Os 51 trabalhos selecionados, referentes ao período de 1994 a 2007, encontram-se distribuídos ano a ano, numérica e percentualmente, na Tabela 1.

Note-se que 68,62% das produções estão concentradas entre os anos de 2006 e 2007, com destaque para as dissertações de mestrado (26), perfazendo um total de 35 trabalhos. Destacamos ainda que é a partir de 1994 que os trabalhos vão aparecendo, coincidindo com os movimentos nacionais e internacionais que se pautaram na perspectiva da inclusão social. Em tempo, leia-se como inclusão o acesso aos bens e serviços das diferentes áreas, entre elas a educação para todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, psicológicas, sociais ou econômicas.

¹ Acessamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações nos meses de agosto a setembro de 2007 e de janeiro a fevereiro de 2008. Por terem sido incluídas as dissertações e teses defendidas até dezembro de 2007, o período considerado para a consulta no *site* foi de janeiro a fevereiro de 2008.

Tabela 1 – Distribuição geral da quantidade de dissertações e teses produzidas no período de 1994 a 2007

Ano	Teses		Dissertações		Total	
	N	%	N	%	N	%
1994	2	11,11	2	6,06	4	7,84
1995	1	5,56	–	–	1	1,96
1996	1	5,56	–	–	1	1,96
1997	1	5,56	–	–	1	1,96
2001	2	11,11	–	–	2	3,92
2003	–	–	1	3,03	1	1,96
2004	1	5,56	2	6,06	3	5,88
2005	1	5,56	2	6,06	3	5,88
2006	5	27,78	11	33,33	16	31,37
2007	4	22,22	15	45,45	19	37,25
Total	18	100	33	100	51	100

Nos últimos dez anos, segundo os registros da Capes, houve expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todo o Brasil. No entanto, ainda é o Estado de São Paulo que detém a maioria das produções acadêmicas na área de Psicologia Escolar (Tabela 2).

A preocupação com a temática não está restrita aos programas de pós-graduação na área de Psicologia. Destacam-se os programas da área de Educação, o que pode ser justificado pela vinculação histórica quanto à consolidação da Psicologia como ciência aplicada no Brasil, como, por exemplo, a existência de laboratórios agregados às Escolas Normais (Magistério). No entanto, não se pode negar a iniciativa de outros programas em outros Estados e regiões do País, como Sergipe e Rio Grande do Sul. A Região Centro-Oeste, mais precisamente o Distrito Federal, apresentou 17,65% das produções, sendo que a maioria está concentrada na Universidade de Brasília (UnB). Esses trabalhos foram produzidos, em sua maioria, no interior dos programas de Educação e Psicologia, com a finalidade de oferecer visibilidade às diferentes formas de atuação.

Quanto ao conteúdo das pesquisas, investigamos as modalidades em que se enquadravam e optamos por caracterizá-las em dois tipos: pesquisa de campo ou empírica e documental ou manuscrito teórico. De posse dessas informações, analisamos as versões sobre a Psicologia Escolar no âmbito da Educação Especial e suas inserções nesse campo.

Denominamos de pesquisa documental ou manuscrito teórico aquela que se refere à análise teórica e documental sobre o campo de atuação do psicólogo escolar no âmbito da Educação Especial e pesquisa de campo ou empírica, aquela que se debruça sobre o cotidiano do psicólogo escolar na Educação Especial. A pesquisa empírica foi predominante, com 95,83% do total das produções, em comparação com a documental, que corresponde a apenas 4,17%.

Tabela 2 – Distribuição da produção por programa de pós-graduação de origem no período de 1994 a 2007

Programa de pós-graduação de origem	Teses		Dissertações		Total	
	N	%	N	%	N	%
Psicologia Educacional – PUC-SP	5	31,25	8	22,86	13	25,49
Psicologia escolar e do desenvolvimento humano – USP (Instituto de Psicologia)	5	31,25	2	5,71	7	13,73
Distúrbios do desenvolvimento – Universidade Presbiteriana Mackenzie	–	–	6	17,14	6	11,76
Psicologia – UnB	3	18,75	2	5,71	5	9,80
Educação – USP (Faculdade de Educação)	1	6,25	3	8,57	4	7,84
Educação – UnB	–	–	1	2,86	1	1,96
Ciências do Comportamento – UNB	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – UCB	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia Aplicada – UFU	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia do Desenvolvimento Humano – UFU	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – PUC-Campinas	1	6,25	–	–	1	1,96
Educação – UFSC	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – UFSC	–	–	1	2,86	1	1,96
Educação em Ciências e Matemática – PUC-RS	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – PUC-RS	1	6,25	–	–	1	1,96
Psicologia Clínica – PUC-RS	–	–	1	2,86	1	1,96
Distúrbios da Comunicação Humana – HRAC (Bauru, SP)	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – UFCE	–	–	1	2,86	1	1,96
Educação – Univali	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – UCDB	–	–	1	2,86	1	1,96
Ciências da Saúde – UFSe	–	–	1	2,86	1	1,96
Total	16	100	35	100	51	100

A partir dos conteúdos dos resumos selecionados, apresentaremos os temas abordados na modalidade das pesquisas empíricas ou de campo e das pesquisas teóricas, que foram fundamentais para compreendermos as inserções da Psicologia

no âmbito da Educação Especial, com base em diferentes abordagens. Em tempo, lembramos que toda prática subjaz a uma teoria. Por serem indissociáveis, há entre elas complexas (inter) relações que dão contornos e movimentos às diferentes formas de comunicação humana, que se expressam também em diversos espaços educacionais.

Versões e inserções da Psicologia Escolar e Educação Especial

A maioria das pesquisas tratou da atuação profissional do psicólogo escolar junto aos docentes (19,57%). As demais pesquisas dedicaram-se à avaliação em contexto educacional (19,57%), ao processo de aprendizagem (10,87%), à prática pedagógica (10,87%), à gestão e organização escolar (8,70%), ao fracasso escolar (8,70%), à inclusão (8,70%), ao aluno com distúrbio de comportamento (6,52%), e à formação de profissional de diferentes áreas do conhecimento (6,52%), – conforme está demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Temáticas abordadas pelas pesquisas empíricas ou de campo

Temáticas	Teses		Dissertações		Total	
	N	%	N	%	N	%
Atuação do psicólogo escolar junto aos docentes	1	8,33	8	23,53	9	19,57
Atuação do psicólogo escolar na avaliação psicológica	5	41,67	4	11,76	9	19,57
Atuação do psicólogo escolar e processos de aprendizagem	1	8,33	4	11,76	5	10,87
Análise do psicólogo escolar da prática pedagógica	1	8,33	4	11,76	5	10,87
Atuação do psicólogo escolar, gestão e organização escolar	1	8,33	3	8,82	4	8,70
Atuação do psicólogo escolar e fracasso escolar	1	8,33	3	8,82	4	8,70
Atuação do psicólogo escolar e distúrbios de comportamento	1	8,33	2	5,88	3	6,52
Atuação do psicólogo escolar e inclusão escolar	1	8,33	3	8,82	4	8,70
Atuação do psicólogo e escolar formação profissional	–	–	3	8,82	3	6,52
Total	12	100	34	100	46	100

A atuação do psicólogo escolar em conjunto com os docentes no contexto da escola foi um dos temas mais presentes nas produções de modalidade empírica. Relacionamos as dissertações de Facco (2007), Böck (2004), Costa (2007), Balduino

(2006), Prioste (2006), Polônia (2005) Hoelfelmann (2003), Paiva (2005) e a tese de Ribeiro (2006), perfazendo um total de 21%.

A tese de Ribeiro (2006) analisou as concepções e as práticas de professores de duas escolas do Distrito Federal do ensino fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, em processo de alfabetização no ensino comum, identificando os significados que estão regulando as práticas de educação inclusiva. A autora concluiu que a inclusão escolar constituiu-se de um conjunto de crenças e valores que se expressaram pelo reconhecimento das diferenças dos alunos. Os professores encontravam-se em fase de reflexão/revisão de concepções, no esforço de construir práticas pedagógicas que pudessem produzir, por meio de interações dialógicas, possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Facco (2007) pesquisou a atuação docente na educação inclusiva. Para esse fim, o seu objeto de estudo foi a sala de aula de uma escola pública. Constatou que as práticas adotadas não incluíam os princípios básicos dessa perspectiva, pois faltavam planejamento e definição dos objetivos a serem alcançados pelos alunos. A autora chamou a atenção para a necessidade de formação continuada de professores e de políticas públicas que orientassem as atividades docentes envolvidas nessa modalidade de ensino.

Os professores encontraram dificuldades para atuar em classes denominadas de inclusão em decorrência do insuficiente preparo profissional no que se refere ao conjunto de saberes, estratégias didáticas e metodologias específicas para trabalhar com os alunos com deficiência. A falta de recursos de toda ordem foi identificada por Costa (2007), Balduino (2006), Prioste (2006) e Tannous (2005). Além disso, elas alertaram sobre a dificuldade do estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, intensificada tanto pela precariedade das condições de trabalho quanto pelas crenças e estereótipos sobre as crianças com deficiência. A precariedade do trabalho docente foi abordada por Böck (2004), que realizou sua pesquisa em uma instituição especial com os professores e identificou que as suas condições de trabalho poderiam gerar sofrimento e, conseqüentemente, doenças. Diante disso, a autora ressaltou a necessidade de se oferecer suporte psicológico a esses profissionais.

Hoelfelmann (2003), ao pesquisar a formação continuada em dois grupos de professores que atuavam na educação de pessoas com necessidades educativas especiais, salientou que a dinâmica se mostrou eficaz, pois permitiu aos participantes novas ressignificações de práticas pedagógicas mais comprometidas com as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. Polônia (2005) chamou a atenção para a necessidade de trabalhar em parceria com a família, já que essa prática favorece a elaboração de estratégias de aprimoramento e de modelos de colaboração, com implicações bem-sucedidas no processo acadêmico do aluno.

A ênfase dada às incapacidades de aprendizagem de pessoas com deficiência foi evidente nos trabalhos até aqui apresentados, merecendo a atenção, inclusive, dos estudos da avaliação realizada no contexto escolar ou em outros contextos. A temática avaliação foi pesquisada pelas teses de Mól (2007), Avoglia (2006), Anache (1997), Manzoli (1994), Machado (1996) e pelas dissertações de Sant'Anna (2007), Pereira (2006) e Mattos (1994), perfazendo um total de 21% do conjunto das produções.

Anache (1997), Machado (1996) e Neves (2001) alertaram sobre a necessidade de se construírem métodos e técnicas de avaliação psicológica que rompam com as concepções sobre as incapacidades de aprendizagem de alunos com queixa escolar, com ou sem deficiência. Os instrumentos estandardizados utilizados pelos profissionais para avaliarem as crianças encaminhadas eram insuficientes para compreender as causas do fracasso acadêmico e subsidiar a prática pedagógica. Mattos (1994) acrescentou que as análises das crianças são fragmentadas e incompletas e não conseguem atingir a complexidade da questão que envolve a pessoa com deficiência mental nos aspectos psicológicos, educacionais ou conceituais. Sugeriu a necessidade da participação do professor e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização.

Os trabalhos citados, ao fazerem a crítica ao modelo de avaliação classificatória empregada, apontaram para a construção de uma prática que supere a visão determinista de constituição do sujeito, uma vez que as funções psicológicas superiores se constituem no processo de socialização. Essa abordagem desloca o eixo da avaliação do sujeito para os processos interativos. Machado (1996) afirmou que o diagnóstico é um processo multidimensional que requer que a pessoa seja entendida como um ser em mudança e com possibilidades para tal. Essa postura se fundamenta nos princípios da pesquisa participante.

Para Anache (1997), o processo de diagnóstico é um dos instrumentos de apoio educacional cuja finalidade é proporcionar informações não só sobre a extensão da deficiência mas também sobre as potencialidades do sujeito. Desse modo, estar-se-á “movimentando” os encaminhamentos e, conseqüentemente, mobilizando e envolvendo todos os membros da escola (criança, família, coordenador, professor, psicólogo), para que, juntos, possam compreender o aluno durante o processo de diagnóstico. Além disso, os resultados obtidos poderão proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas instituídas, principalmente as relacionadas às crianças com deficiência e com distúrbio de aprendizagem.

Sant’Anna (2007) investiu na tradução e adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do modelo lúdico para crianças com paralisia cerebral, com o objetivo de construir procedimentos clínicos de Terapia Ocupacional. Em que pese ser essa uma preocupação de outra área de trabalho, esse estudo é um exemplo de esforços para o aprofundamento de pesquisas dessa natureza.

Pereira (2006) estudou junto aos professores os diferentes ritmos de sono e vigília de alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental de uma escola pública. As informações sugeriram que os sujeitos pesquisados que mais dormiam eram aqueles que já haviam vivenciado experiências de reprovação, por se sentirem entediados pela proposta de ensino a que eram submetidos. Isso demandou um alerta, a todos os envolvidos nesse processo, sobre a presença de mecanismos de exclusão escolar no interior do sistema de Progressão Continuada. Essa pesquisa chamou a atenção para a necessidade de se propor uma formação docente comprometida com o aluno real.

Esse compromisso se evidenciou nas produções que pesquisaram a aprendizagem em contextos educacionais como um processo interativo para onde convergem diferentes formas de subjetividade social, agregando configurações

subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo, de forma diferenciada, em diversas instituições e grupos. Destacamos a tese de Michels (2007) e as dissertações de Casarin (2007), Nascimento (2007), Abreu (2006) e Amaro (2004).

Michels (2007), ao investigar o processo de construção do conhecimento acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down, com ênfase na escrita, afirmou que o aluno com essa característica aprende no ensino comum, no entanto, investimentos da escola são imprescindíveis. Enfatizou a importância de se mobilizar o envolvimento de todos os que trabalham no espaço escolar, bem como o apoio ao ensino-aprendizagem, à avaliação do desenvolvimento real dos alunos e aos planejamentos mais significativos para eles.

Casarin (2007) pesquisou as implicações da organização familiar no processo de escolarização de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, alunos de uma escola de ensino comum da rede privada de ensino. Constatou a necessidade de orientação educacional tanto para a instituição quanto para os familiares.

Abreu (2006) estudou o desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental, na faixa etária de 9 a 11 anos de idade, matriculadas em uma turma especial da rede pública. Observou que essas pessoas desvinculavam o pensamento lógico da experiência prática, apontando para a necessidade de uma estrutura escolar que considere as peculiaridades do funcionamento mental das crianças com deficiência mental visando ao desenvolvimento de sua lógica interna, uma vez que elas manifestaram, durante o estudo, dificuldades na internalização e posterior transferência da classificação de conceitos apreendidos, quando submetidas a tarefas de natureza formal e reflexiva. Amaro (2004), ao analisar o processo de aprendizagem de crianças com deficiência em escola de educação infantil, reiterou a importância de se respeitar e conhecer a singularidade dos alunos, para melhor planejar e intervir em ações que beneficiem o seu desenvolvimento e a inclusão escolar.

Nascimento (2007) investigou "dramas e tramas" do não aprender de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública que apresentavam diagnóstico de problemas de aprendizagem. Os fatores que contribuíram para esse processo foram: a valorização dos problemas de ordem cognitiva, orgânica, genética, pedagógica, afetiva, atribuindo-os exclusivamente ao aluno, bem como a ausência do acompanhamento escolar pela família, a falta de oferecimento de um serviço de orientação psicológica e a falta de conhecimento sobre as dificuldades dos alunos em aprender os conteúdos escolares.

A prática pedagógica, definida como um conjunto de procedimentos de ensino, e de estratégias empregadas para promover o processo de aprendizagem dos alunos, foi tema da tese de Dechichi (2001) e das dissertações de Ferraz (2007), Márcia Moraes (2007) e Chaves (2006). Notem-se os esforços dos pesquisadores em estudar essa temática no interior de escolas públicas (estadual e municipal), visando contribuir para que o espaço escolar seja mais inclusivo.

Esses trabalhos, de modo geral, constataram que a transformação do ambiente da sala de aula para um contexto que promova o desenvolvimento do aluno

deficiente mental requer modificações na interação estabelecida entre professor e aluno. Essas modificações podem depreender da construção de outras formas de interpretação e percepção dos aspectos presentes no microsistema da sala de aula. Entre essas transformações, Dechichi (2001) concluiu que a exclusão de estudantes com deficiência mental do grupo de alunos passíveis de serem educados se dá pela expectativa que o docente tem de normalizá-los, e, desse modo, eles são inseridos no grupo de pessoas que permanecem à margem do processo educativo.

Chaves (2006) considerou o papel das mediações simbólicas utilizadas por surdos usuários da Linguagem Brasileira de Sinais em situação de interação entre si ou entre surdos e professor em um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Essa pesquisa, por meio da análise das estratégias desenvolvidas nesse processo para proporcionar a aprendizagem dos integrantes, sugeriu à Psicologia aprofundar os estudos sobre a capacidade cognitiva e outros aspectos da subjetividade implicados no processo de aprendizagem de surdos.

Ferraz (2007) realizou sua pesquisa em uma escola pública de 5^a a 8^a série, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas existentes em salas de aulas comuns, observando como o currículo tratou dos alunos com deficiências (física, sensorial, mental ou múltipla). Ela concluiu que os professores, em sua maioria, não utilizavam práticas diferentes para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua aprendizagem por meio do acesso ao currículo, que fora apenas flexibilizado em alguns momentos para atender às necessidades específicas de alunos com algum tipo de deficiência.

Marcela Moraes (2007) tratou da mediação pedagógica de docentes de uma escola polo do Projeto Espaço Criativo, proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Esse Projeto visava usar a arte como possibilidade de incluir as crianças com deficiência. A autora identificou que as atividades são padronizadas e monótonas e acrescentou que a inclusão não ocorria, sobretudo quando se tratava de pessoas com deficiência mental.

A dissertação de Paiva (2005) abordou a temática indisciplina e sua relação com a constituição dos sujeitos no cotidiano de uma sala de aula do ensino fundamental. As relações estabelecidas entre professores e alunos, sob a égide de uma lógica disciplinar de controle e vigia, reproduziam situações de autoritarismo que contribuem para o fracasso escolar. Esse trabalho está relacionado à inclusão escolar e não especificamente à Educação Especial, visto que abordou as estratégias de condução das práticas educativas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. No entanto, ele estava catalogado como pertinente aos descritores por nós adotados. Certamente, o assunto em pauta tem colaborado para a exclusão de parcelas de alunos do sistema escolar, referendada pelo diagnóstico patologizante.

A educação inclusiva é uma concepção que expressa a necessidade de construção de uma sociedade que respeita e a diversidade de ordem étnica, física, sensorial, psicológica e social; portanto, não se restringe apenas à população de pessoas com deficiência. Ocorre que essa população tem sua história marcada pela sua ineficiência e incapacidade. No que tange à sociedade do conhecimento, essa situação se aprofunda e ganha diversos contornos e notoriedade.

A escola, uma das principais instituições de ensino, recebe o impacto das mudanças sociais, que são muito mais aceleradas do que as que ocorrem no seu interior. Esse fato exige dos seus profissionais mudanças pessoais e estruturais, o que envolve a gestão da escola e, conseqüentemente, a condução do processo pedagógico.

No interior das escolas, incluindo as especiais, há diferentes formas de exclusão, seja na organização endógena de seu sistema de gestão, seja na proposta de atendimentos, que, em muitos lugares, assumiu um caráter mais assistencial do que educacional, colaborando para a manutenção de preconceitos sobre a incapacidade de aprendizagem de alunos com deficiências, sobretudo daqueles com deficiência mental. Por isso as transformações devem ocorrer em todas as instâncias da escola.

Gonçalves (2007) e Silva (2006) abordaram o sistema de gestão escolar; a organização escolar foi objeto de pesquisa de Fernandes (2007) e Maria das Graças Araújo (2006). Gonçalves (2007) analisou uma experiência de gestão participativa em uma escola de educação básica. Destacou a necessidade de apoiar os gestores, professores, funcionários, alunos e pais no processo de avaliação da estrutura e funcionamento dessa instituição, visando ao acesso e à permanência de todos os cidadãos até a conclusão de seus estudos. Silva (2006) focou a atuação do diretor como articulador do projeto pedagógico, sobretudo para a promoção de uma cultura de inclusão de alunos com deficiência e de outras pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

84

Fernandes (2007), ao considerar as características comportamentais de psicólogos que atuam em organizações escolares na região da grande Florianópolis/SC, pôde constatar que o psicólogo escolar tem atuado como mediador e coordenador de estratégias de enfrentamento do desafio do cotidiano. Em consequência disso, há registros de práticas em conjunto com os professores, bem como da articulação de projetos coletivos. Maria das Graças Araújo (2006) ressaltou a necessidade de qualificar os pedagogos para atuarem nessa perspectiva.

O fracasso escolar entendido como o mau êxito no desempenho de tarefas acadêmicas por parte de alunos e que tem se configurado sob a forma de evasão e repetência foi o tema da tese de Neves (2001) e das dissertações de Dalsan (2007), Tanaka (2007) e Marcela Moraes (2007). Os autores afirmaram que esse fenômeno, que tem atingido a maioria dos alunos das escolas públicas, é construído pelo próprio sistema escolar, resultado da influência dos fatores socioeconômicos e culturais na aprendizagem. Sob esse prisma, a escola não atende às necessidades das crianças provenientes das camadas pobres; as diferenças culturais desses alunos se tornaram obstáculo para a sua escolarização. Os preconceitos raciais e sociais presentes na vida cotidiana da escola são fatores determinantes da exclusão de segmentos de alunos negros e de classe social e econômica menos favorecida.

Tanaka (2007) avaliou a construção da imagem simbólica ante a inclusão escolar sobre a deficiência e observou que, no transcurso da história, a *diferença* compõe a imagem simbólica e coletiva, atravessando o tempo e o espaço escolar, e, algumas vezes, resulta em comportamentos preconceituosos em relação à inclusão

de crianças com deficiência. De posse das reflexões produzidas a partir das análises dos contos de fadas, entendeu que podemos dialogar com os docentes, promovendo a formação de uma consciência crítica sobre o preconceito e histórias de exclusão. Nessa perspectiva, os problemas de comportamento das crianças com essas características foram objetos de estudos da tese de Silveira (2006) e das dissertações de Nunes (2007) e Dupas (2007), quando defenderam a necessidade de uma parceria entre escola e família para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e promover uma cultura decorrente dos princípios da educação inclusiva. Isso exige a construção de programas que visem ao acolhimento, à orientação e ao acompanhamento contínuo dos familiares para que possam contribuir para o êxito do processo pedagógico.

Dalsan (2007) focalizou o enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública. Tendo como base o seu cotidiano, enfocou as relações, as concepções, as práticas escolares, as condições precárias de trabalho dos educadores e as políticas públicas que atravessam a escola, perpetuando a exclusão dos alunos das classes populares, distanciando-os do seu direito de escolarizar-se. Participaram desse projeto os gestores, os professores (classes comuns e grupos de apoio), a coordenadora pedagógica e a psicopedagoga. A autora afirmou a necessidade de uma escuta diferenciada da escola, bem como de projetos coletivos para romper com a visão hegemônica de que o fracasso escolar é responsabilidade individual, ora do aluno, ora da família, ora do professor. Além disso, chamou a atenção para as políticas que atravessam o interior das escolas e penalizam a escolarização de parcelas de alunos oriundos das classes populares.

A inclusão escolar foi objeto de estudo da tese de Emílio (2004) e das dissertações de Tannous (2005) e Cassoli (2006). Emílio analisou o cotidiano de uma escola de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio empenhada em realizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A autora analisou as suas experiências como psicóloga e pesquisadora no contexto, alertando para tramas e dramas vividos por ela para viabilizar o processo de inclusão. Além disso, resgatou a dimensão subjetiva, ou seja, as crenças, os valores e os preconceitos que os profissionais, os familiares e os alunos possuem sobre as pessoas que apresentam deficiência. Esses aspectos que perpassam as relações sociais precisam ser cuidadosamente considerados no trabalho do psicólogo escolar. Explicando melhor, o fato de um aluno acompanhar o processo pedagógico proposto pela escola não é o suficiente para considerá-lo incluído. Estar incluído significa pertencimento ao grupo social, que se reúne por afinidade de interesses e motivações. Há que se mediar conflitos e ambiguidades para superar as práticas de exclusão.

Cassoli (2006), ao realizar um estudo de caso de um aluno com deficiência visual no interior da escola, informou que a educação inclusiva demanda mudanças radicais na compreensão dos sujeitos, na estrutura da escola e na formação dos profissionais. Há que se indagar se as mudanças são substanciais para transformar a condição de incapacidade da parcela da população que fracassa na escola.

O tema sobre a formação profissional esteve presente nas dissertações de Gláucia Araújo (2006), Jorqueira (2006) e Tadros (2006). Eles enfatizaram a necessidade de uma formação comprometida com práticas inclusivas, sendo a

formação continuada uma das possibilidades. Gláucia Araújo (2006) ponderou que a prática profissional do psicólogo no atendimento das necessidades humanas básicas de crianças com deficiência mental da rede pública de ensino precisa de uma ação interdisciplinar pautada na aceitação da diferença, do respeito à singularidade de cada criança. Nessa perspectiva, os cursos de formação do psicólogo devem avançar na construção de um suporte teórico e metodológico que reconheça a política de inclusão.

Na categoria de aprofundamentos teóricos, encontramos trabalhos relacionados à avaliação psicológica, aprofundamento conceitual e metodológico. A dissertação de Noronha (2006) tratou de aspectos relacionados com a cultura escolar, com destaque para a literatura infanto-juvenil, reiterando a ideia já apresentada no trabalho de Tanaka (2007) sobre a cultura do preconceito presente nas instituições de ensino, fator determinante para a exclusão das pessoas com deficiência.

Os fundamentos da avaliação psicológica foram objetos das teses de Walger (2006) e Mendes (1995) e da dissertação de Mindrisz (1994). Os autores mostraram que a abordagem psicométrica orientou as práticas de avaliação e diagnóstico.

Mindrisz (1994) e Mendes (1995), ao discutirem a construção científica do conceito de deficiência mental e as suas implicações para a realidade educacional, apontaram para os limites do diagnóstico classificatório decorrente de uma compreensão de deficiência mental pautada exclusivamente em critérios psicométricos. Russo (1994) aprofundou aspectos teóricos e metodológicos sobre as contribuições de Vygotsky para a educação especial. Salientou que o processo de avaliação deve ser orientador na construção de propostas de ensino que promovam a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os diferentes enfoques dos trabalhos analisados sinalizaram a necessidade de se problematizarem os construtos que orientam as práticas dos psicólogos em diferentes contextos educacionais, sobretudo com relação à população identificada como sendo da educação especial. Em que pese a presença de 4% do total de trabalhos (dois) que se debruçaram sobre as deficiências sensoriais (visual e auditiva), note-se que a inserção da Psicologia Escolar nesse campo de referência ainda ocorre por meio de problemas oriundos das dificuldades de se promover o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência mental e com problemas de aprendizagem.

As contribuições das produções acadêmicas no campo da Psicologia Escolar/Educacional e educação especial permitiram-nos tecer algumas considerações sobre as mediações construídas nesse campo de referência, com as quais encerraremos esta etapa deste trabalho.

Mediações da Psicologia Escolar e educação especial

Os trabalhos analisados indicaram que a educação inclusiva se referiu à necessidade de se elaborar uma proposta política e pedagógica cujo objetivo seja a transformação da cultura escolar; por outro lado, a inclusão escolar referiu-se ao acesso aos bens e serviços educacionais, portanto, não podem ser consideradas

sinônimas. Alguns trabalhos abordaram instituições especiais, mas com o intuito de apontar as contradições entre as práticas educativas e os discursos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, visando às mudanças institucionais. Evidenciou-se a necessidade de promover ações voltadas para o esclarecimento das determinações ideológicas e filosóficas, das tendências educacionais e da concepção de educação/ensino.

A atuação do psicólogo escolar junto ao corpo docente revelou a urgência de investimentos na formação. Há uma lacuna nos cursos de graduação de professores que não foram suficientes no oferecimento de conhecimentos e estratégias didáticas consideradas necessárias para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Além disso, outros aspectos foram destacados, como a formação pessoal desse profissional, visando garantir espaços de interlocução para proporcionar reflexões sobre crenças, valores e preconceitos presentes no âmbito educacional. Esses aspectos se referem à subjetividade individual (Gonzalez Rey, 2003). As intervenções nas relações interpessoais entre professores, entre professores e direção, entre professores e familiares, entre professores e alunos, entre alunos e entre alunos e outros segmentos apresentaram-se como necessárias para promover a qualidade de ensino dos envolvidos, em diferentes situações e espaços, institucionalizados ou não.

Procedimentos de avaliação mostraram-se importantes para subsidiar os profissionais para a construção de propostas adequadas para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência e daqueles que apresentam problemas de aprendizagem. As práticas fundamentadas em uma atuação crítica levam os docentes a valorizarem as expressões da aprendizagem, considerando-as para promover novas propostas de ensino. Desse modo, cabe ao psicólogo escolar observar os aspectos intersubjetivos constitutivos na relação entre os agentes educacionais, para favorecer a construção de uma cultura fundamentada na perspectiva da educação inclusiva.

Existem várias barreiras que a instituição escolar não conseguiu vencer, revelando a fragilidade do sistema educacional brasileiro na execução de suas políticas públicas. Questiona-se o tipo de inclusão que se propõe e o que se executa. As transformações necessárias para avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento requerem mudanças substanciais no trabalho pedagógico, que dependem das mudanças na concepção de escola, bem como da organização do sistema educacional. Portanto, há necessidade de investimentos do psicólogo escolar, junto aos órgãos de gestão escolar, na construção de um trabalho coletivo envolvendo direção, professores, servidores, comunidade, os fóruns de deliberações, os conselhos e outras instâncias que se fizerem oportunas, para promover estratégias e ações comprometidas com a qualidade da educação para todos, indistintamente.

Considerações finais

Coube-nos reunir neste artigo um conjunto de referências produzidas sobre a prática do psicólogo escolar na educação especial sob a perspectiva da educação

inclusiva, identificando as respostas produzidas no interior da academia para enfrentamento do desafio de construir uma proposta pedagógica que seja válida para todos os alunos com características de aprendizagens distintas em um ambiente educacional homogeneizador.

A inserção do psicólogo escolar tem se ampliado para além da prática de diagnosticar as deficiências. Ainda que essa atividade seja tradicional, requer um outro desenho teórico e metodológico que ofereça subsídios para que os profissionais e familiares possam planificar uma proposta pedagógica que favoreça a aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Em que pese a abrangência do conceito de necessidades educacionais especiais, as deficiências ainda são as mais consideradas, com destaque para a deficiência mental, sobretudo no que se refere às críticas ao modelo de avaliação, e para a compreensão dos processos de aprendizagem desse grupo de alunos, sob a ótica de que o espaço escolar é o lugar social que pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Há fortes indicadores da construção de outra versão de educação, exigindo uma prática que venha colaborar para a transformação da cultura escolar, envolvendo os docentes, os alunos, os familiares, os diretores e outros profissionais presentes no cotidiano da instituição no processo de avaliação da estrutura e funcionamento das escolas, visando garantir o acesso à escola e ao currículo, para que os alunos permaneçam e concluam sua escolaridade.

Os aspectos estudados estão prioritariamente centrados nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, expressando um esforço de valorizar as relações presentes na escola, mediando conflitos, reflexões e ações que superem as práticas de patologização e de medicalização de alunos que manifestam dificuldades de aprender, apresentem eles deficiências ou não. Outros assuntos de igual relevância foram pesquisados, entre eles gestão, processos de inclusão e formação profissional, revelando a ampliação do campo de atuação do psicólogo escolar. Os trabalhos indicaram a necessidade de inserção desse profissional em órgãos de controle social e nas políticas públicas.

As mediações ganharam relevo nas atividades de assessoria ao projeto político-pedagógico da escola, na avaliação do trabalho dos profissionais envolvidos, na colaboração com a formação técnica favorecendo a integração entre os membros da equipe, na avaliação institucional, delineando estratégias necessárias para promover a inclusão dos alunos com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva. Nessa esteira, as organizações de oficinas, cursos e pesquisas apresentaram-se como um dos caminhos viáveis para facilitar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas instituídas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. F. C. et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 11, n. 2, p.117-134, 1995.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviço em educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTINEZ, M. A. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 95-114.

ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo, SP: Unimarco, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In: ALMEIDA, F. C. de A. (Org). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 17-36.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, SP: Thomson-Pioneira, 2003.

SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2000.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, SP: Queroz, 1991.

Alexandra Ayach Anache, psicóloga e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é docente e pesquisadora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

alexandra.anache@gmail.com

Anexo

Corpus documental obtido em pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Portal da Capes

ABREU, M. C. B. F. *Desenvolvimento de conceitos em crianças com deficiência mental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2006.

AGUIAR, T. M. B. *O discurso (psico)pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

AMARO, D. G. *Indícios da Aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação do cotidiano escolar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.

ANACHE, A. A. *Diagnóstico ou inquisição?* Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1997.

ARAUJO, Gláucia M. G. *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nos atendimentos às queixas escolares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2006.

90

ARAÚJO, Maria das Graças. *Opinião de psicólogos sobre o seu preparo profissional para atender às necessidades básicas das crianças com deficiência mental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Sergipe (UFSe), 2006.

AVOGLIA, H. R. C. *Avaliação psicológica: a perspectiva sócio-familiar nas estratégias complementares à prática clínica infantil*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2006.

BALDUINO, M. M de M. *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília UnB), Brasília, DF, 2006.

BÖCK, G. L. K. *A Síndrome de Burnout e o trabalho na "Educação Especial": um olhar sobre as percepções dos educadores*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2004.

CASARIN, N. E. F. *Família e aprendizagem escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2007.

CASSOLI, R. A. *As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão, uma história de exclusão*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

CHAVES, H. V. *Estratégias de mediação e construção compartilhada de conhecimentos entre surdos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, CE, 2006.

COSTA, M. C. S. *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.

DALSAN, J. *O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica do cotidiano escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2001.

DUPAS, M. A. *Psicanálise e educação: a construção do vínculo e o desenvolvimento do pensar na prevenção de agravos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.

EMÍLIO, S. A. *O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços amarras e nós no processo de inclusão*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.

FACCO, M. A. *Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.

FERNANDES, C. S. *Características dos comportamentos profissionais de psicólogos que atuam em organizações escolares na região de Florianópolis/SC*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

FERRAZ, R. B. *Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.

GONÇALVES, C. L. *Gestão e participação: subjetividades em relação*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.

HOEFELMANN, C. D. R. *Grupos de estudo como modalidade de formação continuada para uma educação inclusiva*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, RS, 2003.

JORQUEIRA, A. C. *Expectativa do professor com relação a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar com ênfase no brincar da criança com deficiência física*. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2006.

MACHADO, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1996.

MANZOLI, L. P. *Classe especial: caracterizando o aluno portador de deficiência mental*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1994.

MATTOS, A. E. *O educador no contexto do diagnóstico integral para o portador de deficiência mental na escola pública*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 1994.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1995.

MICHELS, L. R. F. *Aspectos-chave de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down no processo de ensino regular*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.

MINDRISZ, R. K. *A tirania do QI: o quociente de inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental*. 1994. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 1994.

MÓL, D. A. R. *Avaliação das habilidades cognitivas em crianças com e sem indicação de dificuldades de aprendizagem pela Bateria Woodcock-Johnson III*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, SP, 2007.

MORAES, Marcela C. de. *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência e arte: um olhar sobre o Projeto Espaço Criativo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2007.

MORAES, Márcia C. A. F. *A influência das atividades expressivas e recreativas em crianças hospitalizadas com fissura labiopalatina*. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC), Bauru, SP, 2007.

92

NASCIMENTO, R. de C. S. N. *Dramas e tramas do não aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2007.

NEVES, M. M. B. da J. *A atuação da Psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2001.

NORONHA, L. F. F. *A representação da deficiência na literatura infanto-juvenil nos tempos de inclusão*. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.

NUNES, M. M. de S. *A percepção familiar em crianças com ou sem transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de conduta e transtorno desafiador opositivo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, 2007.

PAIVA, N. S. G. *A (in) disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2005.

PEREIRA, M. R. dos P. *Demandas da escola e necessidades de alunos de ensino fundamental ciclo I (1ª à 4ª série) ciclo II (5ª à 8ª séries): um estudo sobre os ritmos de sono e vigília*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2006.

POLÔNIA, A. C. *As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?* 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2005.

PRIOSTE, C. D. *Diversidade e adversidade: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva.* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2006.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escola.* 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, 2006.

RUSSO, L. A. B. *Algumas contribuições do sócio-interacionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na educação especial.* 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1994.

SANT'ANNA, M. M. M. *Tradução e adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do modelo lúdico para crianças com paralisia cerebral.* 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.

SILVA, C. L. *O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir do enfoque sócio-histórico.* 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2006.

SILVA, L. J. A. de L. e. *Possíveis influências da inclusão escolar na reabilitação fisioterapêutica de crianças com paralisia cerebral.* 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.

SILVEIRA, L. M. de O. B. *A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível?* 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, 2006.

TANAKA, L. M. *Contos de fadas e a construção de imagem simbólica coletiva frente à inclusão escolar.* 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.

TANNOUS, G. S. *Inclusão de aluno com deficiência mental: experiências psicossociais de professores da escola pública.* 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2005.

TADROS, T. O. F. *O discurso e a atividade: uma análise do trabalho do(a) fonoaudiólogo(a) com pais de crianças com perdas auditivas.* 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2006.

VIEIRA, P. A. C. *Influência das desordens de processamento auditivo na avaliação neuropsicológica de pessoas com dificuldades de aprendizagem.* 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2007.

WALGER, A. A. R. *Psicometria e Educação: a obra a de Isaias Alves.* 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2006.