

Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar

Ladislau Ribeiro do Nascimento¹

Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar

RESUMO

As políticas de educação inclusiva proporcionaram avanços ao processo de democratização do ensino, especialmente a partir da década de 1990. Em meio às transformações conquistadas, a Psicologia Escolar e Educacional tem sido convocada para inventar e reinventar práticas na busca pela efetivação da inclusão. Este artigo reflete sobre os desafios a serem superados com a finalidade de enfrentarmos a lógica excludente que ainda atravessa muitos espaços escolares. Inicialmente, apontamos as conquistas registradas pela legitimação da educação inclusiva. Em um segundo momento, conjecturamos sobre limites e restrições que tornam a inclusão imensamente desafiadora e necessária. Em seguida, sugerimos caminhos epistemológicos capazes de potencializar o encontro entre psicologia e educação. Finalmente, com o objetivo de reafirmar a importância de adotarmos uma mudança paradigmática na promoção da educação inclusiva, apresentamos duas intervenções bem-sucedidas, ambas extraídas da literatura utilizada para o embasamento teórico deste artigo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Educação; Educação Inclusiva.

Possible encounters between psychology and education for school inclusion

ABSTRACT

Inclusive education policies have provided advances in the process of democratization of education, especially since the 1990s. In the midst of the transformations that have been achieved, School and Educational Psychology has been called to invent and reinvent practices in the pursuit of inclusion. This article reflects on the challenges to be overcome in order to face the exclusionary logic that still crosses many school spaces. Initially, we point out the achievements registered by the legitimacy of inclusive education. Second, we conjecture about limits and constraints that make inclusion hugely challenging and necessary. Next, we suggest epistemological paths suitable to enhance the encounter between psychology and education. Finally, with the aim of reaffirming the importance of adopting a paradigm shift in the promotion of inclusive education, we present two successful interventions, both extracted from the literature used for the theoretical basis of this article.

Keywords: School and Educational Psychology; Education; Inclusive Education.

Encontros posibles entre psicología y educación para la inclusión escolar

RESUMEN

Las políticas de educación inclusiva proporcionaron avances para el proceso de democratización de la enseñanza, especialmente a partir de la década de 1990. En medio de las transformaciones conquistadas, la Psicología Escolar y Educacional ha sido convocada para inventar y reinventar prácticas en la búsqueda por la efectividad de la inclusión. Este artículo reflexiona sobre los desafíos a ser superados con la finalidad de enfrentarnos la lógica excluyente que aún atraviesa muchos espacios escolares. Inicialmente, apuntamos las conquistas registradas por la legitimación de la educación inclusiva. En un segundo momento, conjeturamos sobre límites y restricciones que hacen la inclusión inmensamente desafiante y necesaria. A continuación, sugerimos caminos epistemológicos capaces de potenciar el encuentro entre psicología y educación. Finalmente, con el objetivo de reafirmar la importancia de que adoptemos un cambio paradigmático en la promoción de la educación inclusiva, presentamos dos intervenciones exitosas, ambas extraídas de la literatura utilizada para las bases teóricas de este artículo.

Palabras clave: Psicología Escolar y Educacional; Educación; Educación Inclusiva.

Introdução

Em 2004, o Sistema Conselhos de Psicologia instituiu 14 de abril como o Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva (Conselho Federal de Psicologia, 2018). Esta data simboliza e marca o empenho cotidiano da psicologia na promoção da inclusão. No campo da Psicologia Escolar e Educacional, o tema tem sido alvo de análises e de intervenções produzidas na interface entre psicologia e educação há, pelo menos, três décadas (Cavanellas, 2000; Machado, 2006; Crochík et al., 2009).

Práticas potentes e criativas apontam para novas possibilidades de atuação. Na contramão do saber-fazer psicológico influenciado pelo discurso médico-patologizante, tradicionalmente aplicado ao âmbito escolar, encontramos saídas para consolidar uma psicologia escolar cada vez mais pujante. Intervenções em que a psicologia tem sido pensada e praticada em conexão com outros saberes despontam como dispositivos fundamentais para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), indígenas, ciganos, negros, quilombolas, população em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, meninas e homossexuais, dentre outros grupos historicamente excluídos dos processos escolares.

O empenho da psicologia é crucial porque, embora a educação básica seja direito de todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 1988), sabemos da dificuldade de grande parte da população para acessá-la. Aqueles que nela ingressam se deparam com a fragilidade de um modelo escolar muito aquém do que se espera para a formação educacional. Vários estudos apontam o problema do "fracasso escolar" (Patto, 1993; Angelucci, Kalmus, Paparelli, & Patto, 2004; Fernandes et al., 2007), sobretudo nas escolas frequentadas pelas camadas populares. O problema é intensificado quando a ele acrescentamos as demandas e os desafios para a consolidação da educação inclusiva (Dazzani, 2010).

Desde a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), passando pelas proposições divulgadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), bem como na Declaração de Salamanca, publicada em 1994 e reeditada em 1997 (Brasil, 1997), esforços vêm sendo direcionados para a inclusão de todas as crianças e adolescentes no sistema de educação nacional. Em solo brasileiro, o discurso da inclusão ganhou tónus depois da publicação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Nº 8.069, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996) estabelece a oferta gratuita de atendimento educacional especializado aos educandos com altas habilidades ou superdotação, bem como àqueles com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD)¹. O ensino deve ocorrer preferencialmente na rede regular, abrangendo todas as modalidades e etapas estipuladas para a formação educacional básica. Esta lei trouxe avanços consideráveis no que diz respeito à flexibilização das práticas de gestão e de planejamento escolar, além de ter propiciado a promoção de práticas inclusivas em contextos outrora avessos às deficiências e dificuldades que acometem estudantes da educação básica.

Na década seguinte, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi ratificada no Brasil pelos Decretos Nº 186 (2008) e Nº 6.949 (2009). Esta convenção demandou a tomada de medidas assertivas para os Estados Partes assegurarem acesso integral e igualitário de pessoas com deficiência aos meios educacionais.

Naquele mesmo período houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), elaborada para garantir acesso, participação e envolvimento de estudantes com NEE nas escolas regulares. A educação especial recebeu diretrizes para ser definitivamente integrada aos espaços comuns de ensino. Os objetivos explicitados no texto apontam para:

[...] transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Esta política pública é realmente um marco na luta pela inclusão. Ela abrange alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quilombolas, indígenas, populações do campo, dentre outros segmentos populacionais historicamente excluídos dos processos educacionais.

A partir de sua publicação, a escola foi definida como espaço preferencial do chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Mantoan, 2008), responsável pela identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados à integração de alunos com NEE no sistema regular de ensino. Vale ressaltar que,

[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

¹ Vale salientar que, na referida lei, utilizava-se a expressão "educandos portadores de necessidades especiais", considerada, atualmente, inadequada.

Nesta perspectiva, progressos significativos na luta contra a perpetuação de práticas excludentes foram materializados no campo das políticas públicas de inclusão. Em 2012, na esteira dos empenhos para a consolidação da educação inclusiva, foi lançado o Caderno de Educação Especial da Secretaria de Educação Básica (Brasil, 2012), voltado ao desenvolvimento de estratégias inclusivas para crianças com deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual. Este documento mostra sua relevância ao enfatizar a necessidade de se alfabetizar em espaços comuns crianças com deficiência, de modo integrador e dinâmico. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) publicou diversas orientações para efetivar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015), com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino para a criação de condições de acesso e para o atendimento às necessidades educacionais de todos os estudantes. O texto expressa a demanda pela garantia de acessibilidade “mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações” (Brasil, 2015, p. 42).

Chama-nos a atenção a ausência do profissional de psicologia nos textos das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, ainda que a promoção da inclusão presuponha integração entre diferentes saberes e práticas. Segundo Silva Neto, Oliveira e Guzzo (2017), a não regulamentação do psicólogo como parte da equipe escolar dificulta a inserção efetiva da psicologia no campo educacional.

Para além da limitação mencionada acima, o principal impasse atrela-se ao fato de a sociedade capitalista operar sob a lógica da exclusão (Gentili, 1996). A todo instante, excluem-se ou incluem-se pessoas, produtos, empresas, serviços, marcas, tendências, estilos, valores, saberes, dentre outros componentes deste complexo modelo econômico.

No contexto escolar, alunos com melhor desempenho são incluídos no rol dos mais competentes e valorizados, enquanto outros não atingem as expectativas e seguem às margens dos processos de escolarização. Nesta conjuntura permeada pelas mais diversas formas de exclusão, localizamos práticas pontuais, produtoras da chamada “inclusão precária” (Martins, 1997). Esta forma de inclusão é caracterizada pela ineficiência. Por exemplo, em muitos casos, a entrada de alunos com NEE nas escolas regulares não está sendo acompanhada de adequações estruturais e arquitetônicas. Tampouco tem afluído com as transformações atitudinais e comportamentais indispensáveis para o êxito das estratégias de inclusão. Quais seriam os principais entraves para a inclusão escolar? Como a psicologia pode contribuir para a efetivação de práticas inclusivas nos espaços escolares?

Limites para a efetivação da educação inclusiva

A proposta de educação inclusiva desperta uma série de questionamentos e de controvérsias decorrentes da complexidade que envolve o tema. A ideia de inclusão traz em si as contradições de uma sociedade baseada na lógica da exclusão da maioria em favor da manutenção de privilégios de grupos dominantes. Abordar este assunto por meio de discursos e práticas distantes da realidade concreta, conforme tem sido observado ao longo dos anos, faz-nos incapazes de alcançar a tão almejada condição de respeito e de valorização das diferenças, dentro ou fora das instituições escolares.

Sabemos que a oferta da educação na perspectiva da inclusão é obrigação do Estado e responsabilidade de todos. Afinal, o tecido socioinstitucional, no qual a diferença deve ser respeitada e valorizada, depende da ação de educadores, psicólogos, peda-

gogos e estudantes, entre outros atores sociais envolvidos no cotidiano de quem necessita de acessibilidade em meio às mazelas dos processos de exclusão. No entanto, as práticas inclusivas disseminadas no Brasil trazem marcas da filantropia, dado que as primeiras iniciativas para a inclusão partiram de instituições religiosas devotadas à beneficência (Padilha, 2015).

Embora consideremos a relevância da caridade no cenário da inclusão, não podemos negar seus efeitos contrários. Em geral, tais iniciativas operam na perspectiva do assistencialismo e não oferecem oportunidades para emancipar e integrar socialmente o público-alvo nos espaços comuns. Vale salientar que, na medida em que pessoas desamparadas são direcionadas às ações de filantropia, o Estado se omite e deixa de cumprir seu dever em relação à garantia da educação enquanto direito básico de todos os cidadãos.

Conforme exposto, a promoção da educação inclusiva se torna mais desafiadora porque o modelo de sociedade regido pelo sistema capitalista opera em uma lógica excludente; em sua base, o ideal liberal, que supõe liberdade individual para a construção de projetos de vida e para o acúmulo de riquezas, desconsidera as desvantagens de quem não possui as mesmas condições para ocupar determinados lugares e alcançar postos rigorosamente destinados aos grupos hegemônicos (Gentili, 1996). Nesta perspectiva, não podemos abordar processos de exclusão sem reconhecer a desigualdade constituinte dessa sociedade.

Pensando na exclusão como a resultante desta conjuntura sociopolítica e econômica, Veiga-Neto e Lopes (2011) se mostram céticos em relação ao “imperativo da inclusão” identificado nos discursos oficiais e nas propostas de inclusão difundidas pelo sistema educacional. Na mesma linha de raciocínio, contestam a lógica binária subjacente à oposição inclusão-exclusão, porque não creem na possibilidade de se promover a inclusão total de alguém, ou de algum grupo, em uma sociedade estruturalmente desigual. Nesta perspectiva, empregam a montagem “in/exclusão” no lugar de inclusão e/ou exclusão separadamente, porque reconhecem a complexidade inerente aos processos de inclusão e de exclusão engendrados nos mais distintos espaços socioinstitucionais.

Para compreendermos o posicionamento dos autores mencionados acima, refletimos sobre o conceito de deficiência. Trata-se de uma construção social mediada por elementos históricos, sociais, econômicos e culturais. A sociedade, engendrada por meio de relações de forças destinadas à padronização de modos de existência considerados normais ou anormais, inventa (Skliar, 1999), estigmatiza (Goffman, 1988) e impele a deficiência às margens do meio social, com base em moralismos implacáveis com a diferença.

Ademais, sob a égide do conhecimento científico, a deficiência costuma ser reduzida ao fator biológico. Vale salientar, nas palavras de Skliar (1999), que

[...] a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade (Skliar, 1999, p. 18).

Lamentavelmente, vemos profissionais da área “psi” e do campo educacional reproduzirem o referido reducionismo, naquilo que podemos considerar um desserviço à promoção da inclusão. Quando se define um ser humano por sua incapacidade, todos os outros aspectos de sua existência são deixados à parte. Assim, potencialidades e virtudes são suprimidas pela marca da deficiência.

Além disso, tal equívoco pode enfraquecer a luta contra distintas formas exclusão associadas a outros marcadores de diferença. Por exemplo, ao reduzirmos um jovem, cadeirante, negro e pobre, à condição de pessoa com necessidades especiais, exclusivamente pela sua dificuldade de locomoção, além de negarmos a pluralidade de elementos que o constituem como ser humano, desconsideramos categorias como raça e condição social, igualmente atreladas aos processos de exclusão. Consequentemente, a luta pela afirmação de direitos por meio da efetivação de práticas legitimamente inclusivas pode ser atalhada. Esta seria, inclusive, outra razão para justificar o emprego do termo "in/exclusão" e a crítica ao imperativo da inclusão, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011).

A esta altura nos perguntamos sobre quais seriam os meios mais adequados para fortalecermos a perspectiva da educação inclusiva. Na seção seguinte, refletiremos sobre aquelas que seriam as formas mais potentes para a promoção da inclusão por meio do encontro entre saberes e fazeres da psicologia e da educação.

A importância do diálogo entre saberes da psicologia e da educação

Em geral, a entrada de um psicólogo no contexto escolar levanta expectativas pela oferta de atendimentos clínicos (Machado, 2003). Espera-se a produção de análises e intervenções de cunho adaptacionista. Os pedidos são frequentemente acompanhados de queixas escolares com indicações de nomes de supostos alunos-problema que, do ponto de vista de muitos educadores, necessitariam de tratamento psicológico (Andrada, 2005).

Esse tipo de situação, registrada em pleno século XXI, decorre do fato de a psicologia ter sido historicamente inserida no âmbito escolar por meio de abordagens apoiadas em teorias médico-patologizantes, normativas, avessas à diferença e desprovidas de referenciais para a realização de análises capazes de considerar influências históricas, econômicas, culturais e sociais envolvidas na produção de fenômenos conectados aos processos de escolarização (Del Prette, 1993; Antunes, 2008). Vale lembrar que as primeiras aproximações entre psicologia e educação ocorreram de modo significativo no alvorecer do século XX, no continente europeu, quando médicos como Maria Montessori (1870–1952) e Jean-Ovide Decroly (1871–1932) atribuíram estatuto científico ao saber pedagógico, a partir de experimentações e contribuições influenciadas pela psicofisiologia e pela psicologia genética.

No Brasil, especialmente durante a primeira metade do século XX, o caráter remediativo e corretivo foi preponderante na psicologia escolar. De modo semelhante ao que se observou no contexto europeu, fomos influenciados sobremaneira pela medicina, especialmente no desenvolvimento de instrumentos de abordagem psicométrica, utilizados na avaliação da prontidão para a aprendizagem e na produção de diagnósticos acompanhados de classificações e encaminhamentos de estudantes aos serviços especializados no tratamento clínico das dificuldades de aprendizagem (Guzzo, 2001).

Entretanto, após inúmeras discussões sobre o fazer psicológico no contexto educacional, iniciadas nos anos 1980, enfatizou-se a necessidade de mudanças epistemológicas para a compreensão das questões escolares (Souza, 2002). A partir daquele momento, a Psicologia Escolar e Educacional fortaleceu-se por meio de pesquisas e intervenções amparadas em referenciais teóricos orientados pelo compromisso ético e político com a transformação da realidade social. Priorizaram-se abordagens teórico-metodológicas capazes de subsidiar o acesso à realidade de instituições escolares e de evitar equívocos como, por exemplo, a culpabilização de crianças, adolescentes,

familiares ou responsáveis, mediante dificuldades escolares no processo de escolarização (Machado, 1994).

Esta guinada da psicologia na promoção da educação inclusiva deriva de lutas coletivas em favor da vida e da garantia de respeito aos direitos humanos nos campos da saúde e da educação. Movimentos de combate ao direito absoluto da normalidade sobre a anormalidade, como a Luta Antimanicomial e as reformas institucionais, instauradas sobretudo a partir das manifestações de maio de 1968, na França, fizeram emergir dispositivos dedicados à criação de novas possibilidades de existência nas instituições de saúde e de educação. Foucault (1979), por exemplo, avalia a valorização da dimensão produtiva da loucura como sendo um dentre os diversos avanços possibilitados pela "antipsiquiatria".

Práticas inclusivas, criativas e potentes foram inventadas em instituições como hospitais e escolas, a partir da recusa diante das nocivas relações de poder e de dominação engendradas entre agentes imbuídos de autoridade e indivíduos postos em condição de assujeitamento.

Esta nova mirada sugere que atuemos como intercessores, no sentido proposto por Deleuze (1992), a fim de provocarmos interferências criativas nos espaços institucionais, sem desrespeitarmos outros saberes e territórios na interface da saúde com a educação. Eis a potência do posicionamento no qual o saber da psicologia é posto à disposição de outros saberes e campos para operar coletivamente na realização de trabalhos capazes de promover inclusão (Vicentin, 2007).

Sendo assim, para atuarmos de modo crítico e eficaz na promoção da inclusão, devemos estar ao lado dos educadores. Não podemos sobrepor os códigos da psicologia aos saberes e fazeres da pedagogia ou de outras especialidades circunscritas ao campo educacional. Embora sejamos convocados para agir como se pudéssemos resolver problemas insolúveis por profissionais não psicólogos, temos de repensar nosso posicionamento e inventar novas práticas para a promoção da inclusão. Obviamente, o saber-fazer da psicologia ocupa um lugar em seu encontro com a educação. No entanto, não podemos assumir posturas cientificistas com a presunção de resolver questões supostamente restritas ao campo "psi". Temos de atuar a partir da transversalidade entre saberes e fazeres, sem ambição de exercermos domínio sobre outras áreas de conhecimento. A luta pela inclusão exige trabalho coletivo. Aliás, muito trabalho.

Na próxima seção, discorreremos sobre algumas possibilidades de atuação com vigor para potencializar o encontro entre psicologia e educação na luta pela inclusão.

Sobre a potência das práticas inclusivas na interface entre psicologia e educação

Mediante desafios preocupantes para a efetivação da educação inclusiva, temos de criar novas possibilidades de intervenção e análise com a finalidade de romper com a lógica excludente predominante nos campos científico e educacional (Rocha, 2007). Este rompimento implica a capacidade de resistirmos à hegemonia do saber-fazer psicológico nos espaços escolares. É preciso reinventar saberes e fazeres para atuarmos de modo consistente na promoção da inclusão. Quais seriam os passos para avançarmos na elaboração de práticas capazes de incluir?

Precisamos ampliar o alvo de nossas práticas inclusivas. A meta seria o alcance da vasta gama de excluídos dos processos escolares. Não se pode orientar as estraté-

gias de inclusão para um público-alvo restrito. Falamos sobre surdos, cegos, cadeirantes, superdotados, indígenas, pobres, homossexuais, pessoas em situação de rua e loucos, entre outros indivíduos e grupos excluídos da sociedade (Veiga-Neto & Lopes, 2011).

Além disso, necessitamos intensificar o combate às práticas classificatórias, patologizantes e excludentes que perduram no campo da educação inclusiva. De acordo com Machado (2006), a fim de promover a inclusão, temos de problematizar processos excludentes por meio de análises sobre modos de constituição e estruturação da sociedade, com o objetivo de romper a lógica da exclusão. Segundo a autora, é necessário subverter concepções e práticas assentadas nesta lógica. Deste modo, ao invés de reproduzirmos processos excludentes por meio de uma prática em si equivocada de produção de diagnósticos e classificações, devemos reinventar nossos modos de atuação para empreendermos escuta, observação, trabalhos em equipe e discussões sobre o cotidiano escolar, dentre outras ações operadas no plano micropolítico (Aguiar, & Rocha, 2007; Rocha, 2008; Heckert, & Andrade, 2010).

Nesta busca pelas estratégias inclusivas, identificamos a produção de trabalhos exitosos, promovidos pela aproximação entre psicologia e educação. Elegemos duas intervenções extraídas de referências situadas no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Ambas foram inspiradas nos referenciais da pesquisa-intervenção (Aguiar, & Rocha, 2007).

A pesquisa-intervenção considera a necessidade de transformar para conhecer (Aguiar, & Rocha, 2007). Nesta perspectiva, pesquisadores intervêm de modo crítico, por meio de práticas criativas e inventivas envolvendo a participação de pessoas que ocupam diferentes lugares nos espaços institucionais. Em geral, objetiva-se desnaturalizar ideias cristalizadas como verdades reificadas em escolas, hospitais, empresas, dentre outras instituições onde relações de poder e práticas discursivas forjam subjetividades.

As experiências rompem com as formas tradicionais de pesquisa e propõem uma mudança paradigmática na produção do conhecimento e na promoção da educação inclusiva. Vicentin (2007), por exemplo, relatou uma experiência de inclusão de crianças com graves comprometimentos psíquicos, bem-sucedida graças ao investimento em alianças e parcerias abrangendo profissionais dos campos da saúde e da educação. O trabalho foi realizado em diferentes fases e teve por objetivo incluir o público-alvo nas salas de aula do ensino regular.

Em um primeiro momento, promoveu-se a construção de projetos focais com a participação de psicólogos, professores, gestores, coordenadores pedagógicos e acompanhantes terapêuticos de crianças inseridas nas instituições em que o projeto se desenvolveria. As atividades incluíram oficinas psicopedagógicas, conjuntamente sistematizadas por meio de teorização e ordenação.

Em seguida, construiu-se e realizou-se um curso para instaurar alternativas criativas na promoção de inclusão. O trabalho, direcionado a profissionais de educação e de saúde, propôs um modelo formativo voltado ao desenvolvimento de novos modos de pensar, sentir e agir no campo da educação inclusiva. As atividades incluíram aulas teóricas, vivências e construção de projetos baseados em situações concretas experimentadas pelos participantes (Vicentin, 2007).

Machado, Almeida e Saraiva (2009), por sua vez, realizaram trabalho destinado à provocação de "rupturas necessárias para uma prática inclusiva" (p. 22). Eles promoveram a intervenção em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo. Cientes da predominância de práticas escolares normalizadoras, com

potencialidade para excluir expressões da diversidade no espaço escolar, intervieram nos arranjos institucionais produtores de desigualdade. Problematizaram o funcionamento institucional por meio de uma montagem que incluiu o acompanhamento do cotidiano de trabalho de uma educadora e o desenvolvimento de atividades grupais com as crianças de sua turma de alunos.

Durante a intervenção, problematizou-se com uma educadora e com um grupo de estudantes o tratamento desigual dispensado a uma aluna moradora de uma casa abrigo. Ela carregava um estigma e não era aceita pelos colegas porque não vivia ao lado de uma família convencional, de acordo com o modelo burguês. Notou-se entre a maioria do grupo a representação social de um arranjo familiar único, idealizado. A intervenção foi meticulosamente pensada para preservar o caso particular da aluna mencionada. Neste percurso, afetações e novas experimentações foram provocadas por meio de uma atividade dinâmica em que o tema do cuidado foi abordado com os alunos. A educadora também colaborou por meio da projeção de filmes e da realização de discussões sobre o assunto. Esta proposta considerou o caráter histórico do processo de produção das relações, em contraposição às visões naturalizantes baseadas em estereótipos e idealizações, e produziu novos tempos e espaços no cotidiano escolar.

Além deste caso, o referido trabalho interveio a partir do contato com um grupo de quatro alunos que ocupavam a chamada "mesa do não" (Machado et al., 2009). À referida mesa sentava-se um quarteto que não participava das atividades propostas pela professora. Com a finalidade de confrontar discursos naturalizados acerca do suposto fracasso escolar daquele pequeno grupo, realizou-se uma atividade em que todos os alunos puderam desenhar algo sobre o que gostariam de aprender e sobre algo que pudessem ensinar. Assim, criou-se um arranjo em que distintos saberes foram compartilhados. Crianças erroneamente classificadas como defasadas dos pontos de vista cognitivo e intelectual puderam ensinar e aprender distantes dos aprisionamentos instituídos no cotidiano escolar, muitas vezes estigmatizador. O não saber foi pensado "[...] como possibilidade de aprender, de vir a saber. Produziu-se diversidade, gerou-se potência" (Machado et al., 2009, p. 30).

Práticas como estas nos dão alento e demonstram a possibilidade de avançarmos em busca de uma escola realmente inclusiva. A psicologia de um modo geral, mas, sobretudo, a Psicologia Escolar e Educacional, tem o desafio de intensificar o diálogo com pesquisadores e profissionais de áreas e territórios da educação com vistas à formação de alianças e parcerias potentes para o enfrentamento da exclusão na escola.

Considerações finais

O fato de não contarmos com políticas públicas que garantam a atuação de psicólogas e psicólogos nas instituições escolares torna o trabalho cada vez mais desafiador. Em meio aos embaraços do caminho, devemos transcender os espaços escolares a fim de estabelecermos contatos e alianças com os mais diversos atores da rede de proteção social, incluindo equipamentos do Sistema Único de Saúde (SUS) e de Assistência Social (SUAS).

Temos a incumbência de romper com a malfadada lógica de inclusão perversa em que o processo de exclusão é "adiado e diluído no tempo" (Bourdieu, & Champagne, 2001). Conhecer limites e possibilidades em nosso saber-fazer é crucial ao projeto de fortalecimento de nossa atuação enquanto psicólogas e psicólogos comprometidos com a transformação social. Estamos diante da possibilidade de subvertermos esta

lógica atroz, capaz de provocar sofrimento e fracasso sob o pretexto de garantir a inclusão. O momento sugere crítica contundente às práticas excludentes.

Precisamos atuar ao lado de educadoras e educadores. Reconhecemos a urgência da elaboração de estratégias inventivas no encontro entre saúde e educação, em uma perspectiva transversal. A conexão entre as duas áreas é imperativa e só pode se efetivar a partir da recusa à cisão entre estes dois domínios. Portanto, reinventar saberes e fazeres alternativos aos modelos que subjugam outros saberes e fazeres circulantes nos territórios escolares se faz urgente.

Para trilhar o aspirado caminho de transformações, necessitamos desconstruir discursos naturalizantes, que legitimam a exclusão de estudantes fragilizados pelo fato de habitarem espaços estruturados sob a lógica excludente instituída na/pela sociedade capitalista. Neste modelo societário, onde são estabelecidos jogos de verdade acerca de quem seria vencedor ou perdedor, supostamente responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, há de se instituir meios de coletivização das experiências para que o jogo de estigmatizações e culpabilizações individuais dê lugar à responsabilização coletiva pela inclusão.

Referências

- Aguiar, K. F., & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu (Org.), *A miséria do mundo* (pp. 481-486). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (1997). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* (2a ed.). Brasília, DF: Corde.
- Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2012). *Caderno de educação especial: A alfabetização de crianças com deficiência: Uma proposta inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2015). *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

- Cavanellas, L. B. (2000). Psicologia e compromisso social, educação inclusiva: Desafios, limites e perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(1), 18-23. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100003>
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2018). *Dia nacional de luta pela educação inclusiva*. Brasília, DF: o autor.
- Crochík, J. L., Freller, C. C., Dias, M. Á. L., Feffermann, M., Nascimento, R. B., & Casco, R. (2009). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 40-59. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100005>
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(2), 362-375. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>
- Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, 10 jul. 2008.
- Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, 26 ago. 2009
- Del Prette, Z. A. P. (1993). A identidade do psicólogo escolar/educacional: As diferentes faces da (re)construção. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 125-138.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo, SP: 34.
- Fernandes, A. M. D., Moura, A. A., Sousa, D. M. F., Patriota, G. F., Araújo, J. M. A., & França, M. L. P. (2007). Histórias e práticas do sofrer na escola: Múltiplos atos/atores na produção do "aluno-problema". In A. M. Machado, A. M. D. Fernandes, & M. L. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 145-166). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Foucault, M. (1979). A casa dos loucos. In M. Foucault, *Microfísica do poder* (pp. 65-73). Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In P. Gentili, & T. T. Silva (Org.), *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 09-49). Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas, SP: Alínea.
- Heckert, A. L. C., & Andrade, R. B. (2010). Caminhos bifurcantes na educação inclusiva: Inclusões e rebeldias silenciosas na educação pública. *Fractal: Revista de psicologia*, 22(3), 497-512. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000900004>

- Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. *Diário Oficial da União*, 16 jul. 1990.
- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 21 dez. 1996.
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: Efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2003) Os psicólogos trabalhando com a escola: Intervenção a serviço do quê? In A. M. Machado, E. R. Tanamachi, V. R. Galdini, & W. M. J. Aguiar (Orgs.), *Psicologia escolar: Práticas críticas* (pp. 62-85). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2006). Educação inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando? In C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas* (pp. 127-136). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Machado, A. M., Almeida, I. E., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In A. A. Anache, & I. R. Silva (Orgs.), *Educação inclusiva* (pp. 21-35). Brasília, SP: Conselho Federal de Psicologia.
- Mantoan, M. T. E. (2008). O direito à igualdade e à diferença na escola: Desafios da inclusão. *Direcional Educador*, 3, 16-17.
- Martins, J. D. S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo, SP: Paulus.
- Organização das Nações Unidas - ONU. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris: o autor.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unicef. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem: o autor.
- Padilha, A. M. L. (2015). Educação inclusiva: Já se falou muito sobre ela?. *Educação em Foco*, (ed. esp.), 313-332.
- Patto, M.H.S. (1993). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Rocha, M. L. (2007). A formação como acontecimento: Solidão, pensamento e autogestão. In A. M. Machado, A. M. D. Fernandes, & M. L. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 37-48). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Rocha, M. L. (2008). Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 477-484. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000300008>
- Silva Neto, W. M. F., Oliveira, W. A., & Guzzo, R. S. L. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: A atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 573-582. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111111>
- Skliar, C. (1999). A Invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, 24(2), 12-28.

Souza, M. P. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. R. Souza (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 177-195). São Paulo, SP: Moderna.

Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve: Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol*, (20), 121-135.

Vicentin, M. C. (2007). Transversalizando saúde e educação: Quando a loucura vai à escola. In A. M. Machado, A. M. D. Fernandes, & M. L. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 167-184). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Submetido em: 03/07/2018

Revisto em: 16/12/2018

Aceito em: 06/01/2019

Endereço para correspondência:

Ladislau Ribeiro do Nascimento
ladislaunascimento@uft.edu.br

I. Docente. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Miracema do Tocantins. Estado de Tocantins. Brasil.