

PSICOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da formação à atuação profissional

*Matheus Rodrigues da Silva*¹

*Mylena Alves Freitas*¹

*Thalilla Alves Gama*¹

*Anne Karoline Teodoro Lima*¹

*Tainá Dal Bosco Silva*²

RESUMO: A psicologia escolar caracteriza-se na atuação do psicólogo nas instituições escolares, atuando, sobretudo na relação professor-alunos na superação das dificuldades e entraves do processo ensino-aprendizagem. Um dos maiores desafios deste profissional é o paradigma da educação inclusiva, que propõe inserir no ensino regular os aqueles grupos que historicamente foram excluídos ou marginalizados da educação geral, tais como as pessoas com deficiência, população de rua, negros, população LGBT e outros. Assim, este trabalho pretende contribuir, através da revisão bibliográfica da área, tecendo relações entre a psicologia escolar e a educação inclusiva. Entre os aspectos que parecem ser mais relevantes entre nessa relação é o da formação do psicólogo e sua atuação profissional. Os resultados mostram que grande parte formação psicológica não contempla modelos inclusivos e perspectivas emancipatórias do sujeito, mas tecnicista, biologicista e que reduzem os problemas escolares ao âmbito individual, emocional ou familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar. Educação Inclusiva. Formação.

1 INTRODUÇÃO

A psicologia escolar caracteriza-se pela atuação do psicólogo nas instituições educacionais. Este profissional tem o papel de analisar e intervir nas relações escolares, sobretudo na relação professor-aluno, de maneira a combater dificuldades e entraves ao processo de ensino-aprendizagem e possibilitar um melhor rendimento acadêmico do aluno (CASSIN et al., 2007). Sua prática deve ser orientada, portanto, principalmente para a relação de ensino-aprendizagem do aluno, isto é, sua escolarização, de maneira a possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo, humano e social. Sua atuação, no entanto, em grande parte é ainda ambígua, pois foi importado do contexto clínico, o que resultou em uma atuação

¹ Acadêmicos do curso de Psicologia da Faculdade Alfredo Nasser.

² Psicóloga e Mestra em Psicologia, professora do curso de Psicologia da Faculdade Alfredo Nasser. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

centralizada no “fracasso escolar” dos alunos, em suas dificuldades, não potencialidades, o que dificultou uma maior compreensão da mesma área, a qual poderia possibilitar uma atuação mais ampla que poderia levar a um desenvolvimento constante dos alunos em suas peculiaridades, não fechá-los em um laudo isolado. Como destaca Souza (2010) a volta da lógica da medicalização e das explicações etiológicas a fundos emocionais e/ou organicistas aos problemas de ensino-aprendizagem se refere não apenas a um momento de maior destaque às ciências médicas e o uso de medicação, mas com a própria da psicologia, em geral, e da psicologia escolar, em particular. Deste modo, não há possibilidade de mudança do *status quo* da escola, assim como perpetua uma prática psicológica excludente, discriminatória, patologizante e preconceituosa.

A prática medicalizante e biologicista, como destacado, não é nova dentro psicologia, mas presente em toda sua história. A Psicologia é formalizada oficialmente como ciência apenas em 1889, em Leipzig, na Alemanha, com Wundt (SCHULTZ; SCHULTZ, 2000). A sua chegada ao Brasil, no entanto, é mais demorada, sendo que a profissão só é reconhecida legalmente a partir de 1962 com a Lei nº 4119, de 27 de Agosto de 1962. Assim, a Psicologia no Brasil tem uma demora de quase 100 anos para se configurar como tal, embora, como destaca Pereira e Neto (2003), já houvesse no Brasil o interesse em assuntos psicológicos desde o início do século XIX, tal como estudos do campo da neurobiologia, da psiquiatria, da subjetividade, pedagogia e da higienização mental. É apenas a partir da primeira república que pequenos institutos ligados à educação, inclusive para crianças com deficiência, são consolidados no Brasil, sobretudo como uma tentativa de incluir uma educação para alunos cegos e surdos (MENDES, 2010). A partir do início do século XX a inserção da psicologia escolar no Brasil torna-se mais concreta, embora seja ligada ao movimento higienista e as escolas normalistas e, assim, a uma prática médico-educacional (PEREIRA; NETO, 2003; MENDES, 2010; CASSIN *et al.*, 2007). Portanto, até a primeira guerra a educação servia apenas para uma elite brasileira e uma pequena parte da classe média; até a década de vinte a taxa de analfabetismo chegava a 80% da população brasileira (MENDES, 2010).

Deste modo, até o começo do século XX a prática educacional era pautada por uma restrição sendo direcionada apenas para parte da população. A Psicologia, ligada à aplicação de testes psicológicos e a classificação do aluno como apto ou não a inserção na escola, ficava conivente com práticas excludentes de parte da população, como a oriunda de classes populares. Esses alunos, quando entravam finalmente na escola tinham seu caráter cultural e social negado, deixando-se aos problemas de aprendizagens explicações de etiologias de

cunho orgânico ou sociocultural. Assim, o social era reduzido ao individual. Como destaca Souza (2010, p. 4):

A análise do fracasso escolar tem como um de seus principais argumentos, o fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, sócio-culturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil. E em segundo lugar, ao conviver durante um longo período numa escola pública e analisar os processos que constituem o cotidiano escolar, pôde demonstrar que existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo os altos índices de exclusão, principalmente das crianças e adolescentes das camadas mais pobres de nossa sociedade.

Portanto, a prática histórica da própria Psicologia fez com que seus processos, quando feitos, fossem ligados a uma Psicologia acrítica e medicalizante. A prática da Psicologia só ganha aspecto legal, como propriamente dito, a partir de 1962. Sua atuação profissional, no entanto, mesmo depois de regulamentada, ainda é muito limitada, embora com avanços e, como afirmam Pereira e Neto (2003, p. 25), pois “deita no divã significava sinal de status social”.

Na ditadura militar a Psicologia fica omissa e grande parte de sua atuação e seu papel se reduz principalmente à prática clínica. Somente a partir da década de 1980, sobretudo com trabalhos da Maria Helena Souza Patto e outros psicólogas (os) é que a psicologia escolar passa por uma autocrítica (CASSIN *et al.*, 2007; SOUZA, 2010). Em comum, os trabalhos dessa época se focalizaram no fato de que a psicologia escolar pouco contribuía até o momento para a qualidade do ensino-aprendizagem, além de ser conivente com a segregação e a prática discriminatória presentes nos colégios, sobretudo das crianças das classes populares.

Por conseguinte, depois dessa autocrítica, a psicologia escolar passa a mudar seu objeto de estudo e procura destacar o seu papel social e os pressupostos teóricos que norteiam a área. Esse novo objeto de estudo, segundo Souza (2010), se referiria ao processo de escolarização, não os problemas de aprendizagem, tal como era. Juntamente com o início da crítica na psicologia Escolar a categoria nasce junto a um movimento da década de 80 que é a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que publica periodicamente ensaios e artigos que fomentam a discussão da Educação Especial e, portanto, nasce dentro de uma mudança de paradigma já presente inclusive na educação. Entre os

outros contribuintes para essa mudança de paradigma, se tem a Constituições de 1988 e a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Em comum, ambas as leis permitiram que o conceito de pluralidade e diversidade fosse introduzido, além dos avanços nos direitos sociais e humanos, da descentralização do poder e a autonomização da educação. Na LDB, também é introduzido, no capítulo V, uma parte referente à Educação Especial, a qual dispõe sobre o ensino das crianças dos educandos com necessidades educacionais especiais, o que é grande um avanço na ideia de inclusão escolar.

A inclusão escolar, no entanto, é paradigma novo que ganha força principalmente na década de 80 e 90 com a Declaração de Salamanca, 1994, e a Conferência de Jontiem, em 1990. Este novo paradigma, o da inclusão escolar, tem como fundamento garantir que as condições de inserção ao ensino regular sejam feita a todos aqueles grupos que historicamente foram excluídos ou marginalizados do ensino e da educação como um todo, tais como as pessoas com deficiência, população de rua, negros, população LGBT e outros. Embora já haja avanços no Brasil, quer nos aspectos legislativos, quer nos aspectos estatísticos, diversos fatores ainda contribuem para que a inclusão efetiva não seja plena.

No âmbito legislativo, tem, como já citado, a aprovação da LDB. Mais recentemente, tem a aprovação de leis mais específicas, como é a Lei nº 10.436/02, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, procurando ampliar seu uso e difusão, além da Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino; a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse atendimento não visa a substituição do ensino regular, mas a complementação e/ou suplementação no contraturno do horário de aula ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado. Assim, Silva, Castro e Marques (2018, p. 75) apontam: “trata-se de uma política educacional que deve guiar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na forma de adaptação e de conteúdo e de metodologia, além de flexibilização curricular”. Em consonância com essa resolução, tem-se o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual tem como diretriz a implementação do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) em todas as instituições de ensino.

Finalmente, mais recentemente, foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, a qual afirmar, no Art. 28, inciso III, que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o

projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 12).

Essas legislações próprias são avanços importantes no sentido de garantir legalmente o direito e a implementação de políticas públicas para a inclusão efetiva.

Quanto à estatística, o número de matrículas gerais, incluindo classes especiais e regulares, de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica aumentaram de maneira exponencial nos últimos anos. Em 1998 houve 43.923 matrículas de alunos incluídos (ver INEP/MEC, 1999) com aumento de 640% com 325.136 alunos incluídos em 2006. O número de matrículas gerais na educação era de 639.888 em 2013; em 2017 esse número subiu para 827.243 (ver INEP/MEC, 2017). O número de matrículas em escolas especiais era de 14,5% em 2013; houve um declínio de 9,1% até 2017. O aumento no ensino regular foi de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Sendo que desses 90,9% de alunos 40,1% têm acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) e 50,8% não (ver INEP/MEC, 2017). Esses dados mostram um aumento no número de matrículas no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, concomitante a diminuição de matrículas em instituições segregadoras. Isso entre em consonância com o paradigma da Educação Inclusiva, a qual procura incluir todos no ensino regular, sem distinção.

Deste modo, não basta apenas uma legislação conivente com a inclusão quando prescinde de uma sociedade inclusiva. Como aponta Silva, Castro e Marques (2018, p. 81), “a educação é ao mesmo tempo meio e fim para esse processo inclusivo sem transformação da sociedade não há transformação na escola; do mesmo modo, sem transformação na escola não há transformação na sociedade”. Assim, transformações nas legislações e nas estatísticas na inclusão são necessárias, mas não as únicas para uma sociedade mais inclusiva.

Em consonância a essas metas, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar a atuação do psicólogo na escola, especificamente sua atuação no paradigma da inclusão escolar. Para isso, foram selecionados três objetivos: 1- Definir a psicologia escolar e seu campo de atuação; 2- Relacionar a prática do psicólogo escolar com a discussão da inclusão educacional; 3- Discutir as possíveis dificuldades e desafios presentes na atuação e na formação do psicólogo que impedem uma atuação crítica e comprometida socialmente nas instituições escolares, com destaque à formação e à historicidade da aula. Deste modo,

pretende-se contribuir para possíveis apontamentos aos profissionais da área de modo a cada vez mais inserir esse profissional no âmbito escolar, além de elucidar suas possibilidades de atuação e benefícios.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar a relação entre a psicologia escolar e a educação inclusiva, com destaque ao desafio da prática psicológica nas escolas e na inclusão devido à formação psicológica ainda restrita a uma prática ligada à clínica-terapêutica e uma atuação que tem como foco primário o diagnóstico e a redução dos problemas de aprendizagem ao aluno. Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica da literatura da área usando-se indexadores de periódicos, tal como o SciELO, Google Acadêmico e PePSIC. Além disso, foi contemplado na pesquisa manuais, cartilhas do Conselho de Psicologia e livros da área da psicologia escolar. A literatura considerada teve como critério o fato de terem sido publicadas depois de 1996, devido ao fato dessa época ter sido decretado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O motivo se refere ao fato da estruturação da educação ter sido modificada, além da LDB trazer um capítulo sobre a Educação Especial (Capítulo V).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O psicólogo escolar pode atuar de maneiras diversas dentro da escola, desde que não atue no modelo clínico-terapêutico, e, assim, focalizando seu trabalho na relação entre aluno-professor. Suas análises e intervenções, portanto, devem almejar os entraves à escolarização dos alunos. O trabalho do psicólogo não deve ser limitado ao diagnóstico e a mentalidade clínica, mas, como destaca Cassins *et al.* (2007), deve ser amplo no sentido de tornar o psicólogo um membro ativo na instituição contribuindo, deste modo, na construção do projeto político pedagógico (PPP), realizando mapeamento interno da instituição a procura de fenômenos que impedem o processo de ensino-aprendizagem, nas reuniões de pais e colegiados, entre outras funções. Deste modo, a atuação do psicólogo escolar de modo mais amplo possibilita que os impactos proporcionados pelo diagnóstico fechado não se repita, pois a impossibilidade da escolarização e o entrave no desenvolvimento trazem grandes

impactos negativos na vida individual, o que pode ser fomentado numa prática clínica fechada do aluno. São casos, portanto, que selam a vida do sujeito, tal como exposto nos trabalhos de Patto (2015) e Souza *et al.* (2007) que, em comum, mostram que o psicólogo, conivente com uma prática alienada e acrítica, pode contribuir no aumento do diagnóstico de problemas de aprendizagem e desenvolvimento, aumento da medicalização infantil, a exclusão social de crianças de classes populares, a redução dos fenômenos escolares ao individual e a permitir a elitização cada vez maior da educação.

Para o desenvolvimento do aluno deve-se contribuir em seus aspectos de cidadania. Especificamente, como afirmam Cassins *et al.* (2007), o psicólogo escolar/educacional deve procurar instrumentos adequados que auxiliam no progresso acadêmico do aluno, mas sempre respeitando as diferenças individuais. Assim, é preciso que o psicólogo em sua atuação utilize de conhecimentos oriundos da Psicologia e outras áreas, tais como desenvolvimento humano, pedagogia e outras. Visando processos de transformação social e pessoal. Sua atuação deve ser embasada em conhecimentos científicos que direcionam suas decisões na instituição de ensino.

Apesar de sua grande importância, a psicologia escolar enfrenta algumas dificuldades que vão limitando a atuação dos psicólogos. Uma das dificuldades é o fato dos próprios psicólogos não compreenderem como o psicólogo pode atuar dentro das instituições escolares, além disso, a sociedade desconhece os benefícios e melhorias que a psicologia pode trazer para o ambiente escolar (CASSINS, 2007). Para eliminar esse tipo de dificuldade é necessário que os psicólogos que já atuam nesta área possam compartilhar as mudanças e melhorias com outros profissionais e com a população, proporcionando conhecimento e uma nova visão da psicologia escolar.

Quanto à formação do psicólogo, destaca-se o caráter apolítico ainda presente em grande parte da formação deste profissional, conforme explicita Böing e Crepaldi (2010), isso se reflete de maneira substancial na falta de discussões na formação sobre temáticas como políticas públicas, reformas sanitária e psiquiátrica, entre outros diversos assuntos de responsabilidade social e política, os quais não podem prescindir na atuação do psicólogo. Em consonância a isso, Del Prette (1999) destaca o fato do psicólogo ser considerado pela LDB no artigo 71 não como compondo o quadro funcional da escola, mas como uma prática que tem sua função ligada à assistência social e, assim, é vista como despesa extra. Portanto, a formação do psicólogo é ainda não politizada, sobretudo nos aspectos de políticas públicas. Somado a isso, a psicologia escolar sofre de uma visão médica muito mais que psicológica que, além dos fatos supracitados, também se relacionado ao motivo do psicólogo no Brasil ser

um profissional de saúde, o que leva a uma atuação ainda focalizada no diagnóstico (SOUZA, 2010).

Como já propriamente dito, a atuação do psicólogo escolar em um modelo clínico impossibilita o desenvolvimento do aluno, visto que não irá voltar para suas potencialidades, mas em seus problemas para fechá-los em um diagnóstico e selar seu destino. Assim, a psicologia escolar começa a desenvolver um papel diferente do âmbito clínico atualmente. Para Cassin *et al.* (2007, p. 21),

Hoje, o objetivo da Psicologia Escolar/Educacional é ser um esteio para o desenvolvimento global do estudante. Através de ações com diretores, professores, orientadores, pais e os próprios alunos, o trabalho se dirige à prevenção. Avaliação, diagnóstico, acompanhamento e orientação psicológica são aplicados dentro de um contexto institucional e não mais exclusivamente voltados ao aluno individualmente. Para casos que requeiram, realizam-se encaminhamentos clínicos.

Portanto, o psicólogo escolar deve respeitar as diferenças individuais, sempre visando à promoção e a prevenção da saúde de toda comunidade escolar, e precisa estar preparado para lidar com situações de incerteza, conflitos, singularidades e subjetividade. De acordo com Marinho-Araujo (2014), são quatro as dimensões que devem auxiliar o psicólogo escolar em sua atuação profissional, quais são: o mapeamento institucional, o espaço de escuta psicológica, a assessoria ao trabalho coletivo e o acompanhamento ao processo de ensino aprendido.

O mapeamento institucional diz de uma etapa básica do processo de intervenção institucional. Nesta fase é preciso que o psicólogo desenvolva competências para analisar e investigar a instituição escolar. Já o espaço de escuta psicológica refere-se a uma prática do psicólogo em observar e analisar as situações no contexto escolar, assim, o psicólogo deverá desenvolver uma escuta que possibilite auxiliar a subjetividade particular e a instituição como um todo. Para Marinho-Araujo (2014, p. 93), “é possível o psicólogo escolar desencadear um processo de formação continuada em serviço, que possa vir a se expandir pela atuação de outros agentes e especialistas presentes e atuantes no contexto escolar”. No acompanhamento do ensino-aprendizado o objetivo principal é melhorar o desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, chegarem ao sucesso escolar. Portanto, a ênfase do trabalho do psicólogo escolar é a intervenção da relação professor-aluno. Neste sentido, é preciso passar para toda a instituição a importância dessa relação e possibilitando, assim, a criação do projeto pedagógico para intervenção de análise feita a partir deste projeto de observação.

Nesta atuação o psicólogo enfrenta cada vez mais uma diversidade de grupo e, assim, seu trabalho deve ser dinâmico e plural. Na inclusão, os grupos historicamente excluídos do ensino regular são inseridos na educação. Essa inclusão, embora deva ser feita em toda a sociedade, ela se especifica na escola, sobretudo por meio do papel do professor. Assim, quem deve primariamente fazer a inclusão é o professor. O psicólogo será coadjuvante e auxiliará nesse processo, devendo fortalecer o processo de escolarização. No entanto, não basta apenas o psicólogo ou o professor serem inclusivos, pois também o deve ser a escola como um todo, assim, para Silva, Castro e Marques (2018, p. 80), “a psicologia escolar deve ter como prioridade a construção de uma prática profissional comprometida com a inclusão social que seja capaz de romper definitivamente com as concepções classificatórias, fragmentadas e individualizante”.

Embora haja avanços nos aspectos legislativos e estatísticos, como destacado anteriormente, diversos outros fatores atualmente contribuem para que a inclusão escolar não seja efetiva. Em consonância com isso, pesquisas nacionais mostram que grande parte das crianças, mesmo que ditas incluídas, são em sua maioria ainda segregadas e/ou rejeitas das maiorias das atividades, tal como nos estudos de Batista e Enumo (2004), Crochik *et al.*, (2013) e Razera (2018, p. 29-38). Além disso, um problema da educação inclusiva é que ela é móvel e, portanto, há diversos modelos de inclusão, assim como há diversos públicos que são considerados como fazendo parte da inclusão. A política específica para a inclusão de ensino especial no Brasil é voltada para alunos com deficiência, espectro autista e superdotação/altas habilidades o que indica avanço quanto a possibilidade de escolarização desse grupo, mas mostra ainda retrocesso quanto a inclusão de outros grupos como os que têm transtornos de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento, grupo LGBT, negros, população em situação de rua, imigrantes, indígenas, quilombolas, ciganos, população circense e outros.

Há, ainda, a situação da distinção entre o que seria a educação integrada e a educação inclusiva, visto que a maioria dos alunos que são ditos em situação de inclusão são integrados, mas não incluídos, a saber: a primeira adapta o currículo, os métodos de ensino e a avaliação para os alunos em situação de inclusão, ao passo que a educação inclusiva altera a estrutura e o funcionamento da escola tendo em vista uma política-pedagógica que contemple a todos (VIVARTA, 2003). Deste modo, não basta apenas uma legislação conivente com a inclusão quando prescinde de uma sociedade inclusiva. Como apontam Silva, Castro e Marques (2018, p. 81), “a educação é ao mesmo tempo meio e fim para esse processo inclusivo sem transformação da sociedade não há transformação na escola; do mesmo modo, sem transformação na escola não há transformação na sociedade”. Assim, transformações nas

legislações e nas estatísticas na inclusão são necessárias, mas não as únicas para uma sociedade mais inclusiva.

4 CONCLUSÕES

Deste modo, embora uma autocrítica tenha acompanhado a psicologia escolar desde a década de 80, esta ainda está focalizada em um modelo médico que impossibilita uma atuação mais ampla e efetiva do psicólogo escolar. Este modelo médico faz com que a psicologia escolar seja voltada para a produção de diagnósticos, que na maioria das vezes são negativos, uma vez que não é analisado todo o contexto pode vir a causar mais impactos na vida do sujeito, como a estigmatização, dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento.

Portanto, o psicólogo escolar precisa estar sempre voltado para a relação aluno-professor, usando instrumentos adequados que promova o desenvolvimento de ambos. É de grande importância a presença de um psicólogo no âmbito institucional, pois o intuito é fortalecer o processo de escolarização. Assim, uma instituição que tem uma equipe bem formada terá bons retornos quanto ao desenvolvimento e contribuirá, por exemplo, para uma escola mais inclusiva. Os problemas principais, como apontados, devem-se a uma condição histórica e uma formação limitada do próprio psicólogo. Além disso, soma-se o fato que a psicologia não tem seu trabalho como efetivamente afirmado e conhecido na sociedade além do trabalho clínico e organizacional, o que inclusive é um problema da própria área de deve ser superado.

O psicólogo, assim, mediante as demandas escolares no processo de ensino-aprendizagem, na responsabilidade e no dever de proporcionar uma educação inclusiva necessita de uma formação continuada por meio de atualizações e estudos aprofundados na educação inclusiva e na própria área escolar, pois somente a graduação em Psicologia não é suficiente proporcionar uma formação efetiva para atuação direta para a escola.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 9, n. 1, p. 101-11, apr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições câmara, 2015.

BOING, Elisângela; CREPALDI, Maria Aparecida. O psicólogo na atenção básica: uma incursão pelas políticas públicas de saúde brasileiras. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 634-49, sept. 2010.

CASSINS, A.M. *et al.* **Manual de Psicologia Escolar/Educacional.** Curitiba: Unificado, 2007, 45 p.

CROCHÍK, J. L. *et al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas: Alínea Editora, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje.** São Paulo: Átomo e Alínea, 1999, p.11-34.

INEP/MEC. **Censo escolar da educação básica 2017.** Brasília-DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>.

_____. **Censo escolar da educação básica 2009.** Brasília-DF, 2010. <http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar da educação básica 2006. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Sinopse+estat%C3%ADstica+da+educacao%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+censo+escolar+2006/9dc9b493-ff6f-4649-a4e9-f4b2b9510831?version=1.2](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Sinopse+estat%C3%ADstica+da+educacao+C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+censo+escolar+2006/9dc9b493-ff6f-4649-a4e9-f4b2b9510831?version=1.2)>.

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** Censo escolar da educação básica de 1998. Brasília-DF, 1999. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>>.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Memória e Atualidade. In: **Encontros, desafios e Impasses**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014, p. 55-68.

MENDES, E.G. Breve histórica da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo-ago., 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, dec. 2003.

RAZERA, K. D. M. F. Inclusão escolar e preconceito: avanços e limites da educação inclusiva. In: CARLONI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C. O. **Inclusão, Educação e Sociedade**. 1. ed. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018, p. 29-38.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SILVA, T. D. B; CASTRO, T. C.; MARQUES, B. C.A. Inclusão escolar e preconceito: avanços e limites da educação inclusiva. In: CARLONI, P. R.; FREIRE, A.C.; ANDRADE, T. C. O. **Inclusão, Educação e Sociedade**. 1. ed. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018, p. 69-83.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo, cap. 4. In: **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. Caxambu, MG: Casa do psicólogo, 2010.

VIVARTA, V. **Mídia e Deficiência**. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.