



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA



Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado
Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Mariângela Mello Pereira Amazonas

**Psicologia Escolar e Deficiência Mental:
um olhar bioecológico sobre a inclusão**

UBERLÂNDIA

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA



Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado
Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Mariângela Mello Pereira Amazonas

Psicologia Escolar e Deficiência Mental:
um olhar bioecológico sobre a inclusão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Dechichi

UBERLÂNDIA
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A489p Amazonas, Mariângela Mello Pereira, 1971-
Psicologia escolar e deficiência mental: um olhar bioecológico
sobre a inclusão / Mariângela Mello Pereira Amazonas. - 2008.

167 f.

Orientador: Claudia Dechichi.

*Dissertação mestrado - Universidade Federal de Uberlândia -
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.*

Inclui bibliografia.

1. Psicologia aplicada - Teses. 2. Psicologia escolar-Teses.
3. Deficientes mentais. 4. Inclusão em educação – Teses. I. Dechichi,
Cláudia. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.99

Mariângela Mello Pereira Amazonas

**Psicologia Escolar e Deficiência Mental:
um olhar bioecológico sobre a inclusão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Uberlândia, 12 de setembro de 2.008.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Claudia Dechichi – UFU

Profa. Dra. Célia Vectore – UFU

Profa. Dra. Marisa Maria Brito da Justa Neves – UnB/DF

*Para Maurício, meu amado companheiro,
que com muita paciência e amor permaneceu
ao meu lado me incentivando, me auxiliando
em todos os momentos. É uma honra poder
compartilhar contigo esta vida!*

EM ESPECIAL,

A Deus por permitir que todos estejamos aqui. Que nos oferta a oportunidade de sermos melhores a cada dia!

As minhas amadas mainha Mariley e irmã Marídia, que mesmo distantes se fizeram presentes com seus e-mails incansáveis e seus telefonemas. Cada um deles revigorava minhas energias me fortalecendo para mais um novo dia. Obrigada por se preocuparem comigo, cuidarem de mim sempre.

A meu pai, que mesmo não estando mais nesta vida, foi para mim um exemplo de humildade e generosidade!

Aos meus queridos amigos que aqueceram meu coração, foram pacientes comigo e torcerem pelo meu crescimento!

Agradecimentos

À Claudia, minha orientadora, por acreditar e confiar em mim, por compartilhar seus conhecimentos comigo não apenas sobre este trabalho! Pela amizade e carinho.

Obrigada, por me ensinar!

Às professoras Marisa Brito e Célia Vectore, pelas trocas, pela amizade, pelas contribuições oferecidas e por aceitarem participar desta banca examinadora.

Às psicólogas participantes, que tão prontamente aceitaram participar desta pesquisa.

À professora Silvia Maria Cintra da Silva, pelas sugestões prestadas durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pelos momentos de discussão em sala de aula e por contribuírem significativamente para o meu crescimento intelectual.

À Marineide, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, sempre atenciosa e pronta para ajudar. Você realmente é o nosso anjo da guarda!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender aspectos da prática profissional de psicólogos escolares e sua relação com o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência mental, adotando como referencial teórico a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, tendo também por apoio aspectos da perspectiva crítica em Psicologia Escolar. O trabalho inicia-se por revisão teórica sobre a história da Psicologia Escolar no Brasil, a concepção histórica da deficiência mental no Brasil, aspectos da história da educação da pessoa com deficiência e sobre a atuação do psicólogo escolar em relação ao atendimento da pessoa com deficiência mental. Em seguida apresenta os resultados do estudo desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa de investigação científica, envolvendo a participação de sete psicólogas escolares que atuam ou atuaram com crianças com deficiência mental em escolas regulares e em escolas especiais de uma cidade de médio porte de Minas Gerais. Foram realizadas entrevistas reflexivas individuais semi-estruturadas com as psicólogas através de roteiro pré-estabelecido. As entrevistas foram submetidas à análise categorial de acordo com a Grounded Theory. Através de um olhar bioecológico, analisamos e discutimos a pesquisa, compreendendo o psicólogo escolar e a criança com deficiência mental inseridos em uma sociedade complexa, estruturada através de inter-relações dinâmicas dentro de um processo sócio-histórico-cultural. O trabalho encontra diversas conclusões relativas às concepções e práticas das profissionais entrevistadas acerca da inserção escolar da pessoa com deficiência mental, destacando-se que, em primeiro lugar, ainda existe uma considerável dificuldade na compreensão do papel do psicólogo escolar dentro da instituição escolar, tanto por parte dos profissionais da escola, como pelas próprias psicólogas; segundo, é possível constatar que existe uma individualização no atendimento realizado, marcado pela carência de inter-relação entre as ações implementadas, circunscritas a determinados espaços e isoladas em relação a sua abrangência, comprometendo a ocorrência de uma inserção ecológica adequada para o aluno; terceiro, a prática das profissionais corrobora a postura integracionista e excludente da escola regular, quando legitimam uma intervenção psicológica norteada pela ênfase na adequação do aluno às expectativas de um sistema oficial de ensino, o qual é sustentado por uma ideologia educacional baseada em uma compreensão médica do fenômeno da deficiência mental.

Palavras-chave: psicólogo escolar; inclusão; deficiência mental

ABSTRACT

This research aimed to investigate issues related to scholar psychologists' professional practices and its relationship to the process of mental deficient person scholar inclusion. As a theoretical reference, it is adopted the Human Development Bioecological Theory, also having support on aspects of the critical perspective on Scholar Psychology. The study starts with a theoretical review on Scholar Psychology history in Brazil, the historical conceptions on mental deficiency in Brazil, some issues on the education of the deficient person, and on the scholar psychologist action related to the attendance of mental deficient person. Next, we presented the results of our research, developed within a qualitative approach to scientific investigation, involving the participation of seven scholar psychologists that work or have worked on mental deficient children in regular schools and/or in special schools in a mid size city in Minas Gerais state. Reflexive semi-structured individual interviews with the psychologists were carried out by means of a pre-established guide. The interviews were submitted to a category analyzes according to the Grounded Theory. By means of a bioecological view, the research was analyzed and discussed having in mind the scholar psychologist and the child bearing mental deficiency as parts of a complex society, structures through dynamic inter-relations within a socio-historical-cultural process. The research reached several conclusions, related to the interviewed professionals' concepts and practices concerning the mental deficient person scholar insertion, remarkably that: first, there is still a considerable difficulty in making it clear the role of the psychologist within the scholar institution, both by the school's professionals and the psychologists themselves; second, it is possible to realize that the attendance performed had an individualized feature, marked by a lack of inter-relation between the actions done, restricted to given spaces and isolated in its width, affecting the possibility for an adequate ecological insertion of the student; third, the interviewed professionals' practices confirm the integrationist and excluding position of the regular school, as they legitimate a psychological intervention driven by an emphasis on the student adaptation to the expectations of the educational official system, which is supported by an educational ideology based on a medical conception of the mental deficiency phenomenon.

Keywords: scholar psychologists; inclusion; mental deficiency.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das psicólogas participantes.....	96
Quadro 2 – Macro-Categoria: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR	107
Quadro 3 - Macro-Categoria: ATUANDO COMO PSICÓLOGA ESCOLAR	114
Quadro 4 - Macro-Categoria: REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL	121
Quadro 5 - Macro-Categoria: PARTICIPAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	130

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE QUADROS

APRESENTAÇÃO.....21

CAPÍTULO I

ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL.....29

CAPÍTULO II

TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....41

CAPÍTULO III

ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DA DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL57

CAPÍTULO IV

A HISTÓRIA DA CONCEPÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL.....63

CAPÍTULO V

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL77

CAPÍTULO VI

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO85

6.1- ENTREVISTA REFLEXIVA 87

6.2 – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO..... 91

6.3 – APRESENTANDO NOSSAS PARTICIPANTES..... 93

6.4 - GROUNDED THEORY – A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS..... 97

CAPÍTULO VII

ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	103
7.1 - APRESENTANDO AS MACRO-CATEGORIAS	105
7.2- ANÁLISE CATEGORIAL E DISCUSSÃO DAS MACRO-CATEGORIAS	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES.....	155
APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
APÊNDICE B - ROTEIRO NORTEADOR PARA ENTREVISTA.....	159
APÊNDICE C – QUADRO DE CODIFICAÇÃO DE UMA DAS ENTREVISTAS REFLEXIVAS.....	161
APÊNDICE D – QUADRO REPRESENTATIVO DO DA ANÁLISE CATEGORIAL.	165
APÊNDICE E – QUADRO GERAL DE MACRO-CATEGORIA E CATEGORIAS	167

APRESENTAÇÃO

Lembranças de muito antes de estar como professora em uma sala de aula; as impressões de infância, onde sequer imaginava o que é ser professor e seu modo de pensar; as recordações de uma sala de aula onde sentávamos em fila, cheios de livros didáticos, questionários para serem “decorados”, avaliações bimestrais que provocavam medo; a autoridade máxima da professora, uma aluna que para ser considerada “eficiente” deveria, além de notas altas, apresentar em sala o comportamento exemplar de permanecer calada. Cresci nesse momento escolar, que denominaria de *paradigma tradicional*, nos termos de Alarcão e Tavares (2001), segundo o qual cabe ao professor ensinar, transmitir, explicar a ciência encontrada nos livros científicos e manuais. O professor detém o conhecimento, transmitindo-o para seus alunos de maneira mais acessível e indiscutível. Ao aluno cabe aprender, visto como inculto, tendo o dever de ouvir a autoridade do professor que conduz, disciplina e o controla. A relação professor-aluno era distante, esperando do aluno “atitude subserviente, de docilidade e não questionadora” (Alarcão & Tavares, 2001, p.98).

A minha prática como educadora traz esse passado para exatamente refletir e ajudar-me a transformar a impressão opressora que o ensino escolar muitas vezes transmite. Dediquei meu trabalho a formas não tradicionais de ensino. Inicialmente, através de atividades com crianças que sofriam alguma espécie de discriminação em sala, ou por não entenderem os conteúdos, serem repetentes; enfim, crianças estigmatizadas, rotuladas como “alunos problema”. Essas crianças eram tidas pela instituição escolar como fracassadas, as práticas lá instituídas não reconheciam o contexto social, histórico e cultural dessas crianças e de seus familiares. Com estas crianças desenvolvi atividades lúdicas paralelas às atividades em sala de aula, referentes ao conteúdo curricular comum, para que pudessem ter a

oportunidade de inserção em sala de aula através da promoção global de seu desenvolvimento. Foi um trabalho que alcançou resultados positivos na medida em que esses alunos foram percebendo, através das atividades desenvolvidas, que também eram capazes de aprender.

Nesse momento, a mudança de olhar do docente em direção à “singularidade dos estudantes” em sala de aula é quase que obrigatória, uma prática que remete à reflexão constante, privilegiando o ambiente escolar como um espaço heterogêneo de múltiplas convivências sócio-culturais. Ao mesmo tempo, tal olhar, reconhece também “na escola, uma função política, um espaço singular e fecundo, ainda que pautado por incoerências, para o exercício da cidadania e da luta em prol de uma sociedade mais justa” (Marinho-Araujo & Almeida, 2008, p. 21).

Em seguida, comecei a trabalhar como professora, em uma Clínica Escola (não vinculada à universidade), junto a crianças com necessidades educacionais especiais¹ referentes ao quadro de deficiência mental². Esse trabalho me permitiu acompanhar a atuação de diferentes profissionais, como Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo e Psicólogo, por meio de trabalhos que eram realizados em grupo de aproximadamente cinco crianças.

Paralelamente a essa atividade, dei aulas para crianças do Ensino Fundamental em uma Cooperativa de Ensino que faz uso da Pedagogia Freinet, onde a linha pedagógica prioriza o desenvolvimento individual de cada aluno valorizando suas capacidades e competências, não deixando de entender esse aluno inserido na sociedade como sujeito participante e transformador da mesma.

¹ Aluno com necessidade educacional especial, segundo Marchesi (2004) significa que o aluno apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade (p.19). Neste trabalho a expressão “alunos com necessidades educacionais especiais” é usada para designar pessoas com deficiência mental.

² Apesar das discussões atuais em termos da terminologia a ser utilizada na definição de quadros de déficit do funcionamento mental, no presente trabalho estamos utilizando como expressões sinônimas “deficiência mental” e “deficiência intelectual” (Sasaki, 2005).

Acreditando no docente, definido por Gómez (1995) “como prático autônomo, como artista que reflete que toma decisões e que cria a sua própria ação”, compreendendo o professor como *intelectual crítico e reflexivo*³, permitindo o aperfeiçoamento diário do trabalho, transformando sua prática e proporcionando aos seus alunos e a ele próprio a aquisição de novos conhecimentos, assim como sua transformação contínua (p. 111).

Nessa escola pude vivenciar na prática muito dos meus desejos profissionais, trabalhando a inserção de crianças com deficiência mental em sala regular, mantendo meu olhar sempre na singularidade de cada criança, em cada particularidade, na heterogeneidade da sala, como possibilidade de trabalho criativo e enriquecedor, visando à autonomia social e intelectual de cada criança. Nessa escola tive a oportunidade de vivenciar o que Mantoan (2003) define por *escola para todos*, onde se valorizam as diferenças, a heterogeneidade das salas de aula e os diversos processos de construção do conhecimento, sejam eles em grupo ou individual.

Acrescentando à experiência anterior, a minha participação em um Grupo de Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), como pedagoga, em trabalho individual com crianças com autismo em processo de inserção escolar⁴ e através de atendimentos pedagógicos individuais com crianças com dificuldade de aprendizagem, pude perceber a importância que a Psicologia, mais especificamente o trabalho do Psicólogo Escolar, pode exercer na inserção desses alunos.

Entendendo que a Psicologia Escolar desempenha um papel de grande importância no contexto educacional, decidimos neste trabalho *compreender os aspectos da atuação do*

³Professor crítico e reflexivo– constitui-se como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação, onde o professor possa desenvolver a capacidade de pensar a sua prática implicando em uma intencionalidade e reflexão de seu trabalho, D. Schön e K. Zeichner entendem que o movimento a prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios dos trabalhos, onde o professor tem teorias para contribuir para a construção do conhecimento sobre o ensino (Libâneo, 2002, p.65).

⁴ Entendemos ser importante esclarecer que tanto o **processo de integração** quanto o de **inclusão escolar** são formas de inserção escolar ou sistemas organizacionais de ensino. As definições dos termos em negrito serão explicitadas no capítulo referente ao tema.

psicólogo escolar junto a alunos com deficiência mental em seu processo de inserção escolar, relação essa ainda demandante de maiores estudos. Para tanto, o presente trabalho adota como referencial teórico a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano tendo também por apoio aspectos da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica.

Considerando a abrangência do nosso objetivo principal, este se divide nos seguintes objetivos específicos: (a) analisar e discutir a compreensão que o psicólogo escolar tem sobre o conceito de deficiência mental; (b) analisar e discutir a compreensão que o psicólogo escolar tem a respeito da criança com deficiência mental e a respectiva inclusão escolar; (c) analisar e discutir a atuação profissional do psicólogo escolar e a relação desta atuação com a promoção do desenvolvimento de alunos com deficiência mental no contexto educacional, considerando os aspectos interacionais deste processo.

Para tanto, refletimos nas palavras de Dechichi (2001) sobre as experiências de inserção escolar, relatando dentre as causas de fracasso a falta de uma assessoria especializada para as professoras; de um atendimento de apoio a essas crianças e de intervenções do psicólogo escolar que auxiliem as professoras no desempenho de sua prática docente.

Acompanhamos Mitjás Martínez (2003), que entende a caracterização da Psicologia Escolar como um campo de atuação profissional “caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendendo este complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade” (p.107).

A especificidade da Psicologia Escolar, segundo a referida autora, define-se pelo encontro de seu objetivo, a contribuição para a otimização do processo educativo, com seu espaço de atuação, dado pelas instituições escolares, entendidas não apenas enquanto a escola, mas abrangendo demais instituições relacionadas à regulação, orientação e controle do sistema educacional (Mitjás Martínez, 2003).

Mitjans-Martínez (2007) destaca o fato de que há alguns anos a atuação do psicólogo escolar vem sofrendo mudanças, com funções emergentes na implementação de políticas públicas de maneira crítica, reflexiva e criativa.

Dentre estas, Mitjans-Martínez (2007b) nos chama a atenção para implementação das políticas de inclusão escolar quando coloca que os “promotores dessas políticas parecem desconhecer elementos essenciais relativos à participação dos indivíduos que integram os espaços sociais onde se produzem os processos de mudança institucional” (p. 110). Nesse sentido o psicólogo escolar, segundo a autora, por conhecer o “funcionamento dos processos subjetivos de indivíduos, grupos e instituições, pode favorecer, em alguma medida, o processo de implantação das políticas na instituição escolar, contribuindo para otimizar o processo educativo, tendo em conta as particularidades propostas pela política em foco” (p. 119). Considerando que a instituição escolar está crucialmente envolvida nesse processo de inserção escolar, esta poderá desenvolver um trabalho concomitante com o psicólogo escolar em favor do aluno com deficiência mental.

Sendo Assim, o presente trabalho se apóia nos construtos teóricos de Urie Bronfenbrenner, considerado um autor interacionista,⁵ compreendendo o ambiente como mutável e dinâmico, exercendo uma representatividade importante no desenvolvimento da criança. Dessa forma, à medida em que ela se desenvolve, o ambiente também é alterado assim como a forma de interação com esse meio (Bronfenbrenner, 1996/2002).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner oferece subsídios teóricos fundamentais para a compreensão do processo de transformação do ser na sua constituição enquanto humano. A teoria em questão contribui para reflexão sobre a relação existente entre o indivíduo com deficiência mental e os aspectos da prática do

⁵ Segundo Banks-Leite (2000), para se elaborar uma psicologia interacionista é necessário preencher duas exigências: O estudo da contribuição do sujeito nas suas trocas com o objeto e com o meio; estudo do papel do meio na estruturação do conhecimento e das condutas do sujeito. Ao nascer, o sujeito humano é herdeiro de toda evolução filogenética e cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive. (p.30-31).

psicólogo escolar. Para Bronfenbrenner (2002), existem conexões sociais entre os vários ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações a respeito do outro, em cada ambiente. Isto possibilita que a criança com deficiência mental seja influenciada por todos os sistemas interacionais em que está envolvida e se desenvolva nessa interação.

A seguir, a presente pesquisa inicia-se no Capítulo I com uma revisão teórica dos **ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL**, apresentando as relações entre Psicologia e Educação ao longo do tempo e como a Psicologia se faz presente nas concepções práticas educativas.

Em seguida, no Capítulo II - destacaremos a **TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**, através da qual analisaremos as entrevistas realizadas com psicólogas escolares. Acreditamos que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano nos auxiliará na compreensão de como o psicólogo escolar atua e entende a criança com deficiência mental. Nesse sentido, nosso olhar para o desenvolvimento humano apóia-se nos moldes da Teoria Bioecológica que considera o desenvolvimento contendo quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados: a pessoa em desenvolvimento, o processo histórico do qual faz parte, o tempo e o contexto em que essa pessoa atua de forma ativa, considerando que a pessoa em desenvolvimento influencia o ambiente ao qual se insere e da mesma forma é influenciado por ele.

Apresentaremos no Capítulo III os **ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL** entendendo que estes aspectos têm um caráter histórico concreto, em um contexto sócio-econômico-cultural específico (Mendes, 1995).

No Capítulo IV apresentaremos **A HISTÓRIA DA CONCEPÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO**

BRASIL, identificando o envolvimento o inicial da Psicologia com o atendimento a pessoa com deficiência mental. Seguindo o desenrolar da história, no Capítulo V contextualizaremos os **ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR** assim como a sua prática junto a crianças com necessidades educacionais especiais em decorrência de quadros de deficiência mental. O resgate dos aspectos históricos se faz importante na medida em que consideramos que o sujeito exerce ativo papel nesse processo e esse tem influência direta no seu desenvolvimento.

No Capítulo VI discorreremos sobre a **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO** do presente estudo que se constitui em uma pesquisa qualitativa, desenvolvida através de uma postura fenomenológica diante do fenômeno em investigação. Neste capítulo também apresentaremos a estratégia de investigação científica e de intervenção psicoeducacional adotada em nossa pesquisa a **ENTREVISTA REFLEXIVA: FUNDAMENTO TEÓRICO**, criada por Szymanski (2004) e como, estratégia de análise dos dados da pesquisa, a **GROUNDLED THEORY: a Teoria Fundamentada nos Dados**, é caracterizada por ser uma teoria que se origina do fenômeno estudado, partindo da realidade investigada e dos dados coletados pelo pesquisador.

No Capítulo VII, realizamos a **APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS**, indicaremos as categorias de significados encontradas após a realização da codificação dos dados obtidos com a realização das *Entrevistas Reflexivas*. Este conjunto de informações está relacionado ao objetivo principal deste trabalho.

Para finalizar, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, teceremos nossos últimos comentários acerca do que pudemos constatar e concluir com o estudo realizado.

CAPÍTULO – I

ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

Para uma análise da Psicologia Escolar a partir da relação entre Psicologia e a Educação, nos apoiamos na reflexão de Antunes (2003) que considera as influências entre essas duas áreas como uma via de mão dupla, pois, “pelo mesmo processo pelo qual a Psicologia penetra nas concepções práticas educativas, as demandas no campo da Educação constituíram-se em fatores determinantes para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia como área específica de saber e campo de práticas” (p.139).

Embora a Psicologia enquanto área do saber e prática profissional seja um advento relativamente recente, sendo reconhecida no Brasil apenas em 1962, a origem de seus fundamentos e as relações entre e o fenômeno psicológico e as práticas educativas em muito antecede, chegando a ser identificadas por Antunes (2003) e Cruces (2003) na época do Brasil colônia (1500-1822), a partir de estudos baseados na dissertação de mestrado de Marina Massimi realizada em 1984.

Antunes (2003) aponta que, na época colonial, assuntos como aprendizagem, natureza do desenvolvimento psicológico da criança e influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos eram abordados nas obras escritas por jesuítas. Nesse sentido a autora constata que “a partir da pesquisa de Massimi é possível afirmar que a criança e seu processo educativo foram temas de preocupação no período colonial e rica fonte de idéias psicológicas articuladas a prática educativa” (p. 143).

Já autoras como Patto (1989), Meira (2002) e Tanamachi (2002), consideram que a aproximação da Psicologia e Educação iniciou-se no país na época da 1ª República (1889-1930), com influências vindas da Europa.

Por sua vez, Pfromm Netto (2001) divide a história da Psicologia Escolar no Brasil em três fases; (a) de 1830 a 1940 – Psicologia Escolar estando ligada a escolas Normais; (b) de 1940 a 1962 – fase universitária do ensino de Psicologia, anterior a criação dos cursos de psicologia no Brasil e (c) de 1962 até os dias atuais – Introdução da Psicologia Escolar no currículo de graduação em Psicologia.

Pfromm Netto (2001) aponta que, de 1830 a 1940, a Psicologia aproximou-se da Educação através das escolas normais, quando em 1830 foi criada a Escola Normal de Niterói. Porém, foi de 1895-1905, época do início da 1ª República, que se expandiu o ensino normal no país, impulsionando a aproximação com a instalação dos cursos de medicina no país. Segundo Antunes (2003), estes se tornaram relevantes fontes de informação na área, dada a obrigatoriedade que os alunos tinham em defender uma tese ao final do curso. A autora aponta que várias dessas teses remetiam-se a questões educacionais, “permeadas por discussões relativas ao fenômeno psicológico e trazendo prescrições que deveriam ser seguidas pelas escolas” (p.145).

Segundo Cruces (2003; 2006), no século XIX foi publicada uma tese de conclusão de curso de doutorado em medicina, que inaugura uma nova relação da Psicologia com a psicometria. Como esta autora aponta, podemos observar que a Psicologia Experimental assume função importante nesse momento, quando são introduzidos os testes psicológicos como ferramentas de investigação e trabalho.

No período entre 1930 e 1960, a consolidação da Psicologia no Brasil aparece, segundo Patto (2006), ligada a tendências psicométricas, experimentais e tecnicistas

reproduzindo o perfil norte-americano de Psicologia que refletia o modo de produção capitalista de então.

A Psicologia, na primeira metade do século XX, é caracterizada por Antunes (2003) como a conquista da autonomia da Psicologia como área específica de conhecimento, expressada como a introdução da *Psicologia Científica* advinda da Europa e dos Estados Unidos. A sociedade brasileira passava nesta época por momento de transformação no qual se pensava na construção de uma nova nação e, segundo a referida autora, “de um *homem novo*, apto para as exigências de um *novo modelo produtivo* e de *novas relações de trabalho*, tarefa esta que deveria ser empreendida pela educação” (Antunes, 2003, p. 151).

Um nome a ser destacado, segundo Mendes (1995), Antunes (2003), Cruces (2003) e Anache (2007), é o da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff (1892-1974) que chega ao Brasil em 1929, trazida pelo governo de Minas Gerais com a incumbência de coordenar importantes ações no panorama nacional da Educação Especial. Helena Antipoff, formada na França e tendo trabalhado com nomes de referência como o de Jean Piaget, Clapared e Pavlov,

destacou-se por vários trabalhos de pesquisa, cujos temas abordavam questões sobre inteligência, relações entre produção escolar e meio social da criança, homogeneização de classes escolares, personalidade, além da adaptação e da revisão de testes originais para a mensuração psicológica e verificação do rendimento escolar (Anache, 2007).

Ainda na década de 30, segundo Cruces (2003), surgem as primeiras preocupações com a formação dos profissionais e com o credenciamento de cursos de Psicologia no Brasil. Ela destaca o psicólogo polonês Waclaw Radecki como o primeiro psicólogo estrangeiro a preparar e credenciar profissionais para o desenvolvimento de atividades em Psicologia. Radecki criou, segundo a autora, “no laboratório de Psicologia experimental, na Colônia de

Psicopatas de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, o Instituto de Psicologia, para lá funcionar a Escola Superior de Psicologia” (p.18).

Até meados do século XX, a Psicologia enquanto área de conhecimento estava restrita a disciplinas ministradas em cursos de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais. Na década de 50, foram inaugurados os cursos básicos de Psicologia em Faculdades de Filosofia, como os da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1953, e o da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em 1958 (Cruces, 2006; Patto, 1989). Este período é caracterizado por Antunes (2003) como o de consolidação da Psicologia como ciência e campo de atuação no país e, segundo a referida autora, a Educação permanece como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da Psicologia em decorrência da presença dessa área nas idéias e práticas educativas.

A partir de 1960, a Psicologia passa a ser aplicada nas escolas com objetivos adaptacionistas, que privilegiavam o processo de adaptação da criança e da família às demandas da escola, concentrando o trabalho do psicólogo no atendimento aos alunos considerados problemas e na orientação psicológica aos seus professores (Patto, 1989).

Neste período, no Brasil, segundo Tanamachi (2002), é possível identificar nos estudos sobre Psicologia o estabelecimento de uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, caracterizando a fragmentação e a universalização do estudo do homem, descontextualizando-o como ser historicamente situado.

Segundo Maluf (conforme citado em Marinho-Araujo & Almeida 2008) foi nos anos 60 que a identidade da Psicologia Escolar começou a surgir com a demanda de solucionar *situações – problemas*, vindas da escola.

Segundo Marinho-Araujo e Almeida (2008), nesta época, a Psicologia certifica através de suas teorias, “as perspectivas liberal e positivista de conhecimento, enfatizando dicotomias na constituição da subjetividade humana e refletindo, em sua produção, um projeto de

controle social, subjugado ideologicamente aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista” (p.14).

Na década de 60 segundo Marinho-Araujo e Almeida (2008) a relação entre a Psicologia e a Educação era influenciada pelos modelos biológicos e físicos da ciência “presentes nos laboratórios de psicologia das instituições educacionais, orientando a busca de causas patológicas e orgânicas; a medicina compareceu com destaque nesse contexto” (p.62). As referidas autoras apontam que o espaço escolar era visto como um “lugar propício para a ‘prevenção’ de desajustes e para a adequada condução a comportamentos ajustados socialmente” (p.63).

Segundo as autoras citadas, essa idéia se mantém presente na Psicologia Escolar dos anos 70, o que caracterizou a “*psicologização* das questões educacionais, ‘tratando’ os problemas escolares de forma adaptativa e remediativa, com ênfase no ajustamento” (Marinho-Araujo & Almeida, 2008, p.65).

A visão liberal, segundo Bock (2002), fundamenta-se na idéia de que

(...) cada homem tem um ser moral possuidor de direitos inalienáveis que lhes são dados pela sua própria condição de homem. Dotado de potencialidades, o homem deve ser livre para desenvolvê-la. Daí a decorrência da valorização do individualismo em detrimento do conhecimento da totalidade social (p.18).

Em decorrência, a autora aponta que a Psicologia tem construído diversas teorias sobre o desenvolvimento da criança que não estão em consonância com a realidade social na qual esse se constitui. “Nossos saberes vão, então, instruir práticas de profissionais da educação que se tornam, com elas em mãos, verdadeiros vigias do desenvolvimento ‘normal’, isto é, se tornam vigias do desenvolvimento desejado, dominante na sociedade, tomado então como natural” (Bock, 2002, p.30).

Segundo Souza (2006), muitos professores ainda hoje encaminham seus alunos para os atendimentos especializados convencidos de que “tudo o que se desvia do padrão estabelecido é patológico e, portanto, passível de atendimento psicológico” (p.184).

A partir do final da década de 70, segundo Tanamachi (2002), inicia-se um movimento de crítica⁶ em Psicologia Escolar no Brasil, quando é possível observar-se a ocorrência de “uma revisão histórica e crítica de constituição da Psicologia em suas relações com a Educação tanto no que se refere à produção de conhecimentos quanto à relação às práticas profissionais” (p. 75). Esta década foi marcada por reflexões e análises de natureza epistemológica e conceitual, que segundo Bock (2002) provocaram uma busca por redefinições de referenciais teóricos que pudessem sustentar a atividade do psicólogo. Essas reflexões e análises referem-se a temas como

análise crítica dos pressupostos mais gerais da Psicologia Escolar, críticas ao modelo clínico de atuação, desvelamento do processo de produção social do fracasso escolar, busca de novas formas de pensar os processos de avaliação psicológica e reflexões sobre a redefinição do papel da Psicologia na formação docente (Meira, 2002, pp. 54 e 55).

Para Patto (2006), esta época foi importante para que a Psicologia Escolar redefinisse seus objetivos até então centrados em um referencial positivista de ciência, ou seja, um modelo clínico de atuação onde se culpabiliza o aluno pelas vias da psicologização e patologização dos problemas educacionais em uma visão de aluno centrada na Teoria da Carência Cultural⁷.

⁶Apesar desse movimento ter se iniciado no final dessa década, foi a partir da publicação em 1984, do livro “Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, de Maria Helena de Souza Patto, que esse movimento abre espaço para críticas mais consistentes no que diz respeito à inadequação histórica da atuação do psicólogo no contexto educacional (Meira,2002).

⁷Teoria surgida nos Estados Unidos na década de 60 (em virtude de movimentos reivindicatórios das minorias negras e de imigrantes latinos que apresentavam baixo rendimento escolar) e que atribui o mau desempenho de alunos pobres, negros e imigrantes à ausência de estímulos culturais: nutrição, linguagem, estimulação, cognição, inteligência, motricidade, etc. (Souza, 2004).

Campos e Jucá (2003) e Souza (2007) destacam, como outro marco importante para a formação do psicólogo, o trabalho de Sylvia Leser de Mello, em 1978 que, ao analisar os primeiros currículos de formação em Psicologia, constata forte influência no caráter clínico e de profissional liberal; ressaltando a “formação para a realização de Psicodiagnósticos, as práticas das Psicoterapias e a aplicação das Técnicas de Exames Psicológico; priorizando o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico de consultório” (Souza, 2007, p.149).

Segundo Marinho-Araujo e Almeida (2008), a década de 70 foi marcada por “reflexões e análises de natureza epistemológica e conceitual, que tentaram redefinir referenciais teóricos que dessem sustentação à atividade política” (p.14).

Na década de 80, os rumos da Psicologia brasileira apontam mudanças tanto do ponto de vista acadêmico quanto político (Souza, 2007). O primeiro ponto é marcado pelo questionamento dos pressupostos científicos da Psicologia, destacando o trabalho de Maria Helena Souza Patto, em 1984, *Psicologia Ideologia: uma introdução crítica a Psicologia Escolar*. O segundo ponto remete aos avanços dos movimentos sociais organizados, a construção de políticas em Saúde e Educação centradas na participação, na descentralização e a organização da Psicologia em torno de finalidades emancipatórias e articuladas com os movimentos sociais como, por exemplo, a Luta Antimanicomial⁸ em 1987.

A Psicologia começa a se organizar a partir de uma perspectiva política, passa a ser uma profissão que se engaja na luta social, através de compromissos com a sociedade. Dessa

⁸ O Movimento Nacional de Luta Antimanicomial (MNLA) é um movimento social existente há 21 anos e disseminado por todos os estados do Brasil. Tem como metas o fechamento de hospícios e manicômios do país e a promoção de uma cultura de tratamento, convivência e tolerância, no seio da sociedade, para as pessoas com sofrimento emocional de qualquer tipo. Na sua origem, esse movimento está ligado à *Reforma Sanitária Brasileira* da qual resultou a criação do Sistema Unico de Saúde - (SUS) (Wikipédia, versão eletrônica);

forma, os psicólogos também se engajam em sindicatos, conselhos regionais e no conselho federal (Bock, 2002; Marinho-Araujo & Almeida, 2008).

Segundo Maluf (2003), no período de 1980 a 1992 destaca-se um grande número de publicações que se dedicam a estudar aspectos clínicos e psicométricos da prática dos psicólogos junto a escolas e a consultórios, sendo considerada uma atuação descontextualizada e não-crítica “reproduzindo-se tanto nas classes especiais de escolas da rede regular de ensino, quanto em pré-escolas, em instituições voltadas pra o atendimento de crianças com algum tipo de deficiência e em instituições de reabilitação” (p.136).

Nesse mesmo sentido, segundo Marinho-Araujo e Almeida (2008), os anos 90 são caracterizados pela diversidade no trabalho dos psicólogos. Por um lado, crescem as tendências pelo questionamento e reformulações teóricas, assim como pelos métodos, atuações e intervenções psicológicas. Por outro lado, a Psicologia tradicional persiste com idéias de modelos individualistas provenientes da visão liberal, positivista e idealista de uma concepção de homem isolado do mundo social (Bock, 2002; Meira, 2002 e Marinho-Araujo & Almeida, 2008).

Nesse sentido, segundo Patto (2005) atualmente no campo da Psicologia, , persistem as teorias normatizadoras e de práticas classificadoras que “zelam pela permanência do *status quo* ao justificarem a miséria da desigualdade social pelo recurso a uma ideologia meritocrática fundada em concepções de inteligência e de saúde mental que as definem como adaptação individual às regras do jogo social” e, ao mesmo tempo que , afirma a autora, nos últimos anos “psicólogos criaram novas práticas de atendimento à queixa escolar que resignificaram e tiraram crianças ‘fracassadas’ do lugar de peças com defeitos intelectuais e morais de fabricação (...)” (p.12).

Segundo Souza (2007), é possível afirmar que atualmente “no campo da Psicologia Escolar e Educacional há um movimento de superação de modelos psicológicos

tradicionalmente utilizados no âmbito escolar e educacional, buscando formas de aproximação com a escola ou com a instituição educacional” (p.149). A referida autora identifica alguns trabalhos de pesquisa relacionados à compreensão da atuação do psicólogo no campo educacional em uma perspectiva crítica, destacando os trabalhos de Tanamachi em 1992, Maluf em 1994 e de Souza e Salgueiro em 2005.

A autora, após analisar e discutir os trabalhos citados, conclui que nos últimos 20 anos as críticas mais contundentes na área de Psicologia Escolar em busca de novos rumos articularam-se “em torno do questionamento à abordagem Psicométrica e à Psicologia Diferencial, com destaque para os laudos psicológicos; em relação a explicações oriundas da teoria da Carência Cultural; bem como do modelo clínico de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar” (Souza, 2007, p. 153).

Segundo Meira (2002), há um processo construtivo em direção a posicionamentos mais críticos a respeito da Psicologia, embora estudos comprovem que esse caráter transformador ainda ocorra em pequeno número. Nesse sentido, o pensamento crítico⁹ na Psicologia entende que o ser humano estabelece uma relação de interdependência com a natureza e os outros homens e é, portanto, nessas relações sociais que o indivíduo pode ser compreendido (Meira, 2002). A autora aponta que a Psicologia sócio-histórica, nessa perspectiva crítica, oferece-nos grandes contribuições para que possamos entender a natureza sócio-histórica da subjetividade humana, da qual resgatamos os fenômenos psicológicos como mediadores entre a história social e a vida concreta dos indivíduos (Meira, 2002).

Neste sentido, Meira (2002) e Tanamachi e Meira (2003) buscam para a concepção da Psicologia Escolar definições apoiadas no Materialismo Histórico Dialético, compreendendo o processo de humanização dos indivíduos no contexto histórico-cultural. Deste modo, segundo Marinho-Araujo e Almeida (2008), a teoria-crítica em Psicologia apóia-se nos

⁹ Meira (2002) destaca quatro elementos constituintes de um pensamento crítico: reflexão dialética, crítica do conhecimento, denuncia de degradação humana e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social (p.39).

pressupostos que compreendem a dialética da relação entre o indivíduo e o contexto sociocultural, bem como a reflexão sobre seu próprio desenvolvimento e sua própria história (p.17). As autoras acrescentam que para “essa abordagem os fenômenos psíquicos originam-se da mediação entre a história social e a experiência individual e concreta dos sujeitos exercida por meio de relações sociais partilhadas” (p.17). Nesse sentido, é função da Psicologia

garantir, enquanto ciência e profissão, a produção de conhecimentos relativos aos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, considerando questões socioculturais e afetivo-emocionais na formação da subjetividade do ser humano. Ao privilegiar a práxis pedagógica enquanto espaço de construção social deste ser, a Psicologia deve instrumentalizar-se e propor formas alternativas de construção deste espaço que superem os problemas existentes e contribua para a ocorrência de situações de sucesso no desenvolvimento pessoal e coletivo (Araujo, conforme citado em Marinho-Araujo & Almeida, 2008, p.18).

Assim, compartilhamos a definição proposta por Tanamachi (conforme citado por Tanamachi & Meira, 2003, p.10), quando define a Psicologia Escolar como

área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional – escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado – o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação.

Dessa forma, as autoras definem o psicólogo escolar tendo um compromisso teórico e prático com questões referentes à escola, não importando onde o psicólogo escolar se localize,

contanto que ele “se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola” (Meira, conforme citado por Tanamachi & Meira, 2002, p.12).

Ao longo deste percurso, identificamos duas vertentes, no caminho percorrido pela Psicologia em interface com a Educação: o fazer psicológico dentro de uma perspectiva tradicional, que reduz a questão do fracasso escolar à culpabilização do aluno com dificuldade de aprendizagem; e o fazer psicológico referenciado em uma leitura mais aprofundada do cotidiano escolar, entendendo a construção do conhecimento, as relações escolares e a própria produção das queixas escolares dentro de uma perspectiva sócio-histórica.

Neste capítulo, procuramos destacar elementos da constituição histórica da articulação construída entre duas fundamentais áreas relacionadas à construção do saber e da subjetividade humana, a Psicologia e a Educação.

Para a Psicologia Escolar, a visão crítica, apoiada no materialismo dialético e tendo como principal referência Vygotsky, realmente constituiu para essa área um grande avanço em termos de compreensão teórica e reflexão acerca da prática, numa perspectiva interacionista. Porém, outros desenvolvimentos teóricos têm se somado no campo do interacionismo, não necessariamente ancorados no materialismo dialético, mas sim confluentes com novas tendências de teorias de sistemas e paradigmas da complexidade (em linha, por exemplo, com as perspectivas metodológicas construídas por Edgard Morin); desenvolvimentos estes que têm uma das mais marcadas contribuições na teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner.

Além de a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano ser interacionista, usá-la atende à crítica de Maluf (2003) que aponta que a academia tem expressado seus pensamentos em Psicologia Escolar através de escritos cujas reflexões são voltadas para dois olhares: o primeiro conserva o discurso que “reforça a crítica – embora não deixem de afirmar a necessidade de buscar soluções” e o segundo dos que “relatam novas experiências e testam

novas formas de atuação, sem deixar de formular críticas concernentes à formação e atuação do psicólogo na educação”, ou seja, não basta apenas saber fazer a crítica engajada, mas sim fazer com que a Psicologia seja capaz de realizar novos desenvolvimentos concretos, teóricos e práticos (p.136).

A autora caracteriza os novos avanços da Psicologia Escolar por uma mudança muito mais em sua prática do que no discurso, enfatizando três aspectos (a) a ênfase não mais nos indivíduos e sim nos contextos nos quais os mesmos estão inseridos; (b) ampliação do campo de atuação em direção ao trabalho com a equipe pedagógica e outras áreas mais abrangentes; (c) e também uma busca por um trabalho multidisciplinar com o objetivo de compreender a complexidade dos processos que são característicos do ambiente escolar.

Nesse sentido, Bronfenbrenner e Morris (1998) reiteradamente apontam que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano deve ser prática, no sentido de ser capaz de seus desenvolvimentos teóricos serem colocados na forma de desenhos de pesquisa e atuação concretos.

No próximo capítulo discorreremos sobre essa Teoria expondo seus principais aspectos e concepções sobre o desenvolvimento humano.

CAPÍTULO - II

TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner traz importantes contribuições para compreendermos, através de seus subsídios teóricos, o processo de transformação do ser na sua constituição enquanto humano, na medida em que essa teoria não dissocia a pessoa em desenvolvimento, os contextos e as inter-relações em que se inserem.

Nesse sentido, Bronfenbrenner e Morris (1998) retrataram, no modelo teórico denominado Bioecológico do Desenvolvimento Humano, a bidirecionalidade em relação à pessoa e o ambiente em que ela atua e a interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, objetos e símbolos. Para Bronfenbrenner (2002), existem conexões sociais entre os diversos ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa. O desenvolvimento humano, para este autor, pressupõe o desenvolvimento psicológico do indivíduo cuja compreensão exige uma investigação dos sistemas de interação de múltiplas pessoas, em vários ambientes, devendo considerar aspectos do meio ambiente que se encontram além da situação imediata que contém o indivíduo.

Apresentaremos a seguir, um breve histórico da evolução da teoria proposta por Urie Bronfenbrenner.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano foi proposta por Urie Bronfenbrenner, originada na década de 70, com o nome de Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. Alguns anos depois, Bronfenbrenner e Morris (1998) propuseram algumas modificações e avanços no corpo teórico da teoria, alterando seu nome para Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Narvaz & Koller, 2005).

Bronfenbrenner, conforme ele mesmo relata, nasceu em Moscou em 29 de abril de 1917 e faleceu em Nova Iorque, no dia 25 de setembro de 2005, aos oitenta e sete anos. Graduou-se em Bacharel em Psicologia e Música pela Universidade de Cornell, em 1938. Fez Mestrado em Educação na área de Psicologia pela Universidade de Harvard, em 1940 e o Doutorado na Universidade de Michigan, terminando em 1942 (Bronfenbrenner, 2002).

Sua família imigrou para os E.U.A. em 1923, quando ele ainda tinha seis anos de idade. Bronfenbrenner era filho de um médico neuropatologista, o que favoreceu uma infância nas instalações de uma instituição estadual onde seu pai trabalhava no atendimento às pessoas, que na época, eram conhecidas por “débeis mentais”. Bronfenbrenner (2002) comenta que os conhecimentos adquiridos com seu pai e as experiências vividas no ambiente físico daquela instituição suscitaram suas primeiras reflexões acerca do funcionamento da natureza a partir da interdependência funcional entre os organismos vivos e seus ambientes. Tal interesse despertou-lhe o desejo de implementar políticas públicas que contribuíssem com a melhoria das condições de vida daquela população. Assim, tentando mapear novas perspectivas sobre o desenvolvimento humano e tendo suas idéias influenciadas por grandes autores como: Kurt Lewin, George Hebert Mead, Sigmund Freud, Lev Vygotski, Jean Piaget, entre outros, Bronfenbrenner (2002) estruturou um conjunto teórico, inicialmente, conhecido como a “Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano”. O primeiro trabalho sobre o modelo ecológico do desenvolvimento surge em 1970, com publicação em 1979, através do livro *Ecology of Human Development*, no Brasil este livro foi publicado e traduzido em 1996. Em seguida, outros trabalhos foram sendo elaborados por Bronfenbrenner e seus colaboradores, com o intuito de revisar o modelo original e trazer para a evolução da teoria importantes reformulações (Bronfenbrenner, 2002).

A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano apresenta um novo paradigma de compreensão do desenvolvimento psicológico humano e também amplia nossa visão acerca

do processo de investigação científica oferecendo uma perspectiva fenomenológica de análise e discussão dos diversos aspectos do processo de compreensão do fenômeno humano estudado.

Em uma orientação ecológica, segundo Bronfenbrenner (2002), o que “importa para o comportamento e para o desenvolvimento é o ambiente conforme ele é percebido e não conforme ele poderia existir na realidade objetiva” (p. 6).

A abordagem ecológica do estudo do desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner (2002) “requer uma reorientação da visão convencional da relação adequada entre a ciência e a política pública”, a qual tradicionalmente entende que a política deve basear-se no conhecimento científico. Bronfenbrenner advoga a posição contrária: é a ciência que precisa da política pública mais do que o inverso, havendo uma relação complementar entre as duas como também sua integração funcional (p. 9). Nesse sentido, segundo o autor, é muito importante que se conheça e analise as políticas públicas para o progresso da pesquisa, pois alertam o pesquisador para aspectos do ambiente que “são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa” (p. 9). Assim, para o autor “esse conhecimento e análise podem relevar suposições ideológicas subjacentes, e às vezes profundamente limitantes, na formulação dos problemas e planejamentos de pesquisa, e, portanto no alcance dos possíveis achados” (p.9). Ressaltando, contudo, que a referida integração funcional não significa que a política e a ciência possam ser confundidas, Bronfenbrenner aponta que quando questionamos o impacto das questões da política pública na pesquisa sobre o desenvolvimento humano, é “essencial distinguir as interpretações fundamentadas na evidência empírica daquelas enraizadas numa preferência ideológica”.

Bronfenbrenner (2002) conceitua a Ecologia do Desenvolvimento Humano como uma perspectiva científica evolutiva que

envolve o estudo científico de acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre os ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (p. 18).

Sobre essa definição Bronfenbrenner (2002), afirma que existem três aspectos que devem ser notados; a pessoa, “considerada uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura, a interação entre a pessoa e o meio ambiente considerada como bidirecional” e o meio ambiente que é considerado de grande importância para o processo de desenvolvimento, não é limitado a um único ambiente, mas “as interconexões entre ambientes, assim como as influências externas oriundas de meios mais amplos” (p. 18).

O paradigma ecológico é derivado da fórmula clássica de Kurt Lewin, em que o comportamento é uma função conjunta da pessoa e do ambiente, representada pela fórmula $B=f(PE)^{10}$ (Lewin, 1935, conforme citado em Bronfenbrenner, 2005, p.108). Porém, Bronfenbrenner (1992/2005) substituiu a palavra comportamento por desenvolvimento $D=f(PE)^{11}$, sendo este uma função conjunta das características da pessoa e do ambiente.

Para Copetti e Krebs (2005), a Ecologia do Desenvolvimento Humano é vista como um dos novos paradigmas que surgiram no início dos anos oitenta. Para ele este suporte teórico explica a indissociabilidade entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos em que está inserida. Portanto, investigar ecologicamente o desenvolvimento das pessoas significa entendê-las como “pessoas em desenvolvimento” considerando esse desenvolvimento “no contexto” (Bronfenbrenner 2002).

¹⁰Onde *B* corresponde a comportamento (Behavior); *P* a pessoa (Person) e *E* corresponde a ambiente (Environment) (Bronfenbrenner, 2005).

¹¹ Onde *D* corresponde a desenvolvimento (Development) (Bronfenbrenner, 2005).

Bronfenbrenner (2002) propõe que um ambiente ecológico é constituído por uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, sendo que essas estruturas interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Essas estruturas são chamadas por Bronfenbrenner (2002) respectivamente de: micro-, meso-, exo- e macrosistema. O microssistema é definido como sendo o ambiente onde a pessoa em desenvolvimento estabelece relações face-a-face estáveis e significativas; mesossistema é um conjunto de microssistemas, formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente; exossistema é aquele caracterizado pela não participação ativa da pessoa em desenvolvimento, porém onde ocorrem efeitos que afetam ou são afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde a pessoa em desenvolvimento se encontra; macrosistema envolve todos os outros ambientes, formando redes de interconexões, abrangendo os sistemas de valores e crenças que permeiam as diversas culturas (Bronfenbrenner, 2002).

Segundo Krebs (2006) em 1992, Bronfenbrenner descreve de maneira mais elaborada os quatro parâmetros descritos, ampliando as definições de microssistema e macrosistema. A seguir citaremos apenas as definições ampliadas.

Na definição de microssistema acrescenta a importância da participação de outras pessoas neste microssistema, mesmo quando elas não estejam em uma interação direta com a pessoa em desenvolvimento. Dessa forma, Bronfenbrenner (2005) define microssistema com “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciado pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças” (p.147).

Nesta definição, Bronfenbrenner identifica três elementos principais; as atividades, os papéis e as relações interpessoais, e quando esses elementos se interagem qualificam o potencial do microsistema para instigar o desenvolvimento humano (Krebs, 2006).

Estes elementos, segundo Bronfenbrenner (2005), são elementos construtores do ambiente imediato (microsistema) que significam respectivamente: a ação que a pessoa está desenvolvendo naquele ambiente (atividade); como esta pessoa se percebe e percebe o outro no desenvolvimento dessa ação conjunta (papéis); com quem ela está desenvolvendo esta ação (relação interpessoal) (p.147).

Em relação ao macrossistema Bronfenbrenner (2005) o define como um padrão externo de microsistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior com um particular referencial desenvolvimental investigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social, que estão incluídos em cada um desses sistemas. O macrossistema pode ser visto como a arquitetura social de uma cultura particular, subcultura ou outro contexto social maior (p.149).

Na teoria ecológica, os processos psicológicos passam a ser propriedades de sistemas, nas quais a pessoa é apenas um dos elementos, sendo o foco principal os processos e as interações.

Considerando a organização do ambiente ecológico em seus quatro níveis topológicos, Bronfenbrenner (2002) acredita que o desenvolvimento humano nunca ocorre no vazio, estando sempre inserido e expresso em um comportamento dentro de determinado ambiente.

Desta forma, Bronfenbrenner define desenvolvimento humano como um processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada

e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (p.23).

Bronfenbrenner (2002) observa três aspectos desta definição de desenvolvimento humano. Primeiro, o desenvolvimento envolve uma mudança nas características da pessoa, mudança esta que não é efêmera nem ligada à situação; ela implica em uma reorganização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço. Segundo, o fato dessa mudança desenvolvimental ocorrer tanto no domínio da percepção, como no da ação do indivíduo. E terceiro, o fato das possibilidades das mudanças desenvolvimentais repercutirem-se ao longo dos quatro níveis do meio ambiente ecológico da pessoa (p.23).

A pessoa desenvolvente, na definição de Bronfenbrenner (2002), é considerada uma entidade em crescimento, dinâmica, que, progressivamente, penetra no meio em que reside e o reestrutura. Essa concepção exclui a idéia de que o indivíduo em desenvolvimento seja como uma tabula rasa, na qual o ambiente inscreverá seu impacto, ou então, que a pessoa, ao nascer, já possua um potencial prévio e determinante de desenvolvimento.

No desenvolvimento humano, além dos ambientes, as estruturas interpessoais são consideradas importantes como contextos do desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (2002) enfatiza a relação entre as pessoas estabelecendo a relação de díades. Para o autor uma díade é “formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (p.46).

A díade é importante para o desenvolvimento em dois pontos. Primeiro, ela por si só constitui um contexto crítico para o desenvolvimento e, segundo, serve como “bloco construtor básico do microssistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante” (Bronfenbrenner, 2002, p.46).

Para o referido autor, a díade pode assumir três formas funcionais diferentes: díade observacional - esta acontece quando uma pessoa presta atenção cuidadosa em uma atividade do outro que por sua vez percebe tal interesse, como por exemplo, quando a atividade do psicólogo escolar desperta interesse e é observado pelo pedagogo e vice-versa e acabam por empenharem-se juntos nas atividades da escola. Quando a díade observacional ocorre, facilmente evolui para uma forma diádica mais ativa, a díade de atividade conjunta – situação em que as duas pessoas se percebem fazendo alguma coisa juntas, não necessariamente a mesma coisa, sendo atividades que se complementam. Por exemplo, psicólogos escolares e professores que estejam discutindo a inclusão escolar de determinada criança com deficiência mental na escola regular. Tanto um profissional quanto outro pode contribuir para a efetivação dessa inclusão. Porém, segundo Bronfenbrenner (2002), o poder desenvolvimental de uma díade de atividade conjunta se intensifica quando apresenta certas propriedades pertencentes a todas as díades. Primeiro a reciprocidade. Seguindo o exemplo acima, o que o psicólogo escolar fizer em relação à inserção da criança com deficiência mental influenciará no trabalho que o pedagogo fizer e vice-versa, devendo então os profissionais no caso envolvido coordenarem suas atividades. Dessa forma, a reciprocidade configura-se em um *feedback* mútuo, gerando um momento próprio que motivará os “participantes não só a perseverarem mas também em se engajarem em padrões de interação progressivamente mais complexos (...) em que as trocas tendem a se tornar mais rápidas e intrincadas” (Bronfenbrenner, 2002, p. 47).

Uma segunda característica da díade que se acentua na díade de atividade conjunta é o equilíbrio de poder. Segundo Bronfenbrenner (2002), quando em uma relação diádica uma das partes é mais influente que a outra há o que o autor nomeia de equilíbrio de poder. Para o autor essa dimensão diádica contribui para o “desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa

em crescimento numa variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida” (Bronfenbrenner, 2002, p. 47). O autor também assinala que o equilíbrio de poder é mais significativo e mais dinâmico quando se observa que uma “situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento; (...) quando esta última recebe uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação” (p.47).

Uma terceira característica de uma díade apontada por Bronfenbrenner (2002) é a *relação afetiva*. Conforme as interações diádicas vão se estabelecendo entre as pessoas, acabam por desenvolver sentimentos um em relação ao outro. Sentimentos estes que podem ser, segundo o autor, mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos. Essas relações facilitam a formação de um terceiro tipo de díade, a díade primária.

A díade primária é aquela que continua a existir fenomenologicamente, mesmo quando os dois membros não estão próximos. Por exemplo, psicólogo escolar e pedagogo após grupo de estudo, aparecem nos pensamentos de cada um, são objetos de fortes sentimentos emocionais e continuam influenciando o comportamento um do outro mesmo quando estão distantes.

Bronfenbrenner (2002) menciona que em um ambiente de pesquisa contendo mais de duas pessoas deve-se levar em conta a influência indireta de outras pessoas nas reações dos membros da díade fenômeno este chamado de efeito de segunda ordem (p.55).

Os diferentes tipos de estruturas diádicas não são excludentes entre si e podem ocorrer separados ou simultaneamente, dentro do ambiente imediato, influenciando o processo de desenvolvimento dos indivíduos que delas participam. As combinações entre duas ou mais estruturas diádicas têm um impacto desenvolvimental maior do que aquele provocado por díades limitadas a um único tipo (Bronfenbrenner, 2002).

Na teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, a relação de interação existente entre os participantes, em um modelo sistêmico de situação imediata, vai além de uma relação que envolve duas pessoas, tendo em vista que essa perspectiva concede igual importância aos chamados sistemas N+2; ou seja, as tríades, as tétrades e as estruturas interpessoais mais amplas (Bronfenbrenner, 2002). Nesse sentido, o autor aponta que em um ambiente de pesquisa que contém mais de duas pessoas deve levar em consideração a “influência indireta de terceiras pessoas sobre a interação entre os membros de uma díade”, denominando este fenômeno como o efeito de segunda ordem (Bronfenbrenner, 2002, p.55).

O autor observa que o sistema N+2 requer que ambos sujeitos estejam presentes no mesmo lugar ao mesmo tempo, o que não significa que as terceiras pessoas o estejam também. Dessa forma, “muitos dos efeitos de segunda ordem são operativos mesmo que todas as pessoas envolvidas não estejam interagindo simultaneamente” O sistema de interação seqüencial constitui o que Bronfenbrenner chama de rede social (Bronfenbrenner, 2002, p.65).

Segundo este autor, o princípio da relação triádica entre os indivíduos dependerá das interconexões sociais instituídas entre este e os outros ambientes, “(...) incluindo aí a participação conjunta de indivíduos entre esses ambientes e a comunicação estabelecida entre eles e o tipo de informações que cada ambiente tem a respeito do outro” (Bronfenbrenner, 2002, p.65).

Na concepção ecológica, segundo Bronfenbrenner (2002), o mais importante, dentro do processo de desenvolvimento humano,

não são os processos psicológicos tradicionais da percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas em seu *conteúdo*, o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o ambiente (p.9).

Em virtude das proposições originais da teoria ecológica do desenvolvimento humano enfatizarem em demasia os aspectos do contexto, Bronfenbrenner e Morris em 1998 revisam a proposição inicial originando uma segunda fase em sua obra. A revisão desse modelo enfatiza a interação das pessoas com outras pessoas, objetos e símbolos, trazendo uma nova forma de olhar a pessoa em desenvolvimento. O novo modelo passa a ser chamado *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano* reforçando as características biopsicológicas (características biológicas, físicas e psicológicas em interação com o ambiente) da Pessoa em desenvolvimento, a importância do Processo, Tempo e Contexto, essas quatro dimensões se inter-relacionam e são denominadas pelos autores como modelo PPCT (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Bronfenbrenner e Morris (1998) definem inicialmente o Processo o qual dizem constituir o coração do modelo. Mais especificamente, este construto engloba “as formas particulares de interação entre o organismo e ambiente, chamadas *processo proximais*, que operam ao longo do tempo e são posicionados como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano” (p. 996, tradução nossa, grifo no original).

Porém, a força dos processos proximais para influenciar o desenvolvimento varia substancialmente como uma função de características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos ambientais imediatos e mais remotos e dos períodos de tempo, nos quais os processos proximais têm lugar (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Segundo os autores, os processos proximais são mecanismos primários do desenvolvimento, variando em função da característica da pessoa, do contexto e do tempo. Quando Bronfenbrenner descreveu os processos proximais em 1995, baseou-se segundo Krebs (2006), nos conceitos de Vygotsky para três zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial.

O construto Pessoa tem três tipos de características e são distinguidas como as mais influentes nos processos proximais e que atuam no curso do desenvolvimento. As primeiras

são as *disposições* que podem colocar o processo proximal em movimento em um domínio desenvolvimental particular e continuar a sustentar a operação desses. As disposições, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), podem ser gerativas ou disruptivas; elas podem colocar os processos proximais em movimento e continuar sustentando essa operação. As disposições gerativas são orientações ativas, tais como curiosidade, disposição para a realização de atividades tanto individuais ou em grupo, repostas a ações de outras pessoas e senso de auto-eficácia. (Bronfenbrenner, 1999, conforme citado em Narvaz & Koller, 2005).

Já as disposições disruptivas ou desorganizadoras são as dificuldades que a pessoa tem para controlar seu comportamento e suas emoções; como exemplo, temos a “apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade e tendência a comportamentos explosivos” (Narvaz & Koller, 2005, p. 56).

A segunda característica da pessoa, os autores denominam de recursos biopsicológicos de habilidade, experiência, conhecimento, e capacidade requeridos para o funcionamento efetivo de processos processuais em um dado estágio de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 995) Esses recursos estão ligados a deficiências e competências psicológicas das pessoas que influenciam a capacidade da pessoa em engajar de maneira efetiva nos processos proximais.

Finalmente, a terceira características de demanda que convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social de um modo que pode fomentar ou romper a operação dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 995). Segundo os autores, “a diferenciação dessas três formas leva a combinação destas em padrões de estrutura da pessoa que podem em seguida responder por diferenças na direção e força de processos proximais resultantes e seus efeitos desenvolvimentais” (p.996).

O construto Contexto do modelo Bioecológico: refere-se ao “meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam processos de desenvolvimento” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 996).

O construto Tempo tem um lugar proeminente em três níveis sucessivos – micro, meso, e macro. Microtempo se refere à continuidade versus descontinuidade dentro de episódios em andamento e de processos proximais. Mesotempo é a periodicidade desses episódios através de intervalos de tempo mais amplos, tais como dias e semanas. Finalmente, Macrotempo foca em expectativas e eventos em transformação na sociedade mais ampla, tanto dentro quanto através de gerações, à medida que são afetados e afetam por processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do curso de vida. O desenvolvimento no sentido histórico, esses eventos podem interferir e alterar o curso do desenvolvimento humano. (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Essa reformulação também complementa a definição de desenvolvimento como sendo “o processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e *através* de gerações” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, pp. 994-995, tradução nossa, grifo no original).

O modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), segundo Wong (conforme citado por Sartori & Nasser, 2005), é um avanço a partir dos pontos de vista de Vygotsky e de Kurt Lewin. Segundo o autor, o “papel do contexto/ambiente no desenvolvimento humano é bem conhecido entre tais pesquisadores, da mesma forma como a posição do papel da pessoa” (Wong, conforme citado em Sartori & Nasser, 2005, p. 387). Nesse sentido, Bronfenbrenner, Vygotsky e Lewin têm em comum, segundo Wong (op.cit.), a dinâmica relação entre a pessoa e o contexto.

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano propõe “a interação de diferentes esferas do funcionamento psicológico e desenvolvimento, tanto em relação à teoria

quanto ao delineamento da pesquisa” (Narvaz & Koller, 2005). Segundo as autoras, a proposta bioecológica “critica a atomização do estudo das características de cognição, emoção, motivação e personalidade, psicopatologia ou comportamento social e desenvolvimental que ocorrem nas atividades de pesquisa” (pp. 61- 62).

O modelo ainda destaca, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), os estudos do desenvolvimento em contexto inserindo a dimensão cultural e transcultural aos delineamentos de pesquisa, propondo uma investigação entre diferentes subculturas e macrossistemas. Dessa forma a pesquisa contém dados que são relativos a um grande número de sistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa, privilegiando estudos longitudinais. Toda via, não impede que o pesquisador focalize apenas aspectos de um microssistema. Neste caso, tanto a realização da pesquisa quanto a discussão dos resultados não podem ignorar aspectos relativos aos outros sistemas assim como as possíveis influências sofridas no processo (Alves, 1997).

Esta proposta metodológica, segundo Narvaz e Koller (2005), apóia uma pesquisa que resgate “as capacidades e competências das pessoas em desenvolvimento, é a favor de uma política e de uma prática comprometida com experimentos transformadores” (p.61).

Segundo Bronfenbrenner (2002), os pesquisadores devem estar atentos para a diversidade que caracteriza o homem, compreendida em seus processos psicológicos, sua participação dinâmica nos ambientes, suas características pessoais e sua construção histórico-sócio-cultural.

Por fim, e dirigindo-se aos propósitos específicos do presente estudo, a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano traz importantes contribuições para a compreensão do processo de desenvolvimento do aluno com deficiência mental, incluindo as possibilidades de sua inserção escolar ser realizada adequada e eficientemente.

Isso porque, segundo Dechichi (2001), três pontos fundamentais, estão estreitamente relacionados com a questão do desenvolvimento humano, destacam-se na análise do processo

de inserção escolar do aluno com deficiência mental: (1) a importância dos fatores ambientais no processo de adaptação da pessoa com deficiência ao meio, facilitando ou dificultando seu desenvolvimento; (2) o papel fundamental das interações estabelecidas entre a pessoa e o meio na determinação do ritmo e qualidade de seu desenvolvimento; (3) o desenvolvimento alcançado pelo aluno no contexto escolar repercutindo na promoção de níveis mais elevados de autonomia e participação social desse aluno em outros ambientes freqüentados por ele fora da escola.

Assim, a escola, comum ou especial, tem um duplo papel a ser desempenhado em relação ao aluno deficiente mental: constituir-se em uma opção de ambiente social em que ele possa inserir-se e estabelecer relações sociais que fortaleçam e enriqueçam sua identidade sócio-cultural; e, proporcionar-lhe uma formação e desenvolvimento escolar diversificado e completo, capacitando-o a uma inserção social adequada.

CAPÍTULO - III

ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DA DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL

Esse capítulo tem o propósito de retomar historicamente a concepção de deficiência mental, procurando evidenciar os diferentes momentos ocorridos nessa trajetória que influenciaram o entendimento da deficiência mental nos dias de hoje.

O resgate histórico da concepção de deficiência mental tem sido pontuado por vários autores como Pessotti (1984), Mantoan (1989), Fonseca (1995), Mendes (1995) Ceccim (1997), Marques (2001), Dechichi (2001), Novaes (2005) entre outros, permitindo conhecer as diversas visões a respeito das pessoas com deficiência mental ao longo da história.

Pessotti (1984) aponta que a história da concepção da deficiência mental, acompanha a evolução dos direitos humanos e que esta se liga a determinações de origem religiosa, econômica, política, jurídica entre outras.

Mendes (1995) divide a história da concepção da deficiência mental em quatro fases. A fase da exclusão social, caracterizada pelo abandono e eliminação de crianças com qualquer tipo de deficiência física ou mental entre o século XII a.C. até o século IV da Era Cristã.

Do século V até o século XV, Idade Média, as deficiências passaram a ser vistas como frutos de pecados ou mensagem do Divino, e assim careciam de proteção ou de castigos. Nesse período, segundo Bianchetti (2006), reprimiu-se o assassinato das pessoas com deficiência mental, porém continuaram sendo estigmatizadas e retiradas do convívio social.

Na fase da institucionalização ocorrida entre os séculos XVIII até meados do século XIX, as pessoas com deficiência mental eram segregadas socialmente, passando a viver em instituições (Mendes, 1995; Dechichi, 2001). Apesar desse cenário, nessa época, segundo as

autoras, a pessoa com deficiência mental era vista como alguém com direitos e possibilidades educativas.

Foi, contudo no século XIX, segundo Mendes (1995), através da abordagem de Pinel e Esquirol, que se classificam os deficientes mentais como cretinos, idiotas ou imbecis, os deficientes sendo retirados do convívio social e internados em hospícios. Segundo Pessotti (1999), Pinel, em 1809, define idiotismo como “carência ou insuficiência intelectual” (p.57). Identifica-se nesse momento a terceira fase caracterizada pela busca de redução da segregação da pessoa com deficiência e pela ênfase da inserção dessas pessoas me escola especial. (Dechichi, 2001).

Segundo Mendes (1995), anteriormente a esse século não é identificada cientificamente a definição de deficiência mental. A referida autora acrescenta que o nascimento do estudo científico sistemático do conceito de deficiência mental é traçada por Esquirol, em 1818, onde se define idiotia como causas maturacionais. Esquirol afirmava, segundo Pessotti (1999), que “os órgãos responsáveis pelas atividades intelectuais jamais se desenvolveram normalmente” (p.61).

Em meados do século XIX a idiotia, segundo Pessotti (1995), era concebida como entidade fisiológica e psíquica, recebendo diferentes graus, o que auxiliava sua classificação.

A concepção de deficiência mental, ao final do século XIX, de acordo com Carvalho e Maciel (2003), estava associada a esta perspectiva organicista, de natureza neurológica, identificada pelo atraso no desenvolvimento dos processos cognitivos.

Com Binnet, segundo Ceccim (1997), a deficiência mental deixa de ser propriedade da Medicina e torna-se atribuição da Psicologia enquanto questão teórica, o que significa tirar a deficiência mental de asilos e hospícios e dar passagem à escola, especial ou comum

Jean Itard (1774-1838), E. Seguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1952) são, segundo Bianchetti (2006), os nomes mais importantes no campo da pesquisa sobre a

deficiência e, por conseguinte, na experimentação e proposição de intervenções que possibilitem aos deficientes superar condições psicológicas, mentais e até físicas – condições que, segundo os organicistas, inviabilizam uma vida digna e construtiva (Bianchetti, 2006).

Para Carvalho e Maciel (2003), com o Tratado de Psiquiatria de Bleuler em 1955, abre-se espaço para questões mais subjetivas, admitindo-se uma perspectiva de multicausalidade. A deficiência mental, então, se “figura como distúrbios congênitos da personalidade inscritos na categoria das oligofrenias” (p.150).

Foi também na década de 50 que a deficiência mental passou a ser dominada pelas definições sócio-educacionais. A publicação em 1959 do quinto manual editado pela *American Association on Mental Retardation – AAMR* (atual *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD*)¹², incluía definições sócio-educacionais e classificação comportamental, servindo como referência no que diz respeito à definição, diagnóstico e classificação da deficiência mental (Mendes, 1995).

Em uma quarta fase, a década de 70 caracterizou-se pelo movimento mundial de *integração social* dos portadores de deficiência, com o objetivo de integrar esses indivíduos em ambientes educacionais, os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal (Mendes, 1995; Dechichi, 2001).

Em 1992, com a nona publicação de seu manual, a AAMR introduz quatro mudanças importantes sobre a definição de deficiência mental em relação às publicações anteriores. Uma mudança básica está no reconhecimento da importância do ambiente sobre o funcionamento do indivíduo, para o processo de diagnóstico devendo-se avaliar este ambiente e requerendo-se uma “prescrição dos tipos e intensidade de suportes necessários para melhorar o funcionamento e a qualidade de vida do indivíduo na comunidade em que ele está inserido” (Mendes, 1995).

¹² A partir de fevereiro de 2007 a AAMR foi renomeada para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2007), essa mudança, procura encontrar uma forma socialmente aceitável de tratar pessoas com incapacidades intelectuais, neste trabalho usaremos a nova sigla.

A concepção histórica da deficiência mental, segundo Mantoan (1989) e Carvalho e Maciel (2002), é marcada pela hegemonia das ciências médicas e paramédicas. Dessa forma, o significado da deficiência mental seguindo uma linha mais terapêutica do que uma linha educacional.

Porém, para Carvalho e Maciel (2003), a tendência de mudança para uma perspectiva multidimensional já existe e fica claro com a atual concepção sobre deficiência mental proposta pela AAMR em 2002, no seu 11º manual. O atual modelo proposto pela AAMR, o Sistema 2002, segundo as autoras, consiste em “uma concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência mental, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas em relação aos seus modelos anteriores” (Carvalho & Maciel, 2003, p.151).

Para a AAMR (2002) a definição de deficiência é caracterizada por “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Luckasson e cols., 2002, conforme citado por Carvalho & Maciel, 2003, p.150).

Carvalho e Maciel (2003) colocam que a deficiência mental é um estado particular de funcionamento e não um atributo da pessoa. O processo de diagnóstico, segundo as referidas autoras que se baseiam na AAMR, devem-se observar três critérios: (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo e, (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

Segundo Mantoan (1997), o conceito de deficiência mental da AAMR propõe que se abandonem os graus de comprometimento intelectual pela graduação de medidas de apoio necessárias à pessoa com deficiência mental. Esta proposição foi sugerida em 1992, em uma revisão anterior à atual (de 2002) sobre a definição de deficiência mental.

A deficiência mental é explicada pela AAIDD 2002, segundo Carvalho e Maciel (2003), seguindo cinco dimensões: (a) habilidade intelectuais – “inteligência é definida como

capacidade geral incluindo raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência”; (b) comportamento adaptativo – “é definido como o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana”; (c) participação, interações, papéis sociais – nesta dimensão ressalta-se a “importância na vida comunitária em relação ao diagnóstico da deficiência mental, dirige-se à avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, bem como sua participação na comunidade em que vive” e (d) contexto – “nesta dimensão considera-se as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com a qualidade de vida. Os níveis de contexto considerados estão de acordo com a concepção de Bronfenbrenner (2002), incluindo o microsistema, mesossistemas e macrosistema” (Luckasson e cols., conforme citado por Carvalho & Maciel, 2003, p.152).

Essas dimensões envolvem aspectos que estão relacionados à pessoa; ao seu funcionamento físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio. Os sistemas de apoio, segundo Carvalho e Maciel (2003), “são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico” (p. 152).

Ademais, segundo Carvalho e Maciel (2003), a ênfase da proposta da AAIDD no sistema de apoio coaduna-se com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygostsky, considerando-se com base nesse conceito “a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução de problemas” (AAMR, conforme citado em Maciel & Carvalho, 2003).

Vale ressaltar que a diferença da definição de deficiência mental entre a AAIDD e o DSM-IV¹³ verifica-se no uso da classificação para os níveis de deficiência. Segundo Mantoan (1997), a opção da AAIDD pela não classificação das deficiências “implica em

¹³ O DSM-IV Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, quarta edição, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana. Estabelece categorias descritivas com base em sintomas e comportamentos, agrupando-os em síndromes ou transtornos (Carvalho & Maciel, 2003).

transformações importantes no plano de serviços e chama atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem” (p.50).

Sasaki (2005b) elabora uma breve discussão sobre os termos deficiência mental e deficiência intelectual, considerando que ao longo da história muitos conceitos existiram e constata que vários nomes circularam na academia. Porém, quanto ao nome da condição, há, segundo o referido autor, uma tendência mundial em usar o termo deficiência intelectual. Sasaki (2005b) nos informa que a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde já faziam uso do termo quando, em 24 de outubro de 2004, no Canadá, foi aprovado a *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*¹⁴.

O autor aprova o termo por duas razões, a primeira por referir-se ao “funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo”, e a segunda razão por melhor distinguir o termo deficiência mental e doença mental, já que tanto se confunde um com o outro. Segundo o autor, há cinco décadas especialistas procuram explicar a diferença entre os dois fenômenos, principalmente por muitas pessoas pensarem que têm o mesmo significado. Neste sentido, segundo Sasaki (2005), em boa hora irão separar os construtos já que no campo da doença mental também está havendo a mudança do termo para transtornos mentais.

¹⁴ Esta declaração é o mais recente documento sobre inclusão, baseada na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, artigo 1º estabelecendo que “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”, a Declaração de Montreal afirma que: “O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e as liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 2001).

CAPÍTULO - IV

**A HISTÓRIA DA CONCEPÇÃO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO
BRASIL**

Ao percorrermos a história da educação brasileira, percebemos que esta ocupou um lugar central nos momentos em que os segmentos dominantes da sociedade dela sentiram necessidade. Dessa forma, aponta Goergen (1985, in Januzzi, 2006) que “quando a alfabetização se tornou condicionante de votos ou requisito para a ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo” (p.1). Nesse sentido, a educação popular brasileira foi sendo concedida na medida em que o sistema dominante da sociedade a considerava necessária para a sua própria subsistência, até o momento em que através da estruturação de movimentos populares passaram a reivindicar a educação como um direito (Januzzi, 2006).

A referida autora identifica a educação de pessoas com deficiência mental, com um “desenrolar apagado”, com o surgimento de poucas instituições e um número nulo de trabalhos escritos sobre sua educação (Januzzi, 2006, p.8). Segundo a autora, a Constituição de 1824, no título II, artigo 8º, item 1º, privava o direito político da pessoa com incapacidade física ou moral.

A educação da pessoa com deficiência recebe importância histórica com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), no município da Corte, pelo decreto nº1428 de 12 de setembro de 1854, e em 1857 o Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos sob a manutenção e administração do poder central (Dechichi, 2001; Januzzi, 2006; Mazzotta, 1996; Mendes, 1995).

Sobre a deficiência mental, em 1887, repercutem em nosso país, os trabalhos do doutor Desiré Magliore Bourneville, médico francês que fazia pesquisas sobre doenças mentais e nervosas infantis. Os ensinamentos desse médico influenciaram escritos de médicos brasileiros e, segundo Januzzi (2006), pôde-se pensar, a partir de então, na possibilidade da existência de atendimentos à pessoa com deficiência mental na rede regular que acontecerá no final do século XIX.

Sobre a época do governo Imperial até seu término, em 1889, autoras como Mendes (1995), Dechichi (2001), Januzzi (2006), entre outros, colocam que a Educação Especial no Brasil foi caracterizada por ações isoladas, sendo que os atendimentos estavam mais ligados à deficiência visual, auditiva e, em menor número, às deficiências físicas e mentais. Dessa forma, Januzzi (2006) conclui que nem a educação popular e tão pouco a educação das pessoas com deficiência era motivo de preocupação, sendo que a educação de pessoas com deficiência, segundo a referida autora, surgiu pelo trabalho exercido por algumas pessoas que se sensibilizaram com o problema. A autora não encontra qualquer referência, em suas pesquisas históricas, sobre as pessoas que recebiam esses atendimentos.

Sabe-se segundo, Mendes (1995), Dechichi (2001) e Januzzi (2006) que, no período inicial da República, existiam no país apenas seis instituições destinadas ao atendimento escolar da pessoa com deficiência mental.

Nas décadas de 1920 e 1930, a educação para pessoas com deficiência mental ainda recebia influência das vertentes médico-pedagógica e a psicopedagógica (Dechichi 2001; Januzzi 2006; Mendes, 1995). Na área médica, o interesse pela educação das pessoas com deficiência mental tem maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem à inspeção médico–escolar e à preocupação com a identificação e educação dos “anormais” de inteligência (Dechichi, 2001; Mendes, 1995).

Segundo Anache (2007), os movimentos higienistas tinham o propósito de sanear o país com medidas profiláticas e educativas, sendo o mais expressivo deles a Liga Brasileira de Higiene Mental, criada em 1923.

Nessa época, considerava-se que saúde e educação eram os fatores que, juntos, poderiam regenerar o país (Januzzi, 2006). Nesse sentido Anache (2007) aponta que a saúde mental da classe operária constituiu-se em um dos alvos do processo de higienização tendo como objetivo “manter a ordem e evitar conflitos entre capital e trabalho”, e que, nesse contexto, a Psicologia era solicitada a “fornecer técnicas para a higiene social do trabalho, com medidas profiláticas destinadas ao indivíduo normal” (p. 119).

Surge em 1917 a pregação da eugenia¹⁵, originando a Comissão Central Brasileira de Eugenia em abril de 1931, para ‘estudos e propaganda das idéias de regeneração física e psíquica’(Lopes, conforme citado em Januzzi, 2006). A deficiência mental é associada nesse período a problemas básicos de saúde relacionados à sífilis, tuberculose e doenças venéreas. As medidas ligadas à eugenia e a saúde mental resultam na segregação social das pessoas com deficiência mental e também na importância da educação desta (Mendes, 1995).

Médicos criam instituições escolares, e, como exemplo, temos o doutor Franco da Rocha que em 1921, em São Paulo, construiu um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery que, mais tarde, recebeu uma escola. Essas escolas são vinculadas a hospitais psiquiátricos; os procedimentos educativos seguiam o sensorialismo; os agrupamentos eram organizados por sexo e gravidade patológica. Neste mesmo hospital, em 1926, foi criada, segundo Anache (2007), a Liga Paulista de Higiene Mental.

A educação da pessoa com deficiência mental no Brasil recebeu influência dos enfoques e procedimentos europeus principalmente franceses. As discussões referentes à infância anormal já aconteciam na França entre 1890 e 1910 (Januzzi, 2006). A vertente

¹⁵ **Eugenia** é um termo criado por Francis Galton (1822-1911), que a definiu como *o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente* (Mendes,1995).

psicopedagógica defendia a educação dos “anormais” e procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade. A identificação dos “anormais” era realizada por meio de escalas psicológicas e sua seleção feita em escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. Nesta época, Ulisses Pernambucano que fundou a Liga de Higiene Mental, segundo Anache (2007), foi o pioneiro na educação de crianças “anormais”.

Segundo Mendes (1995) e Januzzi (2006), os profissionais que se apoiavam na vertente psicopedagógica atuavam de duas formas: por um lado, buscavam medidas pedagógicas alternativas àquelas já existentes e, por outro, desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência usadas para o diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais. “Esta última forma prevaleceu sobre a primeira e a tendência diagnóstica teve como consequência a implementação de medidas que também se revelaram segregadoras, pois deram origem às classes especiais para deficientes mentais” (Dechichi, 2001, p. 29).

Após a primeira Guerra Mundial (1914-1918) efetua-se um aumento significativo das indústrias e a nacionalização da economia, tendo como consequência um início de mudança na economia do Brasil. A mudança do modelo econômico influencia diretamente o desenvolvimento do país, e a educação primária começa a ser popularizada. Entre a década de 20 e 30, acontecem reformas educacionais influenciadas pelo movimento da Escola Nova, que propunham escolas diferentes das escolas tradicionais que não se adequavam às transformações sociais (Anache, 2007; Dechichi, 2001; Mendes, 1995; Mendes 2006).

Os pressupostos da Escola Nova eram permeados pelas preocupações políticas e sociais, valorizando a liberdade, a criatividade e a psicologia infantil. Mendes (1995) indica que este movimento no Brasil foi influenciado por autores como Decroly e Montessori, que já haviam atuado com crianças com deficiência mental, influenciando a produção científica e a atuação profissional desses educadores.

Entre as décadas de 30 e 40 observamos várias mudanças no cenário da educação brasileira. Embora a educação da pessoa com deficiência mental não fosse considerada um problema resolvido, as preocupações estavam voltadas a reformas educacionais para a pessoa com desenvolvimento considerado normal.

Os educadores que seguiam a vertente psicopedagógica influenciaram-se pelos ideais escolanovistas, os quais segundo Dechichi (2001) baseavam-se na Psicologia das diferenças individuais, preocupavam-se com aqueles que fracassavam na escola e tentavam seguir o princípio da "educação para todos". Segundo Anache (2007), nesta vertente, as causas de dificuldade de aprendizagem eram atribuídas aos métodos de ensino e não ao aluno, com esse referencial tanto a Psicologia quanto a Pedagogia se preocupavam em justificar o fracasso do aluno. Nessa época, a ênfase nos princípios psicológicos indicava a grande influência da Psicologia na educação, difundindo amplamente o uso de testes de inteligência para identificar as pessoas com deficiência mental (Jannuzzi, 2006; Mendes, 1995).

Foi a partir dos anos 50, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (Mendes, 1995; Dechichi, 2001).

Durante os anos 60, algumas iniciativas foram implementadas na área da educação especial revelando o aumento do interesse da sociedade em relação ao problema da deficiência mental. Nessa época, segundo Jannuzzi (2006), observou-se um crescimento no número de serviços de ensino especial, no Brasil. Em 1969, existiam 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais no país, cerca de quatro vezes a quantidade existente em 1960.

Nos anos 70, segundo Correia (2002), a comunidade educativa preocupou-se com a integração dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, uma integração mais com

caráter físico e social do que escolar. Em um primeiro momento, essa integração acontecia em classes especiais, “alunos segregados numa mesma escola” (p.127).

Segundo Mendes (1995) e também Dechichi (2001), nessa mesma época no Brasil acontecia à institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

Na vigência do regime militar, através da reforma de ensino em 1971, o Ensino Especial teve uma considerável expansão, porém a forma de atendimento não se alterou (Dechichi, 2001). Cunha (1989) levanta a hipótese de que nesse período tenha ocorrido uma mudança no papel social das Classes Especiais: enquanto que as primeiras iniciativas do Serviço de Higiene Mental da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo demonstravam preocupação efetiva com o aluno deficiente mental, a expansão das classes especiais, a partir da década de 70, veio atender à inadequação do ensino regular, que passou a ter nas classes de Educação Especial a válvula de escape para seu fracasso (ver também Dechichi, 2001).

Nesse sentido Dechichi (2001) nos informa que a “relação estabelecida entre fracasso escolar e deficiência mental leve, desde essa época, estimulou a realização de investigações desse fenômeno” (p.39). Segundo Ferreira (conforme citado por Dechichi, 2001), esses estudos indicaram que, na maioria dos casos, as classes especiais para deficientes mentais leves se constituíam mais em um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam (fracassando) nas classes normais, do que em um procedimento para trazer indivíduos com deficiência mental para a escola.

Para Fonseca (1995) e Rodrigues (2002), as pessoas com deficiência mental devem ter as mesmas oportunidades de realizações e aprendizagem sócio-cultural, tornando-as parte da comunidade, desempenhando um papel social, respeitando suas limitações, mas que possam realizar funções sociais que sejam válidas e valorizadas.

Ao discutir o modelo educacional, Rodrigues (2002) tece sua crítica ao que denominou de escola tradicional. Tal escola, tanto para Rodrigues (2002) como para Correia (2002), traz em si uma hipótese de consumação da igualdade de oportunidades, dado que todos os alunos sairiam da escola em condições semelhantes de competição para melhores lugares na sociedade.

A escola tradicional, para aqueles autores, foi criada com o objetivo de oferecer educação básica a todos e, portanto, a elas todos deveriam ter acesso. Tendo como referência a homogeneidade, o modelo de escola tradicional exclui do contexto escolar aqueles alunos com problemas diversificados, sejam com dificuldades de aprendizagem ou pessoas com deficiência mental (Correia, 2002, p. 127).

Assim, segundo Rodrigues (2002), a escola tradicional¹⁶ acaba por desenvolver valores e práticas que acentuam as diferenças, garantindo o insucesso escolar, o abandono da escola, se tornando um instrumento de seleção.

Nesse sentido, a escola tradicional, segundo Correia (2002), está imbuída de valores de homogeneidade, com um currículo único para todos, e o aluno com deficiência mental fica, portanto, excluído desse processo de ensino-aprendizagem.

Rodrigues (2002) pontua que os mesmos valores da escola tradicional são cultivados pelas escolas especiais de forma categorial, ou seja, a cada tipo de deficiência uma escola específica. Assim, privilegiando um ideal de homogeneidade, alguns alunos não conseguem acompanhar o ritmo ou os conteúdos destas escolas, desencadeando as reprovações, as desistências ou abandono escolar, indicativos claros de se rever a organização e estruturação destas escolas.

Em conseqüência a isso, surgem os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência mental, com início nos Países Nórdicos, em 1969 (Mantoan,1997). Esses

¹⁶ Termo usado pelo autor.

movimentos, segundo Mantoan (1997), têm o intuito de questionar as “práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência mental” (p.145).

Segundo Mrech (1997), o movimento de integração prevê a inserção seletiva dos alunos deficientes no ensino regular que devem se adaptar aos parâmetros vivenciados pelos alunos com desenvolvimento normal. O processo de integração social, segundo Sasaki (1997), concentra seus esforços para inserir na sociedade pessoas com deficiência que já alcançaram um nível de desempenho compatível com os padrões sociais vigentes. Quando isto não ocorre, eles vão para as classes especiais ou para as escolas especiais. Dessa forma é mantido o conceito de deficiência no sentido tradicional.

Este movimento está fundamentado em um modelo médico de deficiência¹⁷, que “tenta ‘melhorar’ as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade” (Westmacott conforme citado em Sasaki, 1997, p.27).

A integração escolar tinha o objetivo de auxiliar as pessoas com deficiência a alcançar uma existência próxima ao normal, sendo “disponibilizado a elas padrões e condição de vida cotidiana próxima a normas e padrões da sociedade” (Prieto, 2006).

Segundo Prieto (2006), o modelo de integração escolar do indivíduo com deficiência mental poderia ser efetivado pela oferta de um

(...) *continuum* de serviços que pudesse garantir ao aluno o direito de estar em espaços sociais (...) que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas (...), podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de

¹⁷ O modelo médico de compreensão da deficiência mental significa compreender este fenômeno tendo, como referência, um conjunto de significados construídos sócio-historicamente, fundamentados em uma explicação médica da deficiência mental. Dentro de uma visão organicista de Ser Humano, a explicação médica focaliza a deficiência no indivíduo desviante, enfatiza o diagnóstico e prognóstico clínico (a médio e longo prazo) e tem como objetivo fundamental: classificar, comparar e normatizar o desviante (Dechichi, 2001, p. 45).

ensino, incluindo a classe comum, com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (p.38).

A referida autora informa que esse *continuum* de serviços foi idealizado por alguns autores entre as décadas de 60 e 70, sendo denominado de “hierarquia de serviços modelo de educação especial”, por Reynolds em 1962; “sistema de cascata dos serviços de educação especial” por Deno em 1970 e “modelo da pirâmide invertida” por Dunn em 1973.

Segundo Prieto (2006), o que se constata do modelo de integração da maneira como foi implantado no país “é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento” (p.40).

Seguindo o curso das transformações das formas de inserção das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e das respectivas práticas psicopedagógicas, observamos o surgimento, na segunda metade da década de 80, o movimento da Inclusão Escolar.

Segundo Dechichi (2001), a Inclusão Escolar também vinha questionar as políticas e a organização da educação especial, assim como o conceito de integração.

De acordo com Mendes (1995) e Dechichi (2001), na segunda metade dos anos 80, já havia um consenso entre estudiosos e pesquisadores (da Europa e dos EUA), quanto à necessidade de mudanças no processo de integração tal qual existente, porém, as opiniões quanto a estas mudanças dividiam-se em duas orientações. Uma delas propunha a melhoria e aprofundamento do conceito de integração vigente e dominante, por meio de experiências mais controladas e do desenvolvimento de pesquisas ¹⁸. A outra orientação introduzia um novo conceito – a *Inclusão Escolar*. Esta se apresentava como outra opção de inserção escolar e vinha questionar não apenas o conceito de integração, mas as próprias políticas e a

¹⁸ O principal promotor do conceito de integração, Wolfensberger, sugeria a substituição do termo normalização pela expressão “*valorização dos papéis sociais*”, esperando, com esta mudança, enfatizar o objetivo da normalização, ou seja, o apoio ao exercício dos papéis sociais valorizados pelas pessoas suscetíveis de desvalorização social (Doré et al.,1997, conforme citado por Dechichi, 2001).

organização da educação especial. Segundo Dechichi (2001), de todas as críticas dos defensores da inclusão ao processo de integração “talvez a mais radical seja aquela que afirma que a escola acaba ocultando seu fracasso em relação aos alunos com dificuldades, isolando-os em serviços educacionais especiais segregados” (Doré et al., 1996, conforme citado por Dechichi, 2001, p.46).

Segundo Dechichi (2001), apesar de não se poder definir com exatidão um marco exato do surgimento do movimento inclusivista na Educação, é, contudo consenso entre os estudiosos da área que os países desenvolvidos, como os EUA, o Canadá, Espanha e Itália, foram os pioneiros na implantação de classes e de escolas inclusivas.

De todo modo, a Declaração de Salamanca¹⁹ em 1994 foi, na visão de Rodrigues (2002), um marco na transição das discussões sobre escolas integrativas para a educação inclusiva. Segundo Beyer (2006), este documento foi o sinalizador de uma “nova época na educação de crianças com necessidades educacionais especiais, em vários países do mundo” (p.9)

Segundo Mrech (1997), várias foram as leis que promulgaram o direito de que o indivíduo tivesse acesso aos serviços fundamentais de saúde, educação e segurança social, como por exemplo: Constituição Federal de 1988 - Educação Especial, Lei nº 8069/90 -, Estatuto da Criança e do Adolescente entre outras. Porém, segundo Mrech (1997) o ponto comum entre elas é a importância do ambiente menos restritivo; pois se acredita que o ambiente determina os rumos do processo do sujeito. Mrech (1997) aponta que, dependendo do modo como o meio ambiente é utilizado e da maneira como o deficiente é trabalhado, podem-se deduzir quais são as principais características do modelo de paradigma empregado: integração ou inclusão.

¹⁹ Resultou da Conferência Mundial de Educação Especial, representado por 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994 (Beyer, 2006).

Para Sasaki (1997), com a proposta da educação inclusiva o aluno com deficiência deverá ser mantido no ensino regular com a ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial. Nesta proposta, para o autor, privilegiam-se ao máximo as potencialidades do deficiente.

Pode-se dizer então que tal proposta representa um ideal de educação, constituindo-se em uma possível solução frente aos valores hegemônicos e seletivos da escola tradicional, da escola especial e mesmo da escola integrativa. Mas, embora isto esteja claro para alguns autores, como Sasaki (1997), Dechichi (2001), Correia (2002), Rodrigues (2002), Marchesi (2002) e Mantoan (2003), ainda persistem nos discursos práticos a visão de que a inclusão seria para os alunos com deficiência física, mental e/ou sensorial. Sempre que o assunto é debatido vem, em primeiro lugar, a discussão sobre esta clientela.

Nesse sentido Mitjans Martínez (2007) aponta que esta visão é uma concepção restrita da inclusão escolar, que acaba por não contribuir para que se enxergue a “magnitude das mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar para satisfazer as necessidades educacionais dos mais diversos grupos de alunos e indiretamente dificulta a adoção das estratégias de ações inovadoras necessárias para fazer a inclusão possível” (p.97). No entender da autora a inclusão não se limita às questões relacionadas à deficiência física mental ou sensorial, mas também as questões de condição socioeconômica, de gênero, racial, de religião e de características distintivas individuais.

A autora, quando se refere ao trabalho do psicólogo na escola, destaca que na medida em que ele “aumente seu compromisso com o social, mais este se verá desafiado, na sua condição de sujeito, a participar do necessário debate sobre a inclusão escolar no seu sentido mais abrangente e a contribuir para uma escola que seja capaz de dar certo” (Mitjans Martínez 2007, p.97). A autora acrescenta ainda que para este profissional a “inclusão escolar coloca um conjunto de desafios específicos que devem ser discutidos e assumidos crítica e

criativamente se efetivamente pretende-se fazer, a partir da psicologia, contribuições para o processo de inclusão” (p.97).

Para Mrech (1997), o paradigma da inclusão encontra-se atrelado, na prática pedagógica, a uma Pedagogia da Diversidade, da Diferença e não da Normalidade. Na visão da referida autora o que importa para a inclusão não é a deficiência, mas o sujeito.

Faz-se assim necessário uma escola voltada para a diversidade, e a qual não imponha aos educandos um modelo padronizado de normalidade, o que confirma as idéias de Werneck (1997, p.51), ao dizer que “normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade”. Esta seria a chamada escola inclusiva, definida por Rodrigues como aquela “que procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (Rodrigues, 2002, p.19.)

A concepção de diferença dentro do ambiente escolar, segundo Esteban (2004), é permeada por dilemas e armadilhas na medida em que potencializamos tanto a diferença, a ponto de isolar ou abstraí-la sem contextualizá-la nem tão pouco problematizá-la. A autora coloca que o mesmo pode ocorrer com a igualdade, quando a aceitamos apenas como acesso à escola e seus resultados e não a ampliamos para o direito de aprendizagem, em que se valorizem os diferentes meios e caminhos para construí-la.

Para Rodrigues (2002), a questão da diferença na sociedade capitalista passa por lados antagônicos: se de um lado é vista pela perspectiva cultural, sociológica, antropológica, criativa e biológica como positiva; vemos por outro prisma a uniformização de gostos, de valores, de normas de comportamento a globalização de padrões.

A sociedade tem diferentes formas de estabelecer a diferença e, no caso em que mais nos interessa, a inserção de crianças com deficiência mental em escolas regulares, a diferença pode conduzir à desigualdade e à exclusão.

Na escola, na família, na sociedade em geral, valorizamos e queremos tudo que possa ser medido com exatidão e, em geral, tendemos a rejeitar o que escapa aos padrões e modelos pré-determinados. Assim, aqueles que não são enquadrados nas normas tendem a ser excluídos das mais diversas formas, nos diferentes lugares, educativos ou não (Correia, 2002).

Em suma, vimos nesse capítulo um apanhado do processo histórico das transformações ocorridas no atendimento educacional da pessoa com deficiência mental desde um conceito equivocado sobre a educabilidade dessas pessoas predominando as categorias clínicas que decorrem da influência hegemônica secular da área médica na educação especial até um processo progressivo de ressignificação de conceitos fundamentais (Beyer, 2006).

No decorrer da história do atendimento educacional à pessoa com deficiência mental, podemos constatar a vinculação inicial da Psicologia às instituições criadas fundamentalmente nas áreas Médicas e da Educação e, segundo Anache (2007), apesar “do pensamento psicológico no interior dessas áreas tenha seguido rumos diferentes, há aspectos comuns, sobretudo quando se trata de pessoas com algum tipo de *desvio*” (p.129).

Vimos assim os dilemas que estão postos para o processo de Inclusão Escolar, e, conseqüentemente, para os profissionais nele envolvidos, especialmente o psicólogo escolar que é um profissional inserido em uma sociedade excludente que se relaciona com a deficiência mental a partir de um contexto histórico-cultural.

No próximo capítulo continuaremos nossa revisão teórica agora sobre a atuação do psicólogo escolar em relação ao atendimento a pessoa com deficiência mental no Brasil.

CAPÍTULO – V

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL

A seguir, faremos algumas reflexões acerca da atuação do Psicólogo Escolar no que se refere ao atendimento de crianças com deficiência mental, considerando algumas formas de sua atuação que vêm sendo traçadas no decorrer dos tempos.

Sobre a atuação do psicólogo escolar junto à criança com deficiência mental, foi observado, por Araújo (1995), trabalhos referentes à criança de classes especiais que, em sua maioria, segundo a autora, não são crianças com deficiência mental, mas sim a respeito de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Witter (1992) e Araújo (1995) observaram que os atendimentos a criança com deficiência mental aconteciam principalmente em instituições e escolas especiais. Segundo Amiralian (1986), a atuação do psicólogo em educação especial “ocorre em vários campos de atividade bem como em diferentes áreas de especialização” (p.65).

O atendimento psicológico de pessoas com deficiência mental foi considerado por Glat (1999) como uma área negligenciada pela Psicologia. A atuação do psicólogo, para a autora, se restringia às equipes de Educação Especial das Secretarias de Educação ou a clínicas e escolas especializadas com ênfase em triagens e avaliações, postura esta advinda de um modelo clínico tradicional, que enfatiza o uso de testes como padronizadores de inteligência.

Amiralian (1997) apontou que os atendimentos psicológicos para a pessoa com deficiência mental poderiam ser oferecidos por qualquer profissional da área, seja um psicólogo clínico, escolar, social, mas, que em qualquer uma dessas áreas de atividade os

psicólogos, muitas vezes, ao se verem diante de uma pessoa com deficiência, mostravam-se desconfortáveis, com dúvidas e, com frequência, preferiam abster-se de realizar esse atendimento (p.31).

Segundo Glat (1999), essa relutância incidia de um reflexo do preconceito da sociedade em aceitar e lidar com esses indivíduos, advinda da ignorância remetida à falta de preparo que os profissionais recebiam durante sua formação acadêmica e profissional. Em relação a essa clientela, a referida autora acrescentou que, na maioria, os cursos de Psicologia não ofereciam qualquer capacitação nesta área.

O despreparo desses profissionais apontava para um desconhecimento teórico sobre as deficiências, “assim como para a pouca experiência e o pouco contato com pessoas que têm alguma deficiência, seja ela visual, auditiva, motora ou mental” (Amiralian, 1997, p.32). Nesse sentido, Cushna, Szymanski e Tanguay (conforme citadas por Glat, 1999), indicaram que esse despreparo acarretaria uma superficialidade dos atendimentos, refletindo em “pontos cegos que os psicoterapeutas exibem ao lidar com deficientes mentais” (op.cit.§6).

O primeiro ponto cego se caracterizou com a aceitação pelos psicólogos da determinação de idade mental apontada pelos testes de inteligência, quando a rigor esses indicam o nível de desenvolvimento e a maturidade da pessoa. E o segundo ponto cego apontado pelas autoras se caracterizou pela falta de informação sobre apoios oferecidos às pessoas com deficiência mental, para o desenvolvimento psicossocial destes indivíduos.

Glat (1999) acrescentou que o quociente de inteligência deve ser apenas um indicativo para o diagnóstico, afirmativa essa também feita pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC.

Um fator apontado por Glat (1999) que afastaria o psicólogo “não-especialista”²⁰ do atendimento foi “a visão simplista de que os comportamentos inapropriados ou imaturos [*sic.*]

²⁰ O termo “não – especialista” é usado por Glat quando se refere a psicólogos que não têm formação especializada no atendimento de pessoas com deficiência mental.

que estas pessoas exibem são resultado direto de sua deficiência cognitiva ou neurológica”. Apoiada em diversos autores como Amaral (1992), Becker e Arnold (1986), Glat (1989; 1995; 1995a), Omote (1994) e Telford e Sawrey (1984), Glat afirmam que a dificuldade de adaptação social destas pessoas não decorre apenas de fatores internos, mas, “sobretudo da falta de comportamentos apropriados no seu repertório, devido ao tipo de socialização e educação que eles receberam, principalmente à maneira estereotipada como são tratados pelos demais” (Glat, 1999, § 11).

A outra razão de afastamento do psicólogo “não-especialista” do atendimento à pessoa que apresenta deficiência mental seria “o pouco desenvolvimento verbal destes indivíduos que impossibilita o andamento de uma psicoterapia” (Glat, 1999, §15). Porém, a autora assinalou que as pessoas com deficiência mental, quando têm oportunidade, são capazes de expressar seus sentimentos, refletir sobre sua vida, e verbalizar seus desejos e ansiedades.

A referida autora propôs um novo olhar, uma nova postura para o entendimento da pessoa com deficiência mental, denominado de *modelo educacional*, partindo do princípio de que “dadas às condições adequadas, o deficiente mental, como qualquer outra pessoa, pode crescer emocionalmente, transformar sua maneira de ser no mundo e, conseqüentemente, aumentar sua auto-estima e expandir sua esfera de relacionamento humano” (Glat, 1999, § 17). Essa concepção amplia, segundo a autora, o papel do psicólogo no atendimento à pessoa com deficiência mental a partir do momento que o profissional começa a buscar estratégias que provoquem o crescimento interno, autonomia e independência pessoal.

O atendimento a pessoas com deficiência, de acordo com Amiralian (1997, p. 34), “mostra-nos concretamente a nossa debilidade e nos surpreende com a maciça negação de nossa onipotência”. Nesse sentido, para Glat (1999), a pessoa com deficiência mental coloca o profissional de frente com seus próprios limites profissionais e pessoais, com problemas que *não* puderam solucionar. A autora também definiu o trabalho com a pessoa com deficiência

mental como um efeito terapêutico-educacional no próprio psicólogo, pois o obriga a tomar consciência de seu limite e o impele a ter que romper constantemente com estes limites e ampliar sua habilidade e conhecimento profissional.

Para Amiralian (1997), não existem fórmulas e técnicas especiais para o atendimento de pessoas com déficit intelectual, e, embora com particularidades que estão relacionadas à sua condição orgânica, suas necessidades são as mesmas que todos nós vivenciamos. Ela afirma que os “princípios básicos para as intervenções terapêuticas de pessoas com deficiência mental não apresentam especificidades, mas o processo de interação estabelecido entre o terapeuta e seu cliente com deficiência, de fundamental importância, exige análises, cuidados e atenções especiais” (p.36).

Esse quadro de restrições na formação e atuação do psicólogo frente à pessoa com deficiência, traçado acima por Glat (1999) e Amiralian (1997) no final do século XX, sofreu efetivamente algumas transformações, porém ainda incipientes. Anache (2007) nos informa, em primeiro lugar, que o diagnóstico médico e psicológico a que são submetidas às crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem persistem atualmente, caracterizando a patologização do fracasso escolar, enfatizando que essa conduta ocorre principalmente nas escolas públicas, atingindo crianças das classes menos favorecidas.

Prossegue Anache (2007) discutindo a persistência de limitações na formação do psicólogo para o trabalho com a deficiência mental. Reportando-se às mudanças ocorridas desde a instituição de Grupo de Trabalho do MEC para a inclusão da Educação Especial nos currículos universitários; após dez anos “houve um aquecimento dos cursos de graduação e pós-graduação no País, em incorporarem de forma mais efetiva os conteúdos e/ou disciplinas da área. No entanto, isso ainda é insuficiente diante da demanda de pessoas com deficiência no Brasil” (p.122). A autora destaca que “a carga horária destinada ao assunto é incipiente (...), o que não garante que o conteúdo seja o suficiente para a formação de um

profissional na perspectiva da *inclusão*” (p.123). Reconhecendo avanços ocorridos, a autora acredita “que a Psicologia, como ciência, tem produções importantes e que podem subsidiar os trabalhos no âmbito da educação especial. Não obstante parece-nos que os profissionais da área pouco utilizam estes construtos”. Para a autora (apoiando-se em Martínez, 2003), esse fato pode ser explicado pelas lacunas existentes na formação do profissional nos cursos de Psicologia.

Para Souza (2007), a Psicologia Escolar vem tecendo novos rumos de sua atuação a partir do processo de crítica nos últimos vinte anos feitas às abordagens convencionais (modelo clínico e teoria da Carência Cultural), buscando formas de superação de tais modelos a partir de novas abordagens teórico-metodológicas, as quais “partem da necessidade de conhecermos a realidade escolar, explicitando os processos que acontecem intramuros, no dia-a-dia do fazer docente e na articulação dessa dimensão com as dimensões política, social, pessoal e institucional” (pp.153-154).

Segundo Mitjans-Martínez (2007), há alguns anos a atuação do psicólogo escolar nas instituições de ensino vem sofrendo mudanças. Dentre as funções emergentes da Psicologia Escolar, a autora destaca a “implementação de políticas públicas de maneira crítica, reflexiva e criativa” (p.112). A autora aponta que essa função é essencial na medida em que “se adota um olhar mais abrangente” do fenômeno do processo-ensino aprendizagem, “não centrado apenas e fundamentalmente nos indivíduos, mas nos processos subjetivos da escola como espaço social” (Mitjans-Martínez, 2007, p. 110). Segundo a autora, as inovações referentes às políticas educacionais e que são idealizadas fora do contexto escolar desconsideram as opiniões dos professores, o que dificulta a implementação dessas políticas educacionais.

Mitjans Martínez (2007) nos chama a atenção para a implementação das políticas de inclusão escolar, quando coloca que os “promotores dessas políticas parecem desconhecer elementos essenciais relativos à participação dos indivíduos que integram os espaços sociais

onde se produzem os processos de mudança institucional” (p. 110). Nesse sentido, o psicólogo escolar, segundo a autora, por conhecer o “funcionamento dos processos subjetivos de indivíduos, grupos e instituições, pode favorecer, em alguma medida, o processo de implantação das políticas na instituição escolar, contribuindo para otimizar o processo educativo, tendo em conta as particularidades propostas pela política em foco” (Mitjans Martínez, 2007, p. 119).

Segundo Vettore (2007), constata-se através de publicações recentes em revistas especializadas que atualmente houve uma abertura de novos contextos da atuação do psicólogo escolar, porém a referida autora adverte que, paralelamente a essa abertura, tal atuação deve estar vinculada às especificidades de suas funções em instituições escolares, consolidando “a sua identidade, junto aos profissionais da educação, na luta por serviços de qualidade, capazes de efetivamente se constituírem como espaços de promoção do tão almejado desenvolvimento global e harmônico do indivíduo” (p. 145).

Neste mesmo sentido, Marinho-Araujo e Almeida (2008) defendem que a identidade do psicólogo escolar constituindo-se a partir da “imersão na **escola**, enquanto espaço institucional de efetiva atualização das potencialidades dos sujeitos participantes e enquanto *locus* privilegiado para a ocorrência do processo de *canalização cultural*, conquistado por meio do acesso ao conhecimento cultural e científico organizado, sistematizado e socialmente transformado” (p. 21, grifos no original).

Nesse novo contexto de atuação, o psicólogo escolar pode desenvolver uma ação profissional através de concepções inclusivas, prevendo estratégias de intervenções com o professor, a família e os alunos, optando por uma prática que favoreça a retomada da aprendizagem que não seja excludente e que não se circunscreva ao aluno (Neves, 2005). Nesta mesma direção, Tanamachi e Meira (2003) propõem possibilidades de atuação do

psicólogo escolar como mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar.

Em pesquisa recente sobre queixas escolares e encaminhamentos para atendimentos psicológicos, na cidade de São Paulo, Souza (2006) nos informa que “dois terços dos encaminhamentos psicológicos ocorrem por problemas vividos pela criança no processo de escolarização (...) uma boa parte dos encaminhamentos são feitos por profissionais da saúde” (p.178 e 180). Complementando esses dados, autoras como Machado (1994/2004), Neves (2001), Meira (2002) e Tanamachi (2002) afirmam que, para os psicólogos, o encaminhamento de crianças com dificuldades escolares representa uma das queixas mais frequentes no Brasil, no que diz respeito à procura pelos serviços daquele profissional de forma geral e não necessariamente do psicólogo escolar.

Nesse sentido, para Machado (2004), quando o psicólogo escolar foca seu trabalho apenas no sujeito colabora com os mecanismos intra-escolares que reforçam a segregação social, o fracasso escolar e a alienação da criança. A autora considera que o psicólogo escolar deve buscar a compreensão do processo histórico escolar da criança e não apenas se ater à queixa escolar. Dessa forma, quando se analisa o processo de escolarização da criança, deve-se considerar a “escola, o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia-a-dia escolar” (Souza, 2006, p.191).

Assim, concordando com as exposições anteriores que mostram-nos um amplo repensar recente na atuação do psicólogo escolar na direção da superação de práticas tradicionais, nota-se também que tal superação ainda se encontra em estágio preliminar. Segundo Marinho-Araujo e Almeida (2007), a falta de clareza e de consistência nas definições acerca da identidade profissional do psicólogo escolar são problemas recorrentes em psicologia escolar, apontados na literatura sobre a área.

Tal fato se expressa de forma destacada ao se considerar a questão do atendimento à criança com deficiência mental. Conforme aponta Anache (2007), “a literatura sobre os aspectos subjetivos dos sujeitos considerados deficientes (...) ainda é incipiente” (p.122) e há, no caso dos psicólogos escolares atuantes na educação especial, objeto de seu estudo, ambigüidade expressa pelas dificuldades em torno da concepção teórica que orienta o trabalho destes, uma vez que, de um lado, aceitam como diretriz a teoria sociohistórica, porém na prática optam por um ecletismo de teorias e recursos que os conduzem a uma atuação pautada pelo modelo médico-psicológico.

Em suma, este quadro de novos contextos de reflexão e atuação do psicólogo escolar, em seus avanços e limitações, constitui um olhar ampliado de Psicologia Escolar em direção a concepções e práticas pautadas não sobre o indivíduo em si, mas sobre a compreensão deste enquanto parte ao mesmo tempo produto e produtora de seu contexto histórico-cultural, desenvolvendo-se a partir de suas inter-relações. Tal visão, mostra-se integralmente consistente com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Partindo deste olhar integrado e dinâmico do desenvolvimento da pessoa nos diversos ambientes que formam o contexto em que se constitui, esta abordagem teórica busca sua instrumentalização através de linhas de pesquisa e atuação concretas.

Após os levantamentos aqui realizados na literatura, segue-se o desenvolvimento da pesquisa por nós realizada junto a psicólogos escolares, analisando sua atuação em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência mental.

CAPÍTULO - VI

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de um estudo desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa de investigação científica, norteada por uma postura fenomenológica, que teve como objetivo principal *compreender aspectos da prática profissional do psicólogo escolar e sua relação com o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*.

Neste sentido, estaremos utilizando como estratégia de coleta de dados a Entrevista Reflexiva (Szymanski, 2004) e buscaremos nos referenciais teóricos da Teoria Bioecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1998) os elementos norteadores de nossa reflexão acerca do fenômeno investigado.

O estudo aqui apresentado, como já destacamos, enquadra-se dentro dos parâmetros metodológicos da pesquisa qualitativa. Em relação à atividade investigativa, Minayo (1998) entende pesquisa

como uma atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (p.23).

Em relação à metodologia de pesquisa, Minayo (1998) ainda afirma que está definida enquanto “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”, não se resume ao conjunto de técnicas a serem usadas. Outrossim, devemos entendê-la como “parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria” adotada pelo pesquisador, ou seja, a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. Com

relação às concepções teóricas de abordagem como parte da metodologia, a autora afirma que as mesmas fazem com que ciência e metodologia se tornem indissociáveis. Em relação às técnicas, entende-as como um “instrumental secundário em relação à teoria”, porém de vital importância, uma vez que tornam concretas as questões formuladas abstratamente. Por fim, quanto à capacidade criativa do pesquisador, esta seria de importância única, uma vez que o investigador pode “relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte”, trazendo a marca do autor, o que nenhuma técnica ou teoria pode suprir (op. cit. p. 22-23).

Portanto, ao configurar-se como uma pesquisa qualitativa, o presente trabalho prioriza o ambiente natural²¹ como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Em pesquisa qualitativa, os dados coletados são analisados e discutidos, preocupando-se prioritariamente com o processo da pesquisa e verificando como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano (Lüdke & André, 1986, p.11,12). Segundo Minayo (1999), essa abordagem nos possibilita aprofundar o caráter do social e as dificuldades de construção do conhecimento. Tal conhecimento será marcado, segundo Lüdke e André, (1986) “pelos sinais do tempo, comprometido com a realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta” (p. 13). Além disso, para Szymanski (2004) nenhuma pesquisa é neutra, nenhuma linha de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão total e completa da realidade.

As questões propostas para investigação em uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Os autores afirmam, segundo Miranda (2003), que “o planejamento da pesquisa qualitativa precisa ser feito de acordo com as necessidades do trabalho, pois os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus

²¹ Entende-se por ambiente natural ou contexto natural, segundo Bogdan e Biklen (1994) aquele em que os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

conhecimentos e da sua experiência com hipóteses formuladas com um único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (p.79).

Assim, consonante com os balizamentos ideológicos da abordagem qualitativa na investigação do fenômeno humano, encontraremos, nos referências teóricos da Teoria Bioecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1998), o reconhecimento da importância fundamental do pesquisador compreender o fenômeno em foco através da inter-relação dinâmica entre a pessoa, o processo, o tempo e o contexto em que ocorre o fenômeno. Dessa forma, fundamentada em uma postura fenomenológica de abordagem do fenômeno humano, a investigação mediada pelos pressupostos bioecológicos privilegia a análise desses processos de interação, considerando o ambiente como ele é percebido pela pessoa no contexto (Bronfenbrenner, 2002; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

6.1- ENTREVISTA REFLEXIVA

No presente trabalho, apresentamos a **Entrevista Reflexiva** como a estratégia utilizada na investigação dos dados que subsidiaram a compreensão do fenômeno estudado. A importância desta escolha justifica-se em elementos importantes dentro do referencial metodológico das pesquisas qualitativas em educação, uma vez que a Entrevista é apontada por diversos autores como um dos componentes fundamentais da pesquisa qualitativa (Ludke&André, 1986; Bogdan&Bilken, 1994;Minayo,1999).

A entrevista em pesquisas qualitativas permite a interação entre entrevistado e entrevistador através do diálogo, constituindo um evento interacional a partir da troca de idéias (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Dechichi, 2001; Gaskell, 2002; Deslandes, 2005). Através dessa interação proporciona-se a construção conjunta do conhecimento no momento em que possibilita mudanças e aperfeiçoamento das interpretações ocorridas durante a entrevista (Lüdke & André, 1986; Gaskell, 2002). Segundo Deslandes

(2005), essa interação também proporciona a constituição de um vasto material sobre opiniões e descrições peculiares.

A compreensão da realidade dos entrevistados, de acordo com Gaskell (2002), leva-nos a entender a finalidade real da entrevista que se baseia na exploração do maior número de informações sobre as diferentes representações que o assunto fornece. Ao representar uma situação de interação social entre duas pessoas, uma conversação entre um e outro, a estratégia da entrevista assume uma interação diádica (ou triádica), esperando dessa forma que o papel relacional existente entre os participantes contribuam para o trabalho.

Segundo Lüdke e André (1986), a interação que se estabelece durante o processo da entrevista, se processa no momento em que se constitui uma atmosfera de influência recíproca entre pesquisador e participante.

Para Szymanski (2004), na situação de interação humana, estão intrínsecos “o jogo e as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações dos protagonistas: entrevistador e entrevistado” (p.12).

Segundo a referida autora, a entrevista é uma interação que resulta em uma intervenção, quando se tem em vista que a relação entre dois ou mais seres humanos nunca é neutra. Neste sentido, através do processo de interação, os protagonistas se influenciam mutuamente o tempo todo. Essa autora comenta ainda que, a intervenção pode acontecer de forma profunda ou superficial; pode abarcar áreas mais expostas ou mais secretas da realidade do entrevistado, pode promover discursos mais estruturados ou não e, em muitos momentos, pode acabar por surpreender o próprio pesquisador/entrevistador com reações inesperadas do sujeito frente a seus questionamentos.

No presente estudo foi utilizada, como estratégia de coleta de dados, a **Entrevista Reflexiva** (Szymanski, 2004). Esta estratégia, segundo sua criadora (op.cit.), trata-se de “um encontro interpessoal, no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se

constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder (...)” (p.14).

Segundo Szymanski (2004) na **Entrevista Reflexiva**, tem-se, o movimento de reflexividade que a narrativa exige, colocando o entrevistado de encontro com sua fala na fala do pesquisador e esse movimento reflexivo faz com que o entrevistado possa discutir e articular melhor a informação. A reflexividade permite que se reflita sobre a fala de quem foi entrevistado, dessa forma “expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (Szymanski, 2004, p. 15).

A entrevista reflexiva segundo a referida autora é estruturada em dois momentos. O primeiro momento é caracterizado pela apresentação e aproximação; é o *contato inicial* entre os participantes. Para esta autora, o entrevistado faz parte de um ambiente social e, por isso, faz-se necessária a obtenção de algumas informações a respeito da cultura do grupo ou da instituição onde será desenvolvido o trabalho. “Esses períodos iniciais não devem ser vistos como improdutivos, pois os mesmos propiciam informações importantíssimas para o pesquisador” (Szymanski, 2004, p. 27).

O segundo momento que é representado pela condução da entrevista é subdividido pela a autora em cinco períodos:

1 - a **questão desencadeadora** (ou geradora): neste momento os objetivos da pesquisa serão a base para a questão desencadeadora;

2 – a **expressão da compreensão**: neste momento procura-se expressar na fala do pesquisador a compreensão da fala do entrevistado.

3 – **sínteses**: tem a finalidade de apresentar para o participante qual o quadro está sendo delineado para o entrevistador.

4 - as questões: **de esclarecimento** quando as questões não estão claras para o entrevistador; questões focalizadoras: são aqueles que trazem o discurso para o foco desejado e questões de aprofundamento: essas podem acontecer quando o discurso do participante apenas toca no foco das questões, mas sugerem uma investigação mais aprofundada.

5 – **devolução**: trata-se da exposição posterior da compreensão do pesquisador sobre a experiência relatada pelo participante, tal procedimento segundo Szymanski (2004), “pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa” (op.cit. p. 52).

Para esta autora, cada uma dessas questões relaciona-se a um tipo específico de objetivo a ser alcançado na entrevista, constituindo-se de guia na integração que se estabelece entre pesquisador e participante, ao mesmo tempo que estratégia de ampliação e aprofundamento do material que vai sendo apresentado ao longo dessa interação. A elaboração da estratégia da entrevista reflexiva é o de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de transformação dos fenômenos a serem investigados na pesquisa qualitativa (Szymanski, 2004).

A seguir apresentaremos nosso percurso de investigação e as psicólogas participantes de nosso processo investigativo.

6.2 – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

No segundo momento da pesquisa, após fazermos uma revisão teórica sobre o assunto estudado, fomos em direção à etapa que se configurou na coleta de dados através das **Entrevistas Reflexivas**. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2007, a partir de roteiro semi-estruturado (Apêndice B).

Para escolhermos as psicólogas participantes, tivemos como critério principal a atuação e reconhecimento das mesmas como psicólogas escolares. O contato com essas profissionais foi realizado a partir de indicações oferecidas por professoras que compõem o quadro de docentes da Faculdade de Psicologia. Inicialmente tínhamos como indicação doze psicólogas escolares, das quais cinco não reconheceram a si próprias como psicólogas escolares, por esse motivo não tendo sido entrevistadas.

Dessa forma, realizamos as entrevistas com as psicólogas da Escola Especial e com as psicólogas do Ensino Regular da rede particular. Importante destacar que o fato de algumas psicólogas participantes pertencerem ou terem tido experiência profissional, seja na rede pública de ensino ou particular, não foi um critério metodológico utilizado na seleção dos sujeitos. Outrossim, nosso critério principal de escolha do grupo de participantes, como já dissemos anteriormente, foi sua identificação como psicólogo escolar e, nesse sentido, o local onde ele exercia essa prática profissional não compunha nossos critérios de seleção.

A condução das entrevistas norteou-se pelo nosso interesse em compreender os seguintes aspectos relacionados ao objetivo proposto pela presente pesquisa: (a) concepção e atuação das participantes enquanto psicólogas escolares; (b) a concepção que as participantes têm sobre deficiência mental; (c) se estas profissionais desenvolveram algum trabalho com a pessoa com deficiência mental; (d) se neste trabalho foi realizado em conjunto com outros profissionais, familiares e a instituição escolar e como se caracteriza essa atuação; e (e) como as psicólogas compreendem a inserção da criança com deficiência mental em escola regular.

Em relação às participantes, todas foram adequadamente esclarecidas sobre os objetivos e finalidades do presente estudo e concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). As **Entrevistas Reflexivas** foram realizadas no local de trabalho de cada psicóloga participante.

Importante ainda destacar o cuidado e rigor tido na pesquisa com a adequada postura ética durante todo o trabalho, mantendo sigilo do nome das participantes, que foram substituídos por nomes fictícios, bem como a garantia da não divulgação das áudio-gravações realizadas durante as **Entrevistas Reflexivas**.

6.3 – APRESENTANDO NOSSAS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo um grupo de 07 (sete) psicólogas escolares que atuam ou já atuaram profissionalmente em escolas regulares da rede particular²² (n=04) ou em escolas especiais²³ (n=03), em uma cidade de médio porte do estado de Minas Gerais. Todas as participantes trabalham ou já trabalharam com crianças ou jovens com deficiência mental que estavam em processo de inserção escolar nas mencionadas instituições de ensino. Além disso, do referido grupo, 05 (cinco) participantes também atuam em consultórios particulares, onde atendem em procedimentos psicoterapêuticos crianças e adultos, não necessariamente com deficiência mental. Em relação à faixa etária, as participantes distribuíam-se entre os 30 e 38 anos; todas haviam se graduado em Psicologia no mesmo Curso de uma Universidade Pública Federal, entre os anos de 1994 a 2003.

Acreditamos ser importante apresentar uma breve descrição de cada uma das psicólogas participantes, destacando aspectos importantes relacionados à história de cada uma, na época da realização das entrevistas: idade, tempo de formada, instituição onde trabalhava ou trabalhou e cursos de pós-graduação.

A primeira delas, Sandra, com 28 anos de idade e dois anos de formada (à época da entrevista) com habilitação em Psicologia em uma Instituição Federal de Ensino Superior, em uma cidade de porte médio (600 mil habitantes), no interior de Minas Gerais. Assim que se formou foi contratada como Psicóloga Escolar em uma escola da rede particular de ensino que

²² **Rede Particular** conjunto de estabelecimentos de ensino que se enquadram na categoria escola privada, diferenciando-se quanto à categoria e mantenedora de escola privada (Mec).

²³ **Educação especial** é um campo de conhecimento e enquanto modalidade transversal de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural. (**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Mec**)

oferecia atendimento do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com aproximadamente mil alunos, sendo encarregada do atendimento psicológico escolar do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e todos os anos do Ensino Médio. Além disso, fazia parte de suas atribuições substituir a diretora em suas funções no horário de almoço. Nessa instituição, Sandra permaneceu durante 1 ano e meio; depois disso, tem atuado apenas no consultório como Psicóloga Clínica. Em relação à formação continuada, na época das entrevistas, Sandra estava fazendo especialização em Psicopedagogia Clínica e Instituição.

A segunda psicóloga, Regina, tinha 28 anos de idade e quatro anos de formada (à época da entrevista) com habilitação em Psicologia em uma Instituição Federal de Ensino Superior, em uma cidade de porte médio (600 mil habitantes), no interior de Minas Gerais. Após formada trabalhou um ano em uma clínica particular com enfoque no psicodrama e depois começou a trabalhar na escola de Ensino Especial, onde trabalhou durante três anos. Saiu do Ensino Especial para fazer mestrado. Atualmente trabalha em clínica com atendimentos a criança com problema de aprendizagem e adulto.

A terceira psicóloga, Jane, tinha 29 anos de idade e quatro anos de formada (à época da entrevista) com habilitação em Psicologia em uma Instituição Federal de Ensino Superior, em uma cidade de porte médio (600 mil habitantes), no interior de Minas Gerais. Depois que se formou, fez um MBA em gestão de pessoas, em seguida passou a trabalhar em uma escola da rede particular no ensino fundamental do 1º ao 5º ano com aproximadamente mil alunos. Nessa escola atendia pais, alunos e professores e, segundo a psicóloga, no início desse trabalho, dirigiu equipe de professores (durante um ano e meio) implementando um novo projeto pedagógico. Após a contratação da diretora continuou na escola e comenta que muitas vezes a substituiu. Nessa escola, permaneceu durante quatro anos, de onde saiu, segundo a psicóloga, por não conseguir implementar o trabalho que realmente acreditava. Na época da entrevista estava cursando o mestrado e atendendo em consultório.

A quarta psicóloga entrevistada, Joana, tinha 33 anos de idade e dez anos de formada (à época da entrevista), assim como as demais entrevistadas com habilitação em Psicologia em uma Instituição Federal de Ensino Superior, em uma cidade de porte médio (600 mil habitantes), no interior de Minas Gerais. Fez pós-graduação (*latu senso*) em educação especial. Depois de formada, trabalhou em uma ONG atendendo crianças com deficiência visual, em seguida indo trabalhar em escola particular com a proposta inclusiva, escola na qual atendia um jovem com deficiência mental em turno oposto ao que ele estudava e uma criança com síndrome de Down, e também acompanhava o planejamento das professoras que trabalham com essas crianças. Segundo a psicóloga participante, quando procurou montar um grupo de trabalho com os professores, a escola não permitiu, segundo a psicóloga, por ela fugir do modelo clínico de atendimento que a escola desejava. E por esse mesmo motivo a psicóloga participante saiu da escola. Depois que saiu dessa escola iniciou trabalho em consultório atendendo crianças com deficiência mental, desenvolvendo um trabalho de alfabetização.

A quinta psicóloga entrevistada, Elza, tinha 33 anos de idade e onze anos de formada (à época da entrevista), assim como as demais entrevistadas, com habilitação em Psicologia em uma Instituição Federal de Ensino Superior, em uma cidade de porte médio (600 mil habitantes), no interior de Minas Gerais. Assim que se formou, foi trabalhar na Educação Especial. Fez pós-graduação (*latu senso*) em psicomotricidade e estimulação precoce e psicopedagogia clínica e institucional. Trabalha na Educação Especial faz onze anos.

A sexta psicóloga entrevistada, Carla, tinha 35 anos de idade e quatro anos de formada (à época da entrevista), assim como as demais entrevistadas, com habilitação em Psicologia em uma Instituição Federal de Ensino Superior, em uma cidade de porte médio (600 mil habitantes), no interior de Minas Gerais. Após formada, foi contratada para trabalhar em uma escola particular atuando no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Nessa escola, onde

trabalhava até o momento da entrevista, desempenhava diversas funções como: dar aulas para crianças de cinco anos de idade durante um ano e meio, quando necessário substituir a professora que falta, fazer seleção de funcionário, atender pais quando chegam à escola pela primeira vez para fazer *anamnese* e também fazer atendimento de matrícula. Em relação à formação continuada, Carla participa de um grupo de estudos em psicanálise, eventualmente.

A sétima psicóloga entrevistada, Márcia, tinha 38 anos de idade e treze anos de formada (à época da entrevista), assim como as demais entrevistadas, com habilitação em Psicologia em uma Instituição Federal de Ensino Superior, em uma cidade de porte médio (600 mil habitantes), no interior de Minas Gerais. Trabalha com Educação Especial há aproximadamente de oito anos. Assim que se formou fez especialização em psicomotricidade e em seguida especialização em psicopedagogia em uma faculdade particular da cidade.

O quadro I abaixo resume a caracterização das psicólogas participantes:

Quadro 1 - Caracterização das psicólogas participantes

Nome	Sandra	Regina	Jane	Joana	Elza	Carla	Márcia
Idade	28 a	28 a	29a	33a	33a	35a	38 a
Ano de Formação	2005	2003	2003	1997	1996	2003	1994
Formação (Latu Sensu)	Psicopedagogia clínica e Institucional	Psicodrama	Recursos Humanos	Educação Especial	Psicomotricidade e Estimulação Precoce		Psicossomática e Psicopedagogia
Formação (Strictu Sensu)		Mestranda	Mestranda				
Atuação Profissional	Escola Particular/ Consultório	Escola Especial/ Consultório	Escola Particular/ Consultório	Escola Particular/ Consultório	Escola Especial	Escola Particular	Escola Especial

6.4 - GROUNDED THEORY – A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

Em relação ao processo de coleta de dados, as Entrevistas Reflexivas realizadas com as psicólogas participantes foram audio-registradas e posteriormente transcritas. Os textos oriundos das entrevistas foram submetidos à análise categorial de acordo com a Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967).

A Grounded Theory, traduzida para o português como *teoria fundamentada nos dados*, foi inicialmente desenvolvida pelos americanos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss (Glaser & Strauss, 1967). Trata-se do modo de construir indutivamente²⁴ uma teoria baseada em dados, com o objetivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos, através de análise qualitativa (Cassiani, Caliri & Pelá, 1996; Dechichi, 2001; Santos & Nóbrega, 2004; Martins & Szymanski, 2004).

Segundo Dechichi (2001), esses dados são sistematicamente obtidos e analisados pela comparação constante, prevendo um processo contínuo de retorno aos dados até que se defina uma categoria que agrupe dados com afinidades entre si. A contribuição dessa proposta é construir uma teoria confiável, clareando o fenômeno estudado, utilizando procedimentos elaborados de forma normativa, em etapas diferenciadas e sucessivas, obedecendo aos rigores do método científico (Martins & Szymanski, 2004, p. 181).

A teoria derivada dos dados, segundo Martins (2006), é uma teoria substantiva; que representa a realidade dos sujeitos a partir das situações estudadas (p.82).

Os passos seguidos para análise dos dados na Grounded Theory são: *interação com os dados; processo de codificação; criação das categorias; realização da codificação axial; descobrir a categoria central* (Dechichi, 2001; Martins & Szymanski, 2004).

²⁴ No processo indutivo os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inserção dos dados num processo de baixo para cima (Lüdke & André, 1986, p. 13).

Descreveremos a seguir, as etapas de coleta e análise, dos dados sobre o fenômeno estudado, dentro da **Grounded Theory**:

1a. Etapa – CODIFICAÇÃO ABERTA:

Refere-se ao processo de desmembramento da transcrição escrita da entrevista. O pesquisador examina, minuciosamente, o texto escrito, comparando e conceituando os incidentes e eventos ocorridos, analisando-os como *indicadores potenciais do fenômeno*. Esses eventos são transformados em Códigos ou *Unidades Básicas de Análise*, que são descritos com o verbo no tempo gerúndio para indicar ação e continuidade. Os códigos são referidos em termos conceituais (Dechichi, 2001).

Busca-se descobrir os significados implícitos em cada código e, considerando-se os significados encontrados, os códigos são agrupados a partir de seus conceitos.

No exemplo abaixo, reproduzimos um trecho da transcrição de uma das *Entrevistas Reflexivas* realizadas com uma das psicólogas escolares. Ao lado do texto escrito foram colocados os respectivos Códigos.

TEXTO ESCRITO	CODIFICAÇÃO
(pesquisadora) - Gostaria que você me contasse um pouco da sua trajetória profissional. (J) – <u>tenho 33 anos</u> ⁽¹⁾ <u>me formei, no final de 97</u> ⁽²⁾ , estou <u>caminhando aí pro aniversário de 10 anos</u> ⁽³⁾ uma data. <u>Aí... eu fiz a pós-graduação no ano passado</u> ⁽⁴⁾ ,	(1) Tendo 33 anos (2) Formando em Psicologia em 97 (3) Tendo 10 anos de formada (4) Fazendo pós-graduação em 2006

2a. Etapa - CATEGORIZAÇÃO:

É “o processo de agrupar conceitos que parecem relevantes, partes de um mesmo fenômeno” (Strauss & Corbin, 1990).

A partir do agrupamento e classificação dos Conceitos (Códigos com significados), surgem as *Categorias* que estão em um nível superior ao dos Códigos. As *Categorias* são mais abstratas, mais desenvolvidas, e conceitualmente mais fortes do que os Códigos. Por isto, elas recebem nomes mais abstratos, de forma a poder agrupar conceitos menos abstratos.

Muitas vezes, o agrupamento dos Códigos revela Subcategorias, que, posteriormente, são agrupadas em Categorias. “O importante é nomear uma categoria, de forma que você se lembre dela, pense nela, e mais do que tudo, comece a desenvolvê-la analiticamente.” (Straus & Corbin, 1990)

No exemplo abaixo, reproduzimos um dos Quadros de Categorização.

CÓDIGOS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA
Tendo a impressão de que está remando contra a tendência da escola.(84) Buscando realizar outras atividades diferentes do atendimento clínico esperado pela escola.(83) Sentindo enganada pela escola (78) Diretora interferindo no trabalho que a psicóloga desenvolvia com os professores (79)	Demanda da escola por atendimento psicológico clínico	<u>ENFRENTANDO DIFICULDADES NA ESCOLA</u>

3a.Etapa - CODIFICAÇÃO TEÓRICA:

Nesta etapa, relacionam-se as Categorias e suas subcategorias, de forma a realizar agrupamentos, unindo-se aquelas Categorias que parecem se referir a um mesmo fenômeno. Na *Codificação Teórica*, o propósito é o de relacionar as Categorias aos fenômenos respectivos, a partir dos seus aspectos centrais.

Esta é uma fase de ligação e desenvolvimento das Categorias, realizando comparações, a fim de compreender o tipo de relação existente entre elas e, às vezes, reorganizando-as. Ocorre um movimento intenso entre pensamento indutivo e dedutivo

baseado nos dados: comparação, desenvolvimento de hipóteses com as experiências relatadas, até cobrir todos os fatores envolvidos na experiência.

A *Codificação Teórica* ajuda o pesquisador a manter a análise no nível conceitual, quando escreve sobre os conceitos e suas relações (Glaser, 1978, conforme citado em Dechichi, 2001). Em nosso estudo, estaremos apresentando a *Codificação Teórica* com a nomenclatura de Macro-Categorias por acreditarmos que desta forma estabelecemos uma necessária diferenciação entre o termo codificação - processo inicial da análise categorial, do momento final desta análise – a *Codificação Teórica*, representado pela descoberta da categoria máxima de significado, ou seja, as Macro-Categorias.

A seguir, apresentamos um quadro exemplificando uma Codificação Teórica:

CATEGORIAS	MACRO - CATEGORIA
1. <u>ENFRENTANDO DIFICULDADES NA ESCOLA</u> 2. <u>DESENVOLVENDO ATIVIDADES NA ESCOLA</u>	ATUANDO COMO PSICÓLOGA ESCOLAR

4a.Etapa - DESCOBERTA DA CATEGORIA CENTRAL:

Esta etapa tem como objetivo compreender o fenômeno central. A categoria central é o elo entre as Categorias. Neste momento, as Categorias tornam-se mais abstratas, sendo a fase que Strauss e Corbin (1990) denominam de elaborar “*a história*”, que deve ser capaz de agrupar o maior número de Categorias dentro de um fenômeno maior, mais abstrato ainda do que aqueles nomeados antes (ver também Dechichi, 2001).

Na composição da *história*, as categorias devem ser capazes de oferecer um destaque maior do que o de uma experiência individual. Na *história*, ficam evidentes as categorias mais

densas, revelando os aspectos mais significativos da experiência, fazendo surgir a CATEGORIA CENTRAL.

A *Categoria Central*, segundo (Strauss & Corbin, 1990), é o “*fenômeno central ao redor do qual todas as outras categorias estão integradas*” e surge ampla e abstrata, o bastante, para incluir e exprimir todas as demais. A *Categoria Central* amarra a história a sua volta, ocorre inteiramente a partir dos dados, precisa ter capacidade de lançar todos os elementos juntos e explicar as diferenças encontradas nas experiências.

A seguir faremos a apresentação e análise dos dados obtidos através das Macro – Categorias e categorias de significado.

CAPÍTULO - VII

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise e discussão apresentadas pelo presente estudo tiveram como fonte fundamental de dados as informações coletadas ao longo das *Entrevistas Reflexivas* realizadas com as sete psicólogas escolares participantes. Como já mencionado, as entrevistas foram áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas. Os textos gerados a partir das transcrições realizadas foram submetidos à análise categorial, quando foram identificados os códigos abertos que, após intenso estudo, possibilitaram que as categorias de significados explicativas para o fenômeno em estudo fossem reveladas.

A apresentação e discussão dos dados foram organizadas de modo a favorecer ao leitor uma compreensão esclarecida do percurso que a análise categorial nos permitiu percorrer. Em um primeiro momento, estaremos apresentando as **Macro-Categorias** explicativas do fenômeno em foco que, como já destacado, trata-se de temas focais identificados ao longo das falas das participantes os quais, a nosso ver, revelam tópicos de interesse das mesmas a respeito do exercício da prática profissional em psicologia escolar e a relação desta prática com o atendimento à pessoa com deficiência mental. Assim, inicialmente apresentaremos as quatro **Macro-Categorias** reveladas. Em seguida, apresentaremos a análise categorial e a respectiva discussão das categorias de significado.

Para melhor compreensão do leitor foram definidos alguns padrões de escrita com o objetivo de distinguir e identificar os elementos do processo de categorização. Dessa forma, na escrita dos nomes das **Macro-Categorias** foram utilizadas letras maiúsculas, em negrito, como segue no exemplo: **REFLETINDO SOBRE O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR.**

O nome das categorias de significado foi identificado com letras maiúsculas grifadas, como por exemplo: APONTANDO OBJETIVOS DA AÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR. Já os nomes das subcategorias foram escritos com letras minúsculas em negrito, como segue: **atendendo crianças com problemas de aprendizagem**. As palavras, expressões ou códigos oriundos da fala das psicólogas foram escritos em *itálico*, seguidos da sigla **SIC** que significa “Segundo Informações Codificadas” como, por exemplo: *acredito que trabalho do psicólogo escolar envolve o crescimento da criança e deve trabalhar questões de aprendizagem e também questões emocionais* ^(SIC).

Ao longo da apresentação e descrição das Macro-Categorias, Categorias de Significado e Subcategorias, utilizamos, quando possível, os mesmos termos, expressões ou palavras utilizadas pelas participantes. O quadro geral representativo das quatro Macro-Categorias e das Categorias de Significado encontra-se no Apêndice E. Para fins de exemplificação, disponibilizamos no Apêndice D o quadro da análise categorial de uma das Macro-Categorias de uma das entrevistas reflexivas realizadas. Além disso, também apresentamos no Apêndice C um exemplo do quadro de codificação de uma das entrevistas reflexivas, com sua respectiva Codificação Aberta, para inteirar o leitor acerca de aspectos do processo de categorização.

7.1 - APRESENTANDO AS MACRO-CATEGORIAS

Ao longo do processo de coleta de dados, foram realizadas cerca de duas **Entrevistas Reflexivas** com cada uma das psicólogas participantes, com a duração de aproximadamente 01 (uma) hora cada. O roteiro de questões desencadeadoras utilizado nas **Entrevistas Reflexivas** (Apêndice B) foi construído norteado pelo nosso interesse em conhecer aspectos da prática profissional das psicólogas escolares em relação ao trabalho desenvolvido junto à crianças e jovens com deficiência mental, ao longo do processo de inserção escolar dos mesmos, conforme objetivo já apontado.

Após a codificação das informações obtidas através dos textos transcritos, um amplo e complexo conjunto de categorias de significado foi revelado. A partir dele, procedemos à reorganização da Codificação Teórica que revelou a existência de quatro Macro-Categorias ou eixos temáticos que foram destacados ao longo da fala das psicólogas participantes. A seguir apresentaremos cada uma destas **Macro-Categorias**:

I - Macro-Categoria: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

As informações que compõem este conjunto de dados referem-se a todos aqueles momentos em que as psicólogas comentam ou refletem acerca do papel do psicólogo escolar, relacionando-o aos objetivos que acreditam identificar à ação desse profissional, além de destacarem as dificuldades da instituição escolar em compreender esse papel.

II - Macro Categoria: ATUANDO COMO PSICÓLOGA ESCOLAR

As informações que compõem este conjunto de dados referem-se a todos aqueles momentos em que as psicólogas comentam ou refletem acerca de aspectos relacionados à sua ação como profissional dentro dos contextos escolares, junto aos alunos, com os professores e com a família.

III - Macro-Categoria: REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL

As informações que compõem este conjunto de dados referem-se a todos aqueles momentos em que as psicólogas refletem acerca de sua forma de compreender e conceituar o fenômeno da deficiência mental e o aluno com deficiência mental, além de comentarem sobre aspectos relacionados ao atendimento educacional a este aluno.

IV - Macro-Categoria: PARTICIPAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

As informações que compõem este conjunto de dados referem-se à todos momentos em que as psicólogas comentam ou refletem acerca da participação do psicólogo escolar no processo de inserção escolar do aluno com deficiência mental na escola regular ou na escola especial.

7.2- ANÁLISE CATEGORIAL E DISCUSSÃO DAS MACRO-CATEGORIAS

A análise categorial realizada a partir dos textos gerados pelas Entrevistas Reflexivas com as psicólogas participantes destacou um significativo conjunto de informações que, após serem submetidas ao processo de codificação aberta, revelaram Categorias e Subcategorias de Significado que foram reunidas em quatro **Macro-Categorias** ou eixos de compreensão temática. Os quadros das Macro-Categorias e suas Categorias de Significado e Subcategorias serão apresentados a seguir, acompanhados de suas respectivas análises.

- Primeira Macro-Categoria: REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Esta Macro-Categoria foi revelada a partir do conjunto de Categorias e Subcategorias de Significado apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2: Macro-Categoria REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<u>APONTANDO OBJETIVOS DA AÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Atendendo crianças com problemas de aprendizagem - Capacitando o professor - Orientando pais - Trabalhando contra desinformação e preconceitos sobre a criança com deficiência mental
<u>DESTACANDO DIFICULDADES DA ESCOLA PARA COMPREENDER O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Escola não entendendo papel do psicólogo escolar. - Sendo necessário delinear perfil profissional do psicólogo escolar. - Direção escolar interferindo na ação do psicólogo escolar. - Usando atendimento psicológico como marketing promocional.

Ao **REFLETIREM SOBRE O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR**, as psicólogas participantes APONTARAM OBJETIVOS DA AÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR. Dentre eles, destacaram o **atendimento a crianças com problemas de aprendizagem** “*envolvendo o crescimento da criança*”^(sic) e trabalhando “*questões de aprendizagem e questões emocionais*”^(sic). Também acreditam que o psicólogo escolar deve **capacitar os professores** em seu trabalho com os alunos “*oferecendo suporte teórico sobre a aprendizagem, através de grupos de estudo*”^(sic), além de **orientar os pais** de modo a auxiliá-los a compreender os problemas dos filhos. As psicólogas acreditam que o psicólogo escolar deve **trabalhar no ambiente escolar contra a desinformação e os preconceitos sobre a criança com deficiência mental** “*ajudando outros profissionais a entender a deficiência do aluno, trabalhando com a escola em geral em questões como aceitação deste aluno*”^(sic).

Ao DESTACAR AS DIFICULDADES DA ESCOLA PARA COMPREENDER O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR, as participantes comentaram que a **escola não entende qual é o real papel do psicólogo escolar**, o que acaba gerando demandas diversificadas em setores variados, levando-as a práticas de “*apagar incêndios*”^(sic) como, por exemplo: “*atender alunos que se machucam ou que passam mal*”^(sic); “*Chamar os pais para resolver assuntos de avaliação e notas*”^(sic); etc. Comentaram ainda que, não raro a escola confunde os papéis do psicólogo escolar e do pedagogo. Nesse sentido, as participantes destacaram **ser necessário que o perfil profissional do psicólogo escolar seja delineado**. Além disso, as psicólogas que trabalharam em escolas regulares da rede particular denunciaram que é comum àquelas escolas usarem o **atendimento psicológico como marketing promocional** daquelas instituições, “*entendendo a presença do psicólogo escolar como importante para receber alunos e, desta forma, garantido maior aumento nas matrículas*”^(sic).

As psicólogas comentam que, em seu dia-a-dia, se envolvem em demandas diversificadas, nas quais não reconhecem a adequação de seu papel profissional. Apesar de reclamarem da confusão feita pela escola em relação às atribuições do psicólogo escolar, elas confirmam que permanecem atendendo a essas várias demandas e, não raro, legitimam um espaço de atuação que, segundo elas próprias não deveria ser o seu, como por exemplo: receberem os pais para discutir dúvidas sobre a correção das provas dos alunos; substituírem o professor que falta; realizarem o atendimento de reforço escolar aos alunos com dificuldades, etc.

Como é possível perceber, apesar de reclamarem da escola por essa não reconhecer o papel que acreditam ser do psicólogo escolar, as próprias participantes revelam a mesma confusão em relação à sua atuação. A respeito disso, Neves (2007) comenta que o psicólogo escolar

(...) vivencia uma construção difusa de sua identidade quando é chamado a trabalhar em equipes multiprofissionais, havendo sempre indefinição de papéis, de funções e de espaços de atuação, além de ocorrerem com frequência tarefas sobrepostas e encaminhamentos desarticulados dirigidos aos profissionais que atuam no contexto educativo (p.51).

Ainda sobre este assunto, Correa (conforme citado em Neves, 2007), ao discutir as possibilidades e impedimentos da atuação do psicólogo escolar afirma que “as dificuldades de inserção do psicólogo nesse contexto têm gerado um clima de indefinição e insegurança em que a falta de objetividade e a abrangência de funções possíveis a serem desenvolvidas na escola constituem-se em fatores mais notórios” (p. 52).

Em relação aos objetivos da atuação do psicólogo escolar, as participantes destacam as áreas de desempenho desse profissional, dentro da escola, como aquelas circunscritas ao atendimento ao aluno (em destaque para aquele com dificuldades de aprendizagem), aos

professores e aos pais. De fato, tais áreas representam possibilidades reais e importantes de atuação do psicólogo escolar, entretanto o mesmo não deveria permanecer restrito a elas. Em relação a isto, Marinho-Araujo e Almeida (2008) comentam que na consolidação de sua identidade no contexto escolar, o psicólogo “não pode desarticular-se de formas de atuação necessárias à expressão e manifestação de algumas competências específicas, que se coadunam às exigências de um perfil profissional ancorado no cotidiano do contexto no qual estará inserido” (p.100).

Nesse sentido, Marinho-Araujo (2007) afirma que o perfil do psicólogo escolar deve ser caracterizado por uma conduta atuante e participativa dentro da escola, constituído a partir de “uma dimensão formativa ampliada, configurada pela mobilização de saberes, da ciência e da experiência, em processos de construção e reconstrução de competências que são necessárias para o exercício da prática profissional”. Para tanto, ela acredita ser fundamental para esse profissional o “aperfeiçoamento constante e o desenvolvimento de posturas de criatividade, agilidade, independência, tomada de decisão” (Marinho-Araujo, 2007.p.19).

Ao comentar sobre aspectos de suas ações, as psicólogas participantes destacam o trabalho com o aluno com dificuldades de aprendizagem e, por decorrência, o envolvimento delas com os outros personagens vinculados a ele, como é o caso dos pais, que são trazidos à escola com a expectativa de auxiliarem os educadores no tratamento das dificuldades apresentadas pelos filhos e das professoras que atendem esses alunos. Assim, como podemos observar, a atuação profissional descrita pelas psicólogas concentra seu foco no aluno com dificuldades e em seus problemas para aprender, girando em torno da busca por soluções dessas dificuldades. A ênfase neste foco de intervenção que gira em torno das dificuldades do aluno e do fracasso escolar inerente a elas, sem uma análise crítica em torno dos reais elementos constituintes dessa situação, revela uma postura normatizadora e integracionista do profissional da educação (Amaral, 1995).

Nesse sentido, e especificamente no caso do aluno com deficiência mental, as ações das psicólogas participantes norteadas pela busca de soluções das dificuldades, pela reparação da condição deficitária e pelo ajuste das possibilidades do sujeito dentro das expectativas escolares e sociais, revelam uma postura fundamentada em modelo médico de compreensão da deficiência mental

O modelo médico de compreensão da condição de deficiência sustenta-se em um conjunto de significados construídos sócio-historicamente, fundamentados em uma explicação médica para o fenômeno social, dentro de uma perspectiva organicista-inatista de desenvolvimento humano, focalizando a deficiência no indivíduo desviante e enfatizando o diagnóstico e prognóstico clínico - classificar, comparar e normatizar o desviante (Sasaki,1997). Reportada para a situação escolar, principalmente em relação àquele aluno com algum tipo de deficiência, essa forma equivocada de compreensão da diferença suscita a busca por soluções educacionais de reabilitação, reajuste e reparação, norteadas por um padrão ideal e utópico de *aluno normal* que, na verdade, só existe no mundo fantasioso das idéias preconceituosas (Dechichi, 2001).

Ao destacar a importância do trabalho com os pais dos alunos, as participantes revelam sua crença na importância da interação entre família e escola. Entretanto, este trabalho é descrito como limitado ao processo de orientação dos pais no sentido de eles ajudarem no ajuste da criança ao ambiente escolar. As participantes, contudo, não demonstram reconhecer a inter-relação sistêmica entre o ambiente escolar e o ambiente familiar.

Dentro da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, a compreensão dos aspectos significativos presentes nos vários ambientes imediatos frequentados pela pessoa (seus microssistemas) é fundamental para o entendimento global das mudanças relacionadas ao processo do desenvolvimento, configurando-se em palcos onde se constitui uma complexa

rede sistêmica de interações sociais, da mais simples a mais complexa envolvendo as diversas pessoas ali presentes. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), estas interações no ambiente imediato são referidas como processos proximais.

Portanto, será no microssistema familiar que a pessoa em desenvolvimento vivenciará, pela primeira vez, interações sociais diretas com os participantes daquele contexto, podendo assumir variados papéis sociais, por exemplo, filho, neto, irmão. À medida que a pessoa se desenvolve e começa a transitar por outros microssistemas, como a escola, por exemplo, sua rede de interações sociais vai se ampliando e tornando-se mais complexa; alternando diferentes papéis sociais em diferentes ambientes; Bronfenbrenner (2002) conceitua esse processo de *transição ecológica*.

Assim, a fala das psicólogas participantes revela que, apesar de elas valorizarem o trabalho com os pais, a busca pela comunicação entre a família e o contexto escolar ocorre de forma superficial, por exemplo, quando comentam que só entram em contato com os pais do aluno quando ele *está dando alteração na sala* ^(SIC). Nesse sentido, as psicólogas podem até reconhecer a existência da inter-relação entre os diversos microssistemas freqüentados pelo aluno (ou seja, seu mesossistema), entretanto, parecem desvalorizar a importância desenvolvimental (Bronfenbrenner, 2002) deste fato.

Em relação a isto, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano nos mostra de forma clara e inequívoca como as percepções, sentimentos e interpretações relacionadas a eventos ocorridos em um dos microssistemas freqüentados pela pessoa em desenvolvimento irão exercer influência fundamental em sua forma de compreender e agir nos outros ambientes imediatos por onde ela circula. Assim, a fala das psicólogas revela que as mesmas não conhecem e nem acreditam ser importante inteirar-se dos eventos que ocorrem dentro do ambiente familiar, não situando assim o aluno dentro de um contexto de vida sócio-histórico. Além disso, comentam que a presença dos pais na escola só ocorre quando eles são chamados

em função de alguma reclamação escolar sobre o aluno, ou quando os pais vão à escola em busca de orientações da psicóloga em como realizar o controle disciplinar de seus filhos em casa.

Dentro da nossa cultura, sem dúvida alguma, a escola tem um papel fundamental no processo de inserção social do indivíduo. O microssistema escolar constitui-se, assim, em um espaço ímpar de desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral para seus participantes, que vai além de um contexto utilizado para a mera transmissão de conhecimentos. Outrossim, é um lugar onde as pessoas aprendem a conviver, a compartilhar, cooperar, competir e buscar seu espaço no contexto social mais amplo (Lisboa & Koller, 2005). Nesse sentido, segundo Lisboa (2001), a inserção ecológica do aluno é “fundamental para que se conheça os papéis, as relações, a cultura do ambiente, identificando dessa forma o que possa auxiliar ou prejudicar o desenvolvimento saudável da criança naquele contexto” (p.17). No caso das psicólogas participantes, ao desconsiderarem a importância inter-relacional entre o ambiente escolar e o familiar, elas não garantem uma inserção ecológica adequada para aluno no microssistema escolar e, conseqüentemente, não identificam elementos interacionais significativos para a promoção do desenvolvimento da criança.

Concluindo, a análise desta Macro-Categoria confirma o que alguns autores já têm destacado (Neves, 2007; Marinho-Araujo & Neves, 2007) a respeito da constituição da identidade do Psicólogo Escolar, ou seja, o fato de que a atuação deste profissional reflete uma indefinição de papéis, o que acarreta sobreposição de tarefas, que acabam por confirmar que a essa identidade ainda está sendo construída e que os papéis e funções inerentes a ela não estão claros, seja para os outros profissionais da Educação como para a própria Psicologia, enquanto área de saberes e atuação.

- Segunda Macro-Categoria: ATUANDO COMO PSICÓLOGA ESCOLAR

O quadro abaixo apresenta a segunda Macro-Categoria e seu respectivo conjunto de Categorias e Subcategorias de Significado.

Quadro 3: Macro-Categoria ATUANDO COMO PSICÓLOGA ESCOLAR

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
<u>TRABALHANDO COM O PROFESSOR</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientando o professor - Avaliando os procedimentos do professor em relação aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aluno.
<u>TRABALHANDO COM OS ALUNOS</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Promovendo adaptação do aluno na escola (especial) - Avaliando aspectos psicológicos dos alunos para orientar os profissionais (escola especial) - Trabalhando com aluno em sala (escola especial) - Apoiando ações escolares que promovam desenvolvimento do aluno - Trabalhando autonomia do aluno para facilitar a convivência com a família. (escola especial)
<u>TRABALHANDO COM PAIS</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Família sendo importante para desenvolvimento da criança. - Orientando os pais sobre aspectos variados do desenvolvimento do aluno.
<u>AVALIANDO O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Rejeitando avaliação padronizada da Inteligência. - Encaminhando a criança para escola regular.

Na Macro-Categoria **ATUANDO COMO PSICÓLOGA ESCOLAR**, as participantes comentam sobre aspectos de sua ação prática como profissionais dentro dos contextos escolares, junto aos professores, aos alunos e aos pais. Em relação ao tema da primeira categoria, TRABALHANDO COM O PROFESSOR, as psicólogas destacam que realizam **orientações a ele (professor) no planejamento do trabalho pedagógico, na prática pedagógica e na capacitação acerca de conhecimentos de psicologia do desenvolvimento da aprendizagem** ^(sic) auxiliando-o: na realização de atividades em sala de aula; no modo como ele planeja as aulas; na orientação sobre o tipo de trabalho que pode realizar com a criança com deficiência mental; assim como na busca pela diversificação do trabalho docente, já que, para as participantes, *as crianças com deficiência mental não aprendem de uma mesma forma* ^(SIC). As psicólogas também **avaliam os procedimentos do professor em relação aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aluno** inerentes às atividades em sala de aula, procurando com isso facilitar o trabalho do professor.

Ao TRABALHAREM COM OS ALUNOS, as participantes relatam ações para **promover a adaptação do aluno na escola** por meio de *conversas, tentando conhecer a criança através da informalidade* ^(SIC); além disso, *realizam triagem da criança que chega à escola* ^(SIC) e observam o aluno em sua inserção escolar, tanto em situação de sala de aula como no recreio. As psicólogas da Escola Especial **avaliam os aspectos psicológicos dos alunos para posteriormente orientar os profissionais**, no que diz respeito a *questões da linguagem e da aprendizagem; questões cognitivas e sócio-emocionais; questões sobre destreza manual e aspectos psicomotores; questões de atenção, de concentração, de memória e de ansiedade, além dos aspectos da alfabetização.* ^(sic). As participantes destacam a importância do trabalho em sala de aula com o professor no sentido de *poderem formar sua visão sobre a criança* ^(sic), trabalhando temas como *sexualidade, alimentação, higiene* ^(sic), destacando que os temas

trabalhados são escolhidos *através da faixa etária ou dependendo da necessidade que o grupo apresenta*^(sic).

As psicólogas da Escola Especial comentam ainda sobre a importância de se **trabalhar a autonomia** do aluno em benefício de sua adaptação à vida familiar, compreendendo *que uma pessoa com deficiência mental que não seja autônoma faz com que a família fique sobrecarregada*^(sic), reafirmando que, para elas, esse trabalho *promoveria a libertação da família*^(sic).

Ao comentarem sobre a atuação profissional em relação ao TRABALHO COM PAIS, as participantes reconhecem que a **família é importante para o desenvolvimento da criança** e, nesse sentido, realizam **orientações aos pais sobre aspectos variados do desenvolvimento do aluno**, trabalhando com eles *suas atitudes com seus filhos ou dificuldades que pudessem ter em relação ao desenvolvimento da criança com deficiência mental* ^(sic). Como podemos observar, a fala das participantes reafirma o caráter isolado e individual do trabalho realizado com a família, concentrando suas intervenções nos aspectos da orientação psicológica norteada pela busca do ajuste e da adequação do aluno às expectativas do meio, quer seja familiar ou escolar.

As Categorias de Significado que compõem esta segunda Macro-Categoria, como podemos observar, reafirmam a ênfase dada pelas participantes no trabalho de orientação psicológica aos professores, no sentido de auxiliá-los na realização das atividades acadêmicas previstas. Entretanto, esta orientação fica restrita ao apoio dado ao professor para lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos e à busca por oferecer uma assessoria imediata em seus trabalhos cotidianos, em sala de aula. Mesmo quando as participantes destacam o trabalho de avaliação psicológica realizada com os alunos, as informações advindas destas avaliações são utilizadas apenas para facilitar o trabalho que o professor acadêmico deve desempenhar, sem o objetivo de levar a uma compreensão psicológica mais aprofundada do aluno e,

consequentemente, planejar intervenções voltadas para seu desenvolvimento. Estes aspectos, associados àqueles já apontados pela Categoria TRABALHANDO COM O ALUNO, confirmam o caráter individualizado do atendimento psicológico oferecido dentro da escola, onde a ênfase está na busca pela realização do planejamento pedagógico previsto pelo professor e pelo ajuste e adaptação do aluno às exigências e características do contexto escolar.

Além disso, ao relatarem que, basicamente, suas intervenções ficam circunscritas a assessoria e orientação ao professor e ao atendimento específico aos alunos com dificuldades de ajuste e adaptação, as participantes reafirmam o caráter limitado de sua atuação profissional dentro da instituição. Entretanto, demonstram legitimar tal limitação uma vez que acreditam que *o trabalho do psicólogo escolar nas três frentes, com professores, alunos e pais compõe o conjunto de suas possibilidades de atuação profissional dentro da escola* ^(sic).

Ao encontro disso, em seu estudo envolvendo psicólogas de escolas especiais, Anache (2007) comenta que as ações destes profissionais, de modo geral, apresentam-se na forma de um conjunto diversificado de ações pontuais, em detrimento de um projeto coletivo e autônomo que embasa a construção de formas pessoais de identidade e pensamento destes psicólogos; um projeto onde as estratégias e os procedimentos de ensino e aprendizagem implementados sejam flexíveis e contribuam com a melhoria da qualidade das relações dentro da escola.

Analisando esta situação a partir de uma perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano, podemos observar que o trabalho das psicólogas junto aos professores pode ser identificado como uma **díade de atividade conjunta** (Bronfenbrenner, 2002), uma vez que seus participantes desenvolvem ações em parceria, onde um contribui para atuação do outro e ambos constroem juntos um projeto voltado não apenas a inclusão do aluno, mas também para o aprimoramento dos aspectos da prática pedagógica. Apesar do reconhecimento da relação

diádica estabelecida entre psicólogas e professores, podemos afirmar que a mesma não pode ser descrita como uma díade promotora de mudanças desenvolvimentais, uma vez que a relação constituída entre psicólogo e professor indica carência de reciprocidade entre os participantes da díade, ausência de complexidade progressivamente crescente na realização da tarefa, falta de mutualidade de sentimentos positivos entre os pares e não alteração gradual do equilíbrio do poder dentro da relação diádica (Bronfenbrenner, 2002).

A categoria AVALIANDO O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL foi destacada apenas por uma das participantes (da escola especial), que comenta **rejeitar a avaliação padronizada de inteligência**. Entretanto, relata que na época em que começou a trabalhar naquela instituição, era *obrigada a aplicar testes de inteligência, quando o aluno ingressava na escola, por determinação do governo^(sic)*, atendendo a uma exigência burocrática da Secretaria de Educação Estadual que deveria ser notificada sobre o *grau de deficiência dos alunos^(sic)*; a mesma psicóloga relata que esses testes não são mais usados na instituição. Ela comenta que, atualmente, avalia o aluno com deficiência mental para poder **encaminhá-lo**, ou não, **para a escola regular**, entendendo que a criança está preparada para tal quando *tem uma auto-estima boa, está segura do que está fazendo, conseguindo de certa forma fazer uma interpretação e tendo conceitos de alfabetização^(sic)*.

Ao destacar sua desaprovação a uma forma padronizada de avaliação da inteligência humana, a psicóloga da escola especial revela, a princípio, um pensamento concordante com as atuais discussões acerca da avaliação da competência cognitiva e da identificação da deficiência mental, que apontam para a impossibilidade de se avaliar a inteligência partindo de um pressuposto inatista fundamentado na crença que haveria um potencial ou coeficiente intelectual inerente a cada pessoa e relacionado ao conjunto específico de competências e habilidades cognitivas, geralmente associadas a um tipo de inteligência abstrata formal.

Entretanto, apesar de rejeitar a padronização formal da avaliação da inteligência, a psicóloga da escola especial considera como elementos relevantes e como indicadores da competência cognitiva da criança, apenas aqueles relacionados a afetividade do aluno e ao processo de alfabetização. Nesse sentido, ela reafirma uma idéia equivocada sobre as possibilidades de desenvolvimento educacional do aluno com deficiência mental, enfatizando uma expectativa de progresso escolar fundamentada em uma concepção médico-psicológica, onde haveria uma ênfase na intervenção voltada para os aspectos afetivos e sociais daquele aluno em detrimento de ações focadas em suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Além disso, a fala da psicóloga revela uma postura ainda muito influenciada pela idéia que a escola especial deve trabalhar norteadada pelas mesmas exigências conteudistas da escola regular, preparando seus alunos para atender a um desempenho acadêmico estabelecido de acordo com os parâmetros curriculares daquela escola.

Este fato nos remete a Anache (2007) que, ao comentar sobre a Psicologia como ciência, afirma que a área já disponibiliza um conjunto de importantes produções que poderiam subsidiar os trabalhos no âmbito da Educação Especial. Não obstante, a autora avalia que os profissionais da área pouco se utilizam de tais informações relacionadas ao atendimento educacional especial; fato este que pode ser explicado pela constatação de lacunas na formação oferecida pelos cursos de Psicologia.

Apesar de concordarmos com a análise de Anache (2007b), acreditamos ser importante acrescentar que, a despeito das deficiências na formação profissional do psicólogo escolar, é preciso reconhecer que esta postura reducionista de compreensão das possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência mental, associada a uma legitimação de expectativas da escola regular conteudista, tem sido uma atitude constante no interior das escolas especiais, conforme pudemos constatar ao longo de nossa experiência no contato com estas instituições. Para Guzzo (2007), essa postura “reproduz as desigualdades, a violência e a

exclusão social entendendo a criança responsável pelo seu próprio fracasso e trabalhando para a manutenção da escola instituída pela classe dominante” (p.22).

Em relação a isto, Mantoan (1997) comenta que, com o advento do novo conceito de deficiência mental divulgado pela então Associação Americana de Deficiência Mental (1992), repercussões importantes ocorreram, não apenas na maneira de se compreender o déficit intelectual e o conceito de inteligência, como também na estruturação e nos tipos de atendimento educacional oferecidos à pessoa com deficiência mental. Mantoan (1997), baseada nos estudos de Piaget, destaca que três aspectos devem ser considerados na avaliação da competência cognitiva do indivíduo, quais sejam: (1) a Inteligência Conceitual, geralmente aquela medida pelos testes padronizados, que se refere às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões formais abstratas; (2) a Inteligência Prática, que se refere às habilidades do indivíduo em se manter e em se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo capacidades como habilidades sensório-motoras, de auto-cuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer e autonomia; e (3) a Inteligência Social, que se relaciona às habilidades para a pessoa compreender as expectativas sociais e o comportamento dos outros e desempenhar comportamentos adequados em situações sociais.

Em relação ao processo de avaliação psicológica, Tanamachi e Meira (2003) destacam que cabe ao psicólogo “mediar à compreensão da essência do que foi apresentado como ‘queixa’, por meio da investigação/explicação/ação conjunta” entre a escola e seus integrantes (professores, diretores, coordenadores), pais, amigos e a própria criança (p.29). Dessa forma, faz-se necessário articular o processo de avaliação/intervenção com dados concretos apresentados por todos, entendendo o contexto histórico em que a criança está inserida e do qual atua (Meira, 2002).

– REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL

O quadro abaixo apresenta a terceira Macro-Categoria e seu respectivo conjunto de Categorias e Subcategorias de Significado.

Quadro 4: Macro-Categoria REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL

Categoria	Subcategoria
<u>CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA MENTAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Criança com deficiência mental apresentado atraso no desenvolvimento cognitivo. - Criança com deficiência mental apresentando dificuldades no relacionamento social. - Criança com deficiência mental não tendo autonomia suficiente para a vida diária.
<u>RECONHECENDO DESINFORMAÇÃO E PRECONCEITOS NA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Criança com deficiência mental despertando piedade e preconceitos.
<u>ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL DEMANDANDO PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Criança com deficiência mental necessitando de acompanhamento terapêutico para facilitar a inclusão. - Criança com deficiência mental necessitando de acompanhamentos de profissionais especializados. - Caracterizando o profissional que trabalha com criança com deficiência mental.

Ao refletirem sobre a deficiência mental, as participantes revelam suas idéias acerca do que entendem ser esse fenômeno. Assim, ao CONCEITUAREM A DEFICIÊNCIA MENTAL as participantes destacam que **a criança com deficiência mental é aquela que apresenta atraso no desenvolvimento cognitivo**, fundamentadas na idéia de que a deficiência mental vem a ser uma *falta de condição mental para alcançar todos os processos que a mente tem condição, em graus variados^(sic)*, ou ainda uma *falta de condição de acesso a todos os processos mentais^(sic)*. Afirmam também que *a criança deve ter um atraso significativo em uma das áreas, principalmente na cognitiva, dificuldade de relacionamento e de comunicação para ser considerada deficiente mental^(sic)*.

Para as participantes a **criança com deficiência mental apresenta dificuldades no relacionamento social** tendo a *vida em sociedade de certa forma atrapalhada, com dificuldade para lidar com tudo lá fora, com o mundo^(sic)*, tendo *dificuldade de aprender outros conceitos como namoro, sexualidade e provocando limitações à convivência com outras pessoas^(sic)*. Acrescentam que a **criança com deficiência mental não tem autonomia suficiente para a vida diária**, tendo *dificuldade para o trabalho no dia-a-dia, necessitando da ajuda de outra pessoa, não indo “para frente” sem o apoio do outro^(sic)*.

As psicólogas RECONHECEM A DESINFORMAÇÃO E O PRÉ CONCEITO NA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL despertando **piedade e preconceitos** nas outras pessoas e acrescentam que *toda diferença causa certo espanto no ser humano e que ainda tem muita fantasia a respeito do deficiente^(sic)* e do profissional que com ele trabalha, relatando que *escutam muitos comentários do tipo: como você é uma alma boa, por trabalhar com pessoa com deficiência mental^(sic)*.

As participantes comentam que o ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL DEMANDA PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS, **necessitando de acompanhante terapêutico em sala de aula para facilitar a inclusão**. Uma das psicólogas participantes

destaca que este *acompanhante deve estar presente em sala para seguir os mínimos detalhes* ^(sic) do trabalho, porém ele não precisa ter formação específica já que ele apenas *ajudaria a criança com deficiência mental em atividades práticas (leitura, escrita resoluções matemáticas)* ^(sic).

Com exceção de uma, as psicólogas comentam que a **criança com deficiência mental necessita de acompanhamentos de profissionais especializados** *precisando de outros profissionais (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo) para que a inclusão na escola regular aconteça com sucesso* ^(sic). Em relação a isso, uma das participantes **caracteriza o profissional que trabalha com a criança com deficiência mental** *não podendo ter dó ou pena já que o trabalho com esta criança é como qualquer outra profissão, tem as gratificações e as coisas ruins, tem que gostar como qualquer outra profissão e não é nada extraordinário* ^(sic).

As categorias descritas acima suscitam diferentes questões que discutiremos a seguir.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2003) identificam três grupos de dificuldades que os alunos com necessidades educacionais especiais apresentam: o primeiro grupo apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; o segundo, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos; e o terceiro apresenta dificuldades relacionadas às altas habilidades/superdotação relacionadas àqueles alunos que apresentam grande facilidade de aprendizagem. Dessas três modalidades de necessidades educacionais especiais, somente o primeiro grupo será objeto de nossa atenção.

Assim, segundo Krebs (2006) será nesse grupo, o dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que encontraremos aquele aluno com alguma *disfunção*, de acordo com a Teoria Bioecológica. Nesse sentido, como já colocamos anteriormente, o conceito de *disfunção* é entendido por

Bronfenbrenner e Morris (1998) como um recurso negativo ou uma característica da pessoa em desenvolvimento que, nesse caso, limita seu acesso a um determinado nível da habilidade ou conhecimento. A disfunção se transformará em uma demanda negativa caso a mediação exercida entre os profissionais que trabalham com a criança não seja suficiente para identificar, no aluno, os recursos gerativos que estarão ligados diretamente à aprendizagem das habilidades almejadas.

As idéias e conceitos expostos pelas psicólogas participantes acerca do fenômeno da deficiência mental revelam uma compreensão parcial sobre as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com essa deficiência. Ao avaliarem as condições do aluno deficiente, as psicólogas destacam apenas os aspectos comprometidos de sua competência cognitiva, não considerando a avaliação das outras áreas psico-sociais relacionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. De fato, ao enfatizarem apenas as limitações cognitivas, as psicólogas apontam um recurso negativo da pessoa com deficiência mental que formalmente caracteriza essa condição, ou seja, as dificuldades e limitações relacionadas ao esperado desempenho intelectual do indivíduo. Entretanto, as ações das psicólogas revelam que elas não trabalham nem orientam as professoras no sentido de elas estabelecerem, no contexto escolar, a mediação necessária para que as demandas negativas do aluno deficiente mental sejam transformadas em recursos gerativos, os quais teriam papel fundamental na ativação dos processos proximais que são os promotores do desenvolvimento da pessoa.

Segundo Bronfenbrenner (2002), a mediação efetiva para a promoção do desenvolvimento humano deve ocorrer envolvendo todos os participantes que se relacionam com a criança, assegurando, assim, que haja entre eles a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o vínculo afetivo positivo, dessa forma, aumentando as possibilidades de ocorrerem diádes desenvolvimentais. Além disso, para ele é fundamental que os fenômenos relacionados ao

desenvolvimento humano sejam compreendidos dentro de um processo contextualizado sócio-historicamente, no qual a rede sistêmica interacional, constituída pela participação do sujeito nos inúmeros microssistema por ele freqüentados, irá influenciar de forma significativa todos os aspectos desse desenvolvimento.

Além disso, além de supervalorizarem os aspectos do desempenho cognitivo em detrimento de uma compreensão mais ampla da pessoa com deficiência mental, as participantes trabalham valorizando a adequação do aluno às demandas do meio, quer seja escolar ou familiar, além de não acreditarem em suas possibilidades de desenvolvimento da autonomia necessária ao atendimento das demandas da vida diária.

Nesse sentido, Mitjans Martínez (2007) aponta que o espaço da sala de aula, considerado como um espaço de diversidade educativa, exige dos educadores e dos psicólogos o “desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e muita criatividade” (p.101). Assim, ao considerarmos o microssistema da sala de aula como um importante ambiente de diversidade educacional, identificamos ali um espaço favorecedor do trabalho norteado pela busca da valorização das habilidades e competências do aluno, além de local propício para que suas dificuldades e necessidades sejam respeitadas, consideradas e trabalhadas. Portanto, a sala de aula deve ser entendida como o microssistema do aluno onde suas características bioecológicas (fundamentais para o seu desenvolvimento), quando trabalhadas dentro de um processo mediacional adequado, poderão ativar os processos proximais e realizar as transições ecológicas fundamentais para o desenvolvimento do aluno.

Segundo Collares e Moisés (1997), o psicólogo não deve olhar para o que a criança não tem ou não sabe, mas é preciso aprender a olhar para o que a criança sabe, o que a criança tem, o que ela pode e o que ela gosta. Nesse sentido, entendemos que o trabalho desenvolvido junto à criança com deficiência mental, fundamentado em uma perspectiva bioecológica, deve considerar a peculiaridade de suas competências, suas habilidades e o conjunto de

significados inerentes aos elementos de seu meio ambiente; trabalhando com o elemento força que é o responsável por colocar os processos proximais do sujeito em movimentação e também de o sustentarem. Portanto, conforme seja realizada a mediação interacional dentro do microsistema, no elemento força suscitará o surgimento de características geradoras da curiosidade, da disposição e das respostas para iniciativas diversas, todas elas passíveis de serem motivadas por eventos presentes nos ambientes imediatos e pelas inter-relações do sujeito em desenvolvimento com as outras pessoas.

Ainda nessa categoria, as participantes reconhecem a desinformação que cerca o fenômeno da deficiência mental e comentam sobre **o preconceito e a piedade que a criança com deficiência mental desperta nas pessoas**, suscitando julgamentos equivocados acerca do papel dos profissionais que trabalham com este grupo de alunos, identificando-os como *almas boas, que devem ter desprendimento* ^(sic). Contudo, a fala das psicólogas revela argumentos contrários a essa compreensão equivocada, levando-nos a constatar que elas próprias aceitam o papel de profissionais especiais que atendem pessoas especiais, raciocínio esse que, de certa forma, reforça a postura preconceituosa denunciada por elas.

Segundo Dechichi (2001), a definição conceitual de um fenômeno é resultado de um complexo conjunto de valores e atitudes culturais construídos sócio-historicamente por uma sociedade. Cada momento da história do ser humano é uma parte importante e todas essas partes se integram em uma totalidade maior. Assim, os fatos históricos estão entrelaçados em uma imensa rede de acontecimentos, construída ao longo dos séculos da história da humanidade, de tal modo que o fato contemporâneo que ora observamos não surgiu do nada; outrossim, tem suas raízes em acontecimentos passados que precisam ser revelados e conhecidos para que possamos realmente compreender um fenômeno social em sua totalidade.

Nesse sentido, é possível observar que as crenças, as idéias e os conceitos construídos e vivenciados dentro de uma cultura e de suas subculturas irão influenciar, permanentemente, os membros que desses contextos sociais participam. De acordo com Bronfenbrenner (2002), essas interações se dão no nível do ambiente ecológico denominado por ele como o Macrossistema.

Conforme já exposto anteriormente, o Macrossistema refere-se ao conjunto de padrões culturais constituído pela rede sistêmica formada a partir dos elementos presentes nos microssistemas, mesossistemas e exossistema do sujeito em desenvolvimento. Assim, as características de uma determinada cultura e subcultura apresentam-se como “um particular referencial desenvolvimentista-instigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos e estilos de vida e os padrões de intercâmbio social, caracterizando as forças ambientais que atuam nas pessoas” (Sartori & Nasser, 2005, p.386). Essas forças ambientais, segundo Sartori e Nasser (2005), podem “influenciar nas condições de saúde e na qualidade de vida das pessoas e são nos microssistemas (...) que as pessoas aprendem e expressam os valores, a cultura, as crenças e um estilo de vida da rede social na qual vivem” (p.386).

O contexto bioecológico da pessoa em desenvolvimento deve ser entendido, portanto, além dos limites do ambiente imediato onde ela está inserida, ou seja, seu microssistema. Esse ambiente imediato e todos os outros microssistemas freqüentados pela pessoa relacionam-se com forças oriundas de outros contextos que interferem nestes ambientes imediatos. Dessa maneira, o Macrossistema da pessoa em desenvolvimento engloba o grande conjunto sistêmico que reuni todas as interações que irão influenciar, direta ou indiretamente, no processo de mudanças desenvolvimentais desse indivíduo. (Bronfenbrenner, 2002).

Portanto, a fala das psicólogas participantes revela que a questão do preconceito e da piedade associados à compreensão do indivíduo com deficiência mental é um problema presente em nossa sociedade e, conseqüentemente, dentro do ambiente escolar este deve ser

enfrentado e superado por aqueles que trabalham com esses indivíduos. Porém, não reconhecem que, apesar dessas crenças até explicarem condutas discriminatórias e segregacionista em relação ao indivíduo com deficiência mental, por si só elas não justificariam as dificuldades encontradas por esse aluno em seu desempenho escolar. Antes disso, as participantes não demonstram reconhecer que a influência dessas idéias equivocadas, preconceituosas e historicamente construídas imprimem uma interferência importante no sentido de favorecerem a construção de mitos, preconceitos e profecias de fracasso escolar em relação às possibilidades de trabalho a serem desenvolvidas com os alunos com deficiência mental no âmbito acadêmico.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva da Teoria Bioecológica, se as pessoas que trabalham com o aluno, ou seja, seus outros significativos, não estiverem atentas aos elementos do Macrossistema que interferem na compreensão do fenômeno da deficiência mental e, conseqüentemente, nas expectativas construídas em relação às suas possibilidades de desenvolvimento escolar, contribuem para que surjam demandas pessoais negativas que dificultam o estabelecimento dos processos proximais, dessa forma, não ativando a relação de reciprocidade com a pessoa com deficiência mental e restringindo o seu desenvolvimento.

Em relação a isso, é importante lembrar que o psicólogo, a despeito de sua competência profissional e de sua formação continuada, não estará isento de sofrer a influência das idéias, concepções e crenças presentes em seu Macrossistema. Nesse sentido, segundo Mitjáns Martínez (2007), a Psicologia Escolar constitui-se em um

(...) “espaço de confluência de conhecimentos e práticas oriundas de diferentes áreas da Psicologia e, (...) da necessidade de que o psicólogo escolar possua uma visão integrada do conhecimento psicológico que lhe permita orientar suas ações nessa realidade complexa que é a instituição escolar. O preconceito e a ideologia são, na perspectiva teórica complexa da subjetividade humana que assumimos, elementos de

significação e de sentido que se configuram tanto na subjetividade individual quanto na social, na complexa e recursiva relação entre ambas” (p. 109).

Finalizando a análise desta Macro-Categoria, destacamos o fato de uma das participantes comentarem sobre a necessidade de profissionais especializados darem suporte em sala de aula ao aluno com deficiência. Ao ser questionado sobre a qualificação desse profissional, a psicóloga oriunda de escola da rede de ensino regular/particular comenta que não haveria necessidade desse profissional apresentar uma formação acadêmica muito específica ou aprofundada, *bastava que fosse alguém que ficasse ao lado do aluno ajudando-o em tudo, considerando que o professor não poderia estar com esse aluno o tempo todo* ^(sic).; além disso, a participante acredita ser desnecessário que o psicólogo escolar tenha qualquer vínculo com esse profissional.

Assim, podemos perceber que, mais uma vez, as relações sistêmicas que envolvem a criança com deficiência mental são desconsideradas pela psicóloga, enfatizando uma atuação focada na criança e em suas dificuldades específicas de aprendizado. Compreendemos, então, que ao desconsiderar o amplo aspecto das inter-relações envolvidas no trabalho escolar com este aluno, o psicólogo escolar contribui para a constituição de um olhar fragmentado acerca da situação escolar do sujeito deficiente mental e isso, certamente, poderá refletir para o não favorecimento da qualidade acadêmica do trabalho do professor, do acompanhante terapêutico e de seu próprio trabalho e conseqüentemente do desenvolvimento do aluno.

A maioria das participantes comenta que as pessoas com deficiência mental necessitam de atendimento especializado como fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional para auxiliar no desenvolvimento global da pessoa. Observamos neste momento a importância que as psicólogas consideram sobre a inter-relação que deve existir entre os profissionais favorecendo o desenvolvimento do aluno com deficiência mental.

– PARTICIPAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

O quadro abaixo apresenta a quarta Macro-Categoria e seu respectivo conjunto de Categorias e Subcategorias de Significado.

Quadro 5 : Macro-Categoria – PARTICIPAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Categorias	Subcategorias
<u>PSICÓLOGO ESCOLAR SENDO IMPORTANTE PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA REGULAR</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Mediando relações sócio-afetivas envolvidas no processo de inclusão escolar. - Sensibilizando todos os envolvidos no processo de inclusão escolar.
<u>PSICÓLOGO TRABALHANDO COM A FAMÍLIA DA CRIANÇA EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Sucesso da inclusão vinculado ao trabalho com a família. - Família participando para efetivar a inserção. - Orientando a família em relação ao processo de inserção escolar
<u>AVALIANDO A CRIANÇA PARA SER ENCAMINHADA PARA ESCOLA REGULAR.</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Avaliando o desenvolvimento global da criança a ser encaminhada para a escola comum. -Avaliando aspectos cognitivos em relação a alfabetização. -Avaliando adequação da criança nas interações sociais. -Avaliando aspectos afetivos da criança.
<u>FORMAÇÃO ACADÊMICA NÃO PREPARANDO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Formação acadêmica contribuindo um pouco para a compreensão da criança com deficiência mental. -Aprendendo na prática sobre a criança com deficiência mental e a inclusão escolar. -Necessitando da formação continuada para trabalhar com a criança com deficiência mental. - Formação acadêmica não preparando para o exercício profissional com inclusão.

Para as psicólogas entrevistadas, a PARTICIPAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR é de grande importância uma vez que esse profissional é capaz de **mediar relações sócio-afetivas envolvidas no processo de inclusão escolar**, achando que o psicólogo em relação à inclusão deve estar no dia-a-dia da escola sempre inter-relacionando com ela^(sic), dessa forma fazendo o papel de interlocutor entre as pessoas envolvidas^(sic) é capaz de **sensibilizar todos os envolvidos no processo de inclusão**.

Nesse sentido, Cruces (2007) comenta sobre a necessidade de se verificar a qualidade da atuação do profissional e não apenas o local onde ela é desenvolvida, para que se constate a mudança de paradigma e a transformação nos serviços prestados, estando essas práticas psicológicas, nos meios educacionais, relacionadas a um compromisso com o social.

A atuação do psicólogo, segundo Mitjans Martinez (2007), dentro do processo de inclusão escolar, enfrenta três importantes desafios: (a) as mudanças de representações e concepções; (b) o trabalho psicológico em relação à subjetividade da escola; e (c) o compromisso social do psicólogo perante as políticas de inclusão, sendo que o psicólogo deve refletir sobre se deseja aceitar o “desafio de contribuir intencionalmente para a efetivação da inclusão. É uma escolha que está ligada ao sistema de valores, sua concepção de mundo, suas aspirações, suas prioridades. Seu compromisso social com a sociedade mais justa vai se expressar nesta escolha” (p.112).

As participantes comentam sobre o TRABALHO DO PSICÓLOGO COM A FAMÍLIA DA CRIANÇA EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR. Para elas, o **sucesso da inclusão está vinculado ao trabalho com a família**, pois este trabalho garantiria maior possibilidade de eficiência e sucesso na inclusão do aluno com deficiência mental^(sic). Portanto, para elas a **família deve participar para efetivar a inserção da criança com deficiência mental**.

Observa-se que o trabalho desenvolvido pelas psicólogas com a família, significando apenas os pais do aluno, se dá no sentido de trazê-los para ajudar a escola no processo de adequação e adaptação da criança com deficiência mental àquele contexto. Dessa forma, percebemos que o foco restringe-se à criança e que o mote do trabalho, com a contribuição dos pais, norteia-se pela busca do ajuste da criança às demandas e expectativas da escola e daqueles que organizam o atendimento escolar.

Segundo Mitjans Martínez (2007), os psicólogos escolares inseridos no contexto educacional compartilham muitas vezes das representações dominantes no meio escolar, que são expressas em suas ações por diversas maneiras. Tais representações, no que diz respeito à educação inclusiva, podem não favorecer esse processo na medida em que os psicólogos escolares desejam mudar a criança e não o ambiente do qual esta inserida. Assim, a despeito das psicólogas destacarem que é importante trabalhar com a família, orientando os pais, assim como também trabalhar com os professores, toda a atuação de atendimento psicológico fica limitada a um foco específico, qual seja, atender, cuidar e reparar *o problema de aprendizagem da criança*^(sic).

O entendimento do fenômeno da inclusão escolar, à luz da Teoria Bioecológica, nos permite compreender que esse processo não deve ter como objetivo exclusivo o atendimento acadêmico específico à criança com deficiência e ao tratamento pedagógico de suas dificuldades escolares, mas sim, que o mesmo amplia-se englobando toda a coletividade que participa, direta ou indiretamente, da vida da pessoa com deficiência, envolvendo toda a diversidade de aspectos inerentes a vida humana em sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento humano deve ser entendido além da perspectiva individual de cada pessoa, mas sim dentro de uma perspectiva mais ampla de compreensão desse desenvolvimento psicológico sócio-historicamente contextualizado.

Para Novaes (2003), a dimensão psicológica nas práticas educativas deve articular questões da ordem dos sujeitos e das instituições em um entrelaçamento do individual com o coletivo. Nesse sentido, acredita que as atribuições do psicólogo são de criar condições favoráveis ao desenvolvimento de potencialidades e da criatividade dos profissionais que trabalham no ambiente escolar, bem como integrar atividades educacionais que estimulem o desenvolvimento cognitivo, social e motivacional dos alunos (Guthrie e McCann, conforme citado por Novaes, 2003).

Anache (2007) comenta que apesar de existirem outros modelos de intervenção, ainda predominam ações higienistas na medida em que a inclusão é compreendida pela ótica da homogeneização, mesclada ao sabor de ações pontuais do psicólogo escolar e não como um projeto coletivo que favoreça a construção consciente e autônoma de formas pessoais de identidade e de pensamento, por intermédio da implementação de estratégias e de procedimentos de ensino e aprendizagem diversos e flexíveis, contribuindo para a melhoria das relações (p.126).

As participantes da Escola Especial comentam que realizam trabalho de AVALIAÇÃO DA CRIANÇA PARA SER ENCAMINHADA PARA ESCOLA REGULAR, quando então **avaliam o desenvolvimento global da criança**, *olhando a criança como um todo e não apenas o lado pedagógico, como a alfabetização para encaminhá-la para a escola regular^(sic)*. Essas psicólogas destacam as características desse trabalho: **(1) avaliando os aspectos cognitivos em relação à alfabetização**, quando do encaminhamento dos alunos para a escola comum *mandando apenas para escola regular algumas crianças que já estejam alfabetizadas^(sic)*, **(2) avaliando a adequação da criança nas interações sociais só encaminhando para o ensino regular crianças que conseguem estar junto com as outras^(sic)** e **(3) avaliando os aspectos afetivos, levando em consideração a auto-estima da criança e se**

esta não tem nenhum desvio mais sério de comportamento para que possa ser encaminhada para o ensino regular^(sic).

Segundo Anache (2007b), os profissionais da educação especial, vivenciam situações conflitantes, pois, ao mesmo tempo em que reconhecem os limites de seus instrumentos, será com essas mesmas ferramentas que responderão aos problemas gerados no seu cotidiano. Na concepção da referida autora, deve-se investir em uma avaliação que compreenda a aprendizagem dentro de “uma dimensão subjetiva, entendida como construção simultânea de intersubjetividades, fruto de atividades coletivas em que a criança edifica, a partir de seu sincretismo inicial e através da relação com o outro, o seu espaço no mundo” (p.238). Dessa forma, Anache (2007b) acrescenta que o processo avaliativo deve informar a extensão da deficiência, mas também as possibilidades do sujeito. Assim é necessário que se “estude o meio do qual a criança faz parte e elabora seus conhecimentos dentro dos parâmetros fornecidos pela sociedade. A integração desses dados são subsídios para que o profissional compreenda a natureza e o funcionamento dos processos psíquicos da pessoa” (239).

Como podemos observar, ao realizarem a avaliação psicológica dos alunos, as psicólogas do Ensino Especial tendem a valorizar aspectos relacionados à adequação da criança com deficiência mental às normas de funcionamento da escola regular. O foco dessa avaliação, contradizendo ao que Anache (2007b) acabou de nos apontar sobre este assunto, prioriza apenas a criança não considerando os vários microsistemas do qual essa faz parte e das influências que estes exercem em seu desenvolvimento e, ainda assim, leva em conta apenas os aspectos relacionados aos comportamentos, adequados ou não, da criança que devem estar ajustados às exigências da escola regular.

Além disso, as psicólogas trabalham com um referencial de escola regular idealizado e fundamentado em suas próprias concepções, realizando esse encaminhamento sem conhecer a escola real para onde a criança está indo, já que essa escolha fica a critério dos pais. As

psicólogas justificam esse comportamento argumentando que *não cabe a elas escolher a escola, deixando a critério dos pais encontrá-la* ^(sic). Uma vez feita essa escolha e o referido encaminhamento, as psicólogas, em geral, perdem o contato com o aluno.

Portanto, ao realizar uma avaliação psicológica restrita e limitar seu contato com a escola regular apenas a um documento de encaminhamento, ausentando-se de participar dos procedimentos de inserção do aluno em sua futura escola, a psicóloga escolar perde uma basal oportunidade de contribuir, de modo imprescindível, com processo de inclusão escolar em andamento; sua ausência certamente favorecerá uma compreensão limitada acerca de importantes aspectos do desenvolvimento daquela criança ou jovem, desguarnecendo os educadores de essenciais informações.

As profissionais comentam também que a sua FORMAÇÃO ACADÊMICA NÃO PREPARA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL. Segundo duas participantes, a **formação acadêmica contribui um pouco para a compreensão da criança com deficiência mental** uma vez, que tiveram oportunidade de *estudar na graduação aspectos da deficiência mental em disciplina específica*, *quando fizeram estágio com criança com deficiência múltipla* ^(sic), já que, na época, consideraram que seria difícil atuar com criança especial sem essa experiência na formação. Entretanto, apesar das outras participantes não criticarem a limitação de sua formação acadêmica, todas comentam que a **formação acadêmica não as preparou para o exercício profissional**, uma vez que *ou não tiveram qualquer disciplina que estudasse a deficiência e a inclusão* ^(sic) ou *por terem tido uma única disciplina que consideram ter preparado pouco* ^(sic). Destacam que **aprenderam na prática sobre a criança com deficiência mental e sobre a inclusão escolar, necessitando de formação continuada para trabalhar com essas crianças**, quando *buscaram supervisão e participação em grupos de estudo* ^(sic).

Novaes (2003) comenta que, atualmente, através da atuação do exercício profissional da Psicologia Escolar, pode-se constatar que muitos psicólogos escolares “saem despreparados das universidades para lidar com as novas realidades sócioeducativas, dessa forma não atendendo às demandas de uma sociedade emergente e plural diante das dificuldades em diversas situações educacionais” (p.129). Nesse sentido, Neves (2007) complementa que as instituições de Ensino Superior

(...) devem direcionar seu trabalho e dar-lhe prioridade no sentido de produzir conhecimento e de instrumentalizar seus graduandos, visando à apropriação de competências e habilidades técnicas e pessoais para atuarem nos contextos educativos, de forma que suas atuações possam transpor atuações tradicionais, fundamentadas na pretensa autoridade e neutralidade dos especialistas (p.49).

Segundo Mitjans Matínez (2007b), a atuação do psicólogo escolar na instituição de ensino vem sofrendo mudanças, dessa forma, a autora propõe alguns pontos que podem contribuir para dar suporte para o psicólogo em suas novas atribuições como: (a) ter em foco sua formação como sujeito; (b) a formação inicial deve direcionar para o desenvolvimento de representações abrangentes da complexidade do funcionamento psicológico humano, tanto na dimensão individual quanto na social; e (c) a formação permanente que lhe permita aprimorar a sua prática, enxergar novos problemas e assumir novos desafios (pp . 128-129).

A partir dos comentários das participantes podemos perceber que apesar de identificarem uma formação acadêmica falha para o trabalho com a pessoa com deficiência mental elas se preocupam em implementar sua formação continuada, através de cursos na pós-graduação, supervisões com profissionais mais experientes e/ou participação em grupos de estudo, demonstrando um envolvimento profissional marcado pelo interesse em realizar um trabalho de qualidade com compromisso e ética profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo primordial do presente estudo foi ampliar nossa compreensão acerca de alguns importantes aspectos relacionados à participação do psicólogo escolar no processo de inserção da criança com deficiência mental na escola regular ou especial. A motivação que justifica a escolha desse tema sustenta-se em variados fatores, entre eles, nosso percurso profissional como pedagoga, trabalhando junto a crianças com dificuldades de aprendizagem e transtornos invasivos do desenvolvimento humano; nossa participação em equipes multidisciplinares onde o trabalho do psicólogo sempre foi reconhecido de muita importância; minha inserção na linha de pesquisa em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem humanos, do programa de pós-graduação em Psicologia; e, a atuação profissional e perfil acadêmico de minha orientadora, psicóloga escolar e educacional.

A esses fatores, também se acresça o fato de acreditarmos que o mundo pode ser transformado quando conseguimos olhar o outro, não apenas como mais um indivíduo, mas como um ser humano possuidor de um complexo conjunto de características biológicas, psicológicas e sociais, constituído dentro de um contexto sócio-histórico e cultural no qual se encontra inserido, em permanente e recíproco inter-relacionamento.

Assim, na composição desse trabalho, inicialmente procuramos situar em relação aos pressupostos teóricos que tínhamos como referência, os quais nos acompanharam ao longo da análise e discussão dos dados coletados sobre o fenômeno. Nesse sentido, na introdução teórica desse estudo, fizemos uma breve descrição sobre aspectos da constituição da Psicologia Escolar no Brasil; dos princípios e conceitos apresentados pelo corpo teórico da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano; dos aspectos fundamentais da construção

do conceito de deficiência mental; e, por fim, apresentamos algumas considerações sobre a atuação do Psicólogo Escolar junto a pessoas com deficiência mental.

Importante reafirmar, nesse momento, que a nossa escolha pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como parceira e interlocutora na compreensão do fenômeno em estudo aponta o norteamento metodológico dado ao processo de investigação científica implementado, no qual a compreensão desse fenômeno sempre partiu da perspectiva do sujeito que o vivencia e das interações sociais presentes em seu ambiente bioecológico. Nosso encontro com a Teoria Bioecológica, portanto, vai além de uma preferência teórica explicativa para o desenvolvimento humano. Antes disso, revela a opção por uma postura diferenciada de entendimento psicológico da pessoa humana, no enquadre de um olhar ampliado, de forma que a compreensão do fenômeno investigado ocorra a partir das quatro dimensões inter-relacionadas, conforme propostas por Bronfenbrenner e Morris (1998), quais sejam a Pessoa, o Processo, o Tempo e o Contexto.

Dessa forma, procuramos analisar e discutir as informações obtidas ao longo da investigação implementada em nosso estudo através de um olhar bioecológico de compreensão humana, entendendo que o psicólogo escolar e a criança com deficiência mental atendida por ele, encontram-se inseridos em uma sociedade complexa, estruturada através de inter-relações sociais dinâmicas, constituídas dentro de um processo sócio-histórico-cultural.

Considerando o objetivo inicialmente proposto, ou seja, *compreender os aspectos da atuação do psicólogo escolar junto a alunos com deficiência mental em seu processo de inserção escolar*, a análise dos dados obtidos em nossa pesquisa *nos permitiu chegar a importantes conclusões sobre o fenômeno em questão*.

Nesse sentido, a partir da análise do relato das psicólogas participantes em nosso estudo, os resultados apresentados nos permitem constatar que ainda existe uma considerável dificuldade na compreensão do papel do psicólogo escolar dentro da instituição, tanto por

parte dos profissionais da escola, como pelas próprias psicólogas que acabam legitimando tal confusão ao desempenhar diversas tarefas que lhe são delegadas.

A compreensão parcial das possibilidades do trabalho do psicólogo escolar pelas participantes, assim como a confusão em torno das funções atribuídas a ele, acaba gerando um excesso de demanda e a interferência da equipe da direção escolar na condução das ações deste profissional. Tal situação, certamente, irá comprometer a comunicação entre psicólogo escolar e profissionais da escola, gerando um clima de indefinição e insegurança, suscitado pela falta de clareza e objetividade em relação às diversas possibilidades da intervenção psicoeducacional, dificultando que esse profissional tenha uma ação mais incisiva e transformadora sobre aquela realidade.

Em relação aos objetivos da atuação do psicólogo escolar, as participantes identificam como seus principais sujeitos de intervenção profissional o professor, o aluno com dificuldades de aprendizagem (deficiente mental ou não) e os pais desse aluno. Entretanto, é possível constatar que existe uma individualização nesse atendimento, que é marcado pela carência de inter-relação entre as ações implementadas pelo psicólogo escolar que se revelam circunscritas a determinados espaços e isoladas em relação a sua abrangência, ou seja: assessoria ao professor nas atividades em sala de aula; avaliação psicológica ao aluno e busca por soluções para suas dificuldades de aprendizagem; e orientação aos pais do aluno em relação ao modo de lidar com os problemas do filho no âmbito familiar.

Certamente, há que se reconhecer a importância da atuação do psicólogo escolar junto a essas pessoas. Contudo, restringir a intervenção psicoeducacional a esses atendimentos isolados, além de limitar as possibilidades de atuação desse profissional, leva-o a desconsiderar os diversos elementos presentes na rede sistêmica interacional, na qual estão envolvidos todos que participam do processo de inserção escolar. Assim, quando, entre outras coisas, o psicólogo escolar desfavorece a importância inter-relacional estabelecida entre o

ambiente escolar e o contexto familiar, ele compromete a ocorrência de uma inserção ecológica adequada para o aluno dentro do microsistema escolar e, conseqüentemente, perde a perspectiva de uma visão global dos eventos interacionais significativos para a promoção do desenvolvimento daquele indivíduo.

Ao encontro disso, constatamos que as psicólogas participantes corroboram a postura integracionista e excludente da escola regular, quando legitimam uma intervenção psicológica norteadada pela ênfase na adequação do aluno às expectativas de um sistema oficial de ensino, o qual é sustentado por uma ideologia educacional baseada em uma compreensão médica do fenômeno da deficiência mental. A idéia utópica em torno da existência de um modelo ou padrão ideal de aluno, de professor e de escola, que se encontra nas entrelinhas de nosso sistema oficial de ensino, leva o psicólogo escolar desatento e/ou despreparado a legitimar, com suas ações, uma forma de atendimento educacional/escolar que parte do pressuposto que o indivíduo com uma deficiência deve ser reabilitado e ajustado às expectativas e exigências impostas pelo contexto dominante, ao longo de seu processo de inserção social.

Assim, de forma geral, em relação ao papel do psicólogo escolar e aos objetivos de sua ação, os resultados do presente trabalho confirmam aquilo já apontado anteriormente por outros autores (Neves, 2007; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Mitjans Martinez, 2007; Correa, conforme citado por Neves, 2007), ou seja, o psicólogo ainda enfrenta dificuldades em sua inserção profissional, muitas delas sustentadas pela indefinição de seu papel dentro do contexto escolar. Essa indefinição de papel e de funções leva esse profissional a uma situação de insegurança, revelada nas confusões de atribuições sofridas dentro da escola, assim como também na falta de objetividade e de abrangência presentes em seu desempenho.

Em relação à avaliação psicológica do aluno com deficiência mental, como pudemos constatar, as psicólogas participantes, em destaque aquela que trabalha em escola especial, concentram essa investigação na verificação das limitações e dificuldades do aluno e não em

avaliar suas competências e possíveis conquistas. Ainda sobre isso, podemos verificar que o foco desse modelo de avaliação legitima a busca pela adequação do aluno aos objetivos da escola regular. Como já destacado anteriormente, ao preparar o aluno da escola especial, para sua inserção naquele contexto, o psicólogo reafirma uma postura normalizadora e segregacionista em relação ao processo educacional escolar do aluno com deficiência mental.

A respeito da compreensão acerca do conceito da deficiência mental, as psicólogas participantes revelam uma compreensão parcial sobre as possibilidades de desenvolvimento da pessoa que apresenta tal déficit ao destacarem apenas os aspectos comprometidos e as dificuldades apresentadas pelo aluno, desconsiderando as outras áreas do desenvolvimento psicológico que estão relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e, mais uma vez notamos que a ênfase do trabalho concentra-se na busca pela adequação do aluno às demandas do meio.

Em nossa análise, a partir dos relatos das psicólogas participantes pudemos confirmar a existência do quadro de desinformação e de preconceito social em torno do fenômeno da deficiência mental e das possibilidades das pessoas com esse tipo de déficit. Constatamos, nesse momento, a importância da compreensão do processo sócio-histórico-cultural de constituição de qualquer fenômeno humano, conforme foi possível observar quando fizemos à revisão teórica sobre a construção do conceito de deficiência mental e da evolução do atendimento educacional oferecido a essa população. Nesse sentido, observamos que as psicólogas participantes compreendem que a questão do preconceito e da desinformação é um problema presente na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Porém, não demonstram reconhecer que o conjunto dessas idéias equivocadas e pré-conceituosas, acabam contribuindo para legitimar a idéia de fracasso escolar, comprometendo o processo de inserção escolar desses alunos, norteado pelo paradigma inclusivista.

A maioria das participantes identificou a necessidade de atendimentos especializados para a criança com deficiência mental, justificada pela necessidade desses profissionais contribuírem para o melhor desempenho do aluno em suas atividades escolares diárias. Interessante notar que, todas as participantes destacaram, dentro da diversidade de profissionais apontados, a ênfase naqueles da área médica desvinculados do contexto escolar. Apesar de esses profissionais estarem fora da escola, as psicólogas acreditam que quando existe uma adequada troca de informações, o aluno alcança melhores níveis de sucesso em seu desenvolvimento.

As participantes destacaram a importância da participação do psicólogo escolar no processo de inclusão do aluno com deficiência mental na escola regular, uma vez que esse profissional assumiria o papel de mediador as relações sócio-afetivas nesse processo. Porém, ao relatarem de que forma se daria essa participação, as psicólogas concentraram a ênfase de sua atuação no atendimento às dificuldades da criança e na busca pela sua adequação às exigências da escola regular.

Em relação ao papel da família no processo de inserção escolar da criança com deficiência mental, apesar das psicólogas participantes destacarem a importância do trabalho com os pais, observamos que o objetivo dessa participação também se dá no sentido de ajuste e adaptação da criança às demandas e expectativas da escola. Novamente, os resultados apontam para o fato de o psicólogo escolar desvalorizar a importância inter-relacional estabelecida entre o ambiente escolar e o contexto familiar, comprometendo assim a ocorrência de uma adequada inserção ecológica do aluno dentro do contexto escolar.

No que se refere à formação acadêmica e a capacitação profissional, as participantes identificaram falhas em seu processo de formação como psicólogas, não as habilitando para atender a demanda profissional junto à crianças com deficiência mental. Além disso, seus comentários revelaram o desejo pela busca da melhoria profissional, no sentido de suprir as

lacunas constatadas em sua formação acadêmica. Assim, apontaram a procura pela capacitação continuada através de cursos de pós-graduação, supervisão com profissionais mais experientes e a participação em grupos de estudo, demonstrando um envolvimento profissional marcado pelo interesse em realizar um trabalho de qualidade com compromisso e ética profissionais.

Apesar de reconhecermos os aspectos positivos dos esforços das referidas profissionais na procura por uma qualificação profissional mais efetiva que atenda, de fato, as demandas profissionais enfrentadas nos contextos escolares onde atuam, é necessário reconhecer que apenas essa busca não garante uma atuação profissional adequada e eficiente.

Fundamental reconhecer que, além do aperfeiçoamento profissional constante, é preciso que o psicólogo escolar, frente aos momentos de planejamento e tomada de decisão, desenvolva posturas de criatividade, de agilidade, de autonomia e de independência. Nesse sentido, uma vigilante e permanente atitude crítica e reflexiva deve caracterizar sua postura diante das demandas e dificuldades profissionais cotidianas. Além disso, segundo Marinho-Araujo e Almeida (2008), é fundamental que na busca pela consolidação de sua identidade, o psicólogo escolar articule formas de atuação profissional aliadas à expressão e manifestação de algumas competências específicas, as quais se coadunam com as exigências de um perfil profissional ancorado em seu contexto cotidiano.

Nos aproximando dos momentos finais dessa conclusão, é importante destacar que o objetivo inicialmente proposto para este trabalho, ou seja, *compreender os aspectos da atuação do psicólogo escolar junto a alunos com deficiência mental em seu processo de inserção escolar*, só foi plenamente alcançado, com a fundamental contribuição oferecida pela Teoria Bioecológica. Nesse sentido, a compreensão do fenômeno em estudo sempre foi balizada pelos referenciais apresentados pelos sujeitos que o vivenciam, ou seja, as informações trazidas pelas psicólogas escolares participantes da pesquisa a respeito das

interações sociais presentes em seu ambiente bioecológico. Portanto, nossa compreensão ao longo do processo de análise dos dados foi construída respeitando nossa opção por uma postura diferenciada de entendimento psicológico da pessoa humana, no enquadre de um olhar ampliado, de forma que a compreensão do fenômeno investigado ocorresse a partir de suas dimensões inter-relacionadas.

Os resultados do presente estudo têm interessantes contribuições à oferecer tanto ao conjunto de informações pertinentes à área de saber da Psicologia Escolar, como ao psicólogo que se encontra no exercício de sua prática profissional dentro de instituições escolares. Certamente, entendemos a limitação dos resultados apresentados e sabemos que os mesmos devem ser considerados como possibilidades de compreensão do fenômeno em foco. Contudo, acreditamos que os mesmos apresentam tópicos importantes relacionados a questões relacionadas à formação e prática do psicólogo escolar, assim como também a aspectos de sua contribuição no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência mental. Esperamos, portanto, que o presente estudo suscite novas investigações e que, a complexidade da questão por nos abordada possa, cada vez mais, ser compreendida e aprofundada.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados [versão eletrônica]. *Psicologia Reflexiva Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 2.
- Amaral, L.A. (1995). *Conhecendo a deficiência mental: em companhia de Hercules*. São Paulo: Robe editorial.
- Amiralian (1986). A atuação do psicólogo em educação especial, em reabilitação na clínica. In; Rappaport, C.R., *Temas básicos de psicologia*. São Paulo, E.P.U.
- Amiralian (1997). O psicólogo e a pessoa com deficiência. In; Masini, E.Ap.F.S., *Deficiência alternativas e Intervenção*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Anache, A.A. (2007). O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In Mitjans Martínez A. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social*, (pp.115-134). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- Anache, A.A. (2007b). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In Campos, H. R.(Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*, (pp. 213 -244). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- Antunes, M.A.M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In Meira, M.E.M. & Antunes, M.A.M. (Orgs.) *Psicologia escolar: teorias críticas*, (pp.139-168). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Araújo, E.A.C. (1995). *Caracterização da atuação profissional de psicólogos com pessoas portadoras de deficiência mental*. Dissertação de mestrado, UFSCar, São Carlos – SP.
- Banks-Leite, L. (2000, Julho) As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget, In *Pensamento e Linguagem – Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética Cadernos CEDES* 24, p. 30-37. 3ª ed.
- Beyer, H.O. (2006). A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In *Revista de Educação Especial*, ano 2, nº 2, julho.

- Bianchetti, L. (1998/ 2006). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In L. Bianchetti & I. M. Freire (Orgs.), *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus. 7ª ed.
- Bock, A.M.B. (2002). As influências do barão de Münchhausen na psicologia da educação. In; Tanamachi E. Proença, M.; Rocha, M.; *Psicologia e Educação desafios teórico-crítico*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Bogdan, C. R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de Dez. de 1996. Brasília, DF: Senado Federal.
- Bronfenbrenner, U, (1996/2002) *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1992/2005) Ecological systems theory. In Bronfenbrenner U. (edited) *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. California. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998) The ecology of developmental processes. In: Damon, W.; Lerner, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley. p. 993-1028.
- Campos H.R. & Jucá M.R.B. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: Almeida, S.F.C. (Org.), *Psicologia escolar ética e competências na atuação profissional*, (pp.37-56). Campinas-SP: Alínea.
- Carvalho, E.N.S.de & Maciel, D.A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR; sistema 2002 In *Temas em Psicologia da SBP*, vol.11, nº2.
- Cassiani, S. H. de B., Caliri, M. H. L. & Pela, N. T. R. (1996). A teoria Fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa [versão eletrônica]. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto, vol.4, nº. 3.
- Ceccim, R.B. (1997). Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In C. Skliar, (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.

- Copetti, F. & Krebs, R.J. (2005). As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In Koller, S. (Org.) *Ecologia do Desenvolvimento Humano*, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Correia, L. de M. (2002) Educação inclusiva ou educação apropriada? In: Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.125-140). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cunha, B.B.B. (1989) Classes de educação especial: para deficientes mentais? Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade, In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp.17-36). Campinas, SP: Editora Alínea.
- _____. (2006). *Egressos de cursos de psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.
- Cruces, A.V.V. & Maluf, M.R. (2007). Psicólogos recém formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In Campos, H. R.(Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*, (pp.163-210). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- Dechichi, Cláudia. (2001) *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Deslandes, S.F. (2005). Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: Minayo, M.C. de S. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos, abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Esteban, M. T. (2004) Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar, In Moreira, A.F.B., Pacheco, J.A. E Garcia, R.L. (Orgs.), *Currículo: pensar, sentir e diferir*, Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Fonseca, V. (1995) *Introdução às dificuldades de aprendizagem*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais In Martin, W.B. & Gaskel, G. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. São Paulo, ed. Vozes.
- Glat, R. (1999). Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico In *Revista de psicologia social e institucional*, Londrina, vol.1, nº1, janeiro.

Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine,

Goldberg, L.G.; Yunes, M. A. M.; Freitas, J. V. de (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano, In *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 10, nº1, p. 997-106.

Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Guzzo, R.S.L. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In Mitjans Martínez A. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social*, (pp.17-30). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.

Januzzi, G.M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas – SP, Autores Associados.

Krebs, R.J (2006) A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto de educação inclusiva. In *Inclusão: Revista da Educação Especial/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial*, v.02, nº2, julho.

Libâneo, J.C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In Pimenta, S. & Ghedin, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez.

Lisboa, C. S. M. (2001). *Estratégias de coping e agressividade; um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ RS.

Lisboa, C & Koller, S. (2005). A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. In Koller, S.H. (Org.) *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*.(pp.337-380). São Paulo, Casa do Psicólogo. 2ª Ed.

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU.

Machado, A.M.(1994/2004). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo. Casa do psicólogo. 3ª Ed.

- Maluf, M.R. (2003). Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: Almeida, S.F.C. (Org.), *Psicologia escolar ética e competências na atuação profissional*, (pp.135-146). Campinas-SP: Alínea.
- Mantoan, M.T.E. (1989). *Compreendendo a deficiência mental – novos caminhos educacionais*. São Paulo: Editora Scipione.
- _____. (1997). *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*, Rio de Janeiro: WVA.
- _____. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- _____. (2005). A hora da virada. In *Inclusão: Revista da Educação Especial/ Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Especial, v.01, nº1, outubro, 2005.
- Marchesi, Álvaro (2002) A prática das escolas inclusivas. In: Rodrigues, D. (Org.) *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto-Portugal: Porto Editora p.95-108.
- _____,A. (2004) Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In Coll,C.;Marchesi,A.;Palácios,J & cols. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª Ed. Porto Alegre.; Artmed. 3v.
- Marinho-Araujo, C.M (2007) A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In Campos, H. R.(Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*, (pp.17-48). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- Marinho-Araujo, C. M & Almeida, S.F.C. (2007). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In Mitjás Martínez A. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social*, (pp.243-259). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- _____. (2008) *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP; Editora Alínea. 2ª Ed.
- Marinho-Araujo, C. M & Neves, M.M.da J. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In Campos, H. R.(Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*, (pp.69-88). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- Marques, L.P. (2001). *O professor de alunos com deficiência mental: Concepções e prática pedagógica*, Editora UFJF.

- Martins, G. A. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas. ISBN 85-224-4351-3.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias In *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol.4, no. 1.
- Mazzotta, M.J.S.(1996) *Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.
- Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais, In Tanamachi, E. De R.; Proença, M.; Rocha, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios Teórico-Práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, E.G. (1995). *Deficiência Mental: a Construção Científica de um Conceito e a Realidade Educacional* Tese de Doutorado. Curso de Pós Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo.
- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate da inclusão escolar no Brasil. In *Revista Brasileira de Educação*, v.11, nº 33 set/dez.
- Minayo, M. C. de S. (1999) *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo Hucitec-Abrasco. 5ª Ed.
- Mitjans Martínez, A. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: Almeida, S.F.C. (Org.), *Psicologia escolar ética e competências na atuação profissional*, (pp.105-124). Campinas-SP: Alínea.
- _____. (2007). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In Mitjans Martínez A. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social*, (pp.95-114). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- _____. (2007b). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In Campos, H. R.(Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*, (pp. 109-134). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- Miranda, A.A.B. (2003). *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP.
- Mrech, L. M. (1997) *Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira*. Trabalho apresentado no I Fórum de educação especial das instituições de ensino superior da região sudeste. São Paulo, Nov.
- Moysés, M.A.A, & Collares, C.A.L. (1997). *Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência*. Psicologia USP, v.8, nº 1 São Paulo. ISSN 0103-6564 – versão eletrônica.

Narvaz, M.G. & Koller, S. (2005) O modelo bioecológico do desenvolvimento humano In Koller, S. (Org.) *Ecologia do Desenvolvimento Humano*, São Paulo: Casa Do Psicólogo.

Neves, M. M. B. da J. (2001) *A atuação do psicólogo nas equipes de atendimento psicológico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

_____ (2005) Por uma psicologia escolar inclusiva in machado. In A.M.; Neto, V.J. Neves, M.M.B. da J; Silva, M.V. de O; Prieto, R.G.; Ranña,W.& Abenhaim,E. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*, São Paulo; Casa Do Psicólogo.

_____. (2007) Formação inicial em psicologia escolar – questões apontadas por alunos de graduação. In Campos, H.R. (Org.) *Formação em Psicologia Escolar – realidades e perspectivas*. (pp.49-68). Campinas, SP. Alínea Editora.

Novaes, G. S. (2005). *A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica*. Tese de Doutorado, São Paulo: USP.

Novaes, M.H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In: Almeida, S.F.C. (Org.), *Psicologia escolar ética e competências na atuação profissional*, (pp.127-134). Campinas-SP: Alínea.

Patto, M. H. S. (1989). *Psicologia e ideologia*, São Paulo: T.A. Queiroz.

_____ (2005) *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*, São Paulo; Casa do Psicólogo.

_____ (2006) Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In Patto, M. H. S (Org.) *Introdução à psicologia escolar*, São Paulo, T.A. Queiroz. 3ª Ed. 2ª reimpressão.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição a ciência*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

_____. (1999). *Os nomes da loucura*. São Paulo. Editora 34

Pfromm Netto, S. (2001). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar In Wechsler, S.M. (Org.) *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*, Campinas, SP, Editora Alínea, 2ª Edição.

- Prieto, R.G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Arantes, V.A. (Org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*, (pp. 31-69). São Paulo, Summus. 2ª Ed.
- Rodrigues, D. (2002) A educação e a diferença. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 13-34). Porto-Portugal: Porto Editora.
- Santos, S.R. dos; Nóbrega, M.M.L. da. (2004). A busca da interação teoria e prática no sistema de informação de enfermagem – enfoque na teoria fundamentada nos dados In *Revista latino americana de enfermagem*, 12(3): 460-8.
- Sartori, R.F. & Nasser, J.P. (2005). Ecologias, psicologia ecológica e políticas públicas. In Koller, S.H. (Org.) *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2ª Ed.
- Sasaki, R.K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Wva.
- _____. R.K. (2005). Inclusão: o paradigma do século XXI In *Inclusão: Revista da Educação Especial*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, V.01, Nº1, Outubro, (A).
- _____. R.K. (2005b). Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas In *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, Ano IX, Nº43, Março/Abril.
- Souza, M. (2004). Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização. In *Boletim Eletrônico – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* [versão eletrônica], 19/04/2004.
- _____. (2006). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico crítica em psicologia. In Oliveira, M.K., Souza, D. T., Rego, T. C.(Orgs.), *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*, São Paulo, Moderna.
- _____. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In Campos, H. R.(Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*, (pp. 149-162). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- Szymanski, H. (2004). *A entrevista reflexiva na educação: a prática reflexiva*. Brasília, Líber Livro Editora Ltda.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London/New Delhi/Newbury Park: SAGE PUBLICATIONS,

- Tanamachi, E. de R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar, In Tanamachi, E. de R.; Proença, M.; Rocha, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios Teórico-Práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. De R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação In Meira, M. E. M.; Antunes, M. Ap. M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vectore C. (2007). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. In Mitjans Martínez A. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social*, (pp.155-176). Campinas – SP: Alínea, 2ª ed.
- Werneck, C. (1997) *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.
- Witter, G.P. (1992). Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos. In *Conselho Federal de Psicologia. Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços*. Campinas, Editora Átomo.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

Eu, _____, aceito participar do estudo intitulado “A Prática do Psicólogo Escolar junto a Crianças com Deficiência Intelectual dentro de uma perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano” realizado pela aluna, Mariângela Amazonas que integra o Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado sob a orientação da Prof^a. Dra. Claudia Dechichi, estudo este que tem como objetivo compreender aspectos da atuação do psicólogo escolar junto a alunos com deficiência mental em seu processo de inserção escolar, tendo como referencial teórico a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Declaro estar ciente de que este estudo tem a finalidade de refletir sobre o que penso sobre a atuação do psicólogo escolar em relação à inserção de pessoas com deficiência mental em escola regular de ensino.

Minha aceitação significa que concordo em participar de entrevista aberta, que será gravada e posteriormente transcrita para a dissertação. Após a transcrição desse material, o mesmo será desgravado.

Fui assegurado que este estudo não oferece nenhum risco a minha saúde e que poderei me beneficiar dele com a oportunidade de ter um espaço onde possa conversar sobre minhas experiências a respeito do tema citado e que ainda é um estudo que garante a confidencialidade, a minha privacidade, a minha imagem será protegida garantindo a não utilização das informações em prejuízo da minha pessoa inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Declaro também que:

1. Eu aceito, voluntariamente, e sem remuneração, a participação desse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;
2. Posso deixar de participar do estudo a qualquer momento que desejar, sem que isso me cause prejuízo;
3. Fui assegurado que minhas informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, cujos resultados sempre serão divulgados de forma a não expor minha identidade, garantindo o anonimato das informações;
4. Poderei entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa para tratar de qualquer questão relacionada a minha participação nesse estudo, caso julgue necessário.

Participante: _____ Assinatura: _____

Uberlândia, _____, de _____ de 2008.

Pesquisadores responsáveis:

Mariângela Mello Pereira Amazonas

Prof^a Dra. Claudia Dechichi

APÊNDICE B - ROTEIRO NORTEADOR PARA ENTREVISTA

I – DADOS PESSOAIS

- a) Idade: _____ Sexo: _____
- b) Universidade/Faculdade em que se formou: _____
- c) Graduação: _____ Ano _____
- d) Pós-graduação _____ Área: _____ Ano _____

II – QUESTÕES

- Qual é a sua trajetória profissional e quais razões motivaram sua escolha?
- Como se relaciona com o trabalho que desenvolve?
- Em sua opinião o que é deficiência mental?
- Você teve oportunidade ao longo da sua formação entrar em contato com o assunto sobre a deficiência mental? Descrever, falar um pouco como é uma criança com deficiência mental.
- Ao longo da vida acadêmica ou profissional você já teve contato com uma pessoa com deficiência mental. – explorar essa experiência – aula, projeto, como foi essa experiência...
- E depois de formada?
- Em sua opinião que importância tem a Psicologia voltada para o trabalho dessa pessoa?
- Em relação à atuação do profissional de Psicologia junto com a pessoa com deficiência mental, comente um pouco sobre como você entende esse trabalho.
- Atualmente fala-se sobre a inserção escolar das crianças com deficiência mental. Que você acha sobre isso?
- Qual é a sua opinião sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escola regular de ensino?

APÊNDICE C – QUADRO DE CODIFICAÇÃO DE UMA DAS ENTREVISTAS
REFLEXIVAS

Abaixo segue, como exemplo, parte da codificação de uma das Entrevistas Reflexivas, para análise categorial.²⁵

Texto escrito	Códigos
<p>Pesq.: dados iniciais, pessoais, idade, onde se formou e quando se formou. Eu <u>tenho 33 anos⁽¹⁾</u> de idade, me <u>formei aqui na cidade em Psicologia, no final de 1996⁽²⁾</u> em dezembro de 96. <u>Logo que eu terminei vim para esta escola.⁽³⁾</u> Depois fiz um <u>curso de especialização⁽⁴⁾</u>, eu <u>entrei um grupo de estudos⁽⁵⁾</u>, nessa área de <u>psicomotricidade⁽⁶⁾</u> e de <u>estimulação precoce⁽⁷⁾</u>. Depois, eu não me lembro mais o nome, acho que em 2000, eu <u>fiz especialização em psicopedagogia institucional e clínica.⁽⁸⁾</u></p> <p>Pesq.: você teve alguma formação sobre a criança com deficiência mental na faculdade? Na época em que a gente estava <u>formando teve, primeiro a gente viu muito a questão teórica sobre estimulação precoce⁽⁹⁾</u> depois a professora <u>trabalhou muito a questão da deficiência mental, os vários aspectos⁽¹⁰⁾</u> e depois disso a gente foi para o grupo, fazer estágio, entendeu? O <u>estágio não era específico da deficiência mental, mas o deficiente múltiplo.⁽¹¹⁾</u></p> <p>Pesq.: você acha que essa formação foi importante para o seu trabalho aqui? Eu acho que foi importante. Assim, <u>sem esse estágio eu acho que ia ficar muito difícil.⁽¹²⁾</u> Depois eu <u>complementei com um grupo de estudos⁽¹³⁾</u>. Eu vi que <u>precisava mesmo de alguma outra coisa, foi pouco o que tive na faculdade,⁽¹⁴⁾</u> mas, o <u>grupo de estudo supervisionado foi muito rico, achei super importante.⁽¹⁵⁾</u></p>	<p>(1) Tendo 33 anos (2) Formando em Psicologia (3) Iniciando o trabalho na Educação Especial assim que se formou. (4) Fazendo especialização (5) Participando de um grupo (6) Participando de estudo na área de psicomotricidade. (7) Participando de grupo de estudo na área de estimulação precoce. (8) Fazendo especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica em 2000.</p> <p>(9) Estudando na época da faculdade questões teóricas sobre estimulação precoce. (10) Estudando vários aspectos da deficiência mental na faculdade. (11) Fazendo estágio na graduação com criança com deficiência múltipla.</p> <p>(12) Considerando difícil atuar com criança com deficiência mental se não tivesse feito estágio e estudado na graduação sobre esse assunto. (13) Complementando sua prática na Escola Especial, com grupo de estudos. (14) Precisando fazer grupo de estudo sobre deficiência mental, por achar pouco o que estudou na faculdade (15) Complementando sua prática na Escola Especial com grupo de estudos supervisionado.</p>

²⁵ O conjunto integral dos dados (alvo da análise categorial do presente estudo) encontra-se arquivado em posse da pesquisadora e permanece disponível para consultas dos interessados.

<p>Pesq.: Por que você escolheu ser psicóloga?</p> <p>Eu acho que eu não conhecia muito a psicologia para afirmar que "nossa é essa a profissão que eu quero". <u>Eu não sei falar bem assim como foi a minha escolha, eu acho que foi muito assim" nossa está me encantando, vou nessa"</u>⁽¹⁶⁾.</p> <p>Eu me lembro até hoje que quando eu entrei, eu <u>pensei, que se não desse eu trancaria</u>⁽¹⁷⁾. Vou para outra coisa. Mas aí não teve como, a <u>gente vai se empolgando</u>⁽¹⁸⁾, <u>quer conhecer</u>⁽¹⁹⁾, <u>vai se envolvendo</u>⁽²⁰⁾. Mas <u>depois que a gente forma dá certo medo</u>⁽²¹⁾, pois é mais difícil e a <u>gente pensa como vai ser</u>⁽²²⁾? Nossa agora que sou profissional com vou atuar? É isso mesmo? Mas <u>aí é que preciso buscar alguma supervisão</u>⁽²³⁾ <u>não desprender logo da faculdade</u>⁽²⁴⁾ não porque assim, por exemplo, eu vim para cá e tinha outras duas psicólogas e <u>elas conversavam muito comigo, me ajudavam e assim o que eu sentia elas também</u>⁽²⁵⁾.</p> <p>Pesq.: Foi com elas que você formou um grupo de estudo?</p> <p><u>Não foi com as meninas daqui, não</u>⁽²⁶⁾. Com <u>as psicólogas daqui era mais pra trocar idéias</u>⁽²⁷⁾ <u>não pra estudar</u>⁽²⁸⁾. O grupo de estudo era formado por outras pessoas. Foram até da minha turma, mas cada uma de um lugar. Mas <u>todo estudo voltado para a área de crianças deficientes</u>⁽²⁹⁾.</p> <p>Hoje está tudo muito mais tranquilo.</p> <p>Pesq.: Vocês continuam com esse grupo estudo?</p> <p>Não, <u>hoje não dá mais tempo</u>⁽³⁰⁾.</p> <p>Pesq.: Você pode me contar sobre o que você entende por deficiência mental?</p> <p>Para mim, é aquela <u>criança que está com um atraso ou uma seqüela por uma causa qualquer, neurológica ou não</u>⁽³¹⁾.</p> <p>Esse <u>atraso é significativo em uma das áreas, principalmente no cognitivo</u>⁽³²⁾. É um <u>atraso ou uma dificuldade de relacionamento</u>⁽³³⁾, de <u>comunicação</u>⁽³⁴⁾, a <u>vida social dela está de certa forma atrapalhada</u>⁽³⁵⁾. Assim é <u>uma pessoa com dificuldade de lidar com tudo isso lá fora</u>⁽³⁶⁾ <u>com o mundo</u>⁽³⁷⁾, <u>não só com a escola</u>⁽³⁸⁾ mas <u>com outros aspectos que a envolvem, como por exemplo o relacionamento, a falta de</u></p>	<p>(16) Começando fazer Psicologia sem um motivo específico</p> <p>(17) Pensando em trancar o curso se não gostasse de fazê-lo.</p> <p>(18) Empolgando-se com o curso.</p> <p>(19) Querendo conhecer o curso.</p> <p>(20) Envolvendo-se com o curso.</p> <p>(21) Sentindo medo depois de formada por achar difícil atuar como profissional.</p> <p>(22) Pensando como será depois de formada.</p> <p>(23) Buscando supervisão para aprimorar a prática</p> <p>(24) Não querendo desprender logo da faculdade</p> <p>(25) Conversando com as parceiras de trabalho sobre como atuar</p> <p>(26) Fazendo grupo de estudos com outras pessoas, fora do trabalho.</p> <p>(27) Trocando idéias com as parceiras de trabalho.</p> <p>(28) Não estudando com as parceiras de trabalho.</p> <p>(29) Grupo de estudos voltado para a área da deficiência mental.</p> <p>(30) Não tendo mais tempo para fazer grupo de estudo.</p> <p>(31) Criança com deficiência mental apresentando certo atraso ou uma seqüela por uma causa qualquer neurológica ou não.</p> <p>(32) Criança com deficiência mental devendo ter um atraso significativo em uma das áreas, principalmente cognitivo</p> <p>(33) Criança com deficiência mental tendo atraso ou dificuldade de relacionamento</p> <p>(34) Criança com deficiência mental tendo atraso ou dificuldade de comunicação</p> <p>(35) Criança com deficiência mental tendo a vida social de certa forma atrapalhada.</p>
--	---

oportunidade de se comunicar.⁽³⁹⁾

Então eu acho tudo isso é uma criança que o desenvolvimento dela está de certa forma, se comparado com outra que é normal, muito aquém.⁽⁴⁰⁾

Pesq.: As crianças passam por alguma avaliação aqui na escola?

Passam. Em um primeiro momento a assistente social faz anamnese com a mãe⁽⁴¹⁾ e a gente acolhe a criança⁽⁴²⁾, conversa de uma forma informal⁽⁴³⁾ com ele de imediato para quebrar o gelo, ver como é que está⁽⁴⁴⁾, levantar a expectativa dele.⁽⁴⁵⁾

No início quando entrei aqui era meio obrigado, e exigido que a gente fizesse um teste de inteligência com esses alunos,⁽⁴⁶⁾ mas aí ficava aqui entendeu, sem ser usado, eu acho até que era mais para o governo fazer uma quantidade assim, tantos alunos de deficiência mental leve e essas coisas assim. E agora gente não faz.⁽⁴⁷⁾ Agora a gente faz uma avaliação psicopedagógica para ver a questão da linguagem,⁽⁴⁸⁾ da aprendizagem mesmo no aspecto cognitivo,⁽⁴⁹⁾ da destreza manual,⁽⁵⁰⁾ de aspectos psicomotores,⁽⁵¹⁾ isso tudo e de outros aspectos que influenciam na alfabetização,⁽⁵²⁾ lateralidade,⁽⁵³⁾ de todos esses conceitos isso a gente faz depois um diagnóstico,⁽⁵⁴⁾ um levantamento e junta com as outras informações que vêm da fono, do pedagogo, da anamnese.⁽⁵⁵⁾ Então nosso trabalho é muito nisso. Agora assim continua por que a gente fazendo nossa observação voltado muito para aspecto educacional do aluno"⁽⁵⁶⁾ como está a inserção dele aqui?⁽⁵⁷⁾ como está a atenção e concentração?⁽⁵⁸⁾ todos esses conceitos inclusive a memória,⁽⁵⁹⁾ ansiedade,⁽⁶⁰⁾ a gente vê no recreio como está⁽⁶¹⁾ e como esta em situações de sala de aula,⁽⁶²⁾ a gente conversa com a professora nos módulos para ela estar passando também para gente⁽⁶³⁾ e tem algumas salas que a gente vai para atendimento⁽⁶⁴⁾ lá na sala agente faz uma

(36) Criança com deficiência mental tendo dificuldade de lidar com tudo lá fora.

(37) Criança com deficiência mental tendo dificuldade de lidar com o mundo.

(38) Criança com deficiência mental tendo dificuldade em lidar não só com a escola.

(39) Criança com deficiência mental tendo dificuldade de lidar com outros aspectos que a envolvem.

(40) Criança com deficiência mental tendo desenvolvimento muito aquém das crianças normais.

(41) Assistente social fazendo anamnese com a mãe da criança que chega a escola.

(42) Acolhendo a criança que chega na escola.

(43) Conversando informalmente com a criança.

(44) Vendo com a criança está durante a conversa informal.

(45) Conversando com a crianças para ver quais são as suas expectativas.

(46) Sendo obrigada a fazer testes de inteligência.

(47) Não fazendo mais testes de inteligência.

(48) Avaliando psicopedagogicamente o aluno a questão da linguagem

(49) Avaliando a questão da aprendizagem

(50) Avaliando a destreza manual.

(51) Avaliando aspectos psicomotores.

(52) Avaliando outros aspectos que influenciam a alfabetização.

(53) Avaliando a lateralidade do aluno.

(54) Fazendo um levantamento da avaliação.

(55) Juntando as outras informações das outras profissionais.

(56) Fazendo observações do aluno mais voltado para os aspectos educacionais.

(57) Observando o aluno em relação a sua inserção na escola especial.

(58) Observando o aluno em relação a atenção e concentração.

(59) Observando o aluno em relação a memória

(60) Observando o aluno em relação a ansiedade.

(61) Observando o aluno em situação de recreio.

<p><u>dinâmica</u> ⁽⁶⁵⁾ e aí você vai anotando esse aluno precisa disso ou daquilo. então assim.</p> <p>Pesq.: Você me disse que os professores vem para orientação nos momento de módulo. Como são esses momentos?</p> <p>Ele tem, por exemplo, educação física e ele tem acho que dois módulos de educação física na semana, aliás, até mais por que tem religião aí ele fica um módulo com a supervisora, e outro ele vem conversar com a gente. <u>Em um desses horários nós atendemos.</u> ⁽⁶⁶⁾</p> <p><u>Mas não são todos que vem para a orientação. Muitos têm resistência.</u> ⁽⁶⁷⁾</p> <p>Os que <u>não vêm a gente até pergunta como está a turminha, mas é só.</u> ⁽⁶⁸⁾</p> <p>Pesq.: Porque você acha que existe essa resistência?</p> <p>Eu acho assim que cada caso é uma caso, sabe. Acho que varia, de tudo de resistência mesmo com a gente ou as vezes até de <u>aceitar a opinião</u> ⁽⁶⁹⁾ porque <u>elas sabem que se vierem aqui a gente vai estar sugerindo ou falando alguma coisa.</u> ⁽⁷⁰⁾ Isso assim a gente não incomoda, <u>eu particularmente não me incomodo muito com essa resistência</u> ⁽⁷¹⁾ por que <u>vai chegar uma hora que elas têm que vim</u> ⁽⁷²⁾ porque sempre tem alguma dificuldade, então é só a <u>coisa apertar que elas têm que ouvir a gente.</u> ⁽⁷³⁾</p> <p>Pesq.: E com a família você realiza algum trabalho?</p> <p>Assim, se a <u>mãe chegar a qualquer hora não</u> ⁽⁷⁴⁾ dá, por exemplo, toda quarta-feira é dia de avaliação dessas crianças novatas, não tem módulo com professor, esse é um dia que não dá. É incrível <u>por mais que você planeje e coloque uma coisa bem sistematizada "fura".</u> ⁽⁷⁵⁾ Sempre tem coisas acontecendo todo momento na escola, <u>a gente tem que atender a todo mundo.</u> ⁽⁷⁶⁾</p>	<p>(62) Observando o aluno em situação de sala de aula.</p> <p>(63) Conversando com as professoras nos módulos para que elas possam passar para a psicóloga como cada aluno está.</p> <p>(64) Entrando em sala de aula para fazer atendimento.</p> <p>(65) Fazendo algumas dinâmicas em sala de aula para saber que tipo de trabalho o aluno precisa.</p> <p>(66) Atendendo o professor nos horários de módulo.</p> <p>(67) Identificando que algumas professoras têm resistência de procurar orientação da psicologia.</p> <p>(68) Perguntando para a professora que não frequenta os módulos com vai a turma.</p> <p>(69) Identificando que as professoras tem dificuldades de aceitar opiniões.</p> <p>(70) Identificando que algumas professoras têm resistência de procurar orientação da psicologia porque “elas sabem que se vierem aqui a gente vai estar sugerindo ou falando alguma coisa”.</p> <p>(71) Não se sentindo incomodada por algumas professoras não buscarem orientação da psicologia.</p> <p>(72) Identificando que chegará o momento em que as professoras buscarão orientação.</p> <p>(73) Professoras buscando orientação quando a coisa aperta.</p> <p>(74) Não podendo atender os pais a qualquer momento.</p> <p>(75) Planejando o seu dia e não dando certo.</p> <p>(76) Sendo a psicologia requerida em vários momentos da escola.</p>
---	--

APÊNDICE D – QUADRO REPRESENTATIVO DO DA ANÁLISE CATEGORIAL –

(exemplo de parte da análise categorial de uma das Macro-Categorias)

II – REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL

Categories	Subcategorias	Códigos
<p><u>2.1 – CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA MENTAL</u></p>	<p>Criança com deficiência mental não tendo autonomia suficiente para a vida diária</p> <p>Criança com deficiência mental tendo limitações cognitivas.</p>	<p>-Criança com deficiência mental não tendo autonomia suficiente para realizar as tarefas diárias.</p> <p>-Criança com deficiência mental tendo dificuldade para o trabalho no dia-a-dia.</p> <p>-Criança com deficiência mental podendo apresentar dificuldade na fala</p> <p>-Criança com deficiência mental sendo aquela criança que tem limitações cognitivas bastante significativas</p>
<p><u>2.2 – CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NECESSITANDO DE ACOMPANHAMENTO DE PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS</u></p>	<p>Criança com deficiência mental necessitando de acompanhante terapêutico em sala de aula para facilitar a inclusão</p> <p>Criança com deficiência mental sendo atendida fora da escola.</p>	<p>-Acompanhante estando em sala para os mínimos detalhes</p> <p>-Acompanhante ajudando a criança com deficiência mental em atividades práticas (leitura, escrita resoluções matemáticas).</p> <p>-Acompanhante devendo estar o tempo inteiro ao lado da criança especial</p> <p>-Acompanhante não necessitando de formação acadêmica.</p> <p>-Acompanhamento da criança com deficiência mental fora da escola por outros profissionais</p>

APÊNDICE E – QUADRO GERAL DE MACRO-CATEGORIA E CATEGORIAS

MACROCATEGORIAS	CATEGORIAS
<p>I – REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR</p>	<p><u>APONTANDO OBJETIVOS DA AÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR</u></p> <p><u>DESTACANDO DIFICULDADES DA ESCOLA PARA COMPREENDER O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR</u></p>
<p>II – ATUANDO COMO PSICÓLOGA ESCOLAR</p>	<p><u>TRABALHANDO CO O PROFESSOR</u></p> <p><u>TRABALHANDO COM OS ALUNOS</u></p> <p><u>TRABALHANDO COM PAIS</u></p> <p><u>AVALIANDO O ALUNO COM DEFICIENCIA MENTAL</u></p>
<p>III-REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL</p>	<p><u>CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA MENTAL</u></p> <p><u>RECONHECENDO DESINFORMAÇÃO E PRECONCEITO NA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL</u></p> <p><u>ALUNO COM DEFICIENCIA MENTAL DEMANDADO PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS</u></p>
<p>IV – PARTICIPAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL</p>	<p><u>PSICOLOGO ESCOLAR SENDO IMPORTANTE PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA REGULAR</u></p> <p><u>PSICÓLOGO TRABALHANDO COM A FAMÍLIA DA CRIANÇA EM PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR</u></p> <p><u>AVALIANDO A CRIANÇA PARA SER ENCAMINHADA PARA ESCOLA REGULAR</u></p> <p><u>FORMAÇÃO ACADEMICA NÃO PREPARANDO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO</u></p>