

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO JUNTO AOS PROFESSORES¹

SCHOOL PSYCHOLOGY AND INCLUSIVE EDUCATION: PERFORMANCE WITH TEACHERS

Thaís da Silva FONSECA²

Camila Siqueira Cronemberger FREITAS³

Fauston NEGREIROS⁴

RESUMO: Esta pesquisa objetivou analisar a atuação do psicólogo escolar junto aos professores frente à Educação Inclusiva. A metodologia utilizada foi qualitativa do tipo exploratório-descritiva. Os participantes foram dez psicólogos escolares que atuavam em instituições privadas de ensino. O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturada. O procedimento de análise de dados utilizado foi a análise de conteúdo. Os resultados obtidos implicaram em três categorias: demandas inclusivas direcionadas ao psicólogo escolar; atividades desenvolvidas pelo psicólogo escolar junto aos professores; e resultados da atuação do psicólogo escolar junto aos professores. Os resultados evidenciaram a existência de demandas inclusivas comportamentais, acadêmicas e de manejo familiar direcionada pelo professor ao psicólogo escolar; o desenvolvimento de práticas profissionais tanto de cunho resolutivo como preventivo pelo psicólogo escolar; e a atuação do psicólogo escolar junto aos professores frente à Educação Inclusiva foi percebida como benéfica, principalmente no que se refere a aspectos de evolução do aluno, de mudanças atitudinais dos professores e de diminuição de demandas direcionadas ao Serviço de Psicologia Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar. Professores. Educação Especial.

ABSTRACT: This research aimed to analyze the performance of the school psychologist with teachers in relation to Inclusive Education. The methodology used was qualitative of the exploratory-descriptive type. The participants were ten school psychologists who worked in private educational institutions. The instrument of data collection was a semi-structured interview script. The data analysis procedure used was content analysis. The results could be divided into three categories: inclusive demands addressed to the school psychologist; activities developed by the school psychologist together with teachers; and results of the performance of the school psychologist with the teachers. The results evidenced the existence of inclusive behavior, academic and family management demands directed by the teacher to the school psychologist; the development of professional practices of both resolutive and preventive nature by the school psychologist; and the performance of the school psychologist along with teachers regarding Inclusive Education was perceived as beneficial, especially in relation to aspects of student evolution, attitudinal changes of teachers and reduction of demands addressed to the School Psychology Service.

KEYWORDS: School Psychology. Teachers. Special Education.

1 INTRODUÇÃO

O âmbito educacional concentra discussões em torno da inclusão escolar, almejando a efetivação do direito à educação das pessoas público-alvo da Educação Especial na sala comum da escola regular. Esse direito foi possível mediante a formulação de legislações e de políticas públicas educacionais, à medida que os debates avançavam. Os principais documentos, nacionais e internacionais, que ofereceram subsídios para a Educação Inclusiva foram a

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000300008>

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina – PI, Brasil. thaifonseca23@hotmail.com.

³ Professora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina – PI, Brasil. camilasiqueirapsi@gmail.com.

⁴ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina – PI, Brasil. faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

Constituição Federal de 1988 (Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1998a), a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1998b), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Organização Das Nações Unidas [ONU], 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015).

A inclusão escolar teve seu surgimento na Europa e nos Estados Unidos a partir da década de 1990, em decorrência de fatores históricos, bem como da elaboração de documentos e conferências que permitiram discussões não apenas sobre como realizar intervenções junto a pessoas público-alvo da Educação Especial, mas também sobre como a sociedade pode ser reestruturada visando uma participação plena dessas pessoas (Beyer, 2006; Carvalho, 2010; Mendes, 2006; Silva, 2010).

A inclusão escolar focaliza o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e envolve tanto reflexões de temáticas referentes à educação na diversidade, em uma perspectiva de direitos humanos, como discussões em torno dos desdobramentos necessários para a sua efetivação, os quais incluem, para uma aprendizagem bem-sucedida, a reestruturação do espaço educacional e a implicação de todos os membros da comunidade escolar. Góes (2013) salienta preocupação com o modo de inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial na sala regular. Às vezes, configuram-se condições excludentes dentro da própria sala de aula, mediante ausência de suporte efetivo ao professor e de alteração do currículo e da metodologia utilizada.

A escola deverá passar por transformações que resultem em mudança de sua cultura normalizadora e excludente. Um modelo de educação inclusivo necessita ultrapassar reformas e atingir representações em torno da deficiência, da função social da escola, do processo de ensino-aprendizagem, do projeto político-pedagógico, da proposta curricular, da organização do trabalho pedagógico e dos modelos de gestão e participação escolar (Santos, 2011). O crescimento do número de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular demonstra as limitações e as contradições do sistema educacional. Os atores educacionais são desafiados a responder às demandas do cotidiano escolar referentes à convivência e à aprendizagem na diversidade (Matos & Mendes, 2014).

Os professores, profissionais atuantes no processo de ensino-aprendizagem, depararam-se com desafios oriundos da Educação Inclusiva. Pesquisas sobre o trabalho docente e a inclusão escolar obtiveram como resultados que os professores atuavam com metodologias que atendiam ao padrão cultural de homogeneidade dos alunos que era vigente nas escolas. No entanto, essas práticas já não supriam a nova situação oriunda da inclusão na escola regular. Nesse sentido, os professores alteraram os procedimentos para ensinar, percebendo as dificuldades identificadas nas crianças incluídas e também alterando o modo de avaliar todas as crianças (Marin & Zeppone, 2012). O processo reflexivo propicia ao professor a compreensão de constituinte ativo na sala de aula inclusiva. Dessa forma, os saberes docentes são reinventados

sempre que a ação assim o exigir, de modo a atender às necessidades educacionais dos alunos (Vilela-Ribeiro, Benite, & Vilela, 2013).

Em estudo realizado por Sant'Ana (2005) sobre a concepção de professores e diretores sobre a inclusão escolar, percebeu-se que a Educação Inclusiva implica em ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, de modo que os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos, nos vários níveis de ensino. O relato de professores e diretores mencionou a preocupação com a falta de orientação no trabalho junto a esses alunos. A maioria dos professores apontou o apoio técnico de outros profissionais como sugestão para viabilização da inclusão escolar.

O psicólogo escolar, profissional atuante em ambientes educacionais, também teve de redirecionar as suas práticas para as demandas que emergiram desse contexto. A escola regular inclusiva e a sala de aula inclusiva trouxeram desafios aos professores, uma vez que o coletivo e o individual passaram a ganhar notabilidade no cotidiano escolar. Enfatizou-se, assim, a relevância dos professores como público-alvo de atuação do psicólogo escolar.

A Psicologia Escolar sofreu influência inicial francesa e norte-americana. No Brasil, a primeira metade do século XX foi marcada por um modelo clínico de intervenções direcionadas aos problemas de aprendizagem, utilizando os testes psicológicos como principal instrumento (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). A década de 1970 foi caracterizada por críticas quanto a esse modelo que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, especificando-se no sujeito-problema, o que resultava em distanciamento da compreensão dos múltiplos determinantes desse processo e na desconsideração do desenvolvimento de ações preventivas. A superação desse modelo por parte do psicólogo escolar é importante na medida em que promove mudanças efetivas (M. A. M. Antunes, 2008).

Como atribuições do psicólogo escolar, tem-se: colaborar com a adequação, pelos professores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis no desempenho reflexivo de seus papéis; desenvolver, com os participantes do trabalho escolar, atividades com o intuito tanto preventivo como resolutivo; elaborar e executar procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, visando, mediante ação coletiva e interdisciplinar, o estabelecimento de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; participar do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação em aspectos relativos aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participar da avaliação e redirecionamento das práticas educacionais, dentre outras (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 1992). “A (o) psicóloga(o), no contexto educativo, ao conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, pode focar mais adequadamente determinadas áreas de intervenção e desenvolver um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar – professores, pais, funcionários, estudante” (CFP, 2013, p. 54). Entende-se, portanto, que o psicólogo escolar atua junto a diversas frentes no cotidiano escolar, contribuindo para uma atuação profissional crítica.

Martínez (2010) classifica a atuação do psicólogo escolar em dois grupos principais: tradicionais e emergentes. As formas de atuação tradicionais apresentam consolidação histórica no campo da Psicologia Escolar. Em contrapartida, as formas de atuação emergentes apresentam configuração recente. No entanto, a relação tradicional e emergente considera não apenas

o fator histórico, mas também uma nova configuração da prática profissional. A formação e a orientação de professores configuram-se como forma de atuação tradicional, considerando relevante a atuação do psicólogo tanto na orientação aos professores como na contribuição para sua formação no que se refere aos processos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento nas suas variadas formas de expressão.

Reflete-se, assim, sobre a relevância da adoção de posturas menos individualizantes e o desenvolvimento de práticas profissionais do psicólogo escolar que se direcionem para trabalhos de natureza coletiva, que envolvam professores como parceiros e que contextualizem os processos educacionais. O âmbito escolar exige, pois, dinamicidade e flexibilidade do psicólogo para lidar com as diversas demandas (Souza, Ribeiro, & Silva, 2011). Como atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar junto aos professores têm-se: apoio tanto na definição de objetivos educacionais, conteúdos, métodos e materiais didáticos como na articulação teórico-prática; suporte à autonomia do professor; promoção e/ou coordenação de atividades de desenvolvimento profissional, como treinamentos especializados, grupos vivenciais; orientação, intervenção e acompanhamento tanto para dificuldades individuais e/ou coletivas como para casos de inclusão; e, participação e/ou coordenação de reuniões multidisciplinares para discussão de casos (Cassins et al., 2007).

No que se refere ao perfil dos psicólogos escolares, um estudo realizado por Souza et al (2011), que objetivou investigar a atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino, obteve como resultados que a maioria dos participantes eram mulheres com idade entre 25 e 35 anos, com formação recente e oriunda de instituições de ensino públicas. Os dados apontaram que a maioria dos psicólogos atuava no Ensino Fundamental e Médio. O público-alvo contemplado eram estudantes, pais e professores e sua atuação envolvia intervenção junto aos professores, aos pais, em sala de aula, orientação profissional e atendimento aos alunos. Por sua vez, uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (2008), que versava sobre a atuação de psicólogos em políticas de Educação Inclusiva, obteve como resultados que 90,4% dos participantes da pesquisa eram mulheres; 53,3% tinham idade entre 30 e 49 anos; e 34,2% eram psicólogos há menos de dois anos.

Frente ao exposto, a atuação do psicólogo escolar junto aos professores diante da Educação Inclusiva mostra-se relevante para a comunidade escolar, sendo professores e alunos os principais beneficiados. Dessa forma, este artigo pretende apresentar uma parte de uma pesquisa mais ampla que objetivou analisar a atuação do psicólogo escolar junto aos professores frente à Educação Inclusiva. Nesse sentido, serão apresentados os relatos mais significativos dos participantes do estudo, bem como sua análise, buscando compreender a atuação dos psicólogos junto aos docentes nas escolas regulares inclusivas.

2 MÉTODO

2.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa configurou-se como qualitativa exploratória-descritiva. A natureza qualitativa “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções [...], as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados” (Minayo, 2014, p. 57). O aspecto exploratório visou

mais familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito; e o aspecto descritivo objetivou a descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2009).

2.2 PARTICIPANTES E CENÁRIO DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram dez psicólogos escolares que atuavam em três escolas regulares privadas do município de Teresina, Piauí. Os critérios de inclusão dos participantes foram: a) tempo de atuação mínimo de um ano como psicólogo escolar da Educação Básica; e b) atuação profissional em escola regular privada inclusiva. O critério de escolha do cenário da pesquisa, por sua vez, foi a maior quantidade de psicólogos escolares atuando na rede privada de ensino em comparação à rede pública na capital piauiense.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa, em consonância com a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, contou com carta de anuência das escolas e teve seu projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí - CAAE Nº 51004515.8.0000.5209. Os dados foram coletados individualmente por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, em acordo com a disponibilidade dos participantes. Dessa forma, durante um período de dois meses, tornaram-se necessárias visitas às escolas *locus* da pesquisa para a coleta dos dados. O Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), documento que continha informações sobre o estudo, foi apresentado aos participantes da pesquisa e, mediante aceite, as duas vias desse documento foram assinadas, de modo que uma ficou com o participante e a outra com os pesquisadores.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O método de análise de dados utilizado foi a análise de conteúdo, a qual é dividida em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material, e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011). Dessa forma, as falas dos participantes da pesquisa, no caso específico dos psicólogos escolares, foram gravadas, com consentimento, transcritas, lidas e relidas exaustivamente. Após esse procedimento, foram divididas em unidades de registro, que correspondem a elementos obtidos com a análise da mensagem. As unidades de registro foram agrupadas por temática, originando-se, portanto, as categorias de análise de dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra da pesquisa foi composta por dez psicólogos escolares (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) que atuavam em três escolas regulares privadas (E1, E2 e E3) do município de Teresina (PI). A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra:

Escolas	Participantes	Sexo	Idade	Tempo de atuação como psicólogo	Tempo de atuação como psicólogo escolar	Nível de ensino em que atua
E1	P1	Feminino	26 anos	3 anos	2 anos	Ensino Fundamental II e Médio
	P2	Feminino	35 anos	11 anos	8 anos	Ensino Infantil
	P3	Feminino	29 anos	5 anos	5 anos	Ensino Infantil e Fundamental I
	P4	Feminino	32 anos	9 anos	1 ano e 6 meses	Ensino Fundamental I
E2	P5	Feminino	29 anos	5 anos	2 anos	Ensino Fundamental I e II
	P6	Feminino	28 anos	4 anos	4 anos	Ensino Fundamental I
	P7	Feminino	27 anos	2 anos	2 anos	Ensino Fundamental II e Médio
	P8	Feminino	32 anos	5 anos	5 anos	Ensino Infantil
E3	P9	Feminino	25 anos	1 ano e 6 meses	1 ano	Ensino Infantil e Fundamental I
	P10	Feminino	25 anos	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses	Ensino Fundamental I e II

Tabela 1. Caracterização da amostra

Fonte: Roteiro de entrevista semiestruturada. Elaboração própria.

Como observado na Tabela 1, duas participantes atuavam na E1, cinco participantes atuavam na E2, e três participantes atuavam na E3. Todos os participantes eram do sexo feminino, critério não definido para participação da pesquisa. As participantes possuíam faixa-etária jovem, variando de 25 a 35 anos de idade. Esses dados assemelham-se aos obtidos em pesquisas sobre atuação de psicólogos em políticas de Educação Inclusiva (CFP, 2008) e sobre atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino (Souza et al, 2011). Essas informações também sugerem que a área da Psicologia, em geral, e da Psicologia Escolar e Educacional, em particular, são predominantemente femininas.

O tempo de atuação como psicóloga das participantes variou de um ano e três meses a 11 anos. O tempo de atuação como psicóloga escolar variou de um a nove anos. Metade da amostra, composta por P3, P6, P7, P8 e P10, possui tempo igual de atuação como psicóloga e psicóloga escolar e P1 e P9 possuem uma diferença menor ou igual a um ano desse tempo de atuação. Esses dados indicam que a maioria das psicólogas escolares participantes da pesquisa possuía formação superior recente quando iniciaram sua prática profissional nessa área de atuação, o que se relaciona inclusive com a faixa-etária jovem das participantes. As psicólogas escolares atuavam principalmente no Ensino Fundamental, o que se relaciona, em parte, aos resultados obtidos no estudo de Souza et al (2011), no qual a maioria dos psicólogos atuava no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A análise das entrevistas possibilitou a obtenção de três categorias: demandas inclusivas direcionadas ao psicólogo escolar; atuação do psicólogo escolar junto aos professores; e

resultados da atuação do psicólogo escolar junto aos professores, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

3.1 DEMANDAS INCLUSIVAS DIRECIONADAS AO PSICÓLOGO ESCOLAR

Os professores direcionaram demandas advindas da inclusão escolar às psicólogas escolares participantes desta pesquisa. Os atores educacionais são desafiados a responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e à aprendizagem na diversidade (Matos & Mendes, 2014) e o apoio técnico de outros profissionais é apontado como medida viabilizadora da inclusão escolar (Sant'Ana, 2005). O psicólogo escolar também se configura como profissional que oferece suporte técnico aos professores. A principal demanda oriunda da inclusão direcionada, pelos professores, às psicólogas escolares referiu-se ao manejo comportamental dos alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula, conforme observado na fala a seguir:

Geralmente é a manejo, a gente tinha um aluno [...] que era mais autismo mesmo clássico e passava a aula todinha de cabeça baixa, pra quem não conhecia achava que ele tava dormindo, e alguns professores, por exemplo, me procuravam: “eu não sei o que eu faço com esse aluno porque ele passa a aula inteira de cabeça baixa”. Aí que você vai falar: “não, ele tá de cabeça baixa, mas ele tá escutando tudo que tá acontecendo ali né, ele não anota, mas ele tá escutando ali tudo e a forma dele de conseguir aprender é aquela”. Aí pronto, fica mais tranquilo [...] (P7).

Essa demanda relaciona-se à preocupação de como os alunos público-alvo da Educação Especial são inseridos na classe regular, uma vez que a ausência de suporte efetivo ao professor contribui para criação de condições excludentes dentro da própria sala de aula. A ausência de alteração curricular e metodológica é também contribuinte para a condição de exclusão em sala de aula (A. A. Antunes, 2017; Góes, 2013). Nessa perspectiva, outra demanda citada pelas psicólogas escolares foi a demanda acadêmica, exemplificada nas falas que seguem:

[...] de como abordar determinados conteúdos [...], as provas, as avaliações, as atividades, os professores nos procuram para saber como, o que considerar daquela resposta, daquela atividade, daquele aluno. A gente senta também para fazer um pouco dessa avaliação (P5).

[...] como cada criança é um caso específico, mesmo os profissionais que tenham experiência com crianças especiais têm dificuldades que são pertinentes, então tem criança que é verbalizadora, tem outra que não é, tem criança que tem atenção bem desenvolvida, tem outra que tem baixa atenção. Eles trazem essas situações e, juntos, a gente estuda o caso [...]: “como é que você vai fazer com que aquele conteúdo que você tá dando atinja aquela criança?”. E juntos vamos buscando alternativas [...] (P8).

Esses relatos sugerem que as demandas acadêmicas direcionadas às psicólogas escolares enfatizam tanto a estratégia metodológica de ensino como a dimensão adaptativa do currículo, dos conteúdos e do sistema avaliativo. Todos esses aspectos possuíram como foco o processo de aprendizagem do aluno, o que se relaciona ao apontado por Santos, Menezes, Borba, Ramos e Costa (2017).

A psicóloga escolar P1 mencionou como demanda o desafio de um único professor manejar uma sala de aula com uma elevada quantidade de alunos:

[...] só tem o professor, sexto ano não tem mais auxiliar, é o professor e pronto [...] tem que dar conta de uma sala com trinta, quarenta alunos e dar uma atenção especial para esse aluno que tem dificuldade maior. Porque às vezes não é só o aluno que tem o diagnóstico, às vezes tem o aluno que não tem nenhum diagnóstico e que tem uma dificuldade de compreensão [...]. Então, é dele conseguir se desdobrar para atender todos os casos (P1).

As psicólogas escolares P4 e P9 reconheceram o manejo familiar como demanda, conforme explicitado a seguir:

[...] eles trazem queixas das famílias, mesmo com relação à dificuldade de como lidar com essa criança, com esse adolescente, é nesse sentido (P4).

[...] e, em segundo lugar, manejo com a família [...] (P9).

A análise dos dados apresentados nessa categoria permitiu verificar que as principais demandas oriundas da inclusão dirigidas às psicólogas escolares pelos professores disseram respeito ao manejo em sala de aula: comportamental, acadêmico ou ambos. O manejo com a família também foi mencionado, porém, de maneira incipiente, por duas psicólogas escolares. As demandas de manejo em sala de aula foram apontadas por psicólogas da E1, E2 e E3, mesmo entre as que atuam em níveis de ensino diferentes: Ensino Infantil, Fundamental e Médio. O manejo com a família, mencionado com menor frequência, também foi demanda dirigida a psicólogas de escolas distintas.

3.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO AOS PROFESSORES

Todas as psicólogas escolares participantes da pesquisa relataram atuar junto aos professores frente à Educação Inclusiva. Essa atuação referiu-se, principalmente, à escuta, à orientação individual e/ou grupal, a intervenções em sala de aula e projetos. As orientações individuais foram referentes principalmente às demandas acadêmicas e também às demandas comportamentais e ao manejo familiar. P8 exemplificou uma orientação individual em uma perspectiva de definição conjunta de estratégias, diferentemente das demais, como P3, que exemplificou uma orientação mais diretiva:

[...] trago algum material, por exemplo, deu certo numa sala, eu chamo outra professora de outra sala e falo: “Olha, vai na sala tal e dê uma olhadinha lá como ficou né a rotina, como ficou o recurso que a gente fez na sala e veja se dá para fazer para uma outra criança”. Mostro, por exemplo, para o maternal, que são crianças muito pequenas, uma caixa de estímulos, então eu dou essa sugestão e ajudo a montar, e aí vou vendo né, a função, se está dando certo, o objetivo é que a gente sempre esteja bem próximo (P3).

[...] eu não costumo dizer “você tem que fazer assim”, eu sento com o professor e “vamos pensar, estruturar aqui como é que você vai fazer sua aula, como é que você vai fazer com que aquele conteúdo que você tá dando atinja aquela criança” e juntos a gente vai buscando alternativas, né, e essa prática é muito eficiente porque o professor vai aprendendo a conhecer aquele aluno [...]. Sempre estamos atentos a esse momento, acolhendo esse profissional, ouvindo, tentando dar um direcionamento, dar uma situação alternativa para que ele consiga sanar suas dificuldades (P8).

Nessa perspectiva, a colaboração com os professores por meio de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis no desempenho reflexivo de seus papéis é apontada como atribuição do psicólogo escolar (CFP, 1992). A atividade de orientação individual engloba esse enfoque. A orientação grupal voltada ao professor também foi outra atividade desenvolvida pelas psicólogas escolares como forma de atuação diante das demandas, tanto na perspectiva preventiva como resolutive:

[...] início de ano, temos uma prática chamada “repasso de perfil”, o serviço se reúne com os professores e vai passar todo o perfil da turma que ele vai receber, a gente coloca aqueles alunos que tiveram bom desempenho, os que precisam avançar, os que têm especificidade, quais são as especificidades, quais as estratégias utilizadas que deram certo e que não deram certo, né. Início de ano letivo, o professor recebe a turma e já está ciente de todas essas características, e a gente faz isso por turma [...] (P6).

[...] no início do ano letivo, passa para os professores um perfil das turmas. A primeira atividade do ano foi: a gente se reuniu nesse sábado que é o dia da reunião deles, e aí eu vou passar esse perfil, tanto geral da turma, como é que é mais ou menos o ritmo da turma, essa turma ela conversa demais, ela é mais pacata, ela precisa ser mais puxada. Outra coisa: o desempenho, quem são os alunos que precisam de uma atenção melhor e os alunos que têm uma necessidade especial [...] você fala as características e qual a estratégia, qual a estratégia com esse aluno [...] (P7).

[...] quando eu percebo que uma dificuldade específica do professor é algo que pode agregar valor aos outros professores, nós costumamos também levar isso como estudo de caso, então nós pegamos as situações e vamos levando em reuniões coletivas para os professores também verem como é que aquela determinada situação foi resolvida (P8).

A orientação grupal foi relatada por três psicólogas escolares. Essa prática ocorre em reuniões coletivas tanto em uma perspectiva preventiva, como a prática pontual de repasse do perfil de turma mencionadas por P6 e P7, psicólogas da E2; como em uma perspectiva dupla preventiva e resolutive, como a prática de estudos de caso mencionada por P8, psicóloga da E3, na qual um caso real é estudado pelo grupo e apresentado a estratégia de intervenção utilizada. Nessa perspectiva, as falas anteriores remetem tanto à promoção de atividades de cunho grupal (Cassins et al., 2007) como a atividades com intuito preventivo e/ou resolutive na prática do psicólogo escolar (Cassins et al., 2007; CFP, 1992).

A atribuição de orientação verbalizada pelas participantes envolveu uma noção de que a orientação individual possui enfoque resolutive e a orientação grupal possui enfoque resolutive e preventivo. A orientação, individual e grupal, voltada ao professor é considerada como atribuição do psicólogo escolar pela literatura (Cassins et al., 2007; Martínez, 2010).

As psicólogas escolares também apontaram a intervenção direta em sala de aula como atuação diante das demandas recebidas:

[...] a gente vai à questão tipo da economia de fichas, em estrelas, então a gente faz um mural em sala de aula e especifica as atividades e cada atividade vale pontuação, então ela vai fazer, cantar o hino de forma correta e aí eles vão ganhando estrelas e tem o nome de todos os alunos e funciona muito bem na Educação Infantil [...]. Tudo isso é traçado para ele e a turma não percebe, todo mundo também ganha premiação no final, então, a cada dez estrelas, ganha uma estrelinha na agenda [...] (P2).

[...] uma das propostas dentro da minha teoria é o modelo, então procuro sempre ir na sala ver o que elas estão falando, se acontecer e eu estiver presente eu dou o modelo de como elas fariam, de como seria a proposta, então eu intervenho mesmo com a criança para elas verem [...] (P3).

A minha atuação era direta, na própria sala mesmo, muitas vezes não adianta você dizer “professor, você não tem que pegar na mãozinha dele, você vai pegar só no pulso porque ele não tem a motricidade bem desenvolvida, não precisa pegar na mão porque você vai tirar a autonomia, a força quem vai fazer é a criança”. Se eu disser isso para o professor, muitas vezes ele não vai saber ir lá e fazer. Então, eu vou lá e passo uma ou duas manhãs com ele orientando como é que ele vai fazer e, depois, a gente troca de lugar, o professor vem pra cá e eu fico observando e comandando [...] (P9).

As intervenções diretas em sala de aula respondiam principalmente às demandas comportamentais e acadêmicas. Dentre as estratégias citadas, tiveram a apresentação do modelo (P3 e P9) e a economia de fichas (P2), técnicas de embasamento comportamental.

Além das atuações pontuais mediante as demandas oriundas da inclusão, retratadas na categoria anterior, as psicólogas relataram atuar por meio de projetos, como verificado a seguir:

Os projetos são voltados para os três níveis. Por exemplo, eu tenho um projeto com os alunos e aí o tema que eu vejo que é um tema importante de ser trabalhado com a família, bimestralmente. Eu tenho a reunião com a família, então eu trabalho com a família algo que trabalhei com os alunos. Bimestralmente, eu também tenho reunião com os professores, é uma reunião de planejamento, mas geralmente o começo da reunião é comigo, então eu discuto alguma coisa que discuti com os alunos e que é importante trabalhar com eles [...]. Tem também o projeto *bullying*, que a gente trabalha com os alunos, pais e professores em relação a isso (P1).

A proposta do Conselho de Psicologia na área de escolar é você trabalhar com toda a comunidade. Então, quando teve a implementação do serviço, a gente procurou dividir por áreas e, dentro dessas áreas, foram aparecendo os projetos. [...] o outro projeto é de orientação para os professores [...], então acaba sendo um projeto com os professores, que é de formação continuada. A gente faz palestras, oficinas, participa do planejamento e aí entra nesse projeto com os professores, mas com foco no aluno. [...] o projeto de inclusão permeia tudo, então ele vai atuar com os professores com formação. [...] são as palestras, os encontros, os materiais, os livros ou capítulos de livros, artigos, que eu estou sempre entregando para elas, formação aos sábados, planejamento, e sempre disponível para essa abertura, encontrando estratégias (P3).

As psicólogas escolares P1 e P3 verbalizaram a respeito dos projetos na escola que envolvem os três níveis: família, alunos e professores. Especificamente, no caso de P3, há referência a mais de um projeto envolvendo o corpo docente. Os projetos desenvolvidos pelas psicólogas junto aos professores baseavam-se em uma perspectiva preventiva de atuação profissional e envolviam principalmente a formação de professores. No entanto, os relatos anteriores possibilitam verificar projetos desenvolvidos de maneira mais estruturada, como mencionado por P3, dispondo, muitas vezes, de um maior tempo e de metodologias diversas, e projetos desenvolvidos de maneira menos estruturada, geralmente ocorrendo de forma pontual em reuniões, como mencionado por P1. Pode-se notar, no caso de P3, que na formação de professores realizada em projetos, utilizava-se de metodologias diversas, como oficinas, palestras, dinâmicas, vivências, estudo e discussão de casos, envio de textos e materiais, por exemplo. Além da formação de professores, a psicóloga escolar P1 referiu-se a um projeto que envolve a temática do *bullying* e que também englobava o corpo docente.

A realização de trabalhos coletivos e com enfoque preventivo, como a formação de professores, é atribuição do psicólogo escolar também descrita em pesquisas e em documentos norteadores da área (M. A. M. Antunes, 2008; Braz-Aquino, Ferreira, & Cavalcante, 2016; CFP, 1992, 2013; Cassins et al., 2007; Martínez, 2010; Souza et al, 2011). A realização de projetos na prática das psicólogas escolares configura-se como atuação preventiva. P3 inclusive referencia a sua atuação com orientações do Conselho de Psicologia e, ao mencionar que a formação continuada de professores também tem como foco o aluno, remete ao aspecto apontado pelo órgão regulamentador da profissão (CFP, 2013) de que um trabalho desenvolvido com um segmento deve ter como foco a coletividade.

A análise dos dados obtidos nessa categoria permitiu descrever as atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares junto aos professores frente à Educação Inclusiva, tanto para responder às demandas oriundas da inclusão que lhe são direcionadas pelos professores, como também projetos realizados de forma preventiva, que envolviam principalmente a formação de professores.

3.3 RESULTADOS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO AOS PROFESSORES

Os resultados que as psicólogas escolares observam em sua atuação junto aos professores frente à Educação Inclusiva serão abordados nessa categoria. Todas as participantes da pesquisa identificaram benefícios nessa atuação, sendo os principais aqueles que se referiram à evolução do aluno público-alvo da Educação Especial; à compreensão e sensibilização do professor em relação à especificidade do aluno; à maior utilização de estratégias, como adaptação de provas e atividades; à segurança e à autonomia do professor no desenvolvimento de atividades junto ao aluno; à diminuição das demandas no decorrer do ano letivo; e aos *feedbacks* positivos recebidos pelos professores. As falas a seguir exemplificam alguns benefícios:

[...] eu acho que da época que a gente iniciou até agora eu venho sentindo uma diminuição na demanda, na procura deles né, porque antes eles vinham toda hora e, hoje, eu acho que eles já conseguem fazer algumas coisas com autonomia. Eu acho que esse é um ponto positivo, que antes era uma demanda muito intensa deles e, agora, vem diminuindo. Eu acho também que, no próprio desenvolvimento, no avanço de algumas crianças, é possível perceber que vem funcionando [...] (P3).

Identifico benefícios, até porque, se a gente não identificasse, ia ficar difícil ter um termômetro do nosso trabalho. Essa semana, por exemplo, tive um *feedback* muito positivo de uma professora do Fundamental II, que é de uma turma que assisto, o sétimo ano, a turma estava tendo uma resistência muito grande com relação à figura da professora, então eles não faziam as atividades dela, eles tiravam nota baixa na prova dela e não estavam nem aí [...]. Eu tenho observado outras aulas dela, aí ela disse: “Agora eu tô fazendo tal e tal estratégia, tá funcionando, eles estão respondendo melhor, eles estão mais motivados”, ou seja, você percebe que o seu olhar muda o olhar do professor, ela não tinha essa percepção de que era a metodologia dela, porque a culpa estava nos alunos que são resistentes, mal criados, entendeu, e aí foi mudando e foi mudando a relação deles também (P10).

P10 apresenta, em sua fala, uma reflexão crítica a respeito da culpabilização do aluno pelo fracasso escolar em vez de uma redefinição de estratégias por parte do professor, o que se relaciona ao discorrido pela literatura de que as primeiras atuações do psicólogo escolar resultavam na patologização e na individualização do processo educativo (M. A. M. Antunes, 2008; Petroni &

Souza, 2017). Na mesma perspectiva, considera-se que um modelo educacional inclusivo precisa atingir representações em torno da deficiência, da função social da escola, do processo de ensino-aprendizagem, do currículo, da organização do trabalho pedagógico, etc. (Santos, 2011).

As atribuições do psicólogo escolar junto aos professores frente à Educação Inclusiva foram percebidas de maneira benéfica tanto para o aluno como para o professor e para o próprio Serviço de Psicologia Escolar.

4 CONCLUSÃO

O âmbito educacional engloba estudos nas variadas áreas da ciência. A inclusão escolar trouxe notoriedade ao aspecto atitudinal dos membros da comunidade escolar com o intuito de que, apesar dos frequentes desafios, as práticas inclusivas façam parte do cotidiano escolar. A realização desta pesquisa ressaltou a importância da interface Psicologia e Educação, permitindo o estudo da linha de atuação do psicólogo escolar que possui os professores como público-alvo. O contexto inclusivo vivenciado nas escolas regulares evidenciou a relevância dessa prática.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a atuação do psicólogo escolar junto aos professores frente à Educação Inclusiva. Os resultados indicaram que as psicólogas escolares desenvolvem atividades como escuta; orientação individual e/ou grupal; intervenções em sala de aula; e projetos. Essas atribuições são relacionadas a demandas comportamentais, acadêmicas e de manejo familiar a elas direcionadas pelos professores. Os principais projetos desenvolvidos pelas participantes foram de formação de professores. Os resultados obtidos na atuação do psicólogo escolar junto aos professores frente à Educação Inclusiva foram percebidos como benéficos pelas participantes, principalmente no que se refere a aspectos de evolução do aluno, de mudanças atitudinais dos professores e de diminuição de demandas direcionadas ao Serviço de Psicologia Escolar.

Evidenciou-se, assim, a existência de práticas profissionais junto aos professores frente à Educação Inclusiva tanto de cunho resolutivo como de cunho preventivo, realizadas com maior ou menor enfoque pelas diferentes participantes. A atuação profissional crítica e envolvendo toda a comunidade escolar é considerada primordial pelos documentos norteadores e pela literatura da área. A atuação do psicólogo escolar junto aos professores, apesar de ser considerada como forma de atuação tradicional, é uma temática ainda pouco focalizada pelas pesquisas, principalmente considerando o cenário educacional inclusivo. Dessa forma, considera-se relevante a realização de estudos aprofundados voltados a linhas de atuações específicas do psicólogo escolar, sendo indicada a realização de um estudo semelhante a este com uma maior amostra e abrangendo outros contextos, podendo ser, posteriormente, replicada no contexto de ensino público.

REFERÊNCIAS

- Antunes, A. A. (2017). *Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás: O papel do psicólogo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Maringá, 12(2), 469-475. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.

- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27(3), 393-402. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Beyer, H. O. (2006). *Inclusão e avaliação na escola: De alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Braz-Aquino, F. de S., Ferreira, I. R. L., & Cavalcante, L. de A. (2016). Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, 36(2), 255-266. Doi: 10.1590/1982-3703000442014.
- Carvalho, R. E. (2010). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"* (7a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Cassins, A. M., Paula Junior, E. P. de, Voloschen, F. D., Conti, J., Haro, M. E. N., Escobar, M. ... Schmidt, V. (2007). *Manual de psicologia escolar – educacional*. Curitiba: Unificado.
- Conselho Federal de Psicologia (1992). *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil*. Brasília: CFP. Recuperado em 12 de Junho de 2016 de http://site.cfp.org.br/leis_e_normas/atribuies-profissionais-do-psicologo-no-brasil/.
- Conselho Federal de Psicologia (2008). Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. *Atuação de Psicólogos em Políticas de Educação Inclusiva: Relatório de Pesquisa*. Brasília: CFP. Recuperado em 12 de Junho de 2016 de <http://site.cfp.org.br/atuaao-de-psicologos-em-educao-inclusiva-cfp-divulgar-resultados-da-pesquisa-nacional/>.
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP. Recuperado em 19 de Setembro de 2015 de <http://crepop.pol.org.br/novo/cat/publicacoes/referencias-tecnicas>.
- Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado em 25 de Março de 1988 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.
- Gil, A. C. (2009). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Góes, M. C. R. de (2013). Desafios da inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In M. C. R. de Góes, & A. L. F. de Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 65-84). Campinas: Autores Associados.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 25 de Março de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 23 de Outubro de 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Marin, A. J., & Zeppone, R. M. O. (2012). O trabalho docente e a inclusão escolar: Impactos e mudanças em sala de aula. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, 15(1), 145-155. Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr>.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Revista Em Aberto*, Brasília, 23(83), 39-56.
- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2014). A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 10(16), 35-59.

- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 11(33), 387-559.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Organização Das Nações Unidas (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. *Unicef Brasil*. Recuperado em 25 de Junho de 2018 de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998a). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. UNESCO. Recuperado em 25 de Junho de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998b). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994*. UNESCO. Recuperado em 25 de Junho de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. de (2017). Psicologia Escolar: Análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 21(1), 13-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170211950>.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Recuperado em 19 de Setembro de 2015 de <https://goo.gl/PdsgV4>.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(2), 227-234.
- Santos, D. C. O. dos, Menezes, A. B. de C., Borba, A., Ramos, C. C., & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 21(2), 225-234. Doi: 10.1590/2175-3539/2017/02121109.
- Santos, G. C. S. (2011). O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico: Reflexões e pistas de ações significativas. In R. de C. B. P. Magalhães (Org.), *Educação inclusiva: Escolarização, política e formação docente* (pp. 107-134). Brasília: Liber Livro.
- Silva, A. M. (2010). A filosofia da normalização e o movimento de integração escolar. In A. M. Silva (Org.), *Educação especial e inclusão escolar: Histórias e fundamentos* (pp. 49-89). Curitiba: IBPEX.
- Souza, C. S. de, Ribeiro, M. J., & Silva, S. M. C. da (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 15(1), 53-61.
- Vilela-Ribeiro, E. B., Benite, A. M. C., & Vilela, E. B. (2013). Sala de aula e diversidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 26(45), 145-160.

Recebido em: 22/10/2017

Reformulado em: 13/05/2018

Aprovado em: 15/05/2018