



CURSO DE PSICOLOGIA DAS FACULDADES INTEGRADAS ASMEC – OURO

**CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO
NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO**

OURO FINO – MG
2022



ANA AMÉLIA BOTELHO DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO
NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO**

Artigo científico apresentado ao Curso de Bacharelado em Psicologia das Faculdades Integradas ASMEC, de Ouro Fino, Minas Gerais, como requisito parcial para colação de grau.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Roberto Couto de Souza

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Ana Amélia Botelho da.

Contribuições do Sociointeracionismo na Atuação do Psicólogo Escolar no Processo Educacional Inclusivo.

Ana Amélia Botelho da Silva

Orientação de Fábio Roberto Couto de Souza – Ouro Fino: 2022

30f.

Inclui bibliografias: p.33

Artigo Científico (Graduação em Bacharelado de Psicologia) –
Faculdades Integradas ASMEC (Unisepe)

1.Marco Teórico. 1.1.Histórico da Educação Inclusiva no Brasil. 1.2.Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Sistema Regular de Ensino: Tendências e desafios. 1.3. Contribuições do Sociointeracionismo na Atuação do Psicólogo Escolar no Processo Educacional Inclusivo. 2.Resultados. I Silva, Ana Amélia Botelho da. II Souza, Fábio Couto de (Orient).2022

ANA AMÉLIA BOTELHO DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO NA ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel em Psicologia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Psicologia.

Ouro Fino, 30 de novembro de 2022.

Prof. Dr. Fábio Roberto Couto de Souza
Orientador e Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a. Ms. Larissa Karen da Costa Meyer
Faculdades Integradas Asmec – Ouro Fino

Prof.^a. Daiane Mello de Souza Ferreira
Faculdades Integradas Asmec – Ouro Fino

AGRADECIMENTOS

Incondicionalmente a Deus, que no meu íntimo, foi sempre a luz para as ideias, inspirações, realizações teórico-reflexivas e práticas e que em momentos de muita adversidade, foi minha força vital para que não desistisse desta jornada.

Aos meus familiares, pelos momentos de alegrias e dificuldades que enfrentamos juntos. Em especial a minha querida mãe Maria Helena Botelho, pelos exemplos de caráter e honestidade que me deslumbram até hoje. Por todos os anos, experiências, alegrias e realizações que o futuro nos reservam.

Aos amigos pela grandiosa oportunidade de conviver e dividir experiências, conquistas, felicidades e angústias nas etapas percorridas do período do curso.

A gratidão, virtude entre as virtudes, também frustra a quem a pratica, por ser impossível alcançar a todos que a merecem. São tantos aqueles a quem neste momento devo ser grata que é impossível a todos nominar. Rogo a Deus, que a cada um estenda sua mão, permitindo que a harmonia que só Ele pode dar seja a minha mensagem de “Muito obrigada! ”.

"Inclusão não é educar alunos com dificuldades em escolas que não mudaram (ou não estão dispostas a mudar) nada".

Maria Teresa Mantóan

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1 Marco teórico	12
1.1 Histórico da Educação Inclusiva no Brasil.....	Erro! Indicador não definido.
1.2 Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Sistema Regular de Ensino: tendências e desafios	15
1.3 Contribuições do Sociointeracionismo na Atuação do Psicólogo Escolar no Processo Educativo Inclusivo.....	Erro! Indicador não definido.
2 Resultados	24
3 Considerações Finais.....	30
Referências	31

CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO

CONTRIBUTIONS OF SOCIOINTERACTIONISM IN THE PRACTICE OF SCHOOL PSYCHOLOGIST IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS

Aluna: Ana Amélia Botelho da Silva¹

Orientador: Prof. Dr. Fábio Roberto Couto de Souza²

RESUMO

Considera-se imprescindível que a sociedade contemporânea, e, sobretudo as instituições de ensino, abram de modo natural os espaços a quem apresenta alguma necessidade educativa especial, modificando suas estruturas e serviços oferecidos. Em vista disso, objetivou-se como vem ocorrendo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, enfocando as tendências e os desafios enfrentados pelos educadores no cenário nacional e a contribuição da teoria sociointeracionista na atuação do psicólogo escolar no trabalho multiprofissional como mediador. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica, do tipo descritiva, por meio de buscas informatizadas de estudos no banco de dados SciELO e no Google Acadêmico. Os achados na literatura mostraram que a incorporação da Educação Inclusiva no atual modelo escolar brasileiro representa um grande desafio, particularmente o ensino colaborativo, em virtude da existência de diversas barreiras, como o despreparo dos educadores e a precariedade da infraestrutura, que obrigam a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas. A inclusão escolar exige um trabalho multiprofissional a fim de contribuir para as trocas dialógicas, bem como para a busca colaborativa por estratégias que visem o melhor para os educandos, sendo esses com ou sem deficiência. Por essa razão, a atuação do psicólogo no espaço escolar inclusivo, como mediador, é descrita como benéfica por promover a escuta e transmitir orientações, seja de forma individual ou em grupo, em sala de aula ou em organização de projetos, tendo como fundamento os teóricos interacionistas Vygotsky, Piaget e Feuerstein, que apontam para a necessidade de criação de uma nova ordem escolar bastante diferente da realidade vivenciada nas escolas brasileiras. Ou seja, um ambiente no qual os sujeitos da educação possam dialogar, duvidar, questionar e compartilhar saberes. Além disso, o sociointeracionismo mostra que há ferramentas de mediação e processos que podem ser levadas em consideração para uma aprendizagem mais eficiente.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Psicologia Escolar; Teoria Sociointeracionista.

¹ Aluna do 10º período do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas Asmec de Ouro Fino – MG.

² Professor do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas Asmec de Ouro Fino - MG.

ABSTRACT

It is considered essential that contemporary society, and especially educational institutions, naturally open up spaces for those with special educational needs, modifying their structures and services offered. In view of this, the objective was how the inclusion of students with special educational needs in regular teaching classes has been occurring, focusing on the trends and challenges faced by educators in the national scenario and the contribution of the sociointeractionist theory in the performance of the school psychologist in the multidisciplinary work as a mediator. To this end, a descriptive literature search was carried out through computerized searches of studies in the SciELO database and Google Scholar. The findings in the literature showed that the incorporation of Inclusive Education in the current Brazilian school model represents a great challenge, particularly collaborative teaching, due to the existence of several barriers, such as the unpreparedness of educators and the precariousness of the infrastructure, which oblige to rethink the school, its culture, its politics and its pedagogical practices. School inclusion requires multidisciplinary work in order to contribute to dialogical exchanges, as well as to the collaborative search for strategies that aim at the best for students, whether they are with or without disabilities. For this reason, the role of the psychologist in the inclusive school space, as a mediator, is described as beneficial for promoting listening and transmitting guidelines, either individually or in groups, in the classroom or in the organization of projects, based on the socio-interactionist theorists Vygotsky, Piaget and Feuerstein, who point to the need to create a new school order quite different from the reality experienced in Brazilian schools. That is, an environment in which education subjects can dialogue, doubt, question and share knowledge. In addition, sociointeractionism shows that there are mediation tools and processes that can be considered for more efficient learning.

Keywords: School Inclusion; School Psychology; Social Interaction Theory.

Submissão em: 2022

Aprovação em: 2022

SILVA, Ana Amélia Botelho da; SOUZA, Fábio Roberto Couto de (Orient.). *Contribuições do Sociointeracionismo na Atuação do Psicólogo Escolar no Processo Educacional Inclusivo*. Artigo de Conclusão de Curso. Ouro Fino, Minas Gerais: Faculdades Integradas ASMEC, 2022. Disponível em: https://www.unisep.edu.br/mografias_de_conclusao_de_curso.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o termo “inclusão” vem ocupando cada vez mais lugar de destaque, conquistando espaço e se difundido em diferentes partes do mundo. Os discursos e os movimentos sociais que o alavancaram, desencadearam (e têm provocado) grandes transformações sociais, ultrapassando definitivamente a fase inicial de eliminação e de exclusão de pessoas com necessidade especial, deixando-as à margem da sociedade (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Por essa razão, vêm sendo implementadas diversas medidas no âmbito escolar com a finalidade de se evitar preconceito, segregação e prática integracionista e promover uma educação inclusiva com qualidade que atenda a todos os alunos, com necessidades especiais ou não, em uma escola regular (CANEDA; CHAVES, 2015).

Nesse sentido, compreender as transformações sociais ocorridas, assim como o longo histórico de movimentos de luta constante e reivindicações de grupos minoritários na busca pela garantia e defesa de seus direitos, constitui-se imprescindível, principalmente para os indivíduos atuantes na área de educação, tendo em vista as mudanças importantes e rápidas incorporadas na legislação e nas políticas públicas brasileiras, na estrutura do sistema educacional e nas práticas profissionais, gerando diferentes formas de abordar a “necessidade especial”, anteriormente designada “deficiência” e a identidade dos seus “portadores” seja no contexto educacional ou laboral (MACHADO; PAN, 2012).

Na atualidade, a proposta de inclusão das pessoas com necessidade especial nos serviços, equipamentos e processos disponíveis no meio social, prioriza a desconstrução de preconceitos e reconhece a luta pela garantia e igualdade de direitos e oportunidades a todos. Esse discurso tem respaldo legal na Constituição Federal de 1988, na publicação da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigor desde janeiro de 2008, no Decreto N. 3.298/99, a chamada Lei de Cotas que estabelece a inclusão no mercado de trabalho, entre outros diplomas legais (CAMPOS et al., 2013).

Embora tenham ocorridos alguns avanços, Santos et al. (2010) enfatizam que muitos indivíduos com necessidades educativas especiais ainda não estão matriculados em escola regular. Mantóan (2015) lembra que há dez anos, quase 90% dos matriculados frequentavam instituições especiais, hoje são apenas 53% nessa situação. Em face destes

dados constata-se que o país caminha para uma inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas, sendo amparadas pelos princípios de igualdade de condições para o acesso, e que garantem às mesmas o direito de uma educação de qualidade. Entretanto, é necessária uma melhoria da infraestrutura física e humana para proporcionar uma aprendizagem contextualizada e significativa, pensando nas particularidades do aluno, para que ocorra então, a permanência.

Em virtude dessa realidade, considera-se imprescindível que a sociedade contemporânea, e, sobretudo as instituições de ensino, abram de modo natural os espaços a quem apresenta alguma necessidade educativa especial, modificando suas estruturas e serviços oferecidos, tornando-se a cada dia lugares onde os alunos possam se sentir à vontade para desenvolverem suas habilidades e aptidões de acordo com suas possibilidades, sendo reconhecidos pelas suas potencialidades e não discriminados e excluídos por suas limitações.

Reconhecendo a problemática da inserção dos indivíduos com necessidades educacionais especiais nos serviços, equipamentos e processos disponíveis, o presente estudo tem como objetivo elucidar como vem ocorrendo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, enfocando as tendências e os desafios enfrentados pelos educadores no cenário nacional e a contribuição da teoria sociointeracionista na atuação do psicólogo escolar no trabalho multiprofissional como mediador.

Justifica-se a realização do presente estudo por se tratar a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais uma realidade no sistema de ensino regular, independente de sua diferença. Por essa razão, elucidar a contribuição da teoria sociointeracionista no trabalho do psicólogo escolar é bastante oportuna pois permitirá conhecer o seu papel de mediador no processo de inclusão, destacando suas atribuições que se modificaram com o passar do tempo, afastando-se de uma perspectiva clínica e individualizante da psicologia dentro da escola, para de fato uma perspectiva que englobe aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

Ao contrário do que pensou-se durante muito tempo, a educação inclusiva não corresponde a um movimento passageiro e sim o resultado de muitas discussões, pesquisas e estudos com a participação e apoio de organizações não governamentais e educadores. A Declaração de Salamanca³, de forma pioneira, legitimou, em nível mundial, estruturas de educação especial, tendo como princípio orientador a consideração de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 19):

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficie todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo.

Inspirada na Declaração Mundial de Educação para Todos, a Educação Inclusiva defende o acesso de todos/as à escola, mediante a criação de mecanismos e práticas educativas que respeitem as necessidades dos educandos (OLIVEIRA; POKER, 2012). Em nível nacional, o princípio básico que ampara essa modalidade de ensino encontra-se na Constituição Federal brasileira por estabelecer que os indivíduos com necessidades especiais devem ser educados preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, constitui um direito público e subjetivo e com garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (artigo 208). O artigo 227 determina o desenvolvimento e promoção de programas com caráter preventivo, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas (BRASIL, 2018).

Segundo Sasaki (2010), no campo da educação formal, inicia-se a sistematização da Educação Inclusiva com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, N. 9.394/96 com o objetivo de construir um sistema educacional que reconhece as diferenças e necessidades de todas as crianças, sem

³ Conferência Mundial de Educação Especial que reuniu delegados de 888 governos e 29 organizações internacionais de 7 a 10 de junho de 1994 em Salamanca, Espanha.

discriminá-las ou separá-las em razão de suas dificuldades. Com isso, possuem direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares. Em seu Capítulo V, artigo 58, oferece a definição de Educação Especial como modalidade de educação escolar, disponibilizada preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, além de garantir a oferta de serviços de apoio especializado no próprio contexto escolar. Propõe ainda a manutenção do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns. Determina, também, que a oferta de educação especial deve ser iniciada durante a educação infantil (zero a seis anos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59, define que os sistemas de ensino necessitam se organizar para garantir aos alunos com necessidades especiais "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades". O diploma descreve a terminalidade específica ou a aceleração, conforme o caso, para os alunos que não alcançarem o nível estabelecido para a conclusão do ensino fundamental ou para os que o conseguirem antes do previsto. Os sistemas de ensino devem disponibilizar aos alunos acesso a educadores com especialização para o atendimento de acordo com as suas necessidades e a educadores capacitados para trabalhar na sua integração na rede regular (BRASIL, 2002).

Assim, crianças, jovens e adultos, cujas necessidades têm origem na deficiência ou em dificuldades cognitivas, são considerados "indivíduos com necessidades educacionais especiais" e devem ser incluídos em programas educacionais previstos para todos os educandos. O Ministério da Educação (MEC) define como sendo alunos da Educação Especial aquele por:

Apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de "portadores de necessidades educativas especiais", classificam-se em: "deficientes" (mentais, visuais, auditivas, físicas e múltiplas), com condutas típicas (problemas de conduta) e com altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994. p. 13).

No ano de 2001 com uma abrangência mais ampla ocorre o lançamento do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei N. 10.172, cujo objetivo foi instituir marcos e parâmetros legais para os rumos da educação, isto é, para o sistema educacional nacional, em todos os seus níveis. Assim, este documento também compreende a educação especial em todos seus aspectos, ou seja, desde o direito de todos os indivíduos com necessidades

especiais em frequentarem classes regulares, até os objetivos e metas dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2001).

Estabelece o Plano Nacional de Educação que a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, decorrentes de deficiências física, sensorial, mental ou múltipla, como também de características específicas como altas habilidades, superdotação ou talentos. Especifica, entre outras metas, o desenvolvimento e a ampliação de programas educacionais em todos os municípios brasileiros; o trabalho em parceria com as áreas de saúde e assistência social; a promoção de intervenções preventivas nas áreas visual e auditiva; a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; o atendimento na rede regular de ensino ou em classes e escolas especiais; a educação continuada dos professores em exercício profissional; e a formação de professores em instituições de ensino superior (BRASIL, 2001).

Vale aqui ressaltar que outros documentos, além dos citados, foram elaborados e servem como marco regulatório dessa modalidade de ensino. Dentre estes se destacam “As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” editadas pelo Ministério da Educação e Cultura, com o intuito de regular e instituir leis que alicercessem essa modalidade de ensino. De acordo com esse documento:

Em todo mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais (BRASIL, 2001, p. 5).

O referido documento faz menção à legislação anterior como fundamento para a sua elaboração e enfatiza a Declaração de Salamanca, enquanto fonte inspiradora. Com essa Resolução retira-se o foco do local do atendimento e centra-se na função da Educação Especial, como se pode observar no conteúdo do seu artigo 3º: por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 6).

Nas Diretrizes as necessidades especiais são definidas, no documento, como aquelas originárias de dificuldades acentuadas de aprendizagem com ou sem causa orgânica, distúrbios de comunicação e altas habilidades. As Diretrizes também estipulam as formas de atendimento: em classe regular, com ou sem apoio, em classe ou escola especial. Avança, ainda, na descrição das intervenções necessárias para adaptar o currículo e aborda a terminalidade e a avaliação.

Com isso, a inclusão escolar de um estudante na escola regular possui duas preocupações principais: a) oferecer o atendimento educacional especializado (AEE); e b) criar condições para garantir a participação do estudante durante as aulas, nas diferentes atividades que ocorrem no espaço escolar. O AEE consiste em um serviço especializado, oferecido no contraturno escolar, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, constitui um conjunto de estratégias, atividades e recursos (de acessibilidade e também pedagógico), oferecidos de modo que complementem ou suplementem a formação dos estudantes no ensino regular (BENITEZ *et al.*, 2017).

O aluno com necessidade especial, ao ser matriculado na escola regular, tem direito tanto ao AEE como a um profissional de apoio para acompanhá-lo durante as atividades realizadas no espaço escolar, independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino em que esteja matriculado. Esse profissional pode auxiliar o professor de sala de aula no processo de adaptação curricular, de acordo com a especificidade apresentada por cada estudante, em termos de funcionalidade. Trata-se do ensino colaborativo⁴, cuja implantação no cenário nacional ocorre em casos pontuais e experimentais (BENITEZ *et al.*, 2017).

1.2 Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Sistema Regular de Ensino: tendências e desafios

A efetivação de uma prática educacional inclusiva requer necessariamente que todos os educadores e outros profissionais da educação sejam dotados tanto de recursos materiais, instrumentos e referenciais teóricos e práticos, para que possam adaptar suas

⁴ O ensino colaborativo é um instrumento importante como estratégia de inclusão, por permitir o compartilhamento de saberes entre profissionais e contribuir para os processos de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Embora careça de voluntarismo e profissionalização por parte dos educadores, apresenta-se como estratégia eficiente no tocante ao processo de escolarização (PINTO *et al.*, 2018).

práticas pedagógicas para incluir o aluno com necessidade especial na escola regular, levando em consideração as diferenças individuais e, acima de tudo, possuindo capacitação para trabalhar com a diversidade dentro da escola (CAVALCANTE, 2011, p. 33).

Entende-se que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino não pode estar limitada ao ato da matrícula ou à convivência física e sem atritos, juntos com os demais alunos. Na opinião de Figueiredo (2012), para implementar uma política de inclusão, não basta ampliar vagas, garantindo o acesso e a permanência deles na escola, é preciso dar garantias de que possam continuar, sem discriminação e de que consigam acompanhar a turma. Pensar na inclusão significa almejar uma nova escola que atende a todos indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse corpo discente.

Embora a legislação vigente seja considerada bastante avançada para os padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. Na literatura são apontadas diversas barreiras que impedem que a Educação Inclusiva se torne realidade no cotidiano das escolas brasileiras. Algumas são bastante significativas e têm sido exaustivamente discutidas, como, por exemplo, a falta de capacitação dos educadores, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física das escolas, e a rigidez curricular e das práticas avaliativas (RODRIGUES, 2012; BRAUN et al., 2013). Além desses aspectos, outro fator que dificulta a implantação da proposta é o fato de que a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem dos alunos considerados especiais, mesmo em situação de inclusão em classe regular, continua sendo da Educação Especial (GLAT; OLIVEIRA, 2014).

No estudo de Couto *et al.* (2019), o relato de um educador elucida a falta de capacitação na abordagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista:

...se ele inventa uma coisa, daí ele começa a gritar, ele começa a chorar, e [...] como é que você vai fazer isso sozinha? Daí você tem ele e tem mais uma turma de vinte, né? [...] você acaba dando atenção aos outros e você acaba... meio que deixando ele. E daí eu vejo que isso prejudica a criança. Eu acho que a gente tinha que ter mais capacitação, né? Mas isso tem que ser ofertado através da Secretaria; tem que ser dado curso, porque há alguns anos atrás a gente não ouvia falar do aluno com necessidade especial em sala, mas agora vem aumentando o número de crianças (COUTO *et al.*, 2019, p. 05).

Já no estudo de Ponce e Abrão (2019), as falas dos educadores entrevistados se articularam com uma percepção positiva da educação inclusiva do ponto de vista social, porém, em relação à questão pedagógica na abordagem de alunos com necessidade

especial aparece como um elemento de frustração, como exemplifica o seguinte relato: “...no comportamento a gente até dá um jeito, a gente se vira, mas no pedagógico eu me sinto perdida”.

Benites *et al.* (2017) também constataram em seu estudo que o foco das práticas pedagógicas dos educadores junto aos alunos com necessidade especial ainda está direcionado às questões de habilidades de vida diária, priorizando a autonomia do aluno, assim como às demandas que envolvem a socialização. Os autores também constataram que um ponto em comum das estratégias de ensino-aprendizagem se refere ao uso do currículo funcional (visando ao desenvolvimento do estudante e autonomia) e das atividades de vida diária e prática (como uso do banheiro, escovação, limpeza, organização de materiais e outros).

Face ao exposto, constata-se a necessidade de investimentos na formação dos educadores, no sentido de ajudá-los a desmistificarem conceitos e preconceitos, tornando-os mais conscientes, críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática.

Ao se abordar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas de aula regular, duas constatações são manifestadas pela maioria dos educadores: ignorância e preconceito (MANTÓAN, 2015; D'ANTINO, 2017).

D'Antino (2017) e Ponce a Abrão (2019) elucidam que a ignorância advém do desconhecimento das peculiaridades desses alunos. Já o preconceito, parte de ideias preconcebidas sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos indivíduos com algum transtorno que impõe necessidades especiais.

Figueiredo (2012) adverte que antes mesmo de um contato mais íntimo com esse aluno, no qual deve-se promover um vínculo dele com o grupo de classe, o educador justifica a existência dificuldades, não incentivando essa possibilidade, sob a alegação de que se faz necessária uma especialização para ser capaz de atuar pedagogicamente com a inclusão escolar. Contudo, D'Antino (2017) acredita que o medo, a ignorância e o preconceito ainda manifestados pelos educadores, tendem a diminuir e transformarem-se em comportamentos positivos quanto à abordagem dos alunos com necessidades educativas especiais em salas de aula regular.

Em muitas situações, o educador reconhece que as dificuldades de aprendizagem da criança com deficiência não se diferenciam tanto daquelas apresentadas pelos alunos considerados normais (FIGUEIREDO, 2012; BRAUN *et al.*, 2013). Por conta de tais constatações não se pode criticar os educadores; eles expressam a forma como a sociedade

geral sempre reconheceu o indivíduo com necessidades especiais – como esteticamente indesejáveis, cujo contato e convivência geram constrangimento e como sujeitos incapacitados para desempenharem papéis sociais autônomos na comunidade –, ou seja, eternos dependentes (D’ANTINO, 2017, p. 13).

No entendimento de Figueiredo (2012), o trabalho desenvolvido junto aos alunos com necessidades educativas especiais não exige uma especialização para amenizar ou colocar fim às suas deficiências, mas o aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem para que tenha o potencial de identificar as dificuldades, visando a vencer as barreiras próprias de suas relações na escola.

É preciso, então, preparar os educadores para aceitarem essas diferenças individuais dos alunos com necessidade especial. Prepará-los para enfrentar suas necessidades individuais e peculiaridades e capacitá-los para abandonar os tradicionais “medos”, proporcionando recursos educacionais inovadores e com modelos pedagógicos experimentais (CAVALCANTE, 2011, p. 35).

De acordo com Mantóan (2015), é urgente que todos os professores trabalhem numa pedagogia centrada no aluno, na concepção de que o mundo, a realidade vivida, precisa ser mudada, transformada e reinventada. O autor enfatiza que o educador deve entender que o conteúdo ensinado seja de total significado para o contexto, lançando mão sempre de crítica para discernir quando este apresentará dificuldade para transmitir o que lhe foi ensinado.

Cabe ao educador da escola inclusiva saber que a compreensão de suas atitudes frente aos alunos com necessidades educativas especiais não passa apenas pelo estudo teórico e prático. Passa pela subjetividade porque os valores e crenças adquiridos durante a vida afetam, direta ou indiretamente, o fazer pedagógico. Vale ressaltar que a avaliação deve ser diversificada oferecendo várias oportunidades e formas diferentes do aluno mostrar o seu progresso (LEMOS *et al.*, 2020).

Neste contexto, o educador assume a característica de mediador, pesquisador e motivador tornando-se um colaborador no processo de aprendizagem. Os currículos devem ser mais flexíveis para dar sentido ao saber, relacionado mais à ação. Compreende-se que as dificuldades impostas pela necessidade especial não se configuram necessariamente em limitações que impedem plenamente as interações (MANTÓAN, 2015; LEMOS *et al.*, 2020).

Para Cavalcante (2011), uma pedagogia centrada no aluno, baseada em suas habilidades e não em suas deficiências e que incorpore conceitos como

interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização, pode facilitar a inserção dos indivíduos com TEA na escola, fazendo desta uma experiência positiva para todos.

Segundo Mantóan (2015, p. 72), deve-se “entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor ao ensinar! ”. O aluno deve desenvolver sua habilidade de emancipação com relação ao ato de aprender e não de submissão com relação ao professor. E quanto mais heterogêneo for o grupo, maiores são as possibilidades de novos aprendizados.

1.3 Contribuições do Sociointeracionismo na Atuação do Psicólogo Escolar no Processo Educacional Inclusivo

O processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais é formado por três etapas: garantir as condições que possibilitem a presença do estudante na escola; incentivar a sua participação nos processos educacionais; e a última etapa seria a outra faceta determinante da inclusão que consiste na aquisição do conhecimento. Esses indivíduos apresentam dificuldades, inclusive em se relacionarem socialmente, e tudo acontece aos poucos. Mas o processo de aprendizagem é possível e assim como outras crianças, eles podem evoluir junto ao convívio social e, ao descobrirem suas potencialidades, ganharem maior autonomia e desenvolverem-se melhor e mais, do que se não estivessem inclusos em uma escola regular (PEGO et al., 2014). Os benefícios citados no estudo de Wuo (2019) são: socialização, o suporte da escola e o avanço comunicativo.

No processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais o psicólogo atua na capacitação de pais e professores para a aplicação e acompanhamento das tarefas escolares. Considera-se essa prática benéfica por permitir o planejamento das aulas de forma mais acessível (LUZ, 2016). O trabalho deve ser embasado na teoria sociointeracionista devido os seus teóricos, em especial Lev Vygotsky, acreditarem que pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais. Porém, precisam ser corretamente estimuladas, desde cedo, e o ambiente educacional deve ser receptivo e utilizar-se de recursos educacionais adequados para que ela possa assimilar grande parte dos conhecimentos (GAI; NAUJORKS, 2006).

Vygotsky (2007), que teve como ponto de referência os princípios marxistas, encontra-se entre os sócios-interacionistas que defendem ser a interação do sujeito com o meio social responsável pelo desenvolvimento e a aprendizagem. Para explicar a aprendizagem, utiliza o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o sujeito

realiza com o auxílio do outro aquilo que ainda não consegue realizar sozinho. Assim, evolui para um nível superior de conhecimento, de aprendizado e, conseqüentemente, de desenvolvimento, ou seja, aquilo que era potencial torna-se real. Sua teoria encontra-se baseada nos seguintes pressupostos:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a guia de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A construção da real parte do social (da interação com outros, quando a criança imita o adulto e é orientada por ele) e, aos poucos, é internalizada pela criança. Assim, no pensamento silencioso, a criança executa mentalmente o que originalmente era uma operação baseada em sinal, presente no diálogo entre duas pessoas. Essa internalização da fala, assim como dos papéis de falante e de respondente, ocorre, aproximadamente, dos três aos sete anos. Tal diálogo interno libera a criança de raciocinar, a partir das exigências da situação social imediata, e permite-lhe controlar seu próprio pensamento (VYGOTSKY, 2007).

Note-se que Vygotsky preferiu dar maior ênfase à cultura do que à herança biológica para o desenvolvimento cognitivo. Estabelece uma relação estreita entre a interação com o meio e a aprendizagem, atribuindo-lhe uma grande importância. Assim, gradativamente, a criança através da interação com indivíduos mais experientes, vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência, o que implica na origem das formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. As interações com o ambiente permitem o desenvolvimento da fala interior, do pensamento reflexivo e do comportamento voluntário (PALANGANA, 2008).

Para Jean Piaget a cognição constitui um processo adaptativo contínuo baseado em um desenvolvimento pré-existente. Este teórico voltou-se para o estudo da espécie humana, do nascimento até a idade adulta. Assim para conhecer como o sujeito epistêmico (sujeito que conhece) vai construindo seu conhecimento, buscou fundamentação na Psicologia, elaborando a Teoria Psicogenética, por meio da qual descreve as mudanças qualitativas que o ser humano passa desde seu estágio inicial - sensório motor até o pensamento formal (PIAGET, 2006).

De forma semelhante a Vygotsky, Piaget também parte de uma visão interacionista, por acreditar que o indivíduo herda uma série de estruturas biológicas,

como, por exemplo, sensoriais e neurológicas, que em contato com o meio se desenvolvem. Tais estruturas são o resultado do homem na interação com o meio ambiente a partir de um processo de reequilibração sucessiva. Para este teórico, o desenvolvimento do ser humano encontra-se subordinado a dois grupos de fatores em constante interação: os fatores da hereditariedade e da adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, entre os quais compreende a educação. Diferencia o aspecto psicossocial do desenvolvimento espontâneo ou psicológico, considerando que apenas este último é o desenvolvimento da inteligência, ou seja, o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha (FARIA, 2011).

Além dos fatores biológico e ambiental, Piaget (2010) propõe a equilibração como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definindo-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o ambiente oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou a neutralizá-las. Desse modo, o sujeito, primeiramente necessita incorporar as coisas e pessoas a sua própria atividade, isto é, assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas para depois reajustar estas em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos. Assim, todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar o mundo e compreendê-lo. Enquanto as formas de organização modificam-se continuamente na interação entre o indivíduo e seu ambiente, os mecanismos responsáveis pelo funcionamento intelectual (assimilação e acomodação) permanecem invariáveis.

Faria (2011) elucida que são essas formas de organização que distinguem os estágios do desenvolvimento cognitivo piagetiano: sensório-motor (de 0 a 2 anos); pensamento pré-operacional (de 2 a 7 anos); pensamento operacional concreto (de 7 a 11 anos); e operações formais (de 11/12 até 14/15 anos).

Já Feuerstein, em virtude da influência recebida pela Epistemologia Genética de Piaget, justifica o desenvolvimento cognitivo como decorrente de duas formas de interação do ser humano com o seu meio: por um lado, aprende e se desenvolve por meio da percepção, assimilação e processamento direto dos estímulos existentes ao seu redor; por outro lado, aprende através da mediação cognitiva das pessoas. Contudo, este teórico acabou se diferenciando dos demais teóricos sócios-interacionistas, porque além de formular duas teorias acerca da inteligência e do desenvolvimento humano

(Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Experiência de Aprendizagem Mediadas) elaborou programas e técnicas para operacionalizá-la (Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem; Programa de Enriquecimento Instrumental e Modelagem de Ambientes Modificadores) (MEIER; GARCIA, 2007).

Em sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural parte do pressuposto básico de que o organismo, ou melhor, o sistema cognitivo dos indivíduos é aberto e, portanto, passível de modificações ou transformações. Assim, apresenta uma percepção otimista do ser humano, afirmando ser modificável por acreditar na plasticidade⁵ do cérebro humano, em razão deste ser o único órgão do corpo humano que não envelhece, ao contrário, quanto mais requisitado for, mais eficiente se torna. Desse modo, atribui-se à plasticidade a produção da modificabilidade, ocorrendo em uma parte e afetando todo o organismo (DA ROS, 2008).

O fato é que Reuven Feuerstein rejeita plenamente a crença de que as pessoas nascem com certa inteligência que permanece fixa pelo resto de sua vida. Na sua concepção, os indivíduos possuem o potencial à mudança e que são modificáveis, sendo necessário um modo correto de interação, a qual denomina “Mediação”, para que o sujeito desenvolva sua inteligência e seu potencial.

Com o intuito de expressar o conceito de mediação da aprendizagem, Feuerstein utiliza a fórmula S-H-O-R, respectivamente, S (estímulo externo); H (mediador Humano); O (organismo humano); R (resposta que o organismo emite após a interação e elaboração da informação). Para tanto, partiu da análise do esquema proposto por Piaget para elucidar o ato de aprender, no qual o ato é decorrente da interação estímulo-organismo-resposta, apresentando-se assim insuficiente para a aprendizagem efetiva da criança, o que motivou a acrescentar a função do mediador humano, identificado como H, no seu esquema: S - H - O - H - R (DA ROS, 2008).

A Experiência de Aprendizagem Mediada se traduz em uma interação na qual o educador se situa entre o organismo do indivíduo mediatizado (aluno) e os estímulos (sinais, objetos, imagens, problemas, eventos) de modo a selecioná-los, mudá-los, ampliá-los recorrendo às estratégias interativas, a fim de produzir significado para além das necessidades imediatas da situação (MEIER; GARCIA, 2007).

⁵ Capacidade do cérebro humano de se modificar constantemente ao longo da vida (MEIER; GARCIA, 2007).

Assim, é possível afirmar que a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural reconhece a propensão única do organismo humano para modificar a estrutura do seu funcionamento cognitivo. Possui como aspecto central, o trabalho educacional através de mediadores, que trabalham com a didática centrada nos processos cognitivos superiores de seus alunos e a visão de que o organismo humano trata-se de um sistema aberto que pode ser modificado em sua estrutura cognitiva, não só pela maturação e a relação direta do organismo com o estímulo, mas através de experiências de intervenção apropriadas, as quais modificam o curso do desenvolvimento previsto: biológico, genética ou constitucionalmente. Estas experiências são chamadas de Experiências de Aprendizagem Mediadas (DA ROS, 2008).

2 RESULTADOS

No decorrer da história da humanidade os indivíduos com deficiência receberam basicamente dois tipos de tratamento: a rejeição e a eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. No Brasil, a análise da legislação vigente mostrou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao reconhecer a Educação Inclusiva como modalidade de ensino em todos os níveis escolares, deixa claro que não há, nos sistemas de ensino, tipos separados de educação. Sendo assim, não se trata de um subsistema e as unidades escolares devem ter um conjunto de recursos organizados e disponibilizados para que todos os alunos possam desenvolver suas competências com respeito e dignidade, entre eles os que apresentam necessidades especiais. Neste contexto, a escola precisa estar aberta para atender a todos.

Já a literatura elucida que a incorporação da Educação Inclusiva no atual modelo escolar brasileiro é um desafio particularmente o ensino colaborativo, em virtude da existência de diversas barreiras, como, por exemplo, o despreparo dos educadores e a precariedade da infraestrutura, que obrigam a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas.

A educação contribui para a formação dos princípios morais e sociais dos indivíduos, sendo assim as instituições educacionais devem priorizar a igualdade e não a discriminação, visando oferecer um ensino com qualidade para todos que compõem a sociedade. Torna-se necessário, portanto, criar um ambiente escolar que possa atender as necessidades educativas especiais, adaptando o ambiente ao aluno especial e não este ao ambiente. Conseqüentemente, os educadores necessitam de uma rede de apoio, compreendendo diretores, coordenadores, familiares do aluno e profissionais especializados e qualificados para responder às necessidades diferenciadas dos alunos, sobressaindo entre estes o psicólogo escolar (ALTRÃO; ALMEIDA, 2019).

Portanto, a inclusão escolar exige um trabalho multiprofissional a fim de contribuir para as trocas dialógicas, bem como para a busca colaborativa por estratégias que visem o melhor para os educandos, sendo esses com ou sem deficiência (SCHMENGLER et al., 2022). Por essa razão, a atuação do psicólogo no espaço escolar inclusivo é descrita como benéfica por promover a escuta e transmitir orientações nesse contexto referentes principalmente às demandas acadêmicas e também às demandas comportamentais e ao manejo familiar, seja de forma individual ou em grupo, em sala de aula ou em organização de projetos, como demonstrado no Quadro 1. Como resultado os alunos apresentam

melhoras visíveis, bem como as atitudes dos educadores tornam-se mais positivas na abordagem destes. Desse modo, a Psicologia ultrapassa definitivamente o papel meramente classificatório que teve no passado e chega a uma posição dinâmica, comprometida com a emancipação, a autonomia e a cidadania dos estudantes (FONSECA; FREITAS; NEGREIROS, 2018; DALCIN; SANTOS, 2019).

Quadro 1 – Atuação do psicólogo escolar junto aos professores no Processo de Educação Inclusiva.

Atribuições do Psicólogo Escolar no Processo de Educação Inclusiva
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

Fonte: Fonseca, Freitas e Negreiros (2018, p. 432).

É oportuno lembrar que a Psicologia Escolar constituiu-se, no início do Século XX, como uma área de conhecimento da Psicologia Aplicada, a qual tem como proposta estudar questões de interesse da educação. Somente, na década de 40, tornou-se uma prática profissional, tendo gerado inúmeras reflexões acerca da identidade dos profissionais que nela atuam. Desde então, muitos avanços foram obtidos sendo a Inclusão Escolar um dos tópicos abordados que ganhou espaço e consolidou-se (KHOURI, 1984).

Em um estudo abordando a atuação do psicólogo escolar na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual nos anos iniciais da educação básica, descreve-se uma dinâmica que uma parcela de pais e educadores participaram de um grupo experimental e outra parcela de um grupo controle, sendo realizados testes de leitura e escrita dos alunos. Os resultados obtidos mostraram que o grupo que recebeu

apoio do psicólogo apresentou melhoras quando comparado ao grupo controle, por ser submetido a uma programação de ensino detalhada em pequenos passos, com fornecimento de consequências imediatas para o acerto, ensino individualizado, respeitando o ritmo de aprendizagem individual de cada aluno (BENITEZ; DOMENICONI, 2018).

Chaves, Silva e Cavalcante (2018) relatam a prática de estágio em Psicologia Escolar com alunos da educação infantil de uma escola privada. No estudo, foi evidenciado o trabalho realizado sobre as diferenças, numa perspectiva de saúde e inclusão, por meio de contação de história com fantoches, filme, conversa com as crianças e o envolvimento dos familiares. Assim, foram desenvolvidas três atividades, sendo a primeira direcionada a trabalhar as diferenças individuais com as crianças através de um vídeo educativo “O Patinho feio”. Após a apresentação do vídeo foram realizados questionamentos a respeito de como compreenderam a história, instigando a participação dos alunos a comentarem sobre o vídeo, levando a temática a ser significada através do cotidiano que vivenciam. Na segunda atividade promoveu-se a contação de histórias, utilizando fantoches com os alunos da Educação Infantil, em um momento de acolhida, evento este em que as crianças estão sentadas e em círculos no pátio da escola. Percebeu-se que tanto as crianças quanto a professora e a plateia que participavam da atividade conseguiram compreender a moral da história, trazendo questões de suas próprias vivências, como a necessidade do respeito e da amizade, buscando aspectos negativos na diferença entre os personagens. Outra atividade foi “Dia D: valorização às diferenças individuais e inclusão escolar”, em que foi proposto para que a comunidade escolar que participasse dando sua opinião sobre o tema, falando e escrevendo em poucas palavras, para que pudessem ser coladas no mural e expostas no pátio da escola. As autoras concluíram que o lúdico possibilita envolver as crianças, as quais demonstraram curiosidade, além de que a Psicologia Escolar pode contribuir no espaço educacional, dando espaço a importantes questionamentos e aprendizados.

Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), ao analisarem a atuação do psicólogo escolar junto aos professores frente à Educação Inclusiva constataram que a principal demanda oriunda da inclusão referiu-se ao manejo comportamental dos alunos com necessidades especiais em sala de aula, uma vez que o despreparo do educador cria condições excludentes. Outras demandas citadas foram a familiar e a acadêmica, sendo esta última relacionada à estratégia metodológica de ensino como a dimensão adaptativa do currículo, dos conteúdos e do sistema avaliativo. Todos esses aspectos possuíam como foco o

processo de aprendizagem do aluno, de maneira a combater dificuldades e entraves e possibilitar um melhor rendimento acadêmico, a partir do desenvolvimento cognitivo, humano e social. Os autores também constataram o desenvolvimento dos projetos baseados em uma perspectiva preventiva de atuação profissional e envolviam principalmente a formação de professores, utilizando metodologias diversas, como oficinas, palestras, dinâmicas, vivências, estudo e discussão de casos, envio de textos e materiais, por exemplo. Além da formação de professores, cita-se um projeto que envolveu a temática do bullying e que também englobava o corpo docente. Tanto a orientação individual como grupal dos professores também foram observadas com intuito preventivo e/ou resolutivo.

Acuna (2020) relata uma experiência na qual a psicóloga, uma professora de atendimento educacional especializado e seis professoras de classe comum do Ensino Fundamental trabalharam juntas de forma colaborativa, para enriquecer o aprendizado de oitenta alunos com necessidades educativas especiais de escolas públicas. O trabalho da psicóloga consistiu na consultoria, orientando as professoras a repensar o currículo no sentido de adaptar práticas pedagógicas que estimulassem o aprendizado de seus estudantes. Ao final, a autora constatou que este tipo de trabalho proporcionar benefícios a todos, pois o profissional de psicologia aprende sobre questões relacionadas à pedagogia a partir do momento em que dinamiza seus saberes com os das educadoras, as quais por sua vez são instrumentalizadas para exercer sua atividade docente com maior qualidade com vistas ao enriquecimento do aprendizado de seus estudantes.

A partir do exposto constata-se a atuação do psicólogo escolar como mediador no processo educativo inclusivo, para dar suporte no processo ensino-aprendizagem tanto para os educadores, como para familiares, o que exige competências e habilidades interpessoais imprescindíveis para desenvolver um trabalho eficaz e manter boas relações com os educadores, que contribuem para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. Também faz parte da função desse mediador, saber respeitar e compreender as dificuldades de todos, ter disponibilidade para aprender, ser flexível para se adaptar à dinâmica do âmbito escolar que se encontra inserido. Logo, evidencia-se as contribuições do sociointeracionismo para as práticas escolares nas instituições de ensino (SCHMENGLER et al., 2022).

Na teoria sociointeracionista, o aluno é colocado no protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, permitindo, assim, ultrapassar a educação tradicional. Os pressupostos dos teóricos sociointeracionistas quando aplicados no âmbito educacional

auxiliam o estudante no desenvolvimento do pensamento e na linguagem de modo autônomo e crítico, tendo professores no papel de mediadores do processo de evolução do aluno (PEGO et al., 2014).

As práticas pedagógicas para o desenvolvimento do aluno na perspectiva sociointeracionista são lúdicas, com incentivo ao trabalho coletivo e à construção da autonomia. Os conteúdos devem ser trabalhados sem nunca deixar de interagir com a realidade do aluno. Entende-se como imprescindível levar em consideração os conhecimentos e experiências prévias do aluno, tornando possível ao educador promover a construção do conhecimento a partir do seu contexto cultural e social. De igual modo, também se reconhece como importante a formação integral do educando, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades e proporcionando-lhe o relacionamento da criança e do adolescente ao meio físico e social.

Portanto, entende-se que para a realização de um trabalho eficiente torna-se necessário ao psicólogo escolar estar inteirado com as pesquisas que fazem referência ao pensamento da criança, de como interage com o meio ao seu redor, e de que modo constrói e aprende saberes (FARIA, 2011). Vygotsky (2005) contempla essa discussão com a relação indivíduo/sociedade, interação dialética entre o ser humano e o seu meio sociocultural, de maneira que o desenvolvimento e a aprendizagem encontram-se relacionados desde o nascimento. Em sua teoria, afirma que a aprendizagem não ocorre somente no momento em que o indivíduo se insere no espaço escolar, já se iniciando desde os primeiros dias de vida, por meio da interação da criança com o meio. Esse entendimento do ser humano como ser social também é contextualizado por Piaget (1994), que traz a importância das trocas dos adultos ou de crianças mais velhas com as crianças mais novas, pois são essas trocas que permitem o desenvolvimento infantil, sendo que a criança pequena segue as regras dos mais velhos, para, posteriormente, seguir as suas próprias.

Necessário se faz esclarecer que a teoria de Piaget se baseia na epistemologia do conhecimento baseada na inteligência e visa responder não só como os homens, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por quais etapas eles conseguem fazer isso. Por sua vez, Vygotsky considera o processo de ensino-aprendizagem como uma construção coletiva, que acontece na interação social. Esses dois teóricos interacionistas influenciaram a formulação de Feuerstein em sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, na qual é contundente ao afirmar que, apesar das dificuldades aparentes, existe uma propensão de modificabilidade disponível no ser

humano, especialmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem; afirma, ainda, que fatores genéticos, orgânicos, emocionais, etários e socioculturais, dentre outros, não necessariamente causam uma deteriorização irreversível no desenvolvimento humano.

Desse modo, para os teóricos interacionistas o ser humano é definitivamente social, não podendo ser visto nem viver isoladamente, pois, de alguma maneira, será influenciado pela cultura ou pela sociedade nas quais está inserido.

As teorias interacionistas evidenciam a necessidade de construção de novos caminhos para uma Educação Inclusiva. O psicólogo, dessa maneira, poderia, em conjunto com educadores, crianças, escola e família, contribuir na descoberta de recursos que beneficiem a organização e reorganização do aluno no processo educativo, para que esse não seja apenas incluído, mas que faça parte do seu processo escolar e da comunidade escolar. Percebe-se que essa abordagem vai além da simples inserção de interação social, haja vista busca utilizar o ambiente social ao longo de todo o processo de aprendizado. Além disso, o sociointeracionismo mostra que há ferramentas de mediação e processos que podem ser levadas em consideração para uma aprendizagem mais eficiente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo permitiu elucidar que se por um lado fica evidente no presente estudo a preocupação social com a evolução educacional de inclusão, também fica claro, considerando a realidade das escolas brasileiras, que a mesma encontra-se distante da sua efetiva aplicação. Contudo, caminha-se em direção a uma educação igualitária voltada para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade em que vivem. Especificamente a Educação Inclusiva não é só um dever do Estado, e sim uma questão de respeito ao direito à educação dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Neste contexto, destaca-se a atuação do psicólogo por contribuir de diferentes formas, seja na orientação dos pais e das equipes educacionais e/ou no desenvolvimento do aluno com necessidade especial, tendo como fundamento o seu trabalho os teóricos interacionistas Vygotsky, Piaget e Feuerstein, que apontam para a necessidade de criação de uma nova ordem escolar bastante diferente da realidade vivenciada nas escolas brasileiras. Ou seja, um ambiente no qual os sujeitos da educação possam dialogar, duvidar, questionar e compartilhar saberes.

Diante dessas necessidades, que o aluno com necessidades especiais apresenta, de interação com o meio e de desenvolver suas potencialidades de aprendizagem, aponta-se nesse processo o profissional do psicólogo escolar, que atua como mediador e acolhedor, promovendo a necessária inclusão desses sujeitos que apesar das suas diferenças em relação aos demais alunos, também são dotados de direitos e potencialidades. Sua inclusão torna-se, portanto, um princípio de humanidade, de incentivo à interação social e sua preparação para a sociedade, cidadania, e reconhecimento de direitos, inclusive o da diferença, seja na condição de portador de necessidades especiais ou de diferente percepção e lugar no mundo.

Almeja-se, portanto, uma escola em que haja espaço para o erro, para as contradições e as diferenças, para a cooperação e a criatividade, onde alunos e professores não sejam meros “repetidores” do saber acumulado pela humanidade, mas sim, autores do próprio pensar, o que significa uma instituição em que o conhecimento sistematizado não seja tratado de forma dogmática sem significado.

REFERÊNCIAS

- ACUNA, J.T. Psicologia e educação especial: revisão sobre intervenções do (a) psicólogo (a) com professores do ensino fundamental. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ALTRÃO, S.S.; ALMEIDA, D.M.M. Psicologia escolar e educação inclusiva: da formação às práticas de psicólogas escolares de Mato Grosso do Sul. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, esp., p. 728-742, 2019.
- BENITEZ, P. et al. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia Estudos**, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2017
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia Escola Educação**, v. 22, n. 1, p. 163-172, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 15 ed. Brasília: Senado Federal, 2018
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Lei N. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2020.
- BRAUN, P. et al. A formação inicial e continuada de recursos humanos para prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES, F.P. **Inclusão educacional pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2013. p.62-78
- CAMPOS, J.G.F. et al. Incluindo pessoas com deficiência: estudo de caso de uma multinacional brasileira. **Rev. Administração**, v. 48, n. 3, p. 560-573, 2013
- CANEDA, C.R.G.; CHAVES, T.M.L. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. **Aletheia**, n. 46, p. 142-158, 2015.
- CAVALCANTE, R.S.C. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: o papel do professor. **Temas Sobre Desenvolvimento**, v. 9, n.52, p. 31-35, 2011

CHAVES, J.R.; SILVA, P.F.; CAVALCANTE, A.C.S. Na essência somos iguais, na diferença nos respeitamos: Estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia Escola Educação**, v. 22, n. 3, p. 643-645, 2018.

COUTO, C.C. *et al.* Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar. **Rev. Eletrônica Enfermagem**, n. 21, p. 1-7, 2019.

DALCIN, L.; SANTOS, R.R.G. **O papel do psicólogo na inclusão escolar: da teoria para a prática.** Unijuí: Salão do Conhecimento, 2019.

D'ANTINO, M.E.F. A Questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOÁN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência.** São Paulo: Memnon/SENAC, 2017

DA ROS, S.Z. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência.** São Paulo: Plexus, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: **<http://portal.mec.gov.br>**. Acesso em: 10 nov. 2022.

FARIA, A.R. **O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo Piaget.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2011.

FIGUEIREDO, R.V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

FONSECA, T.S.; FREITAS, C.S.C.; NEGREIROS, F. Psicologia escolar e educação inclusiva: a atuação junto aos professores. **Rev. Brasileira Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 427-440, 2018.

GAI, D.N.; NAUJORKS, M.I. Inclusão: contribuições da teoria sociointeracionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. **Revista do Centro de Educação**, v. 31, n. 2, p. 413-428, 2006.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E.S.G. Adaptações curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro. Banco Mundial, 2014. Disponível em: <**<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>**>. Acesso em: 28 out. 2022.

KHOURI, Y.G. Psicologia Escolar. In: RAPPAPORT, C.R. **Temas básicos de psicologia.** Vol. I. São Paulo: EPU, 1984.

LEMOS, E.LM.D. *et al.* Transtorno do Espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Rev. Brasileira Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 69-84, 2020.

LUZ, A; B. Psicologia na educação inclusiva em Paracuru no Ceará: Um processo de desconstruções e construções. In: RANSCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 2016.

MACHADO, J.P.; PAN, M.A.G.S. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação Realidade**, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012

MANTÓAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015

- MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.
- OLIVEIRA, A.A.S.; POKER, R.B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2012.
- PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social)**. São Paulo: Plexus, 2008.
- PEGO, V.O.R. et al. O psicólogo escolar como mediador no processo educacional inclusivo. **Cad. Graduação Ciências Humanas Sociais UNIT**, v. 2, n. 2, p. 185-198, 2014.
- PEREIRA, J.A.; SARAIVA, J.M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- PINTO, P.S.C.N. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research Society Development**, v. 7, n. 3, p. 1-15, 2018.
- PONCE, J.O.; ABRÃO, J.L.F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos Clínicas**, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019
- RODRIGUES, D. **Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2012.
- SANTOS, A.A.G. et al. A inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas públicas. **Revista Acadêmica da FACECA – RAF**, v. 1, n. 8, p. 29-41, 2010.
- SASSAKI, R.D. **Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2008.
- SCHMENGLER, A.R. et al. Atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n.65, p. 1-29, 2022.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.
- WUO, A.S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008- 2016). **Saúde Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 210-223, 2019.