

## **A INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

*THE INTERVENTION OF THE PSYCHOLOGIST IN SPECIAL EDUCATION CONTEXTS IN GREATER FLORIANOPOLIS*

Laura Kemp de MATTOS <sup>1</sup>  
Adriano Henrique NUERNBERG<sup>2</sup>

**RESUMO:** a educação especial tem sido um contexto de inserção do psicólogo na área educacional. À luz das políticas de inclusão vigentes, a atuação do psicólogo se volta à promoção de práticas educacionais que favoreçam a participação e aprendizado de todos os alunos. A formação de profissionais na área da educação demanda o estudo das necessidades sociais que irão atender. Somente a partir de dados concretos acerca do contexto e das possibilidades de intervenção pode-se identificar os conhecimentos que deverão ser ensinados. Entretanto, são raros os estudos que investigam as formas contemporâneas de intervenção da psicologia na educação especial. Assim, reunir dados sobre essa atuação permite instrumentalizar a reflexão sobre a formação em psicologia educacional. Esse trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa e exploratória que objetivou descrever as características da atuação de psicólogos da Grande Florianópolis vinculados à instituições de educação especial. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. As categorizações foram decorrentes do diálogo estabelecido nas entrevistas e, portanto, constituídas posteriormente. A análise dos dados permitiu verificar a sobreposição das três formas de intervenção que historicamente definiram a atuação do psicólogo nessa área, a saber, a segregação, a integração e a inclusão, sendo o foco principal de atuação centrada no aluno com queixa escolar e/ou com suspeita de deficiência intelectual. Diante disso, conclui-se esse estudo ressaltando a importância dos psicólogos refletirem sobre as implicações das políticas inclusivas para sua prática profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação especial; educação inclusiva; psicologia e educação; pessoas com deficiência.

**ABSTRACT:** In the field of education, special education has been context in which psychologists have a place. In light of the existing inclusion policies, the work of the psychologist has been directed toward promoting educational practices that benefit all students' participation and learning. The training of professionals in this educational area demands studying the social needs that will be encountered. The only way to identify what kinds of knowledge should be taught is to obtain tangible data about the context and the intervention possibilities. Nevertheless, few studies have been carried out to investigate contemporary forms of psychological intervention in special education. Thus, gathering data about this issue contributes as a basis on which to build reflection and understanding for professional preparation in educational psychology. This article is the result of qualitative and exploratory research designed to describe the procedural characteristics of psychologists

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. kemp.laura@gmail.com

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. adriano@cfh.ufsc.br - Subvenção: FUNPESQUISA /UFSC

working in special education institutions in Greater Florianópolis. The data was collected through semi-structured interviews. The categorization was derived from the exchanges established during the interviews and were therefore constituted at a later moment. The data analysis enabled us to perceive an overlap of three intervention forms that historically define the psychologists' procedure in this area, namely, segregation, integration, and inclusion, with the main procedural focus being on the student with a school grievance and/or suspected of having an intellectual disability. Based on these findings, this paper concludes by highlighting the importance of psychologists reflecting on the implications of inclusive policies in their professional practices.

**KEYWORDS:** Special Education; Inclusive Education; Psychology and Education; People with Disabilities.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de profissionais na área da saúde e educação demanda o estudo das necessidades sociais as quais irão atender, bem como das condições de trabalho. Somente a partir de dados concretos acerca do contexto e das possibilidades de intervenção pode-se identificar os conhecimentos que deverão lhes ser ensinados, tanto na formação inicial, quanto na continuada.

Nesse âmbito, a formação do psicólogo no Brasil tem acompanhado as constantes mudanças socioculturais da sociedade, do mercado de trabalho e da Ciência. Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (BRASIL, 2004), proporcionou-se também um ganho em termos de flexibilidade e inovação, permitindo aos projetos pedagógicos dos cursos maior capacidade de incorporar as demandas recentes de conhecimentos para intervenção profissional. A construção de novos currículos, contudo, tem enfrentado diversas dificuldades uma vez que implica a mobilização de barreiras conceituais e políticas que se colocam diante do esforço de renovação dos espaços formativos.

Esse impasse se soma à escassez de estudos referentes à formação do psicólogo, como fatores fundamentais para implementar as inovações necessárias. A carência de pesquisas na área é apontada como grande dificuldade para o incremento dessa formação (WITTER; FERREIRA, 2005). Assim, reunir dados sobre a atuação do psicólogo permite engendrar melhorias nesse processo.

A esse respeito vale destacar contribuições de autores como: Chacon (2004) que discute a formação do psicólogo para trabalhar com pessoas com necessidades especiais, Júnior (2007) e Neto e Penna (2006) que discutem aspectos éticos da formação, Simão (2007) que investiga as características da atuação e profissão, Ferreira (2007) que discute a razão da existência de tantas "psicologias", Paparelli e Nogueira-Martins (2007) que investigam a formação do psicólogo na perspectiva dos alunos e Júnior (1999), que discute as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em psicologia, entre outras questões.

No que tange à participação de psicólogos na área educacional no Brasil, embora tenha havido um significativo crescimento nas últimas décadas quando comparada à área clínica, ainda está muito distante da realidade vivida em outros

países com tradição em pesquisas e intervenção na área (WITTER et al., 2005). A realidade nacional é que o psicólogo escolar/educacional ainda está buscando legitimar seu espaço no contexto educacional, a despeito de seu lugar no campo da Saúde já estar bem mais consolidado.

O psicólogo escolar historicamente enfocou o aluno considerado desviante da norma, visando melhorar o processo de ensino aprendizagem e auxiliar na composição de classes homogêneas. Nessa lógica de culpabilização do fracasso escolar, o maior peso recai sobre o indivíduo e sua família, sendo as diferenças individuais concebidas de modo desconectado da organização do sistema social e político (ANDRADA, 2005; MICHELS, 2005).

Atualmente a implementação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva tem trazido novos desafios para as práticas profissionais do psicólogo no contexto escolar e educacional. Mesmo o processo de avaliação psicológica se reestrutura com esse processo no sentido de comprometer o contexto institucional no fornecimento dos *sistemas de apoio* resultando, por sua vez, em novas perspectivas de participação do psicólogo na educação de pessoas com deficiência. Os documentos atuais mais importantes sobre classificação e diagnóstico da deficiência já incorporam esse viés sociológico e político (DINIZ, 2007; AAMR, 2006). Nesse ínterim, o foco da intervenção da psicologia desloca-se progressivamente do enfoque clínico e individual para o enfoque social e institucional.

Não obstante, a psicologia como ciência e profissão muito ainda pode contribuir para pensar estratégias outras de atenção e atendimento dos alunos com deficiência nos diferentes níveis de ensino, engendrando ações mais focadas nas instituições escolares e em seus processos interativos, superando enfoques individualistas e restritos ao modelo médico da deficiência (OLKIN; PLEDGER, 2003).

Na educação especial, hoje compreendida como uma modalidade do sistema educacional, os psicólogos contam com um significativo reconhecimento profissional como especialistas do desenvolvimento humano. Contudo, raros são os estudos que investigam as formas contemporâneas de atuação do psicólogo nesse contexto (ANACHE, 2007) por serem relativamente recentes as políticas nacionais de educação especial na perspectiva inclusiva. Dentre eles, destaca-se o artigo de Anache (2005), discutindo aspectos históricos da interface psicologia e educação especial e, mais recentemente, a pesquisa do CFP (2008) mapeando em termos descritivos a atuação profissional dos psicólogos nos programas e instituições relacionadas às políticas de educação inclusiva.

Há estudos que caracterizam a atuação dos psicólogos em contextos de educação especial, dentre eles cabe ressaltar o estudo exploratório de Mendonza (1997) que realizou um levantamento das características da intervenção dos psicólogos escolares que trabalham com alunos com deficiência em Mato Grosso do Sul. Outros artigos também merecem destaque, como o relato de pesquisa de Gomes e González

Rey (2008) sobre psicologia e inclusão e o relato de uma vivência prática de Cavanelas (2000), psicóloga em uma instituição voltada para pessoas com deficiência.

Nesse sentido, conhecer as características da intervenção dos psicólogos em instituições de educação especial e o impacto das políticas de inclusão escolar em suas práticas profissionais é fundamental para a avaliação desse processo com vistas à identificação de necessidades de incremento da formação dos psicólogos, de modo a ampliar a responsabilidade social e os direitos humanos (SILVA, 2005). Com esse estudo espera-se fornecer subsídios a essa formação na perspectiva inclusiva, de modo a possibilitar a identificação dos avanços e as lacunas existentes na prática desse profissional.

## 2 MÉTODO

A atual realidade científica é marcada pela cisão entre investigação e intervenção, o que leva ao distanciamento entre a mudança e o conhecimento, na medida em que muitos pesquisadores não utilizam os resultados de suas pesquisas para promover melhorias em suas sociedades. Nesse âmbito, esse estudo pretende ser um agente de transformação social, subsidiando a formação profissional em psicologia (GIL, 1999).

A natureza dessa pesquisa é qualitativa e exploratória, pois tem por objetivo proporcionar uma caracterização da intervenção do psicólogo na educação especial numa perspectiva inclusiva (GIL, 2002). O projeto de pesquisa que pautou esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da UFSC, pelo código FR-224703.

Para a caracterização que essa pesquisa pretendeu realizar foram selecionados para entrevista 12 psicólogos inseridos nas principais fundações, centros de reabilitação e associações, em geral mantidas pela sociedade civil em parceria com o Estado e Municípios, às quais se vinculam escolas que atendem aos alunos com deficiência da Grande Florianópolis.

Por meio de carta de apresentação dos pesquisadores e do projeto, foi realizado o primeiro contato com as instituições. Em seguida à autorização foram feitos contatos telefônicos com os psicólogos, para agendar os encontros. Nesses encontros objetivou-se apresentar os pesquisadores, explicar o objetivo da pesquisa e identificar se os entrevistados dispunham-se a participar.

Para o levantamento e análise dos dados foram utilizados: roteiro de entrevista, termo de consentimento, gravador digital, pilhas, folhas em branco, caneta, lapiseira e computador. As entrevistas, realizadas entre os meses de abril e dezembro de 2008, foram feitas no próprio local de trabalho dos sujeitos com duração média de uma hora e meia, sendo todas gravadas e transcritas com prévio consentimento do sujeito entrevistado. Os resultados foram obtidos a partir do entrelaçamento das diferentes informações, organizadas e classificadas em categorias de análise, valorizando informações qualitativas e quantitativas.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. O roteiro da entrevista foi constituído por 12 questões abertas e 10 questões fechadas, as quais objetivaram identificar os dados pessoais, as características do contexto em questão e as condições de trabalho, as características da atuação profissional, além da relação entre a atuação e formação acadêmica.

Considera-se que a entrevista, numa pesquisa qualitativa, não se constitui como um instrumento fechado, mas sim num diálogo entre pesquisador e pesquisado, entretidos ao contexto social (GONZÁLEZ REY, 2002). Nesse sentido, pretendeu-se investigar as condições concretas que possibilitam o exercício profissional do psicólogo inserido em contextos de ensino numa perspectiva inclusiva.

### 3 RESULTADOS

A idade média dos psicólogos entrevistados é de 39 anos, variando entre 54 e 26 anos. A maioria deles é do sexo feminino, apenas dois psicólogos do sexo masculino participaram da pesquisa. Dentre os participantes desse estudo oito concluíram a graduação em psicologia em instituições privadas de ensino superior e quatro em instituições públicas. Tais dados coincidem com o levantamento realizado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, sobre as características dos psicólogos que atuam em políticas públicas educacionais (PROENÇA; SILVA, 2009). Esses resultados também são similares aos apontados por Mendoza (1997), Rosas, Rosas e Xavier (1988) e pelo CFP (1994) quando descrevem características de sexo, idade e formação dos psicólogos brasileiros.

No que tange às características do contexto, apesar de nove (75%) dos entrevistados serem contratados como psicólogos, com carteira assinada, três (25%) trabalham como prestadores de serviços, indicando uma precariedade nas formas de contratação. A carga horária de trabalho para a maioria dos entrevistados é de 40 horas semanais. Dentre eles sete profissionais (58% dos informantes da pesquisa) trabalham como psicólogos na área de educação especial há menos de seis anos. Além de atuarem em instituições de educação especial, seis psicólogos entrevistados (50%) atendem também em consultórios particulares e dois trabalham em outras áreas, a saber, um deles lecionando artes marciais e o outro preferiu não especificar a atividade.

Os dados foram analisados com base em duas categorias *a priori*, quais sejam atuação e formação profissional. Os demais resultados foram obtidos a partir do entrelaçamento das diferentes informações, organizadas e classificadas em categorias de análise *a posteriori*, pois foram decorrentes do diálogo estabelecido nas entrevistas e, portanto, constituídas posteriormente para análise de conteúdo, conforme Franco (1994).

### 3.1 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Todos os entrevistados trabalham em equipes multidisciplinares, organizadas por meio de reuniões semanais compostas geralmente pelos seguintes profissionais: pedagogo, médico, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, professor de educação especial, assistente social e psicólogo.

As principais atividades desenvolvidas no cotidiano de trabalho são apresentadas na figura 1. As demandas das instituições em relação ao trabalho dos psicólogos entrevistados são bem distintas entre si, embora a orientação/educação de pessoas com deficiência e a atuação junto às famílias sejam atividades desenvolvidas por quase todos os entrevistados (92%). A avaliação psicológica, orientação/educação sexual e intervenções com a equipe técnica apareceram como realizadas por 10 dos informantes (cerca de 83%). Tais resultados são próximos aos apresentados por Mendonza (1997) em estudo semelhante realizado no Estado de Mato Grosso do Sul.

Destaca-se também na Figura 1 a assistência psicológica com alunos realizada por nove profissionais (75%), além da orientação psicoeducacional aos professores, atendimento de emergência, visitas domiciliares e assistência psicológica com professores realizadas por oito entrevistados (cerca de 67%). Outra atividade que foi mencionada por sete entrevistados (aproximadamente 58%) foi a elaboração, avaliação e desenvolvimento do projeto pedagógico, como visto no gráfico a seguir.

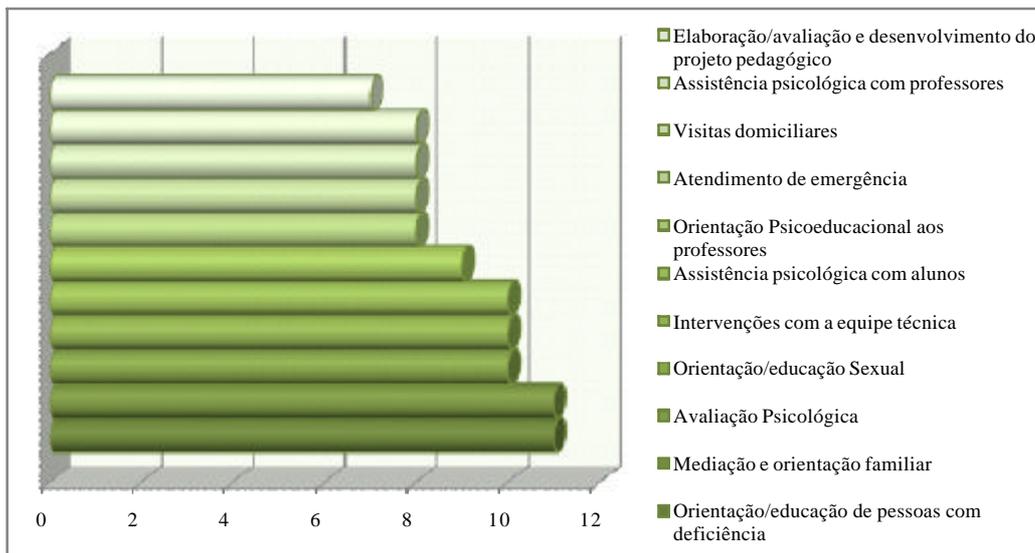


Figura 1 - Atuação profissional.

Além do teste de inteligência, boa parte dos profissionais realiza uma entrevista com a família para identificar aspectos referentes à comunicação, cuidados pessoais, vida familiar, habilidades sociais, auto-gestão, saúde, segurança, habilidades cognitivas e comportamentos do aluno. Nesse caso, observa-se também como ele está interagindo com o meio avaliando o comportamento adaptativo, componente inserido no momento que vigoravam as políticas de integração, tendo sido proposto por meio dos parâmetros de avaliação da AAMR<sup>3</sup> na década de 60. Após essa avaliação, todos os profissionais da equipe diagnóstica<sup>4</sup> reúnem-se para estudo do caso e fechamento do diagnóstico.

A seguir apresenta-se a Figura 2, relativa aos dados sobre outras atividades menos destacadas dos psicólogos informantes dessa pesquisa:

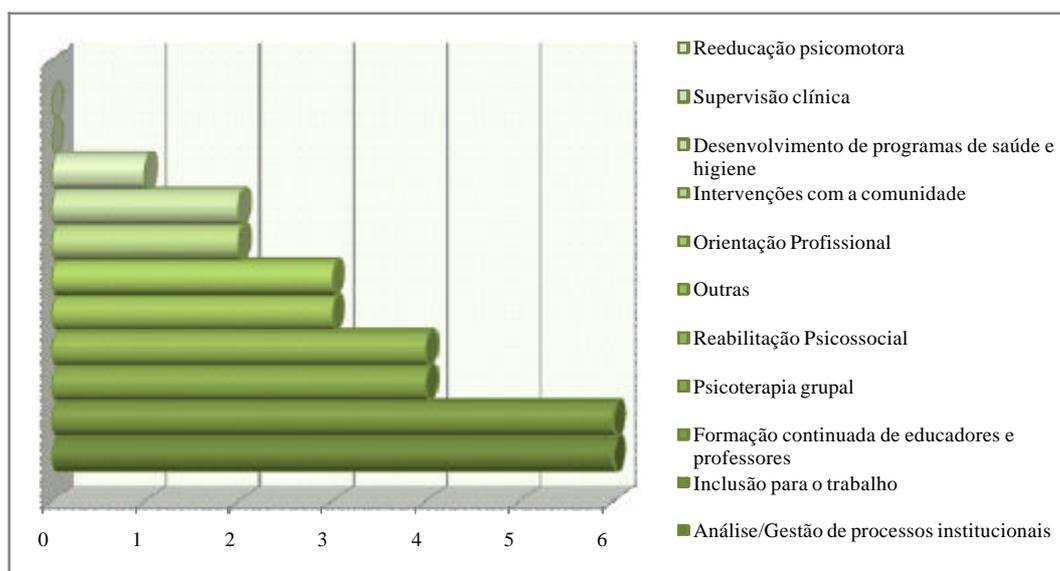


Figura 2 - Atuação profissional.

A inclusão para o trabalho e análise/gestão de processos institucionais, contudo, são realizadas por seis (50%) psicólogos. A psicoterapia grupal e a formação continuada de educadores e professores são realizadas apenas por quatro

<sup>3</sup> Associação Americana de Retardo Mental, hoje, chamada Associação Americana de Deficiência Intelectual, principal instituição internacional na área, definindo os parâmetros de definição, classificação e encaminhamento da deficiência intelectual.

<sup>4</sup> Psicólogos, médicos, fisioterapeutas, pedagogos, etc. de acordo com a necessidade.

entrevistados (cerca de 33%). Esses dados apontam a necessidade em (re)definir o objeto e a demanda de intervenção do psicólogo, tendo em vista as políticas de inclusão. A atual política de educação especial ressalta a necessidade do trabalho interdisciplinar e a importância da formação inicial e continuada dos professores. Nesse âmbito, abre-se espaço para a intervenção da psicologia que pode colaborar para essa formação (PRIETO, 2005).

A reabilitação psicossocial, orientação profissional, intervenções com a comunidade, desenvolvimento de programas de saúde e higiene foram assinalados por menos de 25% dos informantes da pesquisa. Nenhum dos psicólogos entrevistados realiza reeducação psicomotora e nem supervisão clínica, evidenciando uma atuação mais voltada à área educacional.

A Figura 3, por sua vez, apresenta quem são as pessoas que usufruem dos serviços dos psicólogos entrevistados. Todos afirmam atender os alunos do ensino especial e do ensino fundamental. Em seguida, os alunos do ensino infantil, do ensino médio e professores(as) são atendidos por 11 psicólogos (aproximadamente 92%). Cumprir destacar que esses professores são em sua maioria do ensino especial e não da rede regular de ensino. São atendidos pelos psicólogos geralmente quando enfrentam alguma dificuldade.

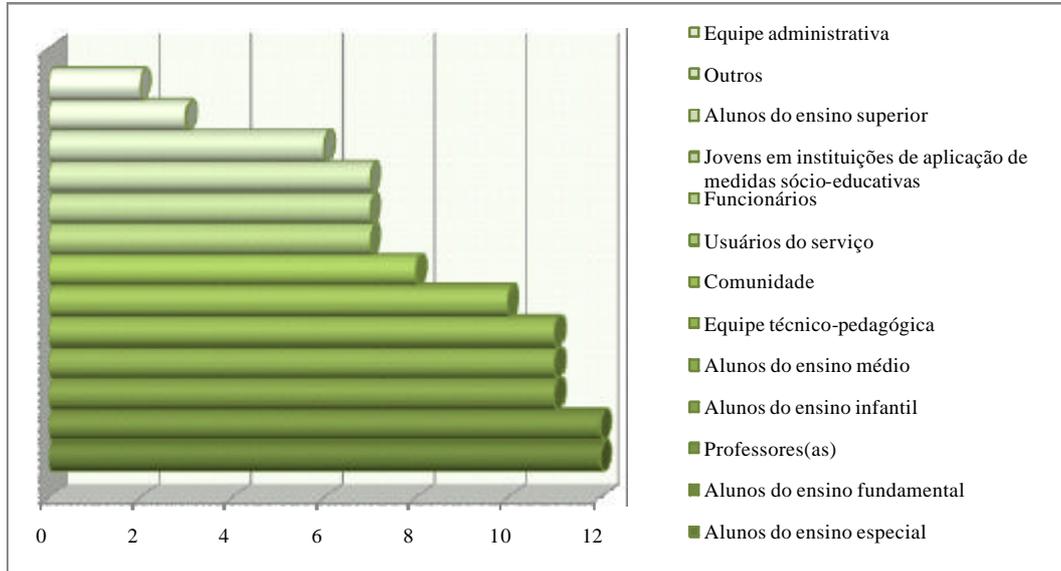


Figura 3 - Quem usufrui de seus serviços como psicólogo educacional?

Nota-se também que 10 entrevistados (cerca de 83%) atendem a equipe técnico-pedagógica, principalmente das instituições de educação especial. Ações focadas na comunidade são realizadas por oito profissionais (aproximadamente 66% os informantes da pesquisa). Os usuários do serviço, funcionários e jovens em instituições de aplicação de medidas socioeducativas são atendidos por sete profissionais (cerca de 58%). Alunos do ensino superior são atendidos por seis psicólogos (50%) e a equipe administrativa, entre outros foram apontados por menos de quatro profissionais.

Os principais instrumentos utilizados pelos psicólogos estão relacionados na Figura 4. Destacam-se as entrevistas e os manuais de diagnóstico como os mais usuais. Os testes psicológicos utilizados pelos entrevistados são: Escala de Maturidade Mental de Columbia - CMMS, Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - WISC III, Perfil Psicoeducacional Revisado - PEP-R, Matrizes Progressivas de Raven e técnicas projetivas, como a técnica do desenho da família, por exemplo.

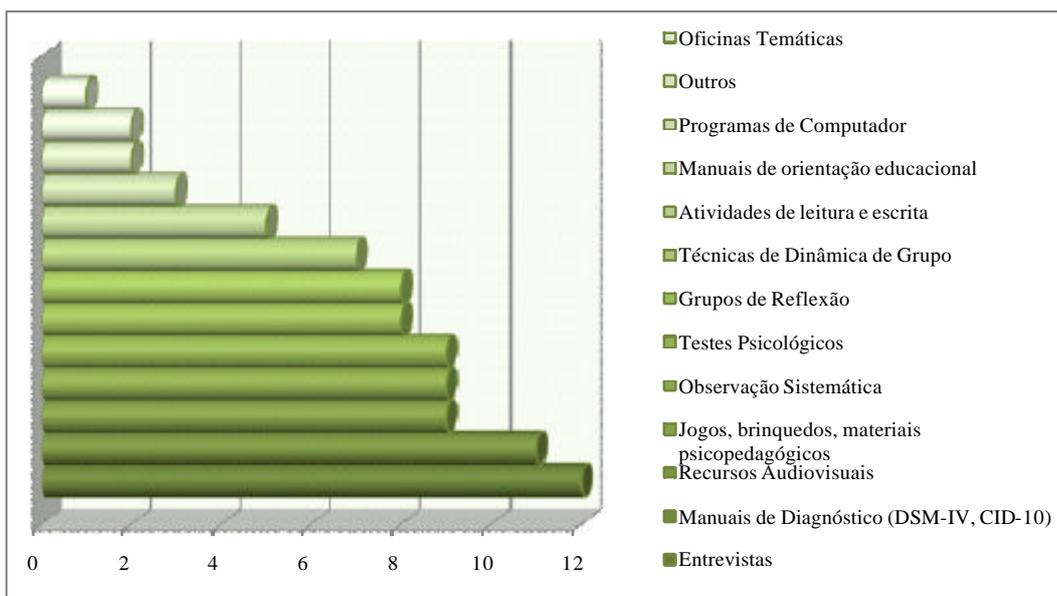


Figura 4 - Instrumentos utilizados no cotidiano de trabalho.

Os principais desafios vivenciados no cotidiano de trabalho, por sua vez, foram: atender a família, trabalhar com os familiares a aceitação e a superproteção, minimizar preconceitos por meio de esclarecimentos, implantar uma cultura de estudos na instituição, desenvolver estudos e pesquisas na área da educação especial para desenvolver metodologias, ajudas técnicas, recursos

adaptados etc., trabalhar as dificuldades de ensinagem no que tange aos professores do ensino regular, além de incluir de fato essas crianças, como exemplificado por uma das entrevistas a seguir: “O maior desafio é tentar que seja feito realmente (...) o que precisa ser feito (...) no ambiente escolar, na família, para que ele possa ter uma melhor qualidade de vida. Porque se ele tiver os apoios necessários, a deficiência acaba diminuindo muito” (SUJEITO 5).

Foram relatadas também dificuldades de natureza formativa, institucional e financeira para o exercício de práticas profissionais outras que contribuam para as políticas de inclusão escolar. Os entrevistados também apontaram obstáculos para o exercício profissional como a estrutura física limitada, falta de apoio a pesquisas, dificuldades com relação ao vínculo com a instituição e falta de suporte institucional, por exemplo, que contribuem para a precarização do trabalho do psicólogo.

### **3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

No que concerne ao referencial teórico e metodológico que subsidia a atuação dos psicólogos entrevistados, a teoria sistêmica e a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotski foram os mais citados. Os entrevistados relataram agregar diversas teorias à sua prática. Foram também mencionadas a abordagem cognitiva, a comportamental, a psicanálise, a psicodinâmica, a teoria da gestalt, a teoria humanista e a psicobiologia. Foram citados autores como: “Vygotski, Piaget, Wallon, Freud, Melanie Klein, Ana Bock, Ciampa, Ronaldo Yudi” (SUJEITOS 10, 11 E 12)<sup>5</sup>. E também “Luria, Leontiev, Vygotski, Rossi, Erikson” (SUJEITO 2). Esses dados apontam que os teóricos da área do desenvolvimento e aprendizagem tem sido os mais importantes para esses profissionais, embora também se perceba que a identidade do psicólogo Escolar/Educacional está muito relacionada às diferentes correntes clínicas da psicologia.

Com relação à formação inicial oito entrevistados (cerca de 67%) afirmaram não terem apreendido o conhecimento necessário para a atuação na educação especial, caracterizando, por sua vez, uma dificuldade encontrada no contexto da formação profissional. Para alguns dos entrevistados “o que aprendemos na universidade auxilia no nosso cotidiano de trabalho, mas não é o suficiente para dar conta da demanda” (SUJEITOS 10, 11 E 12). Outro relato nesse sentido aponta lacunas na formação, mas enfatiza que “essa falta foi compensada pela busca por conta própria, participando de congressos, pesquisas e grupos de estudos” (SUJEITO 3). Apenas dois profissionais afirmaram que a formação deu bastante subsídio e também dois entrevistados afirmaram que nada do que foi aprendido é utilizado no cotidiano de trabalho como psicólogos na educação especial.

<sup>5</sup> A entrevista foi realizada em conjunto com os sujeitos 10, 11 e 12. Apenas algumas questões foram respondidas individualmente.

Acerca desta realidade cumpre resgatar os resultados da pesquisa de Chacon (2004), que analisa aspectos da formação de recursos humanos em educação especial, problematizando o impacto da Recomendação Ministerial n. 1.793/94, que propõe a inserção da temática de inclusão das pessoas com deficiência, no âmbito dos cursos de formação em psicologia, pedagogia e licenciaturas. Se conforme o autor, a maior dos cursos de psicologia possui espaço dedicado para essa temática, nossos dados sugerem haver problemas na qualidade da formação proporcionada.

No que tange à pós-graduação, dois psicólogos (menos de 17%) fizeram mestrado. Com relação à formação continuada<sup>6</sup> nove entrevistados (75%) fizeram cursos de especialização na área de atuação. Foram citados cursos tais como: educação especial, retardamento mental, estimulação essencial, educação inclusiva e grupos de estudo. Outros três profissionais não fizeram nenhuma pós-graduação.

Para os psicólogos entrevistados existe uma relação direta do seu trabalho com as políticas públicas de Inclusão Escolar. Contudo, parte dos informantes questionou a política de Educação Especial proposta pelo MEC, pois suas diretrizes a inclusão de todos os alunos no ensino regular, independente do grau de comprometimento. Na Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006), contudo, os alunos menos comprometidos podem ir para a rede regular de ensino e os mais severamente comprometidos podem continuar sendo atendidos apenas por instituições especializadas, cabendo essa decisão à família. Em todo caso, afirmam que atualmente estar na rede regular de ensino é um direito e cabe ao Estado garanti-lo.

#### 4 DISCUSSÕES

Os resultados apontam a permanência de práticas consideradas tradicionais nesse campo, especialmente no tocante aos procedimentos de avaliação psicológica (MENDOZA, 1997). Nesse âmbito, cabe destacar as principais características da avaliação descritas pelos profissionais que a realizam. A finalidade da avaliação é basicamente verificar as condições da “inteligência desse sujeito” (sic). O objetivo final é dizer como é que está o “nível desse sujeito” (sic), se é realmente um aluno com deficiência mental e em qual grau, a saber, leve, moderado, severo e profundo. O olhar da psicologia é mais voltado para a deficiência intelectual no processo de diagnóstico, prática que vem marcando a profissão desde as arcaicas políticas de segregação, quando a atuação do psicólogo restringia-se ao processo de avaliação do grau de incapacidade, focando apenas a deficiência no psicodiagnóstico do sujeito. Assim era a perspectiva de atenção às pessoas com deficiência nesse período que visava classificar os sujeitos para formar classes homogêneas. Nesse sentido, os depoimentos dos profissionais apontam fortes e tardias influências dessa

<sup>6</sup> Outros cursos de especialização também foram mencionados por quatro psicólogos (33%) como: formação em sistêmica, ludoterapia, psicoterapia analítica e atenção a vítimas de violência doméstica.

perspectiva no processo de avaliação psicológica, cumprindo o papel de atendimento a demandas de ordem institucional.

A respeito dos encaminhamentos, temos um fato já bem descrito na literatura (BUENO et al., 2001; MACHADO, 2007; SOUZA, 2007a). O trecho transcrito abaixo de umas das entrevistas sintetiza bem o papel da escola na produção da queixa escolar em relação aos sujeitos encaminhados:

Pode ser de diferentes formas (...) o que é mais usual, principalmente na área da deficiência mental, não quando tem síndrome porque quando tem síndrome, por exemplo, na síndrome de Down logo se percebe, mas a deficiência mental geralmente é identificada na escola. Então o professor muitas vezes identifica ou acredita que aquela criança é diferente por algum motivo (...). No caso de suspeita de uma deficiência ele é chamado para fazer uma avaliação (SUJEITO 2).

O excesso de encaminhamentos vindos da escola regular foi apontado pelos entrevistados, como no trecho a seguir: “A demanda é enorme. A escola encaminha (...) solicita avaliação, mas a maioria deles (...) de 15 ficam só dois aqui. A gente faz uma vez por semana avaliação e tem lista de espera. A maioria não é aluno pra cá” (SUJEITO 11). Conforme os depoimentos colhidos, a equipe de avaliação precisaria ter mais profissionais para atender à demanda, uma vez que a pressão institucional para a avaliação dos sujeitos impõe limitações ao trabalho do psicólogo. Essa carência restringe a atuação no campo da avaliação, inviabilizando a reflexão sobre as práticas profissionais, a partir das políticas de inclusão escolar. A atuação do psicólogo escolar e educacional sobre a queixa escolar permanece com foco da atenção no aluno e não nos contextos institucionais, bem como este profissional acaba reforçando o viés clínico patologizante que essa lógica institucional historicamente configura (SOUZA, 2007b; MACHADO, 2007).

A análise dos sujeitos pelo viés normal/anormal, muitas vezes exclui a complexidade das diferenças que os constituem. Avaliar o sujeito pode ser uma prática que não se reverte em ações concretas para melhoria das condições de aprendizagem e inclusão dos alunos uma vez que não subsidia a intervenção educacional e desconsidera a história de produção da queixa escolar, selando destinos confinados à exclusão escolar. Nesse sentido, as diferenças individuais devem ser compreendidas interligadas às oportunidades sociais, políticas e educacionais. Os múltiplos contextos e dinâmicas institucionais precisam ser considerados na avaliação psicológica (ANDRADA, 2005; AMIRALIAN, 1986).

A avaliação psicológica vem sofrendo um processo de transformação e os dados obtidos apontam essa mudança. Ao mesmo tempo em que o processo de avaliação começa a inserir dados do contexto do avaliado, há ainda fortes influências do modelo médico e clínico tradicional, orientando a prática de psicodiagnóstico de uma maneira reducionista. Diagnosticar, classificar e encaminhar tem sido atividades que demarcam a atuação do psicólogo na educação, no entanto, esse profissional deve evitar cair na lógica da estigmatização e buscar definir os sistemas

de apoio necessários, que gerem a melhoria da atenção educacional às pessoas com deficiência.

Assim, o processo de avaliação psicológica deve ser reestruturado a partir da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, que se articula com o modelo social de deficiência, cujo argumento central aponta a opressão social, como causa das desvantagens vividas por esse grupo social (DINIZ, 2007; AAMR, 2006). Para tanto, a deficiência não pode mais ser definida apenas a partir do modelo biomédico como uma condição meramente biológica, mas como o produto de uma interação do sujeito com seu contexto social. A avaliação psicológica deve, portanto, produzir dados sobre as barreiras existentes no contexto social, para fornecer os sistemas de apoios necessários enfatizando as “possibilidades e não só das limitações dos alunos” (SUJEITO 11).

Alguns psicólogos entrevistados que têm visão crítica percebem que muitas barreiras estão presentes no cotidiano escolar. Dentre as dificuldades apontadas por um entrevistado estão as “dificuldades de ensinagem e recursos adaptados, põem sempre a culpa no aluno e muitas vezes a dificuldade é do professor” (SUJEITO 12). Nesse âmbito, cabe a psicologia atuar no sentido da promoção da cidadania, mediando os processos de inclusão escolar, visando reduzir as barreiras atitudinais vivenciadas pelos alunos com deficiência que são, em sua maioria, sofrimentos desnecessários, decorrentes de preconceitos e estigmas (VIVARTA, 2003).

A despeito de haver evidências da consciência crítica destes profissionais com relação às limitações de sua prática, cumpre afirmar que as características de sua atuação estão na maior parte das vezes em antagonismo com princípios inclusivos almejados nas políticas educacionais nacionais. Uma vez que sua atuação recai predominantemente sobre os alunos, com um enfoque tímido em relação às questões institucionais e à produção da queixa escolar, pode-se também considerar tais práticas em dissonância com a literatura atual da área (SOUZA, 2007a; SOUZA, 2007b; MACHADO, 2007; ALMEIDA, 2006).

## **5 CONCLUSÕES**

A análise dos dados permitiu verificar a sobreposição das três formas de intervenção que historicamente definiram a atuação do psicólogo nessa área, a saber, a segregação, a integração e a inclusão (BEYER, 2006), sendo o foco principal de atuação centrada no aluno com queixa escolar e/ou com suspeita de deficiência intelectual.

A avaliação psicológica ainda é pautada no diagnóstico psicológico clínico tradicional, a partir de testes e observações isoladas do contexto, embora se considere relevante os dados relativos à relação do sujeito com a família e comunidade, os quais indicam mudanças nessa prática. Consideramos que a avaliação psicológica é um procedimento necessário à intervenção, como processo

de identificação de fatores psicológicos e sociais e de dados sobre o desenvolvimento e aprendizado que subsidiem as práticas educacionais a serem propostas aos sujeitos. Por isso, os resultados nos levam a refletir sobre essas práticas, pautadas por princípios institucionais limitados à classificação de sujeitos de acordo com as incapacidades destes, reforçando assim o caráter normativo que a psicologia vem cumprindo historicamente.

O psicólogo como profissional, juntamente com muitos outros com os quais trabalha, é responsável pela constituição de espaços interpsicológicos em que sentidos possam emergir, nos quais significados cristalizados sejam problematizados e avaliados quanto à adequação ao projeto político que coletivamente empreendem para, em conjunto, estabilizarem outros sentidos (ZANELLA, 2006). Assim, o processo de avaliação psicológica deve ser problematizado, de modo a se pensar sua capacidade de abranger as múltiplas variáveis constituintes da deficiência e permitir a construção de dados que subsidiem as decisões pedagógicas voltadas para as turmas em que se pratica a inclusão escolar.

A inclusão social visa à modificação da sociedade para possibilitar o desenvolvimento pessoal e social da pessoa com deficiência, garantindo possibilidades de exercício da cidadania (BRASIL, 2008). O atendimento educacional especializado é (re)organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, exigindo transformações na prática profissional do psicólogo. No entanto, foi observado que o trabalho é ainda focado prioritariamente no aluno, mantendo muitas vezes uma prática excludente e individualizante.

A atuação profissional do psicólogo muito avançou nos últimos anos, com a transição do modelo clínico-terapêutico para o modelo institucional, como referência para intervenção do psicólogo escolar e educacional (MACHADO 2007; SOUZA, 2007a; ARAÚJO 2006). Embora o primeiro modelo ainda persista nas práticas cotidianas de muitos profissionais, já se consolidou a crítica à psicologização da aprendizagem e à culpabilização da família e do aluno em relação ao fracasso escolar (NEVES, 2009). Ao mesmo tempo, estamos em um momento de construção de referências<sup>7</sup> para a intervenção do psicólogo nesse contexto, nas quais se considere a dinâmica institucional das escolas e a complexidade do fenômeno educacional (SOUZA, 2007b).

Para tanto, os resultados levantados fornecem subsídios à formação em psicologia, contribuindo para possibilitar outros avanços na prática desse profissional. Novas pesquisas em âmbito nacional são indispensáveis para conhecer as características da intervenção dos psicólogos nas instituições de educação especial

---

<sup>7</sup> Vale lembrar as ações do Conselho Federal de Psicologia, instituindo em 2008 o “Ano da Psicologia na Educação”, quando os psicólogos foram convidados a estabelecer princípios para intervenção sobre as principais questões da educação no mundo contemporâneo.

na perspectiva inclusiva. Conhecer essa realidade de trabalho é fundamental para a ampliação do conhecimento, promovendo deste modo a inclusão no debate da real contribuição do psicólogo na educação especial.

O psicólogo pode atuar no cotidiano da inclusão escolar criando em parceria com os educadores novas formas de mediação qualificada, visando superar as barreiras vivenciadas pelo aluno com deficiência e os demais envolvidos no contexto escolar. Dentre essas barreiras, aquelas de natureza atitudinal<sup>8</sup> merecem especial enfoque pelo psicólogo. Sua intervenção sobre preconceitos, estigmas e mitos que atuam sobre as pessoas com deficiência e marcam suas trocas sociais negativamente deve se constituir uma das principais características de seu trabalho na educação especial numa perspectiva inclusiva (AMARAL, 1998).

Nesse âmbito, recomenda-se o uso de estratégias de intervenção sobre o coletivo das instituições escolares, por meio de formas de abordagem que valorizem os saberes dos educadores e permitam a eles assumir o protagonismo da inclusão escolar. Uso de recursos como grupos focais, dinâmicas de grupo e debates que priorizem a troca de experiências podem ser exemplos de práticas que seguem uma direção mais próxima aos princípios inclusivos (MARTINEZ, 2005). Contudo, alerta-se para o fato de que, mais importante do que as estratégias utilizadas, é a postura do psicólogo. Esse profissional não deve ocupar o lugar social do especialista que detém um dado saber-poder exclusivo em torno do desenvolvimento e educação do aluno com deficiência, mas propor a responsabilização progressiva dos professores pela educação de todos os alunos, independente de sua condição.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.F.C. *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. 2 ed. Campinas: Alínea, 2006.
- AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas e práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-29.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. *Psicologia do excepcional*. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRADA, E.G.C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.

---

<sup>8</sup> “Barreiras atitudinais são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser essa significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais” (AMARAL, 1998: 17).

ANACHE, A.A. O psicólogo nas Redes de Serviços de Educação Especial: desafios em face da inclusão. In: MARTINEZ, A.M. (org). *Psicologia escolar e compromisso Social*. 1 ed. Campinas: Alínea, 2005, p. 115-133.

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

ARAÚJO, M.G. *Opinião de psicólogos sobre seu preparo profissional para atender as necessidades humanas básicas de crianças com deficiência mental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Núcleo de pós-graduação em medicina, Universidade Federal de Sergipe, Aracajú.

ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Resolução n. 8/2004, de 18 maio 2004, *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 p., Seção I, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. *CORDE*. Brasília, 2008, 163 p.

BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C.R. et al. *Inclusão e escolarização*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BUENO, M.T.B., SALUM E MORAIS, M.L.; URBINATTI, A.M.I. Queixa escolar: proposta de um modelo de intervenção. In: SOUZA, B.P.; SALUM E MORAIS, M. *Saúde e educação: muito prazer!* 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p. 51-68.

CAVANELAS, L.B. Psicologia e compromisso social. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 20, n. 1, p. 18-23, 2000.

CHACON, M.C.M., Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

\_\_\_\_\_. *Relatório preliminar. Pesquisa: Prática Profissional dos Psicólogos em Políticas Públicas. Atuação Profissional dos Psicólogos em Programas de Educação Inclusiva*. Brasília: Junho de 2008.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, A.A.L. A diferença que nos une: o múltiplo surgimento da psicologia. In: *Ser na Psicologia: diálogos sobre a profissão*. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 19, n. 2, p. 477-500, Jul.-Dez. 2007.

FRANCO, M.L.P.B. O que é análise de conteúdo In: FRANCO, M.L.P. *Ensino médio: desafios e reflexões*. 1 ed. Campinas: Papyrus, 1994, p. 155-180.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas e Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas 2002.

- GOMES, C.; GONZÁLEZ REY, F.L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, p.53-62, Jan.-Abr. 2008.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. 1 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- JÚNIOR, A.R. Das discussões em torno da formação em Psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Prática*. v. 1, n. 2, p. 3-8, 1999.
- JÚNIOR, N.E.C. Ética & técnica em psicologia: Narciso e o avesso do espelho. In: *Ser na Psicologia: diálogos sobre a profissão*. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 19, n. 2, p. 477-500, Jul.-Dez. 2007.
- MACHADO, A.M. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A.M., FERNANDES, A.; ROCHA, M. *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 117-143.
- MARTINEZ, A. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A. (org). M. *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas, Alínea, 2005, p. 95-114.
- MENDONZA, C.E.F. Estudo exploratório sobre a atuação dos psicólogos escolares que trabalham com populações especiais em Mato Grosso do Sul. *Estudos de Psicologia*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 71-82, 1997.
- MICHELS, M.H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p.255-272, Mai.-Ago. 2005.
- NETO, J.L.F.; PENNA, L.M.D. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 381-390, Mai.-Ago. 2006.
- NEVES, M. M. B. J. *A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal*. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.(Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas: Grupo Átomo Alínea, 2009. p. 55-73.
- OLKIN, R.; PLEDGER, C. Can Disability Studies and Psychology Join Hands? *American Psychologist*. v. 54, n. 4, p. 296-304, 2003.
- PAPARELLI, R.B.; NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F. Psicólogos em Formação: Vivências e Demandas em Plantão Psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, p. 64-79, 2007.
- PRIETO, R.G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A.M. et al. *Psicologia e Direitos Humanos: educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 99-105.
- PROENÇA, M.; SILVA, S.M.C. Psicologia na educação: políticas públicas e atuação profissional. In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2009, São Paulo. *Anais*. São Paulo: ABRAPEE, p. 118.
- ROSAS, P., ROSAS, A.; XAVIER, I.B. Quantos e quem somos? In: CFP (Org.). *Quem é o psicólogo brasileiro*. 1 ed. São Paulo: Edicon, 1988, p. 32-48.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. Política de educação especial no Estado de Santa Catarina. *FCEE*. São José, 52 p., 2006.

SILVA, M.V.O. A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In: MACHADO, A.M. et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. 1 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005, p. 13-37.

SIMÃO, L.M. Entrar na psicologia, encontrar os outros. *Ser na Psicologia: diálogos sobre a profissão*. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 19, n. 2, p. 477-500, Jul.-Dez. 2007.

SOUZA, B.P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

SOUZA, M.P.R. de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B.P. *Orientação à queixa escolar*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b, p. 27-58.

VIVARTA, V. (Coord.) *Mídia e deficiência*. Série Diversidade, v. 2. Brasília: Andi – Agência Nacional dos Direitos da Infância\Fundação Banco do Brasil, 2003.

WITTER, G.P.; FERREIRA, A.A. Formação do Psicólogo hoje. In: CFP. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. 2 ed. Campinas: Alínea, 2005, p. 15-40.

WITTER, G.P. et al. Formação e estágio acadêmico em psicologia no Brasil. In: CFP. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. 2 ed. Campinas: Alínea, 2005, p. 41-70.

ZANELLA, A.V. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. *Psicologia ciência e profissão*, v. 23, n. 3, p.68-75, 2006.

---

Recebido em: 26/09/2009

Reformulado em: 22/03/2010

Aprovado em: 08/07/2010