



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MAIARA AMORIM MUNIZ

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

**SÃO LUÍS
2021**

MAIARA AMORIM MUNIZ

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Scripto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Pollianna Galvão

**SÃO LUÍS
2021**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Muniz, Maiara Amorim.

Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do
Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência /
Maiara Amorim Muniz. - 2021.

185 f.

Orientador(a): Pollianna Galvão.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís
- MA, 2021.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Profissional. 3.
Psicologia Escolar Crítica. I. Galvão, Pollianna. II.
Título.

MAIARA AMORIM MUNIZ

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Scripto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Pollianna Galvão

Banca examinadora

Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara
Doutor em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Rosana Mendes Éleres de Figueiredo
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Daniel Carvalho de Matos
Doutor em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

A entrada de estudantes com deficiência em todas as modalidades de ensino tem aumentado nos últimos anos, como um desdobramento do avanço das políticas de Educação Inclusiva no país. Na Educação Profissional, as matrículas desse público foram 115,63% maiores em 2020 do que em 2008, ano de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nessa direção, essa pesquisa analisou a atuação de psicólogos escolares do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) para a inclusão dos estudantes com deficiência. Objetivou-se compreender características de atuação dos psicólogos do IFMA no processo de inclusão escolar; conhecer as fundamentações teórico-metodológicas desses profissionais; investigar concepções dos psicólogos sobre acessibilidade, ensino, aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar de pessoas com deficiência. A Psicologia Escolar crítica e perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano foram os alicerces teóricos-metodológicos do estudo, bases que compreendem a subjetividade como influenciada pelas relações humanas construídas historicamente e situadas em determinados contextos culturais, e que o desenvolvimento das pessoas, com e sem deficiência, está submetido às mesmas leis. De natureza qualitativa, o estudo fundamentou-se por uma abordagem construtiva e interpretativa, ocorrendo em três etapas: análise documental; questionário; debate em fórum virtual, que se desdobrou para um momento de roda de conversa *online*. Foram analisadas fontes documentais o Projeto de Desenvolvimento Institucional, a Política de Assistência ao Educando e a Resolução do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. A aplicação do questionário alcançou 22 psicólogos, e as etapas do fórum virtual e o momento de roda de conversa contaram com 11 participantes. As informações foram analisadas a partir da epistemologia de Vygotsky que trata da circulação e construção de significados e zonas de sentido. Da análise documental, foram levantadas três categorias temáticas: (1) educação para a formação integral do estudante; (2) inclusão como responsabilidade compartilhada; (3) orientações genéricas para atuação. As demais etapas geraram as seguintes zonas de sentido: (1) entre a caracterização e a significação da atuação e formação do psicólogo do IFMA - a busca pela formação continuada no estado maranhense; (2) visão ampliada sobre processos inclusivos; (3) ausência de especificidade para atuação em Psicologia Escolar para a inclusão de estudantes com deficiência e (4) atuação pautada em compromisso ético e político com a transformação da realidade. As informações indicam tendência para atuações coletivas, estando em menor evidência ações individualizadas, convergindo para modelos contemporâneos e críticos. Entretanto, outras ações relacionadas com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar apareceram com menor frequência, como aquelas com enfoque institucional. Isso sugere que os psicólogos têm práticas fundamentadas em modelos contemporâneos e os considerados tradicionais. Os participantes possuem leituras críticas, éticas e políticas sobre atuação e questões referentes à inclusão de estudantes com deficiência, inclinados para a mobilização do coletivo nesta frente. No entanto, apresentaram poucos desdobramentos práticos que orientem o trabalho no acompanhamento ao docente e ações direcionadas aos estudantes com deficiência no que se refere ao desempenho acadêmico. Diante das informações construídas, elaborou-se diretrizes para a atuação do psicólogo escolar do IFMA com a inclusão de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Psicologia Escolar Crítica. Educação Profissional. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The entry of students with disabilities in all types of education has increased in recent years, as a result of the advance of Inclusive Education policies in the country. In Professional Education, enrollment of this public was 115.63% higher in 2020 than in 2008, the year of implementation of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. In this direction, this research analyzed the work of school psychologists from the Federal Institute of Maranhão (IFMA) to the inclusion of students with disabilities. The objective was to understand the performance characteristics of IFMA psychologists in the school inclusion process; to know the theoretical-methodological foundations of these professionals; to investigate psychologists' conceptions about accessibility, teaching, learning, development and school inclusion of people with disabilities. Critical School Psychology and the Historical-Cultural perspective of human development were the theoretical-methodological foundations of the study, bases that understand subjectivity as influenced by human relations historically constructed and situated in certain cultural contexts, and that the development of people, with and without disability, is subject to the same laws. As a qualitative research, the study was based on a constructive and interpretive approach, that occurred in three stages: document analysis; quiz; debate in a virtual forum, which resulted in a moment of online conversation. Documentary sources such as the Institutional Development Project, the Student Assistance Policy and the Resolution of the Center for Assistance to People with Specific Educational Needs were analyzed. The application of the questionnaire reached 22 psychologists, and the stages of the virtual forum and the moment of conversation circle had 11 participants. The information was analyzed based on Vygotsky's epistemology, which deals with the circulation and construction of meanings and Zones of Senses. From the document analysis, three thematic categories were raised: (1) education for the integral formation of the student; (2) inclusion as shared responsibility; (3) generic guidelines for action. The other stages generated the following areas of meaning: (1) between the characterization and the meaning of the performance and training of the IFMA psychologist - the search for continuing education in the state of Maranhão; (2) expanded view of inclusive processes; (3) lack of specificity for performance in School Psychology for the inclusion of students with disabilities and (4) performance based on ethical and political commitment to the transformation of reality. The information indicates a tendency towards collective actions, with individual actions being less evident, converging on contemporary and critical models. However, other actions related to the critical perspective in School Psychology appeared less frequently, such as those with an institutional focus. This suggests that psychologists have practices based on contemporary models and those considered traditional. Participants have critical, ethical and political readings about performance and issues related to the inclusion of students with disabilities, inclined to mobilize the collective on this front. However, they presented few practical developments that guide the work in monitoring the teacher and actions aimed at students with disabilities with regard to academic performance. In view of the information constructed, guidelines were drawn up for the performance of the IFMA school psychologist with the inclusion of students with disabilities.

Keywords: Critical School Psychology. Professional Education. Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Estudantes com deficiência por campus no ano de 2019.....	17
Tabela 2	- Publicações sobre Psicologia Escolar e Institutos Federais.....	47
Tabela 3	- Capítulos da coletânea “Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior” relacionados ao IFMA.....	52
Tabela 4	- Distribuição dos psicólogos efetivos do IFMA por local de lotação	87
Tabela 5	- Dimensões investigativas da pesquisa.....	95
Tabela 6	- Categorias temáticas levantadas na análise documental	99
Tabela 7	- Atividades descritas no PDI, por campus.....	109
Tabela 8	- Zona de sentido "Entre a caracterização e a significação da atuação e formação do psicólogo do IFMA: a busca pela formação continuada no estado maranhense”.....	117
Tabela 9	- Zona de sentido “Visão ampliada sobre processos inclusivos”.....	121
Tabela 10	- Zona de sentido "Ausência de especificidade para atuação em Psicologia Escolar para a inclusão de estudantes com deficiência.....	137
Tabela 11	- Zona de sentido "Atuação pautada em um compromisso ético e político com a transformação da realidade"	142
Tabela 12	- Proposta de atuação em Psicologia Escolar para inclusão escolar de pessoas com deficiência no IFMA.....	153

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Pontos de presença do IFMA (Campus e Campus Avançado), por fase de expansão.....	87
Figura 2 - Interface de login no site.....	92
Figura 3 - Visão que os participantes tinham da lista de tópicos.....	92
Figura 4 - Nuvem de palavras sobre concepções de inclusão.....	123

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de formação e natureza da IES.....	115
Gráfico 2 - Tempo de formação.....	115
Gráfico 3 - Realização de disciplinas sobre inclusão na graduação.....	116
Gráfico 4 - Formação continuada em Psicologia Escolar.....	119
Gráfico 5 - Formação continuada na Educação Inclusiva.....	119

LISTA DE SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFET-RN - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE - Conselho Nacional de Educação
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPT - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
FG - Função Gratificada
GT - Grupo de Trabalho
IFB - Instituto Federal de Brasília
IFC - Instituto Federal do Catarinense
IFCE - Instituto Federal do Ceará
Ifes - Instituições Federais de Ensino Superior
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo
IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG - Instituto Federal do Goiás
IFPI - Instituto Federal do Piauí
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEES - Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais
PCD - Pessoa com Deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PECs - Propostas de Emenda à Constituição

PEE - Psicologia Escolar e Educacional

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEE-2018 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPC- Projeto Pedagógico do Curso

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PsiNaed - Comissão Psicologia Na Educação

SECADI/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

A execução e conclusão desse trabalho somente foi possível por conta de uma série de fatores e atores. A estes, meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

Agradeço a Deus, o Pai soberanamente justo e bom, que sempre me guarda e me rege. A toda espiritualidade amiga que se faz presente na minha jornada, me amparando em luz e graça.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão, local que me apresentou ao universo da academia e onde delineei as primeiras aproximações com a pesquisa. Agradeço aos professores que em muito contribuíram para minha formação, tanto na graduação quanto na caminhada do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), nesta mesma casa. Em especial ao professor Ramon Alcântara, por todas as inestimáveis reflexões e abertura ao diálogo. Agradeço também à colaboração técnica da secretaria do PPGPSI, nas pessoas de Mac e Luciana. Sempre solícitos, a atuação de ambos foi imprescindível para o desenvolvimento das atividades em pleno momento de pandemia. Agradeço a todas as mensagens respondidas em tempo hábil e com as devidas orientações - sempre salvando os mestrandos do desespero.

À Profa. Dra. Pollianna Galvão, meus agradecimentos pelo empenho, dedicação e energias empregados em minha orientação. Eternamente grata pela partilha de experiências e conhecimentos, que foram fundamentais para a construção da pesquisadora que hoje enxergo em mim. Um brinde à ciência com afeto e responsabilidade!

Um agradecimento especial ao professor Ramon Alcântara, à professora Rosana Éleres e ao professor Daniel Matos, que compuseram a banca examinadora deste trabalho. Obrigada pelo aceite em ajudar a consolidar esse momento, desde a qualificação do projeto,. Agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições, sempre de inestimável qualidade.

Agradeço às colegas do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) pela disponibilidade em participar dessa pesquisa. As trocas profissionais, políticas, críticas e éticas foram fundamentais para a construção das informações aqui compartilhadas.

À minha família, minha base estruturante, meus agradecimentos. Grata por todo o apoio e todos os ensinamentos que fizeram de mim quem sou hoje, e por acreditarem que a Educação é potência de transformação de vida. Especialmente, agradeço meus pais Luciene Amorim e Nivaldo Muniz. À minha mãe, companheira de vida e hoje de trabalho, por inculcar em mim desde muito nova o senso crítico e de justiça, que dão tom à lente que enxergo o mundo. Das conversas nas quais eu expunha argumentos para comer doces nos dias que não

eram o combinado até os diálogos entre duas pesquisadoras de áreas distintas sobre um mesmo objeto. A meu pai, por plantar a semente da sede pelo conhecimento e pela leitura. Pelos dias de Coleção Vaga-lume e pelas conversas ao pé da janela em dias chuvosos sobre o universo, átomos, estrelas, eletricidade... e que se desdobraram para as Ciências Humanas. A ele também os agradecimentos pelo apoio técnico na pesquisa no desenvolvimento da plataforma de debate virtual utilizada.

Agradeço ao meu amor, Edigeny Barros, por todo apoio e compreensão durante essa caminhada. Das pausas que me permitiram retornar mais firme para a escrita e reflexão, do companheirismo imensurável que jamais julguei um dia conseguir receber em uma relação, da apreensão das minhas necessidades que por vezes nem mesmo eu havia tomado consciência. O amor se constrói nos detalhes.

Às “pupilas da titia Polli”, Camila, Carla e Dallila, companheiras de trajetória acadêmica que se tornaram amigas. Obrigada pelas risadas compartilhadas, aprendizados mútuos e barras seguradas. Obrigada pela cumplicidade, respeito e disposição verdadeira em serem pontos de refúgio e crescimento. Sem vocês esse caminho teria sido muito mais pesado e difícil.

Por fim, agradeço aos colegas da turma 2019.1 do Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão que também fizeram esse percurso mais leve, em especial Jadson, Gracielle, Brenda, Thaísa e Mayla. Obrigada por serem rede!

*“Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
(...)*

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi”*

Emicida - AmarElo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO E DESDOBRAMENTOS ATUAIS	25
2.1 Educação Profissional e inclusão de pessoas com deficiência	39
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PSICOLOGIA ESCOLAR	45
4 PSICOLOGIA ESCOLAR: FUNDAMENTOS E CONSIDERAÇÕES PARA ATUAÇÕES CONTEMPORÂNEAS	55
4.1 Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: base epistemológica para atuação política em Psicologia Escolar crítica	60
4.2 Psicologia Histórico-Cultural, defectologia e inclusão de estudantes com deficiência	66
4.2.1 <i>Psicologia Escolar em tempos de pandemia</i>	72
5 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	79
5.1 Objetivo Geral	81
5.2 Objetivos específicos	81
6 METODOLOGIA	82
6.1 Pressupostos teórico-metodológicos	82
6.2 Cenário da pesquisa	86
6.3 Participantes	89
6.4 Procedimentos e instrumentos	90
6.5 Análise das informações	96
7 DISCUTINDO OS RESULTADOS	98
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS	176
Anexo A - Carta de Aceite Institucional	176
APÊNDICES	177
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177
Apêndice B - Roteiro para registro de análise documental	179
Apêndice C - Questionário de levantamento de atividades	180
Apêndice D - Roteiro preliminar de tópicos do fórum <i>online</i>	183

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visou investigar a atuação de psicólogos escolares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA para a inclusão de pessoas com deficiência. O trabalho é derivado de um estudo de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob orientação da Profa. Dra. Pollianna Galvão.

Estando inserida na Educação Profissional como psicóloga do IFMA - Campus Imperatriz, indicadores da necessidade de atuação com a diversidade humana e inclusão escolar emergiram no decorrer da minha trajetória, pois o campus atende a uma gama diversificada de estudantes. Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, no ano de 2020 65,79% dos estudantes matriculados no campus em questão se declararam como pardos, 23,36% como brancos, 10,39% como pretos e 0,33% como amarelos. A maioria (49,12%) dos estudantes declararam possuir renda familiar *per capita* (RPF) inferior a 0,5 salário mínimo (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2021). Para além das diversidades concernentes à questões de raça e origens sócioeconômicas, as que dizem respeito ao gênero, sexualidade e corporeidade também se faziam presentes no cotidiano do campus. Vale refletir que a convivência no ambiente escolar das diferentes formas de existência humana são pautas abarcadas pelo debate da inclusão escolar, sendo entendidas como formas legítimas de ser e viver no mundo.

Entre essas demandas, a que dizia respeito à inclusão de pessoas com deficiência (PcD) foi recorrentemente presente desde o ingresso no campus em 2015, em especial no sentido de prestar assistência a professores e demais membros da equipe pedagógica no que diz respeito ao atendimento a estes estudantes. Nos anos seguintes, essas solicitações passaram a se intensificar na proporção em que aumentava o número de estudantes com deficiência no campus, fruto de desdobramentos de políticas educacionais ainda em uma recente história de ampliação dos marcos legislativos ao paradigma da inclusão escolar (ANACHE; CAVALCANTE, 2018; ANACHE; MADRUGA, 2018; FLEITH, 2011; GALVÃO; BECKMAN, 2016; GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; ROSA; MENEZES, 2019).

Não poucas vezes, ouvi pelos corredores e setores deste espaço educacional frases em referência aos alunos com deficiência como “*aqui não é escola pra qualquer um*”; “*está vendo o novo problema que chegou pra gente?*”; “*está muito fácil entrar nessa escola, tinha que ter um ponto de corte, alguma coisa que filtrasse esse pessoal antes*”; “*eu vou reprová-lo*”

até ele desistir”; entre outras recorrentes vozes institucionais que estão fundamentadas em concepções deterministas sobre o desenvolvimento humano, conferindo forma a práticas educacionais capacitistas e pouco inclusivas, e que devem ser alvo de estudos da Psicologia Escolar crítica (CUNHA; DAZZANI, 2016; GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2014, 2016, 2018; MARINHO-ARAUJO *et al.*, no prelo).

As falas citadas dizem respeito a concepções atravessadas por processos históricos e culturais que por vezes inseriram as pessoas com deficiência no lugar da não capacidade, da não possibilidade de aprender. Soma-se a esse contexto as visões a respeito do tipo de educação ofertada nos Institutos Federais e, por conseguinte, a parcela de alunos considerada apta a recebê-la. A frase “formam-se aqui os melhores profissionais do Maranhão” estampa materiais do IFMA como banners e até mesmo alguns veículos da frota institucional, podendo ser um exemplo do tipo de percepção que atravessa as práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto. A concepção que poderia servir de base para sustentar ações socialmente compromissadas com o desenvolvimento dos potenciais de *todos* os estudantes, na prática, pode também dar base para o entendimento de que esse espaço escolar não é adequado para alguns, como aqueles com alguma deficiência. A escola, portanto, pode ser um espaço reprodutor das opressões e exclusões da sociedade, quando não viabiliza práticas que rompam com essas lógicas e pautam seus objetivos em uma educação homogeneizadora, mas também com potências para superação e construção de competências profissionais da equipe pedagógica para avançarem e persistirem em oportunidades de libertação das injustiças sociais muito presentes no processo histórico das pessoas com deficiência (CUNHA; DAZZANI, 2016; GUZZO, 2020; MITIJÁNS-MARTÍNEZ, 2020).

No que diz respeito à infraestrutura, o campus Imperatriz dispunha de uma sala de recursos que possuía computadores conectados à internet, materiais voltados para os alunos com deficiência auditiva e apostilas em braille sobre temáticas diversas. Era utilizada, principalmente, pelos estudantes com deficiência auditiva e seis intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no contraturno das aulas regulares como um espaço para reforço acadêmico. No entanto, cabe ressaltar que o uso desse espaço como um setor deslocado dos processos educativos que ocorrem na sala comum pode funcionar como um mecanismo de exclusão, na medida em que os estudantes com deficiência acabam por serem conduzidos pela equipe pedagógica a um espaço diferente dos demais pares. Além disso, a utilização como um espaço de reforço escolar pode fortalecer noções errôneas, deterministas e simplistas de que essa população não possuiria capacidade para desenvolver seu aprendizado junto com os demais, sendo necessário esse trabalho paralelo dirigido exclusivamente a essa

parcela estudantil, sob uma lógica capacitista compensatória (MARINHO-ARAÚJO *et al.*, no prelo). Essa visão - do capacitismo - diferencia e desvaloriza as pessoas com deficiência, baseada na avaliação da capacidade corporal e/ou cognitiva destas. É, portanto, um ato de discriminação, preconceito e opressão, que parte das supostas capacidades das pessoas sem deficiência como referência para as supostas limitações das pessoas com deficiência (CAMPBELL, 2008; IVANOVICH; GESSER, 2020).

Assim, apesar de serem importantes conquistas de direitos civis relativos aos estudantes com deficiência, há de se ter uma lucidez e análise crítica sobre os processos históricos envolvidos, em especial nas concepções dominantes na escola (CUNHA, DAZZANI, 2016). Observa-se que os aparatos estruturais e de equipe não são suficientes por si só para garantir que práticas inclusivas sejam presentes no espaço educacional. Neste cenário, a equipe pedagógica acionava o Serviço de Psicologia, comumente associado a um fazer voltado para as patologias do aprender (CRUCES, 2020; GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016; NEVES; MACHADO, 2020; OLIVEIRA; RAMOS; SOUSA, 2020; PATTO, 1997), para tratar de questões como estratégias de atuação em sala de aula, dúvidas sobre processo avaliativo desses estudantes, entre outras questões, essencialmente voltadas para o rendimento acadêmico e à busca por meios de tentar garantir que eles alcançassem um suposto nível “adequado” para receberem um diploma do IFMA.

Para a Lei Brasileira de Inclusão, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015 s/p). Isso significa dizer que o modelo de entendimento é biopsicossocial, considerando que a deficiência é um reflexo de como a sociedade se organiza e se comporta ante a esse fenômeno e não meramente uma alteração no corpo do indivíduo.

Visto dessa forma, a pessoa com deficiência não pode ser tida como doente, pois suas limitações não são originadas de suas variações e particularidades físicas, mas, sim, de barreiras que surgem na interação com um meio social marcadamente homogeneizador construído na história da humanidade e com intencionalidades políticas¹, em projetos de sociedade que seguiam paradigmas culturais próprios de dado tempo e espaço (BRASIL, 2018, CHAVES, 2020). Assim, na medida em que a escola e seus membros vêm reproduzindo modelos homogêneos de sociedade, aprendizagem e desenvolvimento, impõem

¹ Não se trata de uma questão político-partidária, mas sim no sentido de projeto de sociedade que os homens deliberam entre si.

barreiras severas a uma gama diversificada de pessoas, que são impedidas de participar plenamente desse espaço. E isso não se trata somente do público das pessoas com deficiência, mas àqueles que não conseguem suposto ajustamento e adaptação aos critérios da educação que foram instituídos por dado sistema de ensino (CUNHA; DAZZANI, 2016; GUZZO, 2020). Essa compreensão sobre a pessoa com deficiência contempla a ideia de que a responsabilidade sobre ela não é somente do Estado, mas de todos, incluindo a sua própria coletividade entre pares com e sem deficiência, politizados para a militância social a favor da inclusão. Espaço educativo e atores educacionais estão implicados nesse processo, a partir da construção de um projeto de sociedade que entende que igualdade e diferença são valores indissociáveis e intrínsecos à subjetividade humana (FLEITH, 2011; GALVÃO; BECKMAN, 2016; MARINHO-ARAÚJO *et al.*, no prelo).

A consolidação das políticas inclusivas vigentes atualmente no país e das compreensões a respeito da deficiência são frutos de intensas lutas e tensionamentos sociais, decorrentes de articulações do movimento das pessoas com deficiência ao longo dos anos (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013; CHAVES, 2020; FLEITH, 2011; RIBEIRO, 2017, 2018). Organizados como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram fortemente romper com denominações e tratamentos que trouxessem em sua base concepções negativas, excludentes e assistencialistas (LANNA JUNIOR, 2010; RIBEIRO, 2017, 2018). Desde a participação do processo de elaboração da Constituinte até a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 1988; BRASIL, 2008a), os desdobramentos dessa luta foram levando à construção do modelo biopsicossocial hoje defendido.

De acordo com análise de dados de censos da Educação Básica, o número de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na Educação Profissional em 2020 foi 115,63% maior do que em 2008, ano de implementação da PNEEPEI (INEP, 2019, 2021). Esse dado pode ser entendido como um indicador dos efeitos de diversas políticas inclusivas no país, na medida em que as possibilidades de inserção dessa parcela da população nos espaços educacionais foram sendo paulatinamente alargadas e defendidas.

No contexto do IFMA, não foram encontradas informações específicas sobre o quantitativo de estudantes com deficiência através da Plataforma Nilo Peçanha, sítio oficial que condensa dados da Educação Profissional brasileira. A partir disso, nas etapas preliminares do estudo, entrou-se em contato com os Núcleos e Departamentos de Registro e Controle Acadêmico do IFMA em busca desses números, também sem sucesso pois nem

todos enviaram o retorno à solicitação. A dificuldade em obter essas informações pode ser um indício de que o registro desses dados não é um foco das instituições, o que reforça a defesa do empreendimento em pesquisas científicas na área da inclusão escolar dos Institutos Federais no Brasil.

Em 2019, ocorreu uma ação importante pelo Ministério Público do Trabalho, que requereu ao IFMA informações atualizadas sobre o número de estudantes com deficiência matriculados em cada campus e indicações do quantitativo necessário de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ano letivo, de modo a subsidiar futuras solicitações de contrato desse tipo de profissional. Para responder a esta demanda, a Reitoria encaminhou aos *campi* um formulário organizado no *Google Planilhas* para ser preenchido com os dados, sendo identificados 218 estudantes com deficiência matriculados no IFMA. A distribuição destes por campus encontra-se descrita na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Estudantes com deficiência por campus no ano de 2019 (continua)

Campus	No de estudantes com deficiência
Açailândia	10
Alcântara	1
Araíoses	0
Bacabal	13
Barra do Corda	1
Barreirinhas	11
Buriticupu	1
Carolina (Campus Avançado)	0
Caxias	14
Codó	7
Coelho Neto	5
Grajaú	7
Imperatriz	30
Itapecuru-Mirim	1
Pedreiras	1
Pinheiro	6
Porto Franco (Campus Avançado)	4
Presidente Dutra	2

Tabela 1 - Estudantes com deficiência por campus no ano de 2019 (conclusão)

Rosário (Campus Avançado)	2
Santa Inês	17
São João dos Patos	1
São José de Ribamar	9
São Luís - Centro Histórico	15
São Luís - Maracanã	9
São Luís - Monte Castelo	14
São Raimundo das Mangabeiras	11
Timon	11
Viana	2
Zé Doca	13
Total	218

Fonte: elaborado pela autora, com dados da planilha *online* interna do IFMA.

Vale ressaltar que após a saída da pesquisadora da coordenação do núcleo responsável pelas questões da esfera da inclusão no campus, não houve acesso a atualizações dessa planilha. Com o afastamento para cursar o mestrado, o núcleo ficou sem alguém à frente e a continuidade da busca por informações atualizadas sobre o número de matrículas de estudantes com deficiência não logrou êxito. Assim, na tentativa de obter números mais recentes, foi realizada uma pesquisa no Sistema Único de Administração Pública (SUAP), plataforma utilizada no IFMA e que contempla informações sobre alunos e servidores. O sistema possui limitações técnicas e falhas, sendo que algumas informações podem não condizer com a realidade. Por exemplo, alguns estudantes aparecem com matrícula ativa mas, na prática, se tratam de casos de evasão escolar cujo status não foi atualizado². Por conta disso, optou-se por fazer uma pesquisa menor, filtrando estudantes que ingressaram no IFMA em 2021, com entrada pelo sistema de cotas. Esse levantamento encontrou 256 novos estudantes, um número consideravelmente alto em comparação aos dados contidos na planilha de 2019.

Somado a esse contexto, a preocupação com a temática da inclusão na Educação Profissional tem trazido contribuições para a comunidade científica a partir, principalmente, de produções da área da Educação e da Psicologia. Os pesquisadores têm questionado quais

² Os erros e incompatibilidades ocorrem por instabilidade do SUAP e também por falta de alimentação do sistema pelos setores responsáveis.

soluções e práticas estão sendo buscadas para que o direito de acesso e permanência com qualidade nas instituições educativas seja estendido a todos, de modo a garantir o desenvolvimento humano. São documentos orientadores e estudos sob diversos enfoques sobre a articulação entre Educação Inclusiva e Educação Profissional como, por exemplo, os de Alencar (2017), Barros (2016), Lima e Neta (2018), Nascimento *et al.* (2011), Oliveira (2016), Oliveira e Ferrão (2021), Tillmann e Almeida (2020), Viégas (2003), Werneck-Souza *et al.* (2020) e Zago e Ribeiro (2017). Por levar em conta a recente história das políticas educacionais de inclusão, que traz como desdobramento o aumento ao acesso deste público à educação formal, considera-se relevante empreender estudos da Psicologia Escolar que colaborem para a produção científica no processo de ampliação aos direitos humanos. Esses e outros fatores contribuíram para que se fortalecesse o interesse por buscar formas de pesquisar e atuar neste segmento de ensino voltado, especificamente, à inclusão educacional dos estudantes com deficiência.

O documento elaborado por Viégas (2003), por intermédio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), traz indicações para a ação na interface Educação Profissional e inclusão. O vasto material contempla orientações para oficinas pedagógicas, sugestões de materiais para acompanhamento da formação do aluno, perfil de saída e orientações básicas para a segunda etapa da Educação Profissional, com vistas a auxiliar na inserção desses alunos no mundo do trabalho.

A pesquisa de Nascimento *et al.* (2011) objetivou investigar o papel de políticas públicas específicas para o processo de inclusão de estudantes com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio da análise da Ação TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Para tanto, os autores efetuaram uma revisão sobre o documento-base que orientou a implementação dessa política. Como resultados, foi identificado que a implementação da Ação TEC NEP ocorreu de forma concomitante a grandes mudanças estruturais sofridas pela Rede Federal de EPT. Isso viabilizou que a pauta de uma EPT inclusiva pôde estar presente na forma de política pública e não como ações isoladas e pontuais (NASCIMENTO *et al.*, 2011). Entretanto, discordamos dos autores quando defendem que a Educação Profissional brasileira *nasceu* com viés inclusivo, ao oferecer abrigo nas Escolas de Aprendizizes e Artífices a pessoas que não tinham ocupações. Essa crítica encontra respaldo em estudos como os de Alencar (2017) e Caires e Oliveira (2016), que defendem que este momento inicial da Educação Profissional para as pessoas com deficiência tinha caráter assistencialista e caritativo, na medida em que se restringia apenas a

dar alguma ocupação para essa parcela da população. Essa defesa está melhor explanada em seção específica posterior neste trabalho.

Ainda sobre o trabalho de Nascimento *et al.* (2011), os autores debateram que ações de inclusão no contexto analisado devem, além de viabilizar o ingresso, a permanência e a conclusão do aluno, possibilitar meios para que este possa possuir emprego e renda ao final de sua trajetória acadêmica. Assim, a nosso ver, apesar de apontarem importantes interlocuções entre programas governamentais e a própria estruturação e ampliação da Rede Federal, os autores reforçam o discurso de uma uniformidade no ensino que busque responder a determinados padrões da sociedade.

Na mesma direção de estudos sobre políticas específicas à inclusão na Educação Profissional, Lima e Neta (2018) realizaram uma pesquisa de análise documental e revisão bibliográfica entre os anos 1999-2007, com foco no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). Os resultados encontrados indicaram a existência de ações periódicas como reuniões e capacitações, de caráter eminentemente formativo, sem que houvesse uma articulação mais institucional e permanente.

Oliveira (2016), na região centro-oeste do país, analisou quais estratégias foram adotadas para a efetivação da política de inclusão em um campus do Instituto Federal de Brasília - IFB. Além disso, fomentou o debate e reflexão junto à comunidade escolar sobre a relevância da participação ativa no delineamento de documentos institucionais norteadores para uma Educação Profissionalizante mais inclusiva, como o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Plano de Curso e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Como resultado, foi identificado que o campus possui dificuldades em atender às demandas da inclusão, principalmente no que diz respeito às barreiras arquitetônicas e necessidade de modificações em documentos institucionais. A partir disso, o autor propôs um modelo de intervenção focado na quebra dessas barreiras por meio da capacitação dos profissionais e de ações voltadas ao acesso, permanência e conclusão do curso realizado pelos estudantes com deficiência. Segundo o autor, o modelo denominado “Programa Institucional de Inclusão Social e Educacional das Pessoas com Deficiência no âmbito do Campus Planaltina do IFB” deveria compor o Projeto Político Pedagógico da Instituição para sua efetivação.

O Instituto Federal do Amazonas foi campo de pesquisa de Barros (2016), que debateu sobre a acessibilidade do Campus Maués e a influência dela na educação de estudantes surdos. Duas grandes categorias para análise foram levantadas, referentes à percepção tanto dos professores quanto dos estudantes a respeito da temática. Como resultados, constatou-se a existência de uma dicotomia entre o discurso e as práticas vigentes, traduzida pela noção

levantada entre os participantes de que, na prática, ainda há muito a se fazer, apesar das vastas garantias constantes nas leis. Professores e estudantes relataram que acessibilidade e inclusão são indissociáveis e que a incluir é mais do que apenas garantir a matrícula dos estudantes com deficiência.

O trabalho de Alencar (2017) propôs uma análise das políticas de Educação Inclusiva implantadas no país, com foco no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Utilizando análise documental e coleta de informações via questionários aplicados a servidores, a autora concluiu que o IFRN tinha potencial para ser um centro de excelência no quesito da inclusão, porém a efetivação da política ainda ocorria de maneira lenta. Isso poderia ser atrelado ao fato de que o atendimento à pessoa com deficiência não foi algo constituído de forma institucional desde o início da expansão do IFRN, segundo a autora. Um exemplo disso foi a tardia implementação dos núcleos de acessibilidade, alguns tendo tido sua consolidação até seis anos após a criação do campus, o que pode ser entendido como um indicador de que não há uma política fortalecida entre os Institutos Federais que garanta a concepção de instituição educativa inclusiva para as pessoas com deficiência desde a sua concepção.

Zago e Ribeiro (2017), debateram sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal Catarinense (IFC), com foco no acompanhamento de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação. Os autores defenderam que basear-se em uma perspectiva de desenvolvimento humano que leva em consideração a importância do meio e das interações, bem como apropriar-se de contribuições da neurociência para esse campo, são ferramentas que podem auxiliar os profissionais da instituição escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

O estudo de Tillmann e Almeida (2020), uma análise bibliográfica, objetivou discutir sobre a oferta do AEE nesse contexto educacional. As autoras concluíram que existe extensa base legal que visa garantir um sistema educativo inclusivo, em todas as modalidades e níveis de ensino. Entretanto, não é suficiente para que isso se efetive na prática, existindo uma lacuna entre o que está posto nos termos legais e a realidade do chão da escola. Além disso, as autoras defendem que a oferta do AEE na Educação Profissional, de forma complementar, é fundamental para a construção de uma perspectiva inclusiva nesses espaços educacionais. Estudos como esse são importantes para mapear a realidade do contexto da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional.

Werneck-Souza *et al.* (2020), também realizaram pesquisa bibliográfica. O intuito dos autores foi realizar levantamento acerca da produção brasileira que versa sobre a inserção de

peessoas com deficiência no mercado de trabalho. A conclusão a que chegaram foi de que esta ainda é relativamente pequena e não consolidada, com predomínio de estudos nas regiões sudeste e sul. A análise dos trabalhos levantados permitiu aos pesquisadores identificarem que a falta de escolaridade e de qualificação profissional foi indicada como uma das principais dificuldades para a inserção do referido público nos ambientes ocupacionais. Neste sentido, entendemos que pesquisas dentro do campo da Educação Profissional podem auxiliar na construção de melhorias na formação destas pessoas para inserção no mercado de trabalho em condições semelhantes aos trabalhadores sem deficiência.

Oliveira e Ferrão (2021), em pesquisa bibliográfica documental, apresentaram uma revisão acerca do percurso histórico da inclusão de pessoas com deficiência na educação, com foco na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Segundo os autores, apesar do início do processo de inserção das pessoas com deficiência nos contextos da educação profissionalizante ter tido limitações, os avanços das políticas inclusivas têm conseguido modificar essa realidade. Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) ocupam lugar importante nessa trajetória, pois viabilizaram o desenvolvimento de ações voltadas ao ingresso, permanência e conclusão dos estudantes com deficiência, com vistas à sua inserção na sociedade e mercado de trabalho (OLIVEIRA; FERRÃO, 2021).

Na esteira das contribuições que as produções científicas têm trazido, compreende-se que implementar uma Educação Inclusiva pressupõe desconstruir um sistema de ensino que já se encontra estabelecido. O movimento que deve ser feito vai além de atuar de forma criativa em uma realidade existente; ele deve contribuir na implementação de um novo contexto. Há, de certa forma, uma dupla problemática: a) a percepção, por parte dos professores, da suposta incapacidade dos alunos de aprenderem e b) sua própria inabilidade e/ou incapacidade de atender adequadamente a esse público, diante da falta de formação específica nas licenciaturas. Essa lacuna de conhecimento e formação, por vezes, é experienciada pelos docentes como sobrecarga física e mental, uma vez que se sentem chamados a, concomitantemente, ensinar e promover atenção diferenciada às suas práticas corriqueiras e para as quais não foi formado quando dirigidas aos estudantes com deficiência. A literatura evidencia que atrelado à percepção favorável aos processos inclusivos, coexistem sentimentos de medo e insegurança por parte dos docentes (CUNHA *et al.*, 2018; DAZZANI, 2010; DIAS *et al.*, 2015; GERMANO; SOARES; FRANCA, 2020; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020; SEBASTIAN-HEREDERO; ANACHE, 2020; WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Nessa direção, Dias *et al.* (2015), em pesquisa para identificar fatores considerados como necessários para a implementação da Educação Inclusiva, relacionados aos professores e à sua atuação, concluíram que os mais citados dizem respeito a questões individuais e, entre eles, a qualidade da formação acadêmica. Segundo as autoras, tem-se, assim, margem para uma visão isolada do professor como o único responsável por buscar meios de superar lacunas que possam estar dificultando a prática da inclusão, o que pode contribuir para o sentimento de fracasso e incapacidade.

Parte-se de uma defesa por uma atuação do psicólogo escolar pela qual pode-se colaborar para que espaços formativos potencializadores do desenvolvimento humano da comunidade acadêmica sejam criados e fortalecidos, de forma que sua prática possa servir como mediadora na relação dos profissionais da instituição educativa e estudantes na seguinte direção: otimizando o ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de uma consciência que viabilize a resolução das dificuldades e o conhecimento dos papéis, funções e responsabilidades de todos, a partir de uma perspectiva ampliada e crítica da Psicologia Escolar fundamentada na cultura de sucesso (FEITOSA; ARAUJO, 2016, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014, 2015, 2016; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020; NUNES; MARINHO-ARAUJO, 2020; OLIVEIRA *et al.* 2020; POSSATO; MARINHO-ARAUJO, 2017; SOUZA *et al.* 2014).

Estudar a atuação do psicólogo escolar para a inclusão de pessoas com deficiência nos Institutos Federais é defender a ideia de que é possível que esta não sirva como reprodutora de práticas excludentes existentes na sociedade e que possa auxiliar no desenvolvimento desses sujeitos, corroborando com uma concepção de luta pela construção de espaços educativos democráticos, o que cumpre a relevância social deste trabalho. Trata-se de um terreno importante a ser explorado, agregando valor às pesquisas sobre inclusão já existentes nos demais contextos. Além disso, esse trabalho gerou, como desdobramento, uma proposta de atuação profissional de psicólogos que trabalham com a inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto. Ainda que se acredite que práticas em psicologia não são estanques, modelos são importantes para apontar caminhos e diretrizes para a materialização de ações diárias ampliadas, ressignificadas e contextualizadas a cada comunidade escolar. Vale mencionar que a escolha por caracterizar o profissional da psicologia que atua no contexto do Instituto Federal filiada à área da Psicologia Escolar trata-se de demarcar um compromisso com a consolidação da área e um alinhamento pela defesa desse perfil profissional em contextos educativos, que serve como promotora de espaços de desenvolvimento humano e é

potencializadora dos processos de aprendizagem (MARINHO-ARAUJO, 2016; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014).

O primeiro capítulo dessa dissertação traz um resgate de políticas de inclusão de pessoas com deficiência, no intuito de delinear a forma como elas foram se desdobrando ao longo do tempo até atualidade, com enfoque nas questões educacionais. Descreve-se um breve percurso das legislações e acordos signatários, contemplando um debate específico sobre a interface entre Educação Profissional e inclusão. Posteriormente, discute-se sobre a Educação Profissional e a Psicologia Escolar que contempla um levantamento e debate sobre as produções recentes na área. Na terceira parte são expostos os fundamentos teórico-conceituais que sustentam a Psicologia Escolar defendida neste trabalho. Nesta seção, há também considerações sobre a atuação de psicólogos escolares em tempos de pandemia e expõe-se pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que embasam atuações críticas, socialmente compromissadas e fornecem base para a defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência. O quarto capítulo versa sobre as questões teórico-metodológicas da pesquisa, incluindo os objetivos, a caracterização do local de pesquisa, descrição dos procedimentos efetuados ao longo da pesquisa e descrição de como foi realizada a análise das informações. No quinto estão dispostos os resultados encontrados e discussão, seguido das considerações finais da autora sobre a pesquisa, que contempla algumas proposições práticas para atuação de psicólogos escolares na inclusão de estudantes com deficiência no IFMA, desenvolvidas como desdobramento da construção das informações da pesquisa.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO E DESDOBRAMENTOS ATUAIS

O ponto de partida elencado para discutir a trajetória das políticas de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil é a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988. Associações ligadas ao movimento das pessoas com deficiência tiveram importante papel na construção desse documento, pois participaram da Assembleia Nacional Constituinte levando a pauta para discussão e posterior inserção no texto final. Entre as contribuições, destaca-se a luta pela inserção do termo “pessoas portadoras de deficiência”, que na ocasião pretendia avançar nas nomenclaturas existentes nas legislações até então (como inválidos, incapazes) no sentido de desvincular o peso negativo destas. Foi a partir deste documento que se firmou, em termos legais, o compromisso do Estado em garantir a educação para todos em igualdade de condições de acesso e permanência, na medida em que foi introduzido nas leis brasileiras o compromisso com a dignidade humana (BRASIL, 1988; CARDOZO, 2017; LANNA JUNIOR, 2010; HISTÓRIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL, 2010; RIBEIRO, 2017).

Em 1990 entrou em vigor a Lei No 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda vigente, que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, reafirma a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência no que tange à educação, bem como preconiza o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Ainda naquele ano, ocorreu em Jomtien a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades Básicas de aprendizagem”, um marco para a construção de um novo discurso que iria nortear práticas educacionais desde então. Esse encontro ocorreu em desdobramento à chamada “Idade de Ouro”, na qual os países começaram a dar espaço primordial para a educação na busca pela eliminação das disparidades sociais, na união das nações e no fomento ao desenvolvimento dos países. O documento proveniente dessa Conferência representou o compromisso dos Estados signatários, entre eles o Brasil, em buscar esforços para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de todos, sob um ideal de equidade de oportunidades (UNICEF, 1999; UNESCO, 1990). A meta primordial foi, então, revitalizar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos.

Nesse sentido, fornecer subsídios que permitam aos integrantes da sociedade o acesso a uma educação de qualidade se configura como algo que impacta no crescimento e desenvolvimento de todos. É importante observar que o foco da Declaração em questão não

foi tão somente ratificar o compromisso pela educação básica de qualidade, repetindo discursos há tempos já reconhecidos, mas sim trazer a necessidade de se ir além dos recursos, de prover ações que visem a sua materialização. Para tanto, é necessário que esse enfoque ampliado compreenda algumas questões como a universalização do acesso à educação e promoção da equidade; a concentração da atenção na aprendizagem; a ampliação dos meios e do alcance de ação da educação básica; a garantia do provimento de um ambiente adequado à aprendizagem e o fortalecimento das alianças em prol da educação (UNESCO, 1990).

Em resposta aos compromissos firmados pela Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) foi um documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial. Ela é resultado de uma tendência mundial que consolidou a Educação Inclusiva como norte a ser alcançado, tendo sua origem atribuída aos movimentos de direitos humanos e à luta contra a institucionalização das pessoas com deficiência. A Declaração reafirmou o compromisso com a educação para todos e fortaleceu o discurso sobre a importância das escolas com orientação inclusiva para a superação de práticas discriminatórias, na defesa de um espaço plural e democrático. Além disso, a ideia da responsabilidade compartilhada de todos os constituintes da comunidade escolar para o sucesso da trajetória de cada aluno foi posta em foco.

De forma concomitante ao processo de redemocratização do país, começaram a se fortalecer grupos de pessoas com deficiência que se reuniram para debater sobre suas necessidades particulares. Assim, a Educação Inclusiva passa a ocupar espaço central no debate da sociedade contemporânea e do papel que a escola possui na superação da lógica da exclusão. A partir das lutas dos movimentos e da sociedade civil em busca da construção de referenciais para sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passam a ser repensadas nos contextos educacionais brasileiros (ALENCAR, 2017).

Em consequência disso, paralelamente ao cenário mundial, no contexto nacional foi publicada também no ano de 1994 a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Fundamentada no paradigma da integração, essa legislação representou um avanço no conceito de deficiência para a época, ao retirar o foco do modelo médico que atribuía às características da deficiência a barreira para a inclusão. A PNEE regulamentou e definiu como modalidades da educação especial, as escolas de classes especiais, a sala de recursos, o ensino itinerante, entre outros na educação brasileira (ALENCAR, 2017; BRASIL, 1994a).

Apesar do importante marco para a época, a análise dessa política permite concluir que ela se baseava em um modelo de serviços que orientava o fornecimento de uma proposta de integração, não de inclusão. Por exemplo, ao estabelecer modalidades de atendimento

educacional especializado, parte de uma perspectiva de normalização voltada ao ambiente, e não à pessoa. Ao definir o que seria classe comum, a PNEE defende que esta é o

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994a, p.19).

Assim, apresenta uma visão homogeneizadora do processo de aprendizagem, abrindo precedente para que a presença de estudantes com deficiência nas classes comuns fosse tida como algo facultativo e atrelado à uma capacidade destes em acompanhar os demais. Entretanto, vale ressaltar que a PNEE respondeu a algumas demandas daquele momento, em especial às que diziam respeito à necessidade de ações específicas para os variados tipos de deficiência, levantadas por organizações como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

Ainda no ano de 1994, foi emitida a Portaria No 1.793/1994 do MEC que recomendou a complementação dos currículos de formação de docentes e de demais profissionais que tinham contato com pessoas com necessidades especiais³. Essa ação seria realizada a partir da inclusão nos currículos de conteúdos referentes a aspectos nomeados ético-políticos-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, além da expansão e manutenção de estudos, cursos de graduação e especialização nas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994b). Nota-se a perspectiva integracionista e normalizadora presente no objetivo desta complementação, alinhada com os preceitos da PNEE que visava uma proposta de integração instrucional na medida em que encaminharia para as classes regulares apenas os estudantes com deficiência que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades acadêmicas no mesmo ritmo dos estudantes sem deficiências. Ou seja, uma visão contrária ao norte inclusivo indicado pela Declaração de Salamanca.

No caminhar das políticas referentes à preocupação com a educação, foi promulgada a Lei No 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fortemente amparada nos pressupostos da Constituição Federal (1988) de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, trazendo como objetivo da educação o pleno desenvolvimento do

³ Essa é a terminologia usada no documento, muito fundamentada no texto da Declaração de Salamanca que nomeava “pessoas com necessidades educacionais especiais”, abrangendo então uma gama diversificada. No entanto, vale ressaltar que neste trabalho concordamos com a importância da utilização do termo “pessoa com deficiência”, em consonância com o avanço das reflexões, lutas e conquistas na área.

educando. Em seu Capítulo V, apresentou bases para a inclusão de estudantes com deficiência nos espaços escolares do país, assegurando a assistência a esse público e, também, orientando que a educação formal deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). A publicação da LDB foi um marco importante, pois fundamentou as direções que a educação brasileira precisaria assumir. Porém, a prerrogativa de que este atendimento devesse ocorrer “preferencialmente” na rede regular deu margem para o entendimento de que a inclusão pudesse ser algo seletivo, apenas para alguns e a partir de critérios variados escola a escola para as tomadas de decisão.

Em 1999, tem-se outro marco internacional: a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida por Convenção da Guatemala, cujos termos postos passam a vigorar no Brasil na forma do Decreto Legislativo No 198/2001. Nesta Convenção, firmou-se o compromisso da não discriminação, partindo dos pressupostos da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem que preconiza o respeito aos direitos e liberdades de cada pessoa (BRASIL, 2001a). Isso levou a desdobramentos na luta contra ações pedagógicas que possam contribuir para a segregação e discriminação de pessoas com deficiência.

Ainda em 1999 foi promulgado o Decreto No 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com vistas a assegurar o exercício pleno dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Em sua seção sobre a educação, define a Educação Especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo então a Educação Profissional, sob a égide da equiparação de oportunidades. Naquele mesmo ano foram instituídas, pela Câmara de Educação Básica (CEB), as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, por meio do Parecer CEB No 16/1999, e assinalado o compromisso dos órgãos competentes em organizar um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências (BRASIL, 1999a, 1999b).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou em 2001 o Parecer CNE/CEB No17/2001, que versa sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento é bastante abrangente, trazendo em seus pilares diversos documentos da educação especial, a partir de uma importante visão de inclusão de alunos com deficiência que vai além da integração e mera permanência física destes junto aos demais alunos, corroborando para uma revisão de concepções e paradigmas, na medida em que aprofunda o debate sobre a necessidade de ações que ultrapassem a lógica da integração. Além disso,

ratificou a noção de que a educação especial deve ultrapassar a educação básica, sendo transversal a todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001b).

Após a emissão desse Parecer, no mesmo ano, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução CNE/CEB No 2, de 11 de setembro de 2001. Essa Resolução regulamentou a matrícula de todos os alunos pelos sistemas de ensino, cabendo às escolas a busca por meios para assegurar o devido atendimento a educandos com deficiência, considerando que este devesse ser realizado nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2001b, 2001c). Apesar de trazer uma defesa bastante estruturada pela inclusão em salas regulares, a Resolução delineia que

os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas (BRASIL, 2001c, p. 3).

Novamente, abre-se precedente para o entendimento de que haveria casos passíveis de serem atendidos completamente fora do contexto do ensino regular, em um atendimento educacional especializado que atuasse como substitutivo, e não complementar. A orientação não deixa elucidado que tipos de “adaptações curriculares significativas” seriam estas, o que poderia facilitar que as instituições de ensino alegassem que não possuíam condições de atender aos estudantes com deficiência. Percebe-se que as políticas traçadas até aquele período iniciam um percurso para disseminar uma noção de inclusão de estudantes com deficiência a partir de determinadas condições, fato que, embora fossem avanços em um projeto de sociedade democrático, detinha, por seu conteúdo, inúmeras limitações para que esse projeto fosse materializado na prática e em ampla escala (GARCIA, 2013; GARCIA; BARCELOS, 2021; KASSAR, 2011; LANNA JUNIOR, 2010).

Na esteira da ampliação das políticas educacionais brasileiras, destaca-se o Parecer No. CNE/CP 009/2001 que versa sobre diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O documento foi construído após amplo debate, bem descrito no abrangente texto do Parecer, e segue na trajetória da busca pela democratização do acesso à educação básica, bem como na melhoria de sua qualidade, defendendo, ainda, que ela precisa ser inclusiva, no sentido de responder a uma política que atenda aos alunos com necessidades educacionais especiais. Vale ressaltar que, embora atualmente amplamente criticada pela literatura científica e movimentos sociais organizados, a nomenclatura utilizada naquele contexto - “necessidades

educativas especiais” - visava ampliar a noção de que a educação precisa ser para todos, no sentido de reconhecer as diferentes necessidades educacionais. Para tanto, a formação dos professores precisaria contemplar aspectos relativos ao conhecimento da educação destes educandos (BRASIL, 2001d).

Naquele mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei No 010172/2001, com vigência de dez anos. O documento traçou um diagnóstico da educação especial no país, delineando as tendências dos sistemas de ensino e demarcando a coordenação entre União, Estados e Municípios como imperiosa condição para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, neste momento também incluídas sob a terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001e). Na mesma direção à análise crítica feita anteriormente, apesar da nomenclatura empregada se alinhar com visões ampliadas da orientação inclusiva em escolas como a defendida pela Declaração de Salamanca, reitera-se a importância política de se assumir o compromisso com os estudantes PCD.

As políticas de inclusão tiveram desdobramentos também no Ensino Superior. Em 2004 o MEC criou o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que oferece bolsas parciais e integrais em instituições particulares de nível superior. O Programa reserva, em processo seletivo, bolsas às pessoas com deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos ou índios. Já em 2005 criou-se o Programa Incluir, que propõe ações que possam viabilizar o acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Seu principal objetivo⁴ era fomentar a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, os quais seriam os responsáveis por organizar as ações necessárias para a inclusão das pessoas com deficiência nestes espaços educacionais (BRASIL, 2013).

Em 2007 o MEC publicou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que recomendava a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação de salas de recursos multifuncionais e formação docente, diretrizes voltadas para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007a). O PDE propôs uma visão de educação alinhada com uma perspectiva política de valorização da justiça social, fortemente amparada nos pressupostos da Constituição Federal no que diz respeito ao compromisso de construção de uma sociedade justa, solidária e livre, e na redução das desigualdades sociais. Ainda naquele ano, o Governo Brasileiro implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela

⁴ O documento oficial orientador do Programa Incluir disponibilizado pelo MEC é do ano de 2013, apesar do programa ter iniciado em 2005. Isso se justifica pelo fato de que de 2005 a 2011 o programa se efetivou por meio de chamadas públicas. Nesse período, foram levantadas barreiras e estratégias de enfrentamento, para então se delinear uma Política de Acessibilidade, expressa no documento orientador de 2013.

Educação, através do Decreto No 6.094/2007, o qual se configura como uma conjunção de esforços das diferentes esferas do poder público para a melhoria da educação básica. Entre suas diretrizes, reforçou o compromisso com a garantia do acesso e permanência de pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007b).

Em 2007, foi assinada a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo texto foi aprovado pelo Decreto Legislativo No 186 e posteriormente promulgado por meio do Decreto No 6.949/2009 (BRASIL, 2008b, 2009). Neste contexto, o Governo Brasileiro conferiu status ministerial à questão da defesa dos direitos humanos ao vincular a Secretaria Especial dos Direitos Humanos à Presidência da República, garantindo autonomia a essa pasta. Esse marco reforçou a orientação que vinha sendo construída no país da busca por consolidar escolas com orientação inclusiva. A noção da educação como um direito de todos norteia a política nacional de inclusão com vistas a se alcançar a efetivação de uma igualdade constitucional.

Nesse sentido, com base na defesa de que a inclusão não se restringe a uma ação pedagógica, mas sobretudo política, cultural e social, um Grupo de Trabalho (GT) foi criado a partir da Secretaria de Educação Especial do MEC com o objetivo de reformular a PNEE. O grupo era composto por representantes dessa Secretaria e pesquisadores de diversas instituições de ensino superior. Foram convidados, ainda, setores da sociedade para dialogar e acrescentar nas propostas tais como a União Brasileira de Cegos, Federação Nacional da APAES, Federação Nacional de Educação de Surdos, entre outros (GALVÃO; BECKMAN, 2016; FLEITH, 2011; MEC, 2008a; ROSA; MENEZES, 2019).

Em consonância com o movimento mundial pela Educação Inclusiva que compreende que é necessário a adoção de práticas e gestão pedagógicas transformadoras da cultura escolar, implementou-se em janeiro de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que representa um importante marco das políticas educacionais que versam sobre a inclusão. Com marcos mais específicos ao paradigma da inclusão e ao modelo social da deficiência, a PNEEPEI defende o direito dos educandos em estarem inseridos em um ambiente escolar livre de discriminação, além de propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam transformadoras da cultura escolar, no momento que se desloca o foco das dificuldades do aluno, atribuindo à função sociopolítica da escola a legitimidade de ser um espaço de formação humana, de construção de competências e promoção de potenciais (BRASIL, 2008b; FLEITH, 2011; GALVÃO; BECKMAN, 2016; MACHADO; PAN, 2012; MARINHO-ARAUJO *et al.*, no prelo).

Conforme Galvão e Beckman (2016), a elaboração da PNEEPEI teve como propósito instigar que práticas escolares e propostas pedagógicas fossem ressignificadas, fortalecendo assim sua responsabilidade e função social e política como locus para o desenvolvimento do estudante - físico, cognitivo e social. Ou seja, mais do que um convite a uma assunção de postura inclusiva, essa Política é propositiva ao estabelecer a linha de ação necessária para que a escola assuma seu papel essencial na caminhada para tentar ultrapassar da lógica da exclusão e corroborar com o projeto de sociedade democrático.

Na ampliação das políticas educacionais lideradas por consecutivos governos que possuíam ênfase nas políticas sociais, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), do ano de 2015, corroborou com os avanços indicados no caminhar das políticas. O documento tem por base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e é considerada revolucionário pelo fato de que, pela primeira vez na história do país, um tratado internacional foi incorporado no ordenamento jurídico sob o formato de emenda constitucional (BRASIL, 2015).

São princípios da Convenção, e por conseguinte da LBI, a não-discriminação, autonomia, liberdade da pessoa em fazer as suas próprias escolhas, igualdade de oportunidades, respeito pelas diferenças e a pessoa com deficiência como constituinte da diversidade humana, participação e inclusão em todos os setores da sociedade, acessibilidade, igualdade de gênero e o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência (BRASIL, 2015; MAIOR, 2017). A LBI visa assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência, em condições de igualdade, e reforça o direito ao acesso à educação superior e profissional e tecnológica. Além disso, preconiza a necessidade de incluir nos currículos desses níveis de ensino temáticas referentes às pessoas com deficiência. No que diz respeito ao direito à educação, delinea

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (...) Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, s/p).

Observa-se foco nas potencialidades, possibilidades e interesses das pessoas com deficiência. Nesse sentido, Convenção e LBI dão ênfase à questão da acessibilidade, sendo o seu descumprimento uma forma de discriminação pois se não há condições para o exercício

das questões básicas de trabalho, educação e lazer, não há respeito pelas diferentes formas de existência humana.

Entretanto, mudanças no norte das políticas de inclusão brasileiras começaram a ser sinalizadas a partir de 2016, com alterações na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial, após o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. Em 2017, editais para seleção de consultores especialistas foram abertos no intuito de amparar estudos que visassem a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA 2019; UNESCO, 2017a, 2017b).

Em 2018 foi apresentada pelo MEC uma proposta de atualização da PNEEPEI, na contramão dos avanços das políticas assentadas no paradigma da inclusão social. A proposta previa realizar ajustes na Política, passados dez anos de sua implementação, e foi frontalmente rebatida por diversos segmentos ocupados com questões referentes à esfera da inclusão, em especial o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Entre as mudanças sinalizadas, havia a de retirada do termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva” do título da Política, fato que já sinalizava retrocesso nas visões, visto que a PNEEPEI de 2008 destacou-se ao dar primazia ao paradigma da inclusão (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA 2019; LEPED. UNICAMP, 2018).

Para subsidiar a coleta de contribuições para o delineamento dessa nova Política, o MEC, por meio da SECADI, convidou o grupo de pesquisa Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a desenvolver uma plataforma para a Consulta Pública. A intenção era colher a opinião da população sobre os tópicos da minuta da nomeada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (PNEE-2018)”, de modo que fosse possível a indicação de concordância e de redações alternativas, sob a justificativa de que, assim, o texto final atenderia de forma democrática às demandas de diversos segmentos da sociedade. Posteriormente, esses dados seriam tabulados para a construção da minuta (NEES. UFAL, 2018). Entretanto, apesar da apropriação de termos comumente utilizados pelos defensores da Educação Inclusiva ao longo do texto proposto, uma análise mais atenciosa sobre o documento permite dizer que “por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar” (LEPED. UNICAMP, 2018, p. 11).

Ainda sobre as resistências à proposta da PNEE-2018, o Grupo de Trabalho (GT) 15 - Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizou intensas discussões e críticas à minuta, desde a sua primeira sinalização. Em debate virtual no formato *live* nomeado Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2020), a Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia chamou atenção para toda uma agenda de desmontes das políticas públicas e valorização do mercado privado, com ataques sistemáticos à educação, não estando isenta disto a educação especial. A proposta de “atualização” da PNEEPEI estaria, então, alinhada com preceitos que visam padronização dos processos de aprendizagem para o desenvolvimento de competências específicas. Em suma, a proposta de atualização partiu de uma pretensa construção democrática, coletiva, mas que não acabou por não corresponder com a realidade de sua elaboração e proposições definidas.

A despeito da menção a termos que sinalizam o compromisso pela construção de escolas inclusivas, a minuta da PNEE-2018 convergia para os discursos sustentados por modelos médicos da deficiência, respaldados mais nos determinantes clínicos e biológicos do que nos sociais. Além disso, reforçava a manutenção de espaços como classes e escolas especiais, abrindo precedentes para que o AEE pudesse ser realizado de forma compartimentalizada (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; LEDED. UNICAMP, 2018). A exemplo, o texto da minuta trouxe, nas seções que versavam sobre a oferta da escola e classes especiais, a meta 4 do PNE e o artigo 58 da LDB como respaldo e justificativa para a possibilidade desse tipo de modalidade de atendimento. Ambos os recortes compreendem que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, abrindo prerrogativa para que este possa ocorrer em outros espaços. Na proposta, a

escola especial é aquela constituída em caráter eventual, com atuação exclusiva em Educação Especial e organizada para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com impedimentos individuais múltiplos e significativos. É indicada quando as barreiras na escola comum não forem eliminadas para a garantia de efetiva aprendizagem, participação e igualdade de oportunidades (NEES. UFAL, 2018, p. 168, grifo nosso).

Ou seja, os direcionamentos traçados pela PNEE-2018 são completamente opostos aos caminhos que a PNEEPEI de 2008 foi inovadora em assumir na defesa pela permanência de todos os estudantes juntos no mesmo espaço educativo. Apesar de se apropriar das terminologias e parecer defender paradigmas inclusivos, a nova Política retorna a concepções segregatórias, baseadas em modelos que acabam por homogeneizar metas de aprendizagem,

bem como deixa brechas para que as escolas pouco mobilizem ações inclusivas para atendimento aos estudantes com deficiência.

Paralelamente às movimentações para a implementação da PNEE-2018, em 2020 a pandemia da Covid-19, doença provocada pelo vírus denominado Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), alcançou território brasileiro. Esse contexto pandêmico desvelou ainda mais as desigualdades sociais (REFLEXÕES, 2020), uma vez que a falta de ação coordenada e efetiva do governo de Jair Bolsonaro contribuiu para o agravamento rápido da situação sanitária e, por conseguinte, para complicações nas esferas sociais e econômicas. Nesse sentido, foram inevitáveis uma série de desdobramentos sobre a forma de funcionamento dos espaços escolares, impactando sobremaneira grupos que trazem em sua história um menor alcance no que diz respeito à inclusão escolar, como negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, classes populares de baixa renda (MARINHO-ARAUJO, *et al.*, no prelo; SONG ET AL, 2020).

Cabe frisar que o governo de Jair Bolsonaro tem adotado e apoiado medidas que contrariam disposições da Constituição Federal, na medida em que segue uma agenda de desfalque e ataques às instituições públicas, afetando o direito das pessoas ao acesso a serviços gratuitos e de qualidade. Propostas de Emenda à Constituição (PECs) que intensificam os efeitos negativos da Emenda Constitucional No 95/2016, Teto dos Gastos, têm tramitado no Senado propondo a revogação de fundos estabelecidos na legislação, redução de salário de servidores em até 25%, entre outros ataques diretos ao papel do Estado na prestação e garantia de serviços fundamentais. A direção assumida pelo líder da Nação é a de aplicação de recursos públicos no setor privado, mantendo-se em uma posição unilateral que retrocede políticas educacionais, inviabiliza o devido cumprimento do PNE e não contempla o diálogo democrático com a sociedade e tampouco com entidades representativas da educação básica e superior (BRASIL, 2016, FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2020). Esses retrocessos marcam um modelo societário de valorização do capital em detrimento das condições de trabalho e vida, a partir do qual intensificam-se as desigualdades sociais e educacionais. As limitações de acesso às políticas sociais de assistência, saúde e educação, por exemplo, coadunam-se com a lógica vigente que transforma direitos em mercadoria.

Esse cenário de descaso e desmontes agravou-se no contexto da pandemia da COVID-19, durante o qual a falta de ações coordenadas e eficazes por parte do governo para enfrentar esse momento tem gerado consequências graves não somente da área da saúde, como também na educação e no alargamento das desigualdades (GUZZO *et al.* 2021;

MARINHO-ARAUJO *et al.*, no prelo) Um exemplo disto foi a insistência do Ministério da Educação (MEC), ainda na gestão do então ministro Abraham Weintraub, em manter o calendário do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2020, a despeito das críticas a essa posição tendo em vista as implicações da pandemia no fechamento do ano letivo. A Medida Provisória (MP) 934/2020 (BRASIL, 2020a), que versa sobre as atividades remotas e reorganiza o calendário letivo, reduzindo os dias e mantendo as horas anuais, é outro exemplo da falta de compromisso na busca conjunta por soluções que possam garantir o mínimo de equidade no que tange às questões educacionais, dando brecha para condições que podem agravar as desigualdades socioeducacionais na medida em que não há especificidade sobre aspectos como formas de garantia de acesso aos conteúdos transmitidos ou hospedados *online*.

Nesse norte, o CNE emitiu o Parecer No 05/2020, que versa sobre a reformulação do calendário escolar e da possibilidade de contabilizar atividades não presenciais como forma de cumprimento da carga horária. O Parecer traz o delineamento de orientações, mas o texto deixa evidenciado que os sistemas de ensino têm autonomia para organizar a execução das atividades (BRASIL, 2020b; CNTE, 2020; VENDRAMINI, 2019). Entretanto, apesar do documento contemplar uma pretensa preocupação com as consequências de uma suspensão longa das atividades escolares e resgatar princípios básicos referentes aos direitos e objetivos de aprendizagem, questiona-se de que forma se pode garantir que todos os estudantes terão pleno acesso aos conteúdos veiculados de forma remota.

Além das disparidades sociais presentes no país, destina-se à família o papel de mediar processos de aprendizagem para os quais, em grande parte, não tem formação adequada, ou mesmo, quando tem, precisa-se questionar o papel, função e atribuição de cada um da comunidade escolar. A conscientização a respeito desses limites é necessária para que importantes mediações sejam realizadas de forma intencionalmente planejada, com objetivos bem definidos, potencializando o desenvolvimento dos estudantes (MARINHO-ARAUJO, 2016; MARINHO-ARAUJO *et al.*, no prelo). Entende-se que o contexto emergencial demandou respostas rápidas das instituições. No entanto, é necessário que se reforce a importância de se pensar em ações conjuntas que visem minimizar os impactos da pandemia no âmbito educacional.

Em consonância com essa agenda deslocada da realidade econômica e social do país, o MEC veiculou peça publicitária em defesa da manutenção do ENEM e dos estudos de forma remota, na qual era possível observar a utilização de equipamentos de altíssima qualidade (e preço) pelos estudantes representados, completamente distante do que a maioria da população

poderia ter acesso. A União Nacional dos Estudantes (UNE) emitiu nota cobrando das autoridades competentes a tomada de ações para viabilizar segurança sanitária na aplicação do ENEM, denunciando a falta de diálogo do MEC com a categoria (UNE, 2020).

No caso dos estudantes com deficiência, essa preocupação torna-se mais sensível tendo em vista dificuldades em operacionalizar a forma como o atendimento AEE poderá ser garantido, novamente recaindo sobre as famílias responsabilidades para as quais não estão devidamente instrumentalizadas. O Parecer No 05/2020 do CNE estabelece que enquanto durar a situação de impossibilidade de atividades presenciais, as atividades pedagógicas deverão adotar “medidas de acessibilidade igualmente garantidas” (CNE, 2020, p. 14). Questiona-se de que forma isso poderia ser efetivado, tendo em vista as disparidades sociais e econômicas já citadas, bem como a diversificada gama de necessidades que precisariam ser atendidas pelo AEE remotamente. Assim, concorda-se com Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) ao afirmarem que apesar de que possa se assumir que as orientações desse Parecer abrangem a Educação Inclusiva, a ausência de diretrizes claras sobre adaptações para esse público abre precedente para o tratamento diferenciado e até mesmo segregado dos demais estudantes.

Nesse contexto, apesar das intensas críticas, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida foi instituída em setembro de 2020, por meio do Decreto No 10.502/2020, representando mais um descaso do governo federal à pauta da Educação Inclusiva. Ainda que o texto final desse documento seja menor do que aquele apresentado na minuta, a essência do documento continuou trazendo as mesmas questões problemáticas já citadas, com destaque a uma centralidade na figura do AEE e valorização das escolas especializadas, além da atribuição à família da responsabilidade pela escolha do local onde a criança com deficiência irá estudar. Além disso, amparadas por uma legislação que em certa medida prioriza escolas e classes especiais, as escolas regulares teriam respaldo para sequer tentar construir estratégias que visassem o atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia, uma vez que estes poderiam ser matriculados em outros locais específicos.

Após publicação do texto no Diário Oficial no dia 01 de outubro de 2020, diversas entidades emitiram posicionamentos firmes e contrários aos direcionamentos definidos pela nova PNEE. Dentre eles, destacamos o Conselho Federal de Psicologia (CFP) que emitiu nota na qual classifica a Política como retrocesso e segregação, destacando que a mesma contraria documentos magnos como a Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a LBI e o ECA. No mesmo sentido, a Comissão de Proteção aos

Diretos das Pessoas com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil, seção Amazonas, repudiou o Decreto e indicou que este deveria ser considerado inconstitucional. A Comissão Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil também emitiu parecer técnico-jurídico no qual considera que o Decreto No 10.502/2020 representa graves retrocessos para a Educação Inclusiva (CFP, 2020; OAB, 2020; OAB-AM, 2020).

Em meio a este cenário, algumas normativas foram desenhadas no intuito de minimizar os impactos em grupos que vivenciam processos históricos de exclusão, agravados pela pandemia. A exemplo, em outubro de 2020 o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA) desenvolveu dois documentos intitulados “Diretrizes de Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado do COLUN em Tempos de Pandemia” e “Diretrizes Pedagógicas Específicas para o Atendimento das Singularidades dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial do COLUN/UFMA em Tempos de Atividades não Presenciais” (UFMA, 2020a, 2020b). O primeiro documento abrange cinco grupos da escola (estudantes PAEE; pais/ e ou responsáveis; docentes do ensino comum; Divisão Técnica Pedagógica – DTP e estagiários dos cursos de licenciaturas da UFMA), para os quais foram propostas atividades que não ocorrem em tempo simultâneo entre os envolvidos (assíncronas) e atividades que ocorrem com a participação em tempo real (síncronas), com o acompanhamento de professores do AEE (UFMA, 2020a). No segundo documento estão dispostas diretrizes pedagógicas voltadas aos docentes, com o objetivo de contribuir para o planejamento das atividades referentes aos estudantes com deficiência, bem como auxiliar na elaboração/realização de adequações curriculares, quando necessárias. Para tanto, essas diretrizes foram organizadas em gerais e específicas, sendo as primeiras voltadas para atender a todas as categorias dos estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do COLUN e as segundas trazem considerações direcionadas para deficiências ou altas habilidades (UFMA, 2020b). Esse movimento pode ser lido como um posicionamento político e engajado do Colégio Universitário na caminhada de resistência ao apagamento das pessoas com deficiência no contexto da educação em tempos de pandemia.

Em dezembro de 2020, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal - STF, suspendeu o Decreto No 10.502/2020 por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590. Entre outras pontuações, o despacho do ministro reforçou que a Constituição Brasileira de 1988 garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência de forma preferencial na rede regular de ensino, e que a nova Política de Educação Especial contraria esse direcionamento, no momento em que não prioriza a matrícula desses estudantes no

sistema educacional geral (BRASIL, 2020c). O Plenário do STF acatou a liminar, o que indica uma resistência aos retrocessos sinalizados na nova PNEE.

Em 2021, mais uma vez a área da inclusão de estudantes com deficiência se viu sob ataque quando o Supremo Tribunal Federal (STF) realizou audiência pública sobre a ação apresentada na Corte contra o Decreto que visava instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Na ocasião, o atual ministro da Educação, Milton Ribeiro, emitiu declarações nas quais defendia que há crianças com um grau de deficiência impossível de conviver e que a presença de estudantes com deficiência nas salas de aulas regulares atrapalha o desenvolvimento e aprendizagem de outros alunos. O fortalecimento das políticas de inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares é importante para que em momentos de tensionamentos e tentativas de retrocessos a modelos segregatórios de sociedade, como o que se assiste no contexto do governo Bolsonaro, prevaleça a agenda do respeito à diversidade humana e da construção de espaços escolares plurais. Nos últimos cinco anos agendas sociais e educacionais têm sofrido desmontes, apesar dos números do Relatório Técnico do Censo da Educação Básica de 2020 indicarem um aumento de 34,7% das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação se comparado a 2016 (INEP, 2021; MARINHO-ARAUJO *et al.*, no prelo), sinalizando importante materialização das legislações inclusivas.

Isso também se aplica à esfera da Educação Profissional. Essa modalidade de ensino passou por sensíveis transformações desde a sua implementação no país, por vezes contemplando as pessoas com deficiência e em outros momentos, afastando-se dessa população. Os avanços mais recentes vêm consolidando o aumento do acesso desses estudantes nos contextos educacionais, o que sinaliza que as políticas vigentes até então estão conseguindo alargar possibilidades e espaços. Considera-se relevante conhecer um pouco desse histórico.

2.1 Educação Profissional e inclusão de pessoas com deficiência

Ao analisar o percurso histórico da educação profissional no Brasil, é possível perceber uma polarização socioeducacional que perdurou desde meados do período Imperial até o início do século XX: as elites eram destinadas para a considerada educação intelectual, nos espaços formais de ensino básico e superior, e aos desfavorecidos social e intelectualmente, restava a educação para o trabalho. Nesse sentido, essa modalidade

educacional foi marcada inicialmente por um viés assistencialista, na medida em que era considerada a saída social para as classes que não teriam como alcançar outros espaços, ou simplesmente uma forma de manter esse recorte da população em alguma ocupação (ALENCAR, 2017; CAIRES; OLIVEIRA, 2016; CAVALCANTE; ALBUQUERQUE, 2020; FEITOSA, 2017; FONSECA, 2018).

A preocupação com o desenvolvimento de uma educação voltada para a formação de mão de obra qualificada está vinculada com o início das atividades industriais no país. Entre o período de 1500 a 1822 pode-se afirmar que o desenvolvimento do Brasil Colônia se deu a partir de um modelo agroexportador, cuja estrutura era organizada para atender às demandas do pacto colonial, ou seja, voltada para favorecer a metrópole. A instalação de estabelecimentos industriais somente começou a ser viável quando o país foi elevado à condição de sede do Reino Português. Tendo em vista o longo período em que esses investimentos foram impedidos de serem feitos, a escassez de mão de obra se tornou uma realidade que necessitava de uma solução rápida e viável. No caso, a adoção da aprendizagem compulsória de ofícios, voltada para crianças e jovens considerados socialmente excluídos - pobres, órfãos, desvalidos - foi a saída encontrada (ALENCAR, 2017; CAIRES; OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2011).

Nesse contexto, a primeira instituição de ensinamento de ofícios data o ano de 1819. Era o orfanato Casa Pia de São José, da cidade de Salvador, Bahia, no qual os jovens eram encaminhados para oficinas onde fabricavam e consertavam armas do exército. Entre os anos de 1840 e 1856 as Casas de Educandos e Artífices foram criadas e a partir delas abriu-se espaço para o ensino de atividades laborais manuais para pessoas com deficiências. O então Imperador do Brasil, D. Pedro II, criou o Instituto de Meninos Cegos a partir do Decreto Imperial nº 1.428/1854, marco inicial da educação das pessoas com deficiência visual no país. O estabelecimento passou a chamar-se Instituto Benjamim Constant após a República e suas atividades no âmbito da educação profissional continuaram com caráter assistencialista com foco no domínio de atividades manuais. O Instituto Nacional de Surdos é criado em 1856, à época denominado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, e posteriormente passou a condicionar a conclusão dos estudos à aprendizagem de um ofício (BRASIL, 1854, 1873; ALENCAR, 2017; CAVALCANTE; ALBUQUERQUE, 2020; SILVA, 2011).

A partir de 1888, a crescente perda mão de obra das pessoas escravizadas, principal fonte de trabalho manual no país até então, impulsionou uma reorganização da concepção de trabalho. Formar para o trabalho passou a ser preocupação do governo em um contexto de aceleração do crescimento urbano e industrialização. Em 1909 as Escolas de Aprendiz e

Artífices foram transformadas em um sistema educacional único no governo Nilo Peçanha, o que representa um marco na trajetória de formalização do ensino profissional. Apesar do importante destaque, a política educacional vigente ainda era direcionada para os considerados desvalidos socialmente (ALENCAR, 2017; FEITOSA, 2017; FONSECA, 2018).

Neste momento histórico, a divisão socioeducacional brasileira continuava a destinar as classes menos favorecidas à educação para o trabalho e a elite social para a educação considerada intelectual, muitas vezes até mesmo fora do país (CAVALCANTE; ALBUQUERQUE, 2020; CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Cabe questionar qual espaço as pessoas com deficiência poderiam se encaixar uma vez que, no geral, não estavam contempladas entre as classes favorecidas e nem tampouco eram consideradas aptas a adentrarem as Escolas de Aprendizes e Artífices, pois entre os critérios exigidos aos candidatos para admissão, estes não poderiam ter, conforme o Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909, p.2), “doença infecto-contagiosa nem ter defeito que impossibilitem para o aprendizado do ofício”.

Apesar da existência de movimentações na sociedade civil e entre grupos de pessoas com deficiência na organização de instituições como a Sociedade Pestalozzi em 1932 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, entre o final do século XIX e meio do século XX, não existiram políticas públicas voltadas para a garantia de acesso de pessoas com deficiência na Educação Profissional (ALENCAR, 2017; MAIOR 2017). A dualidade do modelo educacional brasileiro perdurou até os anos de 1950, quando ganharam força as pressões populares pela equivalência entre o ensino secundário e o profissional, bem como pela ampliação de acesso à educação pública de qualidade. Apesar disso, as ações no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de formação profissional giravam em torno de atendimentos especializados em instituições específicas, voltados para o desenvolvimento de atividades laborais que não auxiliavam o ingresso no mundo do trabalho (ALENCAR, 2017; AMORIM, 2018).

Assim, apesar das pessoas com deficiência estarem relacionadas desde o início com construção da história da Educação Profissional, a preocupação com ela em termos legais é recente. Destaca-se neste contexto a inserção da qualificação profissional como um dos objetivos da educação, de acordo com a Constituição Federal, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) e o Decreto nº 3.298/1999, já mencionados na seção anterior.

Em meados dos anos 2000 Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) iniciaram um movimento para mapear as instituições que ofertavam educação profissional e tecnológica e que de alguma forma atendiam a estudantes com deficiência. A partir desse levantamento, foi criada em 2001 a Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, cujo objetivo era “constituir centros de referência para a implantação, implementação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica que possibilitem o acesso, permanência e saída com êxito das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 2010a, p. 4). O desenvolvimento desse Programa foi dividido em quatro momentos: a) mobilização e sensibilização; b) estudo inicial do estado da arte e composição dos Grupos Gestores e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEs; c) formação de recursos humanos, acompanhamento e avaliação e d) desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e de cursos Técnicos, Tecnológicos e *Lato Sensu* na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2010a).

Paralelamente aos avanços observados nas políticas públicas inclusivas, a Educação Profissional brasileira foi passando por transformações a partir de mudanças de governos desenvolvimentistas para governos com inclinações mais socialistas. No início do século XXI, começou a ser tida como uma modalidade destinada aos jovens para formá-los e prepará-los para o mercado de trabalho, impulsionando o desenvolvimento e crescimento econômico do país. Essa formação, contudo, deveria ser emancipatória e não somente tecnicista com vistas a responder demandas do sistema capitalista, superando-se o viés assistencialista vinculado à qualificação profissional por si só e apresentando uma proposta de formação integral dos sujeitos. Essa modificação se deu, sobremaneira, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que fomentou a valorização do trabalhador e da educação pautada na justiça social. Isso levou a repercussões na Rede Federal de EPT, que sofreu uma reestruturação total, culminando em 2008 na criação dos Institutos Federais (ANTONIO, 2018; BRASIL, 2008c; CAIRES; OLIVEIRA, 2016; FONSECA, 2018; LIMA *et al.* 2015; KOEHLER; MATA, 2017; PREDIGER, 2010).

Na esteira da reconfiguração da Rede Federal, as discussões sobre políticas específicas para a inclusão de estudantes com deficiências também foram sendo articuladas, em especial por meio do avanço da Ação TEC NEP. Nesse norte, o dispositivo responsável por coordenar a política de Educação Inclusiva nos *campi* do Instituto Federal do Maranhão é o Núcleo de

Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas⁵, o NAPNE. Regulamentado pela Resolução N° 015, de 27 de fevereiro de 2015, do Conselho Superior do IFMA, tem por finalidade promover a chamada cultura da “Educação para Convivência”, aceitação da diversidade e promoção da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e/ou de comunicação, visando garantir o acesso à educação profissional e tecnológica para todos. Para efeitos desta Resolução, são consideradas pessoas com necessidades educacionais específicas “aquelas com deficiência de natureza física, intelectual e sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação e alunos com transtornos específicos” (BRASIL, 2015b, p. 3). O NAPNE tem natureza consultiva e propositiva e para cumprimento de sua finalidade, sendo de sua competência a busca por articular parcerias com outras instituições que trabalhem com a pessoa com deficiência; a promoção da ponte escola-família dos alunos com necessidades educacionais específicas; elaboração e construção de ações de incentivo ao desenvolvimento de tecnologias e afins que tenham por finalidade a promoção da acessibilidade, mobilidade e a inclusão (BRASIL, 2015b).

Assim, “o pressuposto básico no campo da Educação Especial é que a pessoa com necessidades educacionais especiais precisa ter à sua disposição uma política objetiva de acesso à educação” (BRASIL, 2003, p.17), o que significa dizer que é muito mais do que apenas inserir, é fornecer meios para que a inclusão seja feita de forma efetiva. Lima e Neta (2018) discutem que a existência destes espaços atrelada somente às exigências de cunho legal, e não a uma consciência da impossibilidade de se separar conhecimentos técnicos e formação humana para a cidadania, distancia a noção da corresponsabilidade de todos os constituintes da comunidade escolar na caminhada da inclusão.

Este é o cenário da Educação Profissional, aparentemente promissor e bastante amparado pelas políticas de inclusão, que se apresenta ao psicólogo escolar que atua no Instituto Federal do Maranhão. O aumento da entrada de estudantes com deficiência nesse tipo de instituição educativa, impulsionado pelos avanços discutidos anteriormente, e a literatura recente tanto em Psicologia Escolar quanto na Educação Inclusiva, fortalecem a defesa de que este é campo fértil para a atuação e criação de espaços formativos que potencializem o desenvolvimento desse público.

Nos últimos anos, tem crescido o número de eventos voltados para a inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional. Entre 2020 e 2021, destaca-se o IV

⁵ A nomenclatura dos NAPNE se vincula com uma leitura ampliada da parcela estudantil atendida, alinhada com as noções de escola com orientação inclusiva defendida, por exemplo, na Declaração de Salamanca.

Encontro Anual dos NAPNEs (realizado pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul), o IX Fórum de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (realizado pelo Instituto Federal de Brasília) e o IV Encontro Nacional dos Psicólogos dos Institutos Federais. Neste último evento, seis Grupos de Trabalho (GT) foram construídos com o objetivo que se compartilhassem saberes e práticas e se delineassem diretrizes para a atuação dos profissionais de Psicologia nos Institutos Federais. Entre as informações descritas no relatório final do GT 3 - Psicologia e Educação Inclusiva, destaca-se a necessidade de promoção de uma cultura de inclusão e respeito e a proposta de construção de um documento orientador para levantamento de dados da história de vida dos estudantes com deficiência e das respectivas estratégias de orientação à equipe escolar (IFES, 2020).

Pensar sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência é levar em conta todos os atores presentes no contexto escolar, a forma como eles articulam suas atuações, seus limites e suas possibilidades de interlocuções, de modo a permitir a construção de espaços democráticos e justos. Significa ter uma visão sistêmica e responsável da escola, capaz de promover mudanças de concepções e construção de espaços de desenvolvimento, a partir da defesa de atuações comprometidas com a transformação da realidade, em especial no que tange a educação profissional. Nesse norte, defende-se que é um campo promissor para o trabalho do psicólogo escolar e se faz relevante traçar algumas considerações acerca da atuação desses profissionais no campo da educação profissional e tecnológica no Brasil.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PSICOLOGIA ESCOLAR

Este capítulo se destina a trazer informações e reflexões sobre a interface educação profissional e Psicologia Escolar. Buscou-se situar historicamente a entrada da Psicologia neste espaço educacional, dando ênfase ao contexto local do IFMA. Além disso, descreve-se o que as pesquisas sobre as práticas nesse contexto têm trazido de contribuição, com breve levantamento de trabalhos na área.

A entrada da Psicologia no campo da educação pública profissionalizante data meados da década de 1980, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Entretanto, foi a partir da movimentação de expansão e reestruturação da Rede Federal que essa inserção teve grande impulso. Nesse contexto, o Plano Carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação foi reestruturado e o cargo de nível superior Psicólogo-Área passou a integrá-lo, sendo assegurada a realização de concursos para provimento e ocupação dessas vagas no quadro funcional dos Institutos Federais que viriam a ser criados (BRASIL, 2005a; FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016b).

No Maranhão, a inserção gradual de psicólogos nesse contexto acompanhou a trajetória da Rede. A entrada da primeira psicóloga do CEFET-MA data o ano de 1990, sendo lotada na Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) no município de Imperatriz. A segunda psicóloga ingressou em 1996, no CEFET - Monte Castelo, cidade de São Luís. Em 2004, também na cidade de São Luís, uma terceira psicóloga adentrou a rede, sendo lotada na Escola Agrotécnica Federal de São Luís. Após a criação dos Institutos Federais em 2008, o recém implantado IFMA recebeu mais três desses servidores no ano de 2009 (FERREIRA *et al.*, 2016).

Em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado a partir do Decreto Nº 7.234/2010, com o objetivo de alargar as condições para a permanência dos estudantes na educação superior pública federal. Para tanto, era necessária a formação de equipes multiprofissionais, responsáveis por executarem os programas de assistência estudantil. Assim, reforçou-se e justificou-se a necessidade de concursos públicos com oferta de vagas para profissionais que comporiam esse quadro funcional, viabilizando a entrada de psicólogos nos Institutos, entre outros profissionais (ANDIFES, 2007; BRASIL, 2010b; ALVES, 2019; DAVID, 2017; FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016). Naquele ano, seis novos psicólogos ingressaram no IFMA, em *campi* da capital, São Luís, e no interior do estado. Nove psicólogos foram convocados para assumir vagas nos municípios do continente do estado em 2014, sete em 2015 e três em 2016 (FERREIRA *et al.*, 2016). Os últimos

ingresso, até o presente momento, foram de uma psicóloga em 2017 e outra em 2020, também no interior do estado. Neste intervalo, ocorreram saídas de alguns desses servidores por conta de aposentadoria e exonerações.

Sobre as funções destes profissionais, o Ofício Circular N° 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC descreveu as atribuições dos cargos técnico-administrativos em educação, tendo por base a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Com relação aos psicólogos, define que estes devem

estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005b, s/p).

A análise da descrição sumária do cargo permite dizer que estão estabelecidas normativas gerais para atuação do psicólogo escolar, com enfoque marcadamente clínico. Além disso, sustenta a visão de uma prática profissional voltada para o ajustamento, adaptação, tratamento e auxílio a estudantes, no sentido de acompanhamento a dificuldades escolares. Essa visão normalizante e adaptacionista também comparece na descrição das atividades típicas do cargo, que são elencadas como

elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional. Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional. Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer. Atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual. Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança. Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador. Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores. Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade. Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar. Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo. Utilizar recursos de informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (BRASIL, 2005b, s/p).

Segundo essa descrição, o psicólogo dos Institutos Federais teria, em um cargo só, funções de quatro grandes áreas distintas, voltadas essencialmente para uma atuação

remediativa e não condizente com a proposta de formação dos IFETs (fonte?). Ainda, as atribuições soam como recortes de diversas atividades, sendo possível observar até menção a alta hospitalar, que não se enquadra dentro de uma proposta de atuação em uma instituição educativa, por mais ampla e diversa que esta possa ser. Apesar das críticas ao caráter generalista descrito nesses documentos, Feitosa e Araujo (2018) e Prediger (2010) explicitam que, na prática, os psicólogos dos Institutos Federais têm sido inseridos em setores nos quais desempenham e planejam ações, tendo assim espaços propícios e abertos à criação de práticas mais específicas e criativas. A esta noção, Alves (2019) acrescenta que os psicólogos têm atualizado suas práticas a partir das vivências e demandas do cotidiano.

As produções sobre a psicologia nos Institutos Federais têm crescido nos últimos anos. No intuito de traçar um breve panorama acerca do que vem sendo produzido no que diz respeito a teses e dissertações, buscou-se, por meio de pesquisa *booleana*, pelos descritores “Psicologia Escolar” *and* “Institutos Federais”, “Psicologia Escolar” *and* “Educação Profissional” no Google Acadêmico e no banco da CAPES, no recorte temporal de 2015-2020. Entre os resultados, destacam-se uma tese e seis dissertações. As informações estão dispostas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Publicações sobre Psicologia Escolar e Institutos Federais (continua)

Título da publicação	Autor(a)	Tipo	Ano
Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior.	Ligia Rocha Cavalcante Feitosa	Tese	2017
Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas.	Marina Magalhães David	Dissertação	2017
Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás: o papel do psicólogo.	André Alexandre Antunes	Dissertação	2017
Tornar-se psicólogo escolar: a formação da identidade profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás.	Aline Seixas Ferro	Dissertação	2017

Tabela 2 - Publicações sobre Psicologia Escolar e Institutos Federais (conclusão)

Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará.	Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira	Dissertação	2017
A gestão da indisciplina pelo psicólogo escolar: estudo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.	Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues	Dissertação	2017
Delineando as fronteiras da Psicologia no Instituto Federal do Maranhão: Uma análise das vivências das(os) psicólogas(os).	Vanessa da Silva Alves	Dissertação	2019

Fonte: elaborado pela autora.

Feitosa (2017) desenvolveu estudo cujo objetivo foi investigar indicadores para atuação de psicólogos escolares na educação superior no contexto dos Institutos Federais. Para tanto, utilizou como base metodológica a etnografia virtual, ancorada em pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural. As informações da pesquisa foram levantadas por meio de fóruns virtuais, nos quais os 93 participantes da pesquisa, psicólogos de IFETs de todos os estados do país, estabeleciam comunicação entre si e com a pesquisadora. Como resultados, a autora identificou que a maioria dos profissionais desenvolviam práticas predominantemente voltadas para o público do ensino médio integrado ao técnico. Identificou dois grandes focos de atuação: Apoio Acadêmico e Assistência Estudantil. O primeiro deles visa atender a demandas concernentes ao PNAES que dizem respeito ao acesso, permanência e desenvolvimento do estudante, sob a ótica do desempenho acadêmico, inclusão e bem-estar no ambiente escolar. A atuação nesse eixo contempla ações preventivas que tem por objetivo evitar retenção e evasão escolar dos estudantes e também o cumprimento e acompanhamento de programas de assistência. No caso do Apoio Acadêmico, este visa demandas de formação discente, orientação profissional, monitoramento de vagas, articulação de teoria e prática nos processos sociais e de trabalho, formação inicial e continuada de docentes, integração dos estudantes, construção de perfil acadêmico e profissional dos discentes e concepção do projeto político-pedagógico. Sobre as práticas desenvolvidas com relação ao ensino superior, foi identificado que estas ainda se encontravam em construção, de acordo com a autora. As ações neste nível estão majoritariamente voltadas para o rendimento acadêmico.

Diante desses resultados, Feitosa (2017) propôs orientações para a atuação dos psicólogos junto a este público em três eixos, a partir de uma visão mais coletiva e institucional: mapeamento das rotinas institucionais; acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas do curso; e apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes. A tese em questão, por conseguir abranger profissionais de todos os estados, tem importante relevância para a consolidação da psicologia escolar nos IFETs, promovendo visibilidade para a área.

A inclusão de estudantes com deficiência foi contemplada na dissertação de Antunes (2017). O trabalho do autor teve por objetivo compreender concepções e práticas profissionais de psicólogos do Instituto Federal do Goiás no que tange à essa temática. A análise documental e a conversação foram utilizadas como técnicas de pesquisa para construção das informações, tendo participado da pesquisa cinco psicólogos. Como resultados, o autor indicou que as práticas têm seguido demandas de professores e coordenadores da instituição, com foco nas queixas escolares sobre os alunos com deficiências. Esse tipo de atuação se vincula com modelos remediativos e corretivos, fundamentados na visão da Psicologia Escolar como área voltada para corrigir “alunos-problema”, e pode reforçar padrões de culpabilização dos estudantes (GUZZO, 2020; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020; CUNHA; DAZZANI, 2016).

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, de acordo com os dados levantados, os profissionais não têm devido conhecimento acerca das políticas públicas e normativas institucionais voltadas para a inclusão. Nesse sentido, Antunes (2017) defendeu que é necessário que os psicólogos busquem amparar-se tecnicamente, engajar-se e participar de forma coletiva nos espaços institucionais para trazerem contribuições para os processos inclusivos no contexto do IFG.

O IFG também foi cenário de pesquisa na dissertação de David (2017), cujo objetivo foi investigar a atuação dos psicólogos nesta instituição educativa. A construção das informações do estudo se deu por meio de entrevistas individuais com 10 profissionais de diferentes *campi*. A partir das falas dos participantes, foram criadas as categorias de análise: a) concepções acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento; b) ações realizadas pelos psicólogos escolares; e c) diretrizes institucionais para o trabalho do psicólogo escolar. Os resultados evidenciaram que as concepções e práticas dos participantes transitam entre ações individualizantes e outras com foco no trabalho coletivo. Além disso, a ausência de diretrizes institucionais para orientação da atuação foi identificada como algo que trazia desdobramentos negativos para o desenvolvimento das ações.

Ferro (2017) desenvolveu pesquisa na qual objetivou compreender o processo de tornar-se psicólogo escolar, também no IFG. Participaram da pesquisa oito psicólogos e as informações foram levantadas por meio de conversação, análise documental e diário de campo. Para a análise dos dados, foram organizados três eixos. O primeiro deles trata da trajetória dos participantes em se constituírem como psicólogos escolares; o segundo contempla a análise das práticas desenvolvidas pelos profissionais e o último aborda sentidos sobre a Psicologia Escolar, empreendidos pelos participantes. Como resultado, Ferro (2017) destacou que as atuações dos psicólogos do IFG não seguiam orientações pré-definidas, mas sim se constituíam por meio da síntese das tensões entre sujeito e entorno, nas dinâmicas relacionais próprias de cada campus.

A pesquisa de Oliveira (2017) avaliou o serviço de psicologia da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Ceará. O estudo foi realizado por meio de aplicação de questionários e teve como participantes 16 psicólogos e 371 estudantes. Para a análise das informações levantadas com os psicólogos sobre suas práticas, foram criadas duas categorias: a primeira referente a modelos tradicionais de atuação em psicologia escolar e a segunda contemplando práticas contemporâneas. Quanto aos estudantes, a primeira categoria de análise contemplou a compreensão deles sobre trabalho da Assistência Estudantil (AE) como um todo e a segunda era referente à expectativa sobre o serviço de psicologia.

Entre os resultados, Oliveira (2017) destacou que a maioria dos profissionais possuíam pouco tempo de formação e a experiência no IFCE foi a primeira na área da psicologia escolar. Esse fato foi interpretado pela pesquisadora como um indicador da necessidade de construção de parâmetros para do serviço neste contexto. A autora identificou ainda que as práticas dos psicólogos do IFCE oscilavam entre tradicionais e contemporâneas, com prevalência das primeiras. Com relação aos estudantes, a maioria relatou conhecer a AE, tendo uma avaliação neutra sobre suas experiências com esse serviço, incluindo as expectativas com relação à psicologia. Os programas de auxílio foram a principal referência dos estudantes sobre a AE, porém foi possível identificar também menção a atendimentos individuais e assistência integral, sendo que a maioria dos participantes indicaram conhecer o serviço da psicologia.

Rodrigues (2017) investigou como psicólogos escolares do Instituto Federal da Paraíba gerenciavam a indisciplina escolar. Para tanto, aplicou questionário com treze desses profissionais. Como resultado, foi constatado que a maioria dos participantes atuavam nessa frente sob diversos focos: discentes, servidores, familiares, manejando sanções, na relação professor-aluno, em pareceria com a equipe multidisciplinar. Segundo o autor, todos os

participantes relataram que a indisciplina é campo de atuação da Psicologia Escolar, na medida em que é fonte de significados que merecem ser desvendados e afeta o processo de ensino-aprendizagem. Assim, contempla uma prática que vai além da queixa e da busca remediativa das questões, a partir de atividades que abarcam o coletivo e que possuem foco preventivo. Vista dessa forma, o trabalho com a indisciplina pode não se ancorar em prática reducionistas e sim fazer parte de uma atuação sistêmica e ampliada em Psicologia Escolar.

O Instituto Federal do Piauí (IFPI) foi alvo da pesquisa de Fonseca (2018), cujo trabalho objetivou analisar as práticas dos psicólogos desse contexto. Para tanto, o estudo dividiu-se em duas fases: a) caracterização do contexto de trabalho e perfil dos profissionais; e b) concepções sobre Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e práticas profissionais. Na primeira fase, foi utilizado um roteiro de caracterização e um questionário, respondidos por 15 psicólogos. A segunda fase se deu por meio de entrevistas, sendo que nesta etapa contou-se com a participação de 10 profissionais. A autora identificou uma prevalência de psicólogas e a atuação dentro da PEE como predominante no contexto do IFPI, com ações que abrangiam focos individuais e coletivos, nos diferentes níveis e/ou modalidades educacionais presentes na instituição. Fonseca (2018) destacou que as práticas estão em um movimento de transformação que evidencia uma criticidade em PEE.

O trabalho de Rosa (2018) buscou compreender a perspectiva de formação humana, entendida como a criação de oportunidades para que o sujeito possa desenvolver-se de forma plena e humanizada, presente tanto no Instituto Federal Catarinense quanto na prática dos psicólogos da instituição. A noção de desenvolvimento pleno se relaciona com uma perspectiva de possibilidade da escola promover uma educação para além da reprodução das lógicas de opressão da sociedade, e que valorize os saberes tanto de educandos quanto de professores.

Para tanto, a autora analisou documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFC, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul e um documento orientador da prática dos psicólogos do instituto em questão, que à época da pesquisa ainda se encontrava em processo de tramitação legal para ser publicizado. A análise das informações foi feita a partir dos fundamentos da Psicologia Escolar Crítica e da Educação Libertadora de Paulo Freire. Como resultados, a autora destacou que a formação preconizada pelo IFC corrobora com uma perspectiva de uma educação para a humanização. No que diz respeito à prática dos psicólogos, Rosa (2018) relatou que ela pode favorecer nessa formação, na medida

em que estava respaldada por documentos cujos nortes indicam aproximações com as teorias defendidas.

O contexto da psicologia no Instituto Federal do Maranhão foi alvo da pesquisa de Alves (2019), que objetivou analisar a atuação profissional a partir das vivências das profissionais. Por meio de entrevistas individuais com nove participantes, a autora identificou quatro eixos estruturantes para a análise do fenômeno da atuação: a) contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Maranhão; b) práticas da Psicologia no Instituto Federal do Maranhão; c) Identidade da(o) profissional de Psicologia do IFMA; e c) relações Institucionais e a Afetividade. Entre os resultados, a autora destaca que o serviço de psicologia do IFMA vem construindo sua história desde a década dos anos noventa, contemplando práticas profissionais diversas. Assim, a vivência dos participantes revelou, segundo a autora, que a descoberta do lugar de psicólogo escolar nesta instituição tem ocorrido a partir de um processo de construção da identidade profissional, essencialmente derivado de práticas consideradas flexíveis, conjugadas à literatura contemporânea em Psicologia Escolar crítica, e que se atualizam de acordo com as demandas locais.

Além dessas produções, cabe destacar a coletânea “Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior”, que soma 134 capítulos, distribuídos em 12 volumes. Os escritos contemplam relatos de experiência e produções teóricas sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos que atuam na Rede Federal (NEGREIROS; SOUZA, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). Tendo em vista esse quantitativo, optou-se por não realizar uma síntese de cada capítulo, apenas daqueles que contemplam o IFMA, cenário dessa pesquisa. Partindo desse critério, a Tabela 3 descreve os capítulos em questão.

Tabela 3 - Capítulos da coletânea “Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior” relacionados ao IFMA (continua)

Título do capítulo	Autoria	Volume da coletânea	Ano
A Psicologia no IFMA: do percurso histórico à atuação dos psicólogos escolares.	Breno de Oliveira Ferreira, Francisca Michelle Duarte da Silva Campos e Thayara Ferreira Coimbra Lima	01	2017

Tabela 3 - Capítulos da coletânea “Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior” relacionados ao IFMA (conclusão)

Título do capítulo	Autoria	Volume da coletânea	Ano
Tecendo Práticas e Saberes de Psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.	Breno de Oliveira Ferreira, Kerson Aniston Sousa Oliveira e Thayara Ferreira Coimbra Lima	05	2018
Meu pé de ipê: construindo um projeto psicoeducativo no IFMA.	Breno de Oliveira Ferreira, Ana Rayonara de Sousa Albuquerque e Jociel Ferreira Costa	09	2019
A implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio do IFMA.	Maiara Amorim Muniz e Renata Cardoso Trovão	10	2019
Crochetando vidas e pintando sonhos: uma experiência do Programa Mulheres Mil no IFMA - campus Coelho Neto.	Régea Silva Rodrigues, Aécio da Silva Martins e Breno de Oliveira Ferreira	12	2020

Fonte: elaborado pela autora.

Ferreira, Campos e Lima (2017) e Ferreira, Oliveira e Lima (2018) traçaram um panorama acerca da inserção da psicologia no IFMA, partindo desde a estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, descreveram quais as práticas esses profissionais efetuavam naquele contexto e como estavam distribuídos pelo estado, a partir de dados coletados em uma pesquisa. As informações levantadas mostram que os psicólogos do IFMA desenvolviam atuações nas esferas da assistência estudantil e do apoio acadêmico, sendo que alguns ocupavam cargos de gestão como chefias de Núcleo de Assistência ao Educando (e setores similares), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e do Departamento de Extensão e Relações Institucionais.

No nono volume da coletânea, Ferreira, Albuquerque e Costa (2018) relataram um projeto de extensão desenvolvido no IFMA Campus Coelho Neto, intitulado “Meu pé de Ipê”.

Por meio da psicoeducação, esse projeto objetivou promover a discussão e sensibilização dos estudantes envolvidos em sua execução e também de educandos de uma escola pública municipal. Foram utilizadas diversas atividades como plantio de mudas de ipê, contação de histórias, apresentação teatral e produção de material psicoeducativo. Segundo os autores, a Psicologia Escolar, juntamente com outras áreas, pode auxiliar no processo de reflexão humana e na construção de cidadãos mais conscientes. Vale ressaltar que essa perspectiva se alinha com a proposta de educação defendida pelos documentos institucionais do IFMA como o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Muniz e Trovão (2019) descreveram o processo de construção e implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio do IFMA. As autoras realizaram breve contextualização acerca de dados referentes à saúde mental da população em geral e dos adolescentes, e detalharam a forma como a necessidade de construção de uma estratégia institucional e sistêmica com foco nesse aspecto foi identificada. Além disso, foram descritos os objetivos do Plano, bem como as etapas percorridas para sua implementação em todos os *campi* do instituto em questão e os resultados parciais obtidos até o ano de 2018, que contemplam a execução de cerca de 100 atividades, alcançando mais de 10 mil participantes entre discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e comunidade em geral.

Rodrigues, Martins e Ferreira (2020), fizeram um relato sobre um curso de extensão em artesanato para mulheres em situação de vulnerabilidade psicossocial, por meio do Programa Mulheres Mil, também no Campus Coelho Neto. O objetivo do curso foi promover saúde mental e, a partir de novas formas de educação, garantir fonte de renda para as estudantes atendidas, em uma ação compromissada com a realidade local. Os autores traçaram uma contextualização do cenário local e também do Programa. A partir disso, discorreram de forma específica sobre como ocorreu a capacitação de uma turma de quarenta mulheres, que puderam contar com apoio de uma equipe interdisciplinar (na qual o psicólogo estava inserido) durante todo o tempo de duração do curso. Entre os resultados, foi identificado que o projeto contribuiu para a geração de formas de empoderamento feminino e de renda, fortalecimento da autoestima e reconhecimento social das mulheres.

Além dessas produções, cabe destacar a realização dos Encontros Nacionais de Psicólogos dos Institutos Federais, espaços voltados para debates, apresentações de trabalhos e trocas de experiências entre os profissionais dessa categoria. Até o ano de 2021, quatro edições já haviam sido realizadas, sendo que em uma delas a autora desta pesquisa esteve na Comissão Organizadora. As contribuições trazidas pelas produções e eventos na área podem

subsidiar ações e contribuir para o fortalecimento da Psicologia Escolar no contexto da educação profissional.

Nesse sentido, concordamos com Feitosa e Marinho-Araujo (2018) ao defenderem que a atuação dos psicólogos nos IFETs pode servir para mediar as experiências dos discentes, docentes e gestores no que diz respeito aos processos de trabalho na trajetória acadêmica e também as relações sociais, profissionais e científicas que estão presentes na comunidade. Essa perspectiva de atuação pode contribuir na inclusão de estudantes com deficiência, no sentido da inserção destes em um contexto de formação para o trabalho. A potencialização das mediações existentes nesse cenário pode auxiliar para que esses discentes consigam desenvolver-se, fazendo cumprir as diretrizes institucionais do Instituto e também as legislações inclusivas vigentes no país. Partindo dessa defesa, é importante debater politicamente sobre qual Psicologia Escolar se quer empreender neste trabalho, a partir de uma abordagem que leva em consideração as influências históricas e culturais na gênese dos processos de desenvolvimento humano.

4 PSICOLOGIA ESCOLAR: FUNDAMENTOS E CONSIDERAÇÕES PARA ATUAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Este capítulo tem por objetivo discorrer acerca das bases que subsidiam a atuação contemporânea e crítica em Psicologia Escolar, perspectiva defendida neste trabalho. Inicialmente, considerações teóricas são apresentadas e que situam brevemente a trajetória da área. Em seguida, discutem-se contribuições para a atuação na inclusão escolar de pessoas com deficiência, tendo por base a Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky (2000, 2001, 2004), com destaque a seus estudos em defectologia e disontogênese do desenvolvimento (Vygotsky, 2012). Por fim, há um panorama que engloba considerações sobre a atuação de psicólogos escolares em tempos de pandemia, tendo em vista a necessidade de pensar uma Psicologia Escolar articulada com os contextos vivenciados pela sociedade em cada momento histórico. Para tanto, buscou-se contribuições na literatura nacional e internacional.

A Psicologia Escolar tem se consolidado como área de atuação, pesquisa, formação e produção de conhecimento e, assim, desenvolvido estudos que se propõem a trazer contribuições sobre intervenções e papéis que o psicólogo escolar pode assumir nesses espaços (MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014). A literatura contemporânea nesta área indica a necessidade de que esse campo possa estar comprometido com transformações sociais, a

partir de uma perspectiva que leva em consideração as relações históricas, culturais, ideológicas, políticas e econômicas como parte constituinte dos processos que ocorrem nos espaços educacionais (BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2014; CAVALCANTE; MARINHO-ARAUJO, 2019; FLEITH, 2011; GUZZO, 2020; MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014, 2016; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2010, 2020; MOREIRA; GUZZO, 2015; NUNES; MARINHO-ARAUJO, 2020; OLIVEIRA; RAMOS; SUZA, 2020; POSSATO; MARINHO-ARAUJO, 2017; SOUZA *et al.* 2014).

Entretanto, inicialmente a ciência psicológica difundiu-se no país essencialmente a partir do campo das pesquisas em Medicina e Pedagogia, sendo que as tendências psicométrica, experimental e tecnicista, advindas dos estudos estadunidenses, subsidiaram as práticas da Psicologia no país. A inserção do psicólogo nas escolas ocorreu seguindo esse viés adaptacionista e reducionista, no sentido de ajustamento dos estudantes a normas e condutas. Dessa forma, a Psicologia Escolar derivava de uma ciência que referendava concepções deterministas no entendimento da subjetividade humana, refletindo práticas sustentadas pelo conservadorismo e controle social. A prática do profissional psicólogo era então voltada a adaptação e ajustamento dos estudantes ao contexto escolar, tendo como objeto de trabalho os transtornos e dificuldades de aprendizagem (GUZZO, 2020; MARINHO-ARAUJO, 2010; 2014; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; NEVES, 2011).

As demandas escolares eram, então, respondidas por meio de atuações que compreendiam uma lógica mecanicista e causal dos fenômenos educacionais. Isso reforçava concepções deterministas e inatistas sobre aprendizagem e desenvolvimento, que tinham reflexos no modo como se organizavam as práticas pedagógicas da época. O não sucesso dos estudantes era justificado por fatores externos, contexto social e origem socioeconômica, ou internos, inerentes ao próprio aluno, como um problema ou incapacidade para aprender (CUNHA; DAZZANI, 2016). Essa forma de atuação deixava uma lacuna entre as práticas psicológicas desenvolvidas e as necessidades reais que surgiam nos contextos de escolarização. Um dos resultados desse descompasso é o fato do psicólogo ser lido como alguém de fora do campo educacional, relacionando-se com as instituições meramente como um profissional da saúde ou assistência (OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020).

Paulatinamente, os debates dentro da área foram levando à desconstrução dessa Psicologia Escolar pautada em práticas individualizantes, culpabilizantes e clínico-terapêuticas. Dessa forma, foi-se delineando a possibilidade de uma atuação que compreende o processo e o espaço educativo em suas variadas dimensões e possibilidades (FONSECA, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014, 2015, 2016; MARINHO-ARAUJO;

ALMEIDA, 2014; MEIRELES; GUZZO, 2020; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2010, 2015; MOREIRA; GUZZO, 2014; NUNES *et al.*, 2014; NUNES; MARINHO-ARAUJO, 2020; SOUZA *et al.* 2014). Assim, falar em Psicologia Crítica, sobretudo na área escolar, diz respeito a uma perspectiva que

prevê uma Psicologia que não faça escolhas impossíveis para indivíduos fragmentados, fazendo-os acreditar que tanto seus sucessos quanto seus fracassos são consequência imediata de suas escolhas individuais. Ela propõe o rompimento entre a tensão entre liberdade e obstáculos individuais, que tem forjado o compromisso histórico da Psicologia (GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, p. 26-27, 2016).

Concordamos com Guzzo (2020) ao pontuar que o psicólogo escolar pode se posicionar no contexto educacional como um profissional a mais que reproduz desigualdades, violências e exclusão social; ou pode, a partir da reflexão, diálogo e intervenção, descobrir formas que possibilitem que a escola seja um espaço de liberdade, autonomia e de respeito ao desenvolvimento. No mesmo norte, Oliveira, Ramos e Souza (2020) trazem que, por vezes, os psicólogos se mantêm na superficialidade das relações que se estabelecem na escola, corroborando para a manutenção de situações de violência, culpabilização e opressão. Defende-se, portanto, a necessidade de uma atuação crítica e política, na medida em que esta é comprometida com a transformação social e promotora de mudanças.

Assim, muitas formas de intervenção em Psicologia Escolar têm se fundamentado em perspectivas epistemológicas e teórico-conceituais de desenvolvimento humano que consideram as bases sociais, históricas e culturais como gênese dos fenômenos psicológicos tipicamente humanos, sendo possível se pensar em uma prática que viabilize a criação de espaços de interlocução entre os atores das instituições escolares (GALVÃO; MARINHO-ARAUJO, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2014, 2015, 2016; NUNES; MARINHO-ARAUJO, 2020; POSSATO; MARINHO-ARAUJO, 2017). Marinho-Araujo (2014) alerta que a defesa por atuação preventiva do psicólogo escolar não traz o sentido de antecipar possíveis problemas e buscar evitá-los, mas, sim, no de valorizar as potencialidades dos sujeitos, incentivando a construção de estratégias diversificadas de ensino, proporcionando transformações sociais para uma educação democrática e promovendo a conscientização de papéis, funções e responsabilidades (CAVALCANTE; MARINHO-ARAUJO, 2019; DAVID, 2017; MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014, 2016; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014).

Assim, partir de uma perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano significa entender que a subjetividade humana é influenciada pela relação dos diversos fatores internos, biológicos e o contexto social no qual este indivíduo está inserido. Isso fornece bases para uma atuação que compreende a aprendizagem humana como mediada por processos históricos e culturais e os espaços educacionais como um local privilegiado para essas interações. Ao psicólogo escolar cabe, portanto, atuar na mediação das relações intersubjetivas dos atores educacionais, proporcionando o desenvolvimento de espaços de construção social e desenvolvimento psicológico humano (MARINHO-ARAUJO, 2016). Além disso, o espaço escolar, coletivo por sua natureza e função sociopolítica, pode favorecer processos de emancipação humana, a partir de práticas educativas que sejam capazes de viabilizar a cooperação entre os indivíduos (SOUZA *et al.* 2014). Nesse sentido, entende-se que é lócus de importantes interações que contribuirão para a formação e desenvolvimento de educandos com deficiência, partindo do princípio que todos os estudantes, com e sem deficiência, devem estar juntos na sala regular. Essa defesa também se alinha com o paradigma da inclusão, preconizado pelas leis vigentes no país (BRASIL, 2008, 2015).

Faz-se pertinente pensar o papel dos diferentes espaços institucionais, partindo da sua interlocução com os contextos históricos, sociais, políticos, ideológicos e culturais (GALVÃO; MARINHO-ARAUJO, 2018). Isso implica levar em consideração o modo como essa dinâmica exerce influência no desenvolvimento de alunos com deficiência, pois ter lucidez das concepções que dão base às práticas, valores e comportamentos na atuação profissional, possibilita maior intencionalidade das ações, norteando os avanços que se desejam alcançar (GALVÃO; BECKMAN, 2016; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014).

Um dos primeiros desafios do psicólogo escolar que trabalha com a inclusão escolar é realizar mudanças das concepções de desenvolvimento, aprendizagem, avaliação e inclusão da equipe técnico-pedagógica, assim como dos próprios estudantes, com ou sem deficiência. Concorde-se com a afirmação de Mitjáns-Martínez (2020, p.109), quando defende que essas mudanças devem se dar na direção de

valorização da singularidade no contexto escolar, conceber a deficiência como uma construção social e não como algo intrínseco ao sujeito, enxergar o contexto escolar como sistema social complexo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos que deles participam.

Essa noção corrobora com a defesa que vem sendo sustentada de uma atuação crítica do psicólogo escolar, promotora de mudanças a partir de intervenções que privilegiem o

coletivo (MARINHO-ARAUJO, 2018). A ampla literatura da área vem defendendo a criação de espaços democráticos de diálogo entre os componentes do contexto educacional, em uma atuação que se comprometa em tentar trazer à consciência desses atores suas concepções sobre os locais que ocupam e de que forma essas relações interferem na dinâmica ensino-aprendizagem. Além disso, o compromisso político, ético e social com a transformação da realidade pode contribuir para materialização da vivência na diversidade humana, com respeito à pluralidade de existências (GALVÃO; BECKMAN, 2016; GUZZO, 2015; MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014, 2016; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MATOS; MATOS, 2018; MEIRELES; GUZZO, 2020; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2010, 2020).

Ainda de acordo Mitjáns-Martínez (2020), essa atuação deve desenvolver ações junto à subjetividade social da escola, que se configura como o conjunto de concepções que norteia a forma de compreender um determinado fenômeno social, caracterizando a instituição educativa como espaço social. Questionar, por exemplo, quais concepções de inclusão são dominantes no contexto estudado, qual sentido tem para os profissionais que esta escola em que interagem e atuam seja inclusiva, entre outras tantas reflexões possíveis, permite a apreensão de uma dimensão da institucional ampliada. No contexto de um Instituto Federal, significa apreender as visões que os profissionais têm sobre os objetivos da prática educativa profissionalizante e as relações disso com a inclusão de estudantes com deficiência.

A relação do espaço escolar com determinadas diferenças humanas, com aquilo de diverge do que é considerado a norma e é alvo da repulsa entre os homens, é algo que foi debatido por Cunha e Dazzani (2016) em relação a determinados grupos sociais, como as pessoas com deficiência. Nesse norte, os autores destacam que

a história da escola é a história de uma exaustiva, sistemática e vigorosa repulsão às diferenças. Trata-se de um traço que a acompanha desde sua gênese, uma vez que seu nascimento como espaço oficial de instrução e disciplina representou em si uma recusa das autoridades públicas às diversas maneiras de ensinar, aprender e vivenciar experiências formativas na comunidade, elementos que foram substituídos por um modelo burocrático, estandarizado e monótono de ensino. O mesmo ocorreu com a escola moderna, que já surgiu rejeitando categoricamente a espontaneidade e as singularidades infantis, propondo podá-las, corrigi-las e moldá-las consoante um ideal de ‘adultez’ moral e racional (CUNHA; DAZZANI, 2016, p. 67).

Aliado a isto, por muito tempo a escola manteve-se inacessível às crianças das classes populares, àquelas com deficiência e aos adolescentes em conflito com a lei. Com a universalização do direito ao acesso ao espaço educativo, as instituições passaram a matricular esses estudantes, porém sem construir um diálogo com as suas realidades. A negação das raízes históricas de exclusão, das características próprias desses estudantes, bem

como a depreciação do seu berço cultural, contribuíram para a construção e homologação por parte dos educadores daquilo que ficou conhecido por fracasso escolar. Esse fenômeno diz respeito ao descompasso entre expectativas, demandas e exigências da escola sobre a conduta e aprendizagem dos estudantes e o seu real desempenho acadêmico. (CUNHA; DAZZANI, 2016). De acordo com Cunha e Dazzani (2016), o papel da Psicologia Escolar como mediadora da reconciliação da escola e as diferenças humanas é relevante para que os profissionais estejam ativamente implicados na construção por respostas às demandas educativas, de modo a romper a lógica da exclusão. Ao psicólogo escolar cabe fomentar a emergência e circulação dos discursos, para que estes possam ser trabalhados no sentido de não serem reprodutores da lógica da exclusão.

Assim, entende-se que a apropriação de um aporte conceitual sólido é importante para que o psicólogo possa buscar o desenvolvimento de uma prática profissional fundamentada, eficaz e potencialmente transformadora. Nesse sentido, a utilização de uma base teórica que leva em consideração as influências históricas e culturais na construção das relações humanas, e que compreende o indivíduo imerso em uma via de mão dupla com o mundo, desponta como um caminho na busca por essa atuação profissional crítica em Psicologia Escolar. Dessa forma, tendo sido essa a escolha epistemológica que sustenta este trabalho de pesquisa, faz-se necessário discorrer acerca das contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano pode trazer para a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

4.1 Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: base epistemológica para atuação política em Psicologia Escolar crítica

No início do século XX, as limitações da ciência psicológica serviram de base para o desenvolvimento de perspectivas contrárias a visões deterministas vigentes até então. Por um lado, tinha-se uma psicologia fortemente marcada por traços das ciências naturais que tendia a explicar processos elementares, sensoriais e reflexos, detendo-se a descrever formas exteriores e empíricas de comportamento. Por outro, via-se uma vertente com características de ciência mental, inspirada pela filosofia idealista que compreendia a vida psíquica humana como manifestação do espírito, logo, não passível de ser apreendida objetivamente. Esta última não ignorava funções mais complexas e tipicamente humanas, porém se restringia à descrição subjetiva delas (OLIVEIRA, 2009; REGO, 2008). Nesse cenário, a Psicologia Histórico-Cultural representou um rompimento com essas perspectivas, tendo como principal

exponente Lev Smenovitch Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979).

Vygotsky (2001, 2004) defendeu que as teorias psicológicas existentes não contemplavam toda a riqueza dos processos psicológicos humanos, derivados das interações sociais desenvolvidas ao longo de um processo histórico e cultural. Essa noção fundamentou-se em pressupostos do materialismo histórico-dialético marxista, que levam em conta as relações históricas, sociais, de comunicação e trabalho. A preocupação de Vygotsky residia em buscar formas de diferenciar comportamento humano e animal, a partir do entendimento de que o primeiro que ocorre na vida social, cultural e historicamente organizada (VAN DER VEER; VALSINER, 2006). A cultura é um processo dinâmico no qual os indivíduos transformam continuamente informações e conceitos e que, quando organizada no coletivo e em função de certos objetivos determinados, origina o trabalho social e diferencia fundamentalmente o homem dos animais na medida em que insere intencionalidade nas ações, diferentemente dos processos psicológicos elementares de outros animais (LEONTIEV, 2004; MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 2000, 2001).

O trabalho, como processo que liga o homem à natureza, uma ação transformadora deste sobre ela, é meio de desenvolvimento humano. Ele é caracterizado por dois elementos: a fabricação de instrumentos e o fato dele ocorrer exclusivamente como atividade coletiva, ou seja, somente acontece por intermédio da relação do homem com outros pares (LEONTIEV, 2004). A fabricação de instrumentos concretos para agir sobre o mundo natural, transformando-o, e o compartilhamento das suas funções na atividade coletiva leva à criação de ferramentas simbólicas que mediam o pensamento, a comunicação e o trabalho em sociedade do homem (LEONTIEV, 2004; VYGOTSKY, 2001, 2004).

As funções psicológicas superiores se desenvolvem na medida em que a atividade da criança passa a ser mais complexa. Vygotsky (2001) concorda com a ideia de que a descoberta pela criança de que os signos verbais possuem significado constitui o principal marco do desenvolvimento dos processos psicológicos na infância. Contudo, critica os estudiosos de sua época discordando da ideia de que a mente da criança já conteria todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual. As ações da criança no mundo começam a ser imbuídas de significados pelas pessoas de seu entorno, o que acarreta o surgimento de novos sentidos. Então, somente a partir das relações sociais culturalmente partilhadas e mediadas é possível que o processo de humanização ocorra (MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 2000, 2001).

As inovações trazidas pelo novo paradigma foram resumidas por Oliveira (2009) em três pilares básicos que sustentam o pensamento organizado por Vygotsky (2000, 2001, 2004): a) funções psicológicas são produtos da atividade cerebral, logo tem um suporte biológico; b) o funcionamento psicológico do homem está fundamentado nas interações estabelecidas entre o indivíduo e o mundo, sendo que estas se desenvolvem dentro de um processo que é histórico e c) essa relação homem e mundo não é direta, mas sim mediada por sistemas simbólicos. O conceito de **mediação simbólica** aparece, então, como central para a compreensão da tese de Vygotsky (2001, 2004). Entendido como o processo de interposição de elementos entre o sujeito e os fenômenos da realidade, para apreensão e significação destes, a relação dialética do homem com o mundo se dá na medida em que ele apropria instrumentos e signos culturais, que reorganizam suas ações futuras, pensamentos e também o próprio meio, ou seja, transformando e sendo transformado.

Vygotsky (2001, 2004) compreende que a mediação simbólica é a via pela qual o indivíduo apreende informações sobre o mundo ao seu redor, alarga suas capacidades de desenvolvimento, internaliza valores e organiza todo o sistema de signos no qual está inserido, conferindo-lhe significados. Isso ocorre por meio de um processo de subjetivação daquilo que já está objetivamente posto pela cultura. A atividade simbólica, como um processo psicológico próprio da característica humana, constitui uma função organizadora específica que está relacionada diretamente ao uso de instrumentos e produz formas novas de comportamento, fato que não ocorre com outras espécies animais. Pensando sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência, esse processo de organização e atribuição de significados pode conferir formas a concepções de incapacidade e inferioridade sobre suas próprias existências, derivadas de contextos de cotidianamente ventilam sentidos nessa direção.

Para que esse processo de subjetivação aconteça, Vygotsky (2001, 2004) distinguiu dois tipos de elementos mediadores da relação do homem com o mundo: instrumentos e signos. Pode-se compreender esses instrumentos materiais como objetos criados e partilhados historicamente pelos indivíduos para auxiliar na sua ação no mundo, na busca por alcançar determinados fins. No que diz respeito aos instrumentos psicológicos, os signos, estes podem ser entendidos como representações internalizadas simbolicamente pelos homens de objetos, que orientam suas ações. Esse emprego de instrumentos e signos estabelece uma marca fundamental na diferenciação entre homens e animais. A cultura é um processo dinâmico no qual os indivíduos transformam continuamente informações e conceitos e que, quando organizada no coletivo e em função de certos objetivos determinados, origina o trabalho

social. A utilização de instrumentos pode ocorrer em diferentes espécies de animais, porém entre os seres humanos essas ações adquirem uma função social, na medida em que são imbuídas de intencionalidade e se constituem por intermédio da linguagem (LEONTIEV, 2004; OLIVEIRA, 2009; REGO, 2008; MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 2000, 2001, 2004; WÜRFEL, 2015).

O trabalho, como processo que liga o homem à natureza, uma ação transformadora deste sobre ela, é um meio de desenvolvimento humano. Ele é caracterizado por dois elementos: a fabricação de instrumentos e o fato dele ocorrer exclusivamente como atividade coletiva, ou seja, somente acontece por intermédio da relação do homem com outros pares (LEONTIEV, 2004). O desenvolvimento de instrumentos concretos para agir sobre o mundo natural, transformando-o, e o compartilhamento das suas funções na atividade coletiva leva à criação de ferramentas simbólicas que mediam o pensamento, a comunicação e o trabalho em sociedade do homem (LEONTIEV, 2004; VYGOTSKY, 2001, 2004). Ou seja, a atividade humana tem papel de destaque, na medida em que é por meio do trabalho que ações intencionalmente planejadas pela coletividade são executadas. Para tanto, o homem faz uso de instrumentos simbólicos e concretos que promovem mudanças qualitativas no trabalho, originando e dando forma à consciência pela síntese dialética do desenvolvimento do pensamento (LEONTIEV, 2004).

Em suma, o instrumento é entendido como meio de trabalho mediador entre o homem e o mundo para que este domine a natureza. O signo, por sua vez, é o instrumento de atividade interna, que organiza e orienta a atividade psicológica, um mecanismo de interação social que é demarcado pela linguagem. Signo e instrumento servem como orientadores do comportamento humano no que tange tanto a dimensão interna quanto a atividade sobre objetos (MARINHO-ARAUJO, 2016; OLIVEIRA, 2009; VYGOTSKY, 2001).

Assim, a combinação entre instrumento e signo leva ao desenvolvimento da atividade psicológica superior, dando origem ao processo interdependente entre pensamento e a linguagem - bases da consciência que têm sua gênese nos processos de comunicação humana e consequente ressignificação da realidade como experiência histórica e cultural (MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 1999, 2001). Nessa comunicação há também a formação dos símbolos, os significados e os sentidos. O primeiro diz respeito a uma interpretação ou ideia sobre um signo, o segundo é a síntese dialética e socialmente partilhada do símbolo e o terceiro faz referência ao que há de mais individualizado e particular do que é interpretado a partir dos significados. O significado

é o elo entre o objeto ou a ideia e sua compreensão social e histórica; é o elemento que faz a mediação nos processos relacionais e comunicativos. No entanto, à medida em que há partilha de significados acerca das coisas e do mundo, inúmeros sentidos também são construídos (MARINHO-ARAUJO, 2016, p. 42).

Os significados são construídos ao longo da história dos diferentes grupos humanos e sofrem modificações a partir das interações ocorridas, a partir do que é culturalmente compartilhado. Os sentidos, para a perspectiva histórico-cultural, se caracterizam por seu aspecto subjetivo, podendo ser compreendidos como a soma de todos os eventos psicológicos que uma palavra desperta na consciência do sujeito. Aquilo que é partilhado no coletivo toma formas únicas e particularizadas (FERREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2009; MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 2001).

Nesse processo de construção de sentidos e significados, a partir de vários eventos e transformações históricas que viabilizam que atividade externa seja reconstruída de forma subjetiva, ocorre a **internalização** (VYGOTSKY, 2001). Esse processo vem sintetizar o movimento de transformação de marcas culturais externas em signos internos, orientando as representações mentais e, conseqüentemente, o modo de agir do homem no mundo a partir de elementos culturais próprios de dada sociedade. Compreender zonas de significados e sentidos implica levar em consideração as relações estabelecidas entre o sujeito e o entorno e de que formas elas influenciam a gênese dos fenômenos psicológicos. O significado que é compartilhado culturalmente passa a tomar sentidos individualizados que ressignificam a realidade. Quando a comunicação ocorrida nas relações entre os indivíduos promove a modificação do curso do desenvolvimento, causando tensionamentos neste, ocorre o que o autor denominou “situação social de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1996, p. 264), um processo dinâmico que emerge da vivência, entendida como uma categoria abstrata propulsora da ação do sujeito na busca pela superação das crises geradas nesse processo de transformação. Vivência, então, é mais do que uma experiência: situa-se na relação entre o externo e o interno, na qual o sujeito tem a possibilidade de ressignificar e reestruturar o seu presente, dando saltos qualitativos em seu desenvolvimento (CACAU, 2019; FERREIRA, 2019; MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 2001).

Segundo Vygotsky (1996, p. 264, tradução nossa), “a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade (...) determina, regula estritamente o modo de vida da criança ou sua existência social”. Assim, quando diante dessas situações, as funções psicológicas superiores ocorrem de forma qualitativamente diferenciada e a mediação

das práticas culturalmente partilhadas nesses contextos fomenta a reconfiguração de sentidos, por meio de uma série de processos simbólicos como a imitação, a representação simbólica e a linguagem (LEONTIEV, 2004; LURIA, 1990; MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 2000, 2001). Assim, destaca-se a fala com significado como instrumento que constitui a principal ferramenta simbólica do homem e que mobiliza a construção da cultura ao longo do tempo em determinadas direções estabelecidas em sociedade. Daí a importância em se analisar que, em relação à vivência das pessoas com deficiência nos espaços sociais organizados pela cultura podem ora inibir ora alargar o desenvolvimento humano de todos os envolvidos nas interações (COLPO; ZANON; PEZZI, 2021; WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

A fala é o meio pelo qual o homem tem acesso aos sistemas simbólicos de representação da realidade, partilhados culturalmente. As relações interpessoais têm, portanto, papel fundamental na constituição dos processos psíquicos e desenvolvimento humano, este último podendo ser entendido como um processo de apropriação e significação da cultura, por meio da interação das pessoas. A fala tem uma origem social, advinda dessa imersão do homem nos contextos com seus pares, que posteriormente se torna individualizada, dada as vivências de cada um (MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 2001, 2001, 2004).

Nesse sentido, a aprendizagem, oportunizada pela forma como os homens se organizam em sociedade, é um aspecto necessário no processo de desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas (VYGOTSKY, 2001). Sendo o espaço educacional um contexto no qual ocorrem processos de ensino e aprendizagem de forma significativa, este se configura como lugar privilegiado no que tange às possibilidades de mediação para a formação humana (LEONTIEV, 2004; MARINHO-ARAUJO, 2016). Com esse suporte epistemológico, o profissional da psicologia escolar que atua nos processos de inclusão de pessoas com deficiência deve ter a capacidade de

considerar a forte interdependência entre a cultura institucional e a subjetividade dos envolvidos, expressa tanto nas relações de ensino-aprendizagem quanto nas expectativas, nos desejos, nos sentimentos. Como meta principal de sua intervenção, o psicólogo deverá mediar, intencionalmente, processo de conscientização nos sujeitos em prol de maior clareza na busca de autonomia e independência perante as oportunidades de desenvolvimento presentes em processos de escolarização (MARINHO-ARAUJO, 2016, p. 50).

Assim, a compreensão dialética da relação sujeito e contexto histórico fornecida pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano pode subsidiar atuações profissionais que levem em consideração as singularidades dos indivíduos. Nesse sentido,

importante discutir a respeito das contribuições dessa base epistemológica para a inclusão de estudantes com deficiência, a partir de seus estudos sobre defectologia do desenvolvimento humano.

4.2 Psicologia Histórico-Cultural, defectologia e inclusão de estudantes com deficiência

A trajetória para a consolidação das teses de Vygotsky (2000, 2001, 2004), sobretudo a constituição da teoria histórico-cultural do desenvolvimento, relaciona-se com seus estudos sobre a defectologia, aos quais dedicou grande parte de seus esforços (VAN DER VEER; VALSINER, 2011). Essa ciência se refere ao trabalho junto a crianças com deficiências, chamadas naquela época também de “com defeitos”⁶, sendo que o autor se preocupou especialmente com o estudo daquelas que tinham o que era nomeado atraso mental. Até então, as ações e produções dentro dessa área de estudos estavam voltadas para análises quantitativas do desenvolvimento a partir de testes de QI, populares no início do século XX, cujo objetivo era estipular o que cada indivíduo estaria apto ou não a desenvolver. Essa abordagem, entretanto, não possibilitava que as potencialidades e aspectos qualitativos fossem observados. As conclusões a que essas testagens chegavam não eram capazes de apreender a forma rica e dinâmica própria do funcionamento mental superior das crianças com atraso mental, acabando por focar em recortes que evidenciavam o que havia de negativo nelas, a partir de concepções deterministas de desenvolvimento da tendência hegemônica na padronização do desenvolvimento humano, e em detrimento de estudos sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (LEONTIEV, 2004; VAAN DEER VER; VALSINER, 2006; VYGOTSKY, 2012).

A tese sustentada por Vygotsky (2012) traz que as deficiências afetavam primeiramente as relações sociais das crianças, provocando uma espécie de luxação social (um rompimento com esse entorno, ou uma dificuldade de integração com ele). As relações diretas com o ambiente físico estariam, então, em segundo plano uma vez que o defeito orgânico irá se manifestar invariavelmente como uma mudança na situação social do indivíduo, interferindo diretamente nas suas interações com o meio. Assim, as implicações psíquicas do defeito são uma produção social, cuja base é cultural que culmina em interações humanas pouco potencializadoras do desenvolvimento do homem em sua diversidade

⁶ Essa e outras nomenclaturas comparecerão redigidas de forma a respeitar o emprego dado a elas no contexto dos estudos na área no início do século XX, em especial os de Vygotsky, estando assim acompanhadas de referência bibliográfica.

(COELHO, 2018; GONZÁLEZ-REY, 2010; VAAN DER VEER; VALSINER, 2006; VYGOTSKY, 2012).

Nesse sentido, o foco que antes era destinado para a deficiência passa a ser para o sujeito que vivencia sua forma de existência. Segundo Vygotsky (2012), da mesma forma como para a medicina, o ponto central não deveria ser a enfermidade em si, mas o enfermo, o objeto da defectologia não se constituiria da insuficiência, da deficiência, mas sim a pessoa que vive os efeitos dela em sua interação com o entorno social. Assim, o autor traz a defesa da compensação social do defeito, na medida em que defende que a cultura e as condições concretas da vida do indivíduo exercem papel fundamental na gênese das funções psicológicas superiores de todos.

Neste ponto, ao defender que um defeito físico jamais poderia afetar diretamente a personalidade do indivíduo, Vygotsky (2012, p. 74, tradução nossa) traz que

em termos mais simples: psicológica e pedagogicamente, o problema costumava ser colocado em um plano físico grosseiro, no estilo da medicina; a deficiência física se estudava e compensava como tal; a cegueira implicava simplesmente a falta da visão; a surdez, a ausência da audição, como se fosse um cachorro cego ou um chagal surdo. Ao mesmo tempo, se perdia de vista que, ao contrário do animal, o defeito orgânico do homem nunca pode se manifestar diretamente na personalidade, porque o olho e o ouvido do ser humano não são apenas seus órgãos físicos, mas também órgãos sociais, porque entre o mundo e o homem está, além disso, o ambiente social que refrata e guia tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem. No homem não existe uma comunicação pura, não social e direta com o mundo. Por isso a carência da visão e do ouvido implica, em primeiro lugar, a perda das mais importantes funções sociais, a degeneração dos vínculos sociais e deslocamento de todos os sistemas comportamentais. É necessário colocar e entender o problema da deficiência infantil, em psicologia e pedagogia, como um problema social, porque seu elemento social, anteriormente não observado e comumente considerado secundário, na verdade se revela fundamental e prioritário.

Isso posto, pode-se dizer que a noção de mediação, tão central e importante para a formulação de sua Psicologia Histórico-Cultural, já começava a aparecer nos primeiros escritos de Vygotsky acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência, ao classificar olhos e ouvidos como instrumentos sociais de apreensão do mundo (VAAN DER VEER; VALSINER, 2006). A importância da interação social e das mediações desponta justamente sobre as tendências à superação do defeito orgânico, ao fornecerem base para a compensação dele. Isso não se refere a algo meramente biológico, como se a perda ou ausência de uma função automaticamente impulsione o desenvolvimento de outras, mas sim uma espécie de compensação que se dá a nível social e mediante as oportunidades do aparato social e cultural. O que deve ser corrigido não é o defeito em si, mas o problema social resultante de uma deficiência - este seria o problema principal. Não é a própria visão faltante em um cego que é

substituída, mas as dificuldades decorrentes dessa falta, que surgem somente na interação social, que são resolvidas por meio do desenvolvimento de uma estrutura psíquica que favorece a criação de caminhos de desenvolvimento qualitativamente diferentes do desenvolvimento considerado padrão (COELHO, 2018; GONZÁLEZ-REY, 2010; VYGOTSKY, 2012).

A partir dessa noção, Vygotsky (2012) rompeu com a forma como, até então, a defectologia era conduzida. Sustentou a tese que defendia que uma pessoa com deficiência não é menos desenvolvida do que os demais, em uma variação meramente quantitativa desse curso.

A defectologia está realizando agora uma evolução de conceitos similar a que foi realizada em sua época pela pedagogia e psicologia infantil, quando ambas defenderam uma tese: a criança não é um adulto pequeno. A defectologia está lutando agora pela tese básica em cuja defesa reside a única garantia de sua existência como ciência, precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus contemporâneos normais, mas sim desenvolvida *de outro modo*” (VYGOTSKY, 2012, p.12, grifo do autor, tradução nossa).

Dessa forma, alguém surdo não pode ser entendido como se fosse um ouvinte sem o sentido da audição – trata-se de um ser humano completo em si, que segue um curso de desenvolvimento próprio, peculiar, e que, principalmente, está submetido às mesmas regras gerais de gênese social das funções psicológicas superiores. Esse ponto de vista contribuiu para o entendimento de que a deficiência é uma variedade particular e não uma alteração meramente quantitativa do que seria uma pessoa considerada normal (VYGOTSKY, 2012)

Assim, o desenvolvimento das pessoas com deficiência ocorre por rumos que podem ser considerados diferenciados, mas nunca patológicos. Relevante frisar que essa perspectiva não desconsidera as características biológicas iniciais dos indivíduos, mas compreende que o rumo que ele irá tomar depende das mediações vivenciadas por eles em seu entorno, a partir da característica fundamentalmente humana de apropriação da experiência acumulada, o que depende necessariamente a compreensão do aparato cultural. Um exemplo é a utilização de sistemas auxiliares de leitura por pessoas cegas, ao que Vygotsky (2012, p.27-28, tradução nossa) reflete que

Os processos de domínio e utilização desses sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais da cultura. Ler com a mão, como faz uma criança cega, e ler com a visão são processos psicológicos diferentes, apesar de cumprirem a mesma função cultural na conduta da criança.

Vale ressaltar que Vygotsky (2012) defendeu que seria errôneo supor, de antemão, que o processo de compensação social sempre logra êxito, no sentido da conquista de avanços para além dos defeitos. O autor define que o resultado depende de variadas causas, mas a principal delas diz respeito à riqueza do fluxo compensatório, ou seja, da qualidade das interações que irão propiciar esses novos caminhos de aprendizagem e de internalização das funções psicológicas superiores. Nesse ponto, pode-se refletir a respeito do que o autor chamou de posição social da pessoa com defeitos. Na medida em que o efeito primeiro do defeito é afetar a posição que a pessoa com deficiência ocupa socialmente, isso norteia a forma como o entorno se relaciona com ela - quer seja a partir do lugar de inferioridade, de menos valia, ou de superação, de milagre. A lógica do capacitismo, apesar não estar nomeada como tal, comparece nessas compreensões de Vygotsky. Assim, da mesma forma que o social pode ser gerador de saltos e avanços para as pessoas com deficiência, também pode se organizar de modo a reforçar padrões de que estas não têm certas capacidades. A esta noção, o autor reflete que

A cultura da humanidade se criou em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso, suas ferramentas materiais e de adaptação, seus aparatos e instituições sociopsicológicas estão calculados para uma organização psicofisiológica normal (...) O defeito, ao criar um desvio do tipo biológico estável de homem, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de alguns órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, de acordo com o novo tipo, perturba, logicamente, o curso normal de todo o processo de enraizamento da criança na cultura, já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode enraizar-se direta e indiretamente na cultura, como ocorre com a criança normal (VYGOSTKY, 2012, p. 27, tradução nossa).

Os avanços psicológicos são, portanto, derivados das relações sociais em interdependência com os aspectos orgânicos e biológicos, a partir da compreensão de que a formação da mente é social situada em dadas condições da cultura. Isso significa dizer que as pessoas precisam estar imersas em um contexto de sociedade, no qual internalizam, apropriam e põe em uso conteúdos que são nela ventilados, primeiramente por imitação e depois com intencionalidade, guardando-os em uma espécie de acervo que serve de matéria-prima para novas elaborações. Daí a importância fundamental das interações sociais para o desenvolvimento humano serem garantidas, por meio das políticas educacionais, para todos (BARROCO, 2011; LEONTIEV, 2004; MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOSTKY, 2001, 2012). Além disso, trata-se de fortalecer o projeto de sociedade gestado desde os movimentos sociais e políticas públicas derivadas da Declaração de Salamanca (1994), o que envolve o

ensino de pessoas ditas “normais” para o convívio em uma sociedade plural, na idealização de uma vivência eficaz nas diferenças humanas.

Leontiev (2004) e Vygotsky (2012) discorrem que a presença física dos órgãos dos sentidos não garante por si só que as suas faculdades se desenvolvam. Para tanto, é necessário que o indivíduo esteja imerso em um contexto de interação social. Da mesma forma, portanto, a ausência desses órgãos não significaria necessariamente a impossibilidade de desenvolvimento, desde que dadas as devidas condições para que isso ocorra. O ambiente escolar, assim, possui papel de grande importância como espaço facilitador do desenvolvimento humano na medida em que pode oferecer essas condições. A educação, por intermédio da compensação social, seria a via que proporcionaria às crianças com deficiência uma vida adequada e digna. Em suma, não é para existirem diferenças no enfoque educacional de uma pessoa com deficiência e outra (VAAN DER VEER; VALSINER, 2006; VYGOTSKY, 2012). Nessa direção, o argumento central destacado por Vygotsky (2012, p.14) enatiza que

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por uma parte, o defeito é o que há de menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outra, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado intensificado. A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação.

O contato do indivíduo com o ambiente cultural possibilita o aprendizado, que viabiliza o despertar de processos internos de desenvolvimento humano. Dito de outra forma, situações que não são propícias ao aprendizado comprometem ou até mesmo impedem esses avanços (OLIVEIRA, 2009). Uma situação favorável pressupõe a interação social, o que permite defender que a partir da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano a vivência qualitativa de alunos com e sem deficiências em em mesmo ambiente social, dentre os quais os espaços educacionais de todos os níveis e modalidades de ensino, é fundamental para o desenvolvimento todos (AGRIPINO-RAMOS; LEMOS; SALOMÃO, 2019; ANACHE; MADRUGA, 2018; GALVÃO; BECKMAN, 2016; MATOS; MATOS, 2018). Na prática, isso significa defender que o espaço escolar é lócus rico na promoção de mediações necessárias ao desenvolvimento psicológico de todos os sujeitos, não se tendo margem para defesa de espaços educacionais segregatórios. Essa perspectiva se aplica, portanto, aos contextos de Educação Profissional.

Em seus estudos, Vygotsky (2012) rechaçou veementemente as escolas especiais da época, afirmando que estas pouco faziam em termos de educação social e defendeu que as

instituições educativas deveriam fornecer meios de convívio e interação entre todas as crianças, com e sem deficiência. Ao discorrer especificamente sobre as crianças com deficiência intelectual, o autor destacou, entre outras relevâncias da interação social, que

na relação social existe uma espécie de serviço mútuo. Aquele que é mais talentoso intelectualmente adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social em relação ao menos talentoso e ativo. Este, por sua vez, extrai da comunicação social com os mais ativos o que ainda é inacessível, o que muitas vezes constitui um ideal inconsciente para o qual tende a criança com deficiência intelectual (VYGOTSKY, 2012, p. 224, tradução nossa).

Vygotsky (2012) discute que a ideia até então difundida era que as funções superiores seriam as primeiras a serem comprometidas e afetadas pelos defeitos. Assim, o desenvolvimento delas estaria inacessível às pessoas com deficiência. Seguindo esse pensamento, as aspirações pedagógicas estariam orientadas apenas para os processos elementares, na tentativa de garanti-los e corrigi-los a partir de uma lógica adaptacionista e de ajustamento (VAN DER VER; VALSINER, 2006). Porém, o autor afirma que essa conduta está equivocada pois

na realidade, como mostra a pesquisa, os processos elementares e inferiores são os menos educáveis, os menos dependentes em termos de sua estrutura de influências externas, do desenvolvimento social da criança (...) Mas a coletividade, como fator do desenvolvimento completo das funções psíquicas superiores, em oposição ao defeito como fator do desenvolvimento incompleto das funções elementares, está em nossas mãos. Assim como é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas, é, ao contrário, legítimo, fecundo e promissor lutar contra as dificuldades da atividade coletiva. (VYGOTSKY, 2012, p. 222-223, tradução nossa).

Assim, a compreensão da relação dialética entre biológico e social está posta nas noções vygostkianas da defectologia, superando a noção de desenvolvimento como um processo derivado exclusivamente de aspectos fisiológicos e atribuído à coletividade a qualidade das mediações simbólicas entre os homens com e sem deficiência. Cabe ressaltar que a experiência emocional de um contexto tem determinações sobre o tipo de influência que a situação terá sobre a criança. Ou seja, a organização dos fatores do contexto social, a vivência deles, direciona o percurso que esses processos irão seguir (VYGOTSKY, 1994). Esse entendimento ampliado fornece bases para a defesa assumida pelo paradigma da Educação Inclusiva. Se o contexto e a qualidade das interações humanas exercem influência decisiva no norte que o desenvolvimento psicológico humano irá seguir, e as dificuldades advêm desse entorno não preparado para as diferenças, existe um compromisso político dos

profissionais envolvidos nos processos educacionais, em especial o psicólogo escolar, em auxiliar na construção de espaços de desenvolvimento (CAVALCANTE; MARINHO-ARAUJO, 2019).

Na mesma direção de críticas às escolas especiais da época, Vygotsky (2012) debateu a respeito de certos modos de educação laboral para surdos e cegos, os quais considera inadequados. Reflete que o trabalho é apresentado de modo artificial, desarticulado de elementos organizacionais e coletivos, característicos dessa atividade humana. As atividades coletivas eram de responsabilidade dos ouvintes e videntes, cabendo aos cegos e surdos apenas o trabalho solitário, apartados da possibilidade de aprender a contribuir e se organizar em grupos. As reflexões trazidas pelo autor não desconsideram que existam conhecimentos específicos para cada tipo de deficiência; no entanto “esses conhecimentos e preparação especiais devem ser subordinados à educação comum, à preparação comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança” (VIGOTSKI, 2021, p. 39). Ou seja, mais uma vez se tem mote para a defesa de que os princípios da educação, incluindo a profissionalizante, não podem gerar processos discriminatórios entre estudantes com e sem deficiência, mas, sim, adequações pedagógicas que podem e devem ser úteis para todos em suas características humanas *na* e *pela* diferença (GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; MARINHO-ARAUJO, *et al.*, no prelo).

A visão contemporânea que sustentou a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica alinha-se com a perspectiva vygotskyana do trabalho como atividade humana coletiva. Dessa forma, a relevância de trazer para debate as discussões apresentadas nessa seção reside na noção de que essa base epistemológica fornece subsídios para a defesa de que o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações dos indivíduos com os contextos sociais nos quais está inserido. Ancorado nesta compreensão, defende-se que todos os alunos, com e sem deficiência, devem estar juntos no contexto educativo como um direito assegurado pelo paradigma da Educação Inclusiva. O psicólogo escolar do Instituto Federal, baseado nisso, pode contribuir em sua prática para a construção de espaços mais inclusivos, alinhados com as diretrizes institucionais, com as políticas vigentes e os contextos históricos e culturais que atravessam todas as relações. Nesse sentido, cabe tecer reflexões acerca da atuação em Psicologia Escolar em tempos de pandemia, considerando os significativos impactos desse contexto, sobretudo em populações historicamente excluídas

4.2.1 Psicologia Escolar em tempos de pandemia

O ano de 2020 foi marcado por profundas mudanças advindas da pandemia da Covid-19, doença respiratória grave causada pelo vírus SARS-CoV-2. Logo no início do ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a maleza inicialmente identificada no mês de dezembro de 2019 em Wuhan, na China, constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Não muito tempo depois, o estado de pandemia foi decretado, sinalizando que a chegada do vírus ainda desconhecido traria potenciais danos à saúde, economia e educação mundiais. O primeiro caso identificado no Brasil data de fevereiro de 2020 e, em março daquele ano, o Ministério da Saúde decretou estado de calamidade pública (BRASIL, 2020c).

O avanço rápido da pandemia no território brasileiro, chegando às marcas⁷ de 21.567.181 casos e 600.829 óbitos, relaciona-se essencialmente com a falta de ação coordenada dos órgãos federais, responsáveis pelas tomadas de decisões e planos de enfrentamento à pandemia. Mundialmente, a comunidade científica tem, desde o início da pandemia, difundido sistematicamente que as medidas mais eficazes para prevenção e redução da taxa de contágio da Covid-19 são a manutenção do distanciamento social, diminuição da circulação de pessoas, utilização de máscaras e higienização frequente das mãos, enquanto a cobertura vacinal não for suficiente (OPAS, 2020).

No entanto, além de não ter havido incentivo do governo federal para que essas práticas fossem consolidadas no país, a agenda implementada foi completamente na direção oposta, com a disseminação massiva de notícias falsas sobre a doença, apologia ao uso indiscriminado a medicações que a própria OMS identificou como sem eficácia comprovada (OPAS, 2020), tentativas de sabotar as medidas de controle de circulação social decretadas pelos governos estaduais e municipais. Ou seja, a atuação do governo brasileiro no que diz respeito ao enfrentamento da pandemia baseou-se em um modelo negacionista com relação ao conhecimento científico, com reflexos na incapacidade de gerenciar um rápido plano de imunização da população e consequente avanço exponencial dos números de infectados e de óbitos relacionados à Covid-19 (MARINHO-ARAUJO *et al.*, no prelo).

Pesquisadores têm se debruçado sobre os impactos que a pandemia gerou e segue gerando na sociedade, com desdobramentos que vão além da saúde e recaem em diversas questões sociais (BARRETO; ABREU; ALMEIDA, 2021; FREITAS; NAPIMOGA; DONALISO, 2020; GUZZO, *et al.* 2021). Percebe-se que a pandemia elucidou as desigualdades existentes e as agravou ainda mais, lançando a condições de extrema

⁷ Dados retirados do Painel Coronavírus, <https://covid.saude.gov.br/>, em 10 de outubro de 2021. No contexto de realização dessa pesquisa, esses dados cresciam diariamente.

vulnerabilidade e fragilidade populações que já vinham de históricos processos de exclusão. Soma-se a isto a falta de eficiência na gestão da crise por governos como o brasileiro, que vem sendo criticado internacionalmente por outras nações. Assim, a abrupta necessidade de distanciamento social demandou igual rapidez na busca por soluções a certas demandas, como a adoção de formas remotas para aulas (GATTI, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Em um curto intervalo de tempo, estudantes e professores habituados ao ambiente escolar viram sua rotina ser transformada em salas de aulas virtuais, sendo afastados do convívio com seus pares e, em muitas regiões do país de escasso acesso à tecnologia e sem formação para a utilização, lançados à própria sorte. Nesse contexto, mudanças e reflexões sobre a dinâmica escolar foram inevitáveis, causando impactos que são ainda mais contundentes no que diz respeito a grupos há muito atravessados por dificuldade de alcance de políticas de inclusão.

A Psicologia Escolar compromissada com a construção de espaços de desenvolvimento humano e alinhada com a defesa por uma educação democrática, que luta pela construção de espaços de vivência da pluralidade e diferenças humanas, é demandada a assumir postura crítica que reflita em atuações profissionais que devem contribuir para o fortalecimento das relações escolares frente ao atual contexto. Nesse sentido, produções científicas têm sido desenvolvidas, com foco em compartilhar possibilidades de atuação e reforçar a importância e papel dos psicólogos escolares em tempos de pandemia.

Diante da necessidade de adoção de medidas de controle sanitário para a prevenção e diminuição da taxa de contágio da Covid-19, a utilização de meios digitais para fins científicos foi uma estratégia encontrada para a disseminação de informações. Ao longo do ano de 2020, a Comissão da Psicologia na Educação (PsiNaed) do Conselho Regional de Psicologia do Maranhão realizou um ciclo de *lives* que contemplou temáticas diversas sobre atuação do psicólogo escolar. Entre elas, destaca-se o debate “Educação Escolar e Pandemia: leituras críticas em Psicologia Escolar”⁸, cujo objetivo foi abordar sobre educação escolar, nos diferentes níveis, modalidades e segmentos do ensino, no período de pandemia e as críticas da Psicologia Escolar ao atual cenário das políticas educacionais, analisando potencialidades e fragilidades do momento. Os demais temas abrangidos por essa ação foram o compromisso ético e social do psicólogo escolar e educacional em municípios do Maranhão; gênero e saúde mental dos educandos e a Psicologia Escolar do Maranhão na defesa pela Educação Inclusiva; sendo que todos esses momentos contaram com reflexões sobre os atravessamentos da

⁸ O debate foi realizado pela Profa. Dra. Claisy Marinho-Araujo, Coordenadora do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP, com mediação de membros do PsiNaed Dra. Pollianna Galvão, Esp. Livia Guedes e Esp. Péricles Macedo.

pandemia nos cenários educacionais e sociais. A última temática citada contou com a presença do advogado Thiago Helton, presidente da Comissão de Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB-MG e membro da Comissão Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB, que na ocasião trouxe reflexões acerca da “atualização” da Política Nacional de Educação Especial. As *lives* promovidas pelo PsiNaed/CRP MA sinalizaram a necessidade da categoria em se engajar, politicamente, em atuações que visem a transformação da realidade da educação maranhense.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) realizou, também em 2020, o 18º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico *online*⁹. Neste evento, membros do GT 60 de Psicologia Escolar e Educacional contribuíram com *lives* sobre diversas temáticas, com discussões sobre educação em tempos de ensino remoto, reflexões sobre a reabertura das escolas e leituras críticas sobre Psicologia Escolar e Pandemia. Além disso, foram produzidas e disponibilizadas cartilhas que contemplaram orientações e reflexões acerca do momento de reabertura das escolas, impactos do isolamento social e educação na pandemia. Os debates convergiram para a noção de que a Psicologia Escolar precisa estar implicada com os contextos, considerando as instituições educativas sem deslocá-las da realidade e buscando encontrar caminhos possíveis no sentido de minimizar os impactos da pandemia da Covid-19.

Contextos específicos também foram alvo de estudos da área. Silva *et al.* (2020) realizaram um relato de experiência sobre a atuação de psicólogos que atuam na Assistência Estudantil da Universidade Federal de Campina Grande no contexto de isolamento social provocado pela pandemia. As atividades relatadas contemplaram o período de março a agosto de 2020 e foram divididas em três frentes de trabalho: a) pesquisa e avaliação junto à comunidade universitária no período de isolamento social, b) oferta de assistência psicológica remota e c) elaboração e implementação de ações de cunho psicossocial.

A primeira linha de ação contemplou a realização de levantamentos para identificação de respostas socioemocionais da comunidade referentes ao período de isolamento social. A assistência psicológica diz respeito a oferta de atendimentos individuais e grupais, além de atividades de psicoeducação como elaboração de materiais para mídias sociais. Já as ações psicossociais ocorreram em duas formas: o fornecimento de guarda da mobília de estudantes que tiveram que retornar para suas cidades de origem e o atendimento a trabalhadores da saúde pública que atuavam na linha de frente no combate à Covid-19, por

⁹ Todo o conteúdo veiculado pode ser encontrado em <https://www.simpósio2020.anpepp.org.br>

meio de um projeto de extensão. Os autores discutiram que as ações implementadas representam a necessidade que os psicólogos escolares tiveram de redesenhar suas práticas, de modo que estas pudessem fazer sentido para os atores educacionais, além de contribuir para o enfrentamento das múltiplas problemáticas advindas do atual contexto emergencial (SILVA *et al.*, 2020).

Marinho-Araujo, *et al.* (no prelo), em artigo teórico, discutiram espaços de atuação do psicólogo escolar em tempos de pandemia, a partir de temas centrais para na área, com destaque para a inclusão escolar, a atuação institucional e a formação continuada. Os autores identificaram, com base em literatura nacional e internacional, que a pandemia da Covid-19 criou inúmeros desafios ao psicólogo escolar, mas que inúmeras transformações e avanços foram construídos nesse período. Com base nas reflexões, foram propostas algumas diretrizes para atuação dos psicólogos escolares para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto de pandêmico, ensino remoto e futuro retorno às atividades escolares. Entre esses apontamentos, destaca-se o trabalho junto às concepções apriorísticas e preconceituosas acerca de uma suposta inabilidade dos estudantes com deficiência em utilizar e aprenderem via ferramentas virtuais; apoio em ações pedagógicas junto a todos os estudantes no que diz respeito ao uso das plataformas virtuais; observação das interações sociais entre os estudantes, apoiando mediações que visem o respeito à diversidade; atuação na construção de estratégias de ensino de protocolos de biossegurança, visando o retorno, entre outros.

De Oliveira *et al.* (2021) realizaram revisão de literatura que intencionou analisar as experiências de estudantes e de profissionais do campo da educação durante o contexto pandêmico e promover reflexões para a área da Psicologia Escolar. Entre os resultados, destaca-se a percepção de demandas emergentes referentes à necessidade de adesão a novas ferramentas de ensino e aprendizagem, preocupação com a formação no ensino superior e com possíveis exclusões do processo educacional por conta de dificuldades de acesso à internet.

Ainda sobre produções, Negreiros e Ferreira (2021) organizaram a obra “Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?”, com o objetivo de apresentar estudos, pesquisas, debates e experiências em psicologia escolar no cenário da pandemia de Covid-19 no Brasil. Em formato de *e-book*, contempla 44 capítulos que versam sobre diferentes temáticas, entre as quais pode-se destacar: mediações da psicologia em diferentes etapas da educação básica e ensino superior, intervenções na área da saúde mental dos estudantes, familiares e trabalhadores da educação, desafios pedagógicos em tempos de ensino remoto, relatos de ações de acolhimento com professores e ações de inclusão de estudantes com deficiência.

Vale ressaltar que essa produção contou com autores das cinco regiões do país, o que possibilitou um panorama bastante amplo do que tem sido desenvolvido em práticas nacionalmente. Negreiros e Ferreira (2021) reforçaram que a atuação em Psicologia Escolar possa ser abrangente quanto às diversas dimensões presentes nos contextos e processos educacionais, servindo para afastar práticas individualizantes que pouco dialogam com a realidade.

No cenário internacional, é possível encontrar produções que versam sobre as atualizações para o campo da Psicologia Escolar advindas do contexto pandêmico, implicações socioemocionais da COVID-19 em estudantes e inclusão no contexto de ensino remoto, bem como reflexões e proposições práticas para o retorno de estudantes com deficiência às aulas presenciais, ainda em tempos de pandemia (BRANDENBURG *et al.*, 2020; SONG *et al.* 2020; TASSO; HISLI SAHIN; SAN ROMAN, 2021).

Brandenburg *et al.* (2020), realizaram um estudo no qual propuseram diretrizes que podem auxiliar no retorno seguro das crianças com deficiência para as escolas. Os autores questionaram a orientação dada pela Academia Americana de Pediatria sobre o retorno às aulas presenciais, que não especifica como isso seria realizado com relação aos estudantes que têm alguma deficiência. Defenderam veementemente que manter essa população confinada em casa, enquanto os demais retornam às atividades, não é uma solução. Segundo os autores, para que os estudantes com deficiência possam se valer dos benefícios da educação, eles precisam frequentar o ambiente escolar. Qualquer lacuna de acesso ao ensino agrava de forma contundente as disparidades existentes entre discentes com e sem deficiência. Em tempos de ensino remoto, o acesso às tecnologias é uma grande barreira para pessoas de camadas populares e também para algumas crianças com deficiência. Além disso, os autores também discutiram as problemáticas inerentes ao processo de transmissão da responsabilidade para as famílias de importantes mediações pedagógicas. Sobre as diretrizes para o retorno seguro, Brandenburg *et al.* (2020) discorreram que é necessário um alinhamento entre escola e família para o levantamento de objetivos, barreiras e formas de redução de riscos.

O estudo de Tasso, Hisli Sahin e San Roman (2021) objetivou analisar os impactos sócioemocionais da pandemia da Covid-19 em estudantes universitários. A pesquisa alcançou mais de 134 mil participantes, de 28 países, e obteve como resultados informações que indicam que a pandemia afetou essa população em diferentes níveis, incluindo medo de infecção (própria e das pessoas ao seu redor), sensação generalizada de solidão, baixa motivação, distúrbios do sono, ansiedade e depressão. Os autores sinalizaram que os resultados encontrados servem de base para o desenvolvimento de pesquisas futuras na área e

também de ações que visem dar atenção aos estudantes que possam estar vivenciando problemáticas no âmbito da saúde mental, relacionadas à Covid-19.

Song *et al.* (2020), em artigo introdutório do tópico especial sobre a Covid-19 da revista *School Psychology Review*, forneceram um panorama acerca dos diversos impactos que a pandemia ocasionou nas comunidades ao redor do mundo. Os autores realizaram uma síntese sobre estudos recentes na área, com destaque a pesquisas focadas em problemas chave relacionados ao cenário atual e as interfaces com a Psicologia Escolar, sinalizando que o campo necessita de adaptações e novas direções para responder às necessidades contemporâneas. A produção também contempla o reconhecimento dos diferenciados impactos do contexto pandêmico sobre comunidades minoritárias - incluindo-se as pessoas com deficiência.

As produções convergem para a noção de que é necessário a reflexão para o fomento de práticas criativas e flexíveis neste momento de incertezas e acentuada crise humanitária global, com vistas a tentar diminuir os impactos que a pandemia e o distanciamento social causaram e ainda causam na comunidade escolar. Esse compromisso deve se estender aos grupos considerados minoritários em direitos, na compreensão de que o espaço da escola é campo fértil para o desenvolvimento dos potenciais humanos.

No contexto do IFMA, as pesquisas na área podem contribuir para a inserção do psicólogo escolar em equipes responsáveis por construir diretrizes para o retorno seguro ao contexto presencial. Além disso, por se tratar de uma instituição de ciência e tecnologia, sustentada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, o profissional da psicologia pode contribuir em projetos para o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas ou de segurança sanitária (como construção de máscaras transparentes em impressoras 3D, para permitir a realização de leitura labial por estudantes surdos), a partir do levantamento de demandas e mapeamento de potencialidades dos estudantes.

5 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Conforme debatido nas seções anteriores, a entrada de estudantes com deficiência na Educação Profissional tem aumentando nos últimos anos como desdobramento das políticas de inclusão desenvolvidas, com especial destaque à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e à Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Os reflexos desses avanços também podem ser observados na esfera da Educação Profissional. A Psicologia Escolar tem se consolidado como campo de atuação, pesquisa, formação e produção de conhecimento, ética e politicamente comprometida com mudanças da realidade e capaz de fomentar atuações críticas, dinâmicas, criativas e competentes para lidar com as demandas cotidianas, sendo que sua articulação com a modalidade educacional profissional vem sendo alvo de estudos. Um marco importante na caminhada da valorização da área e que ratifica o seu compromisso com a educação pública de qualidade é a Lei No 13.935/2019, que trata sobre a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas (BRASIL, 2019; CAVALCANTE; MARINHO-ARAUJO, 2019; FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2021; FONSECA, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014; OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020).

Nesse sentido, pesquisas contemporâneas em Psicologia Escolar, com base em uma perspectiva epistemológica crítica, demandam um movimento que seja capaz de ir além da caracterização da formação do psicólogo, ou das dificuldades e desafios da atuação, e parta para a construção coletiva de práticas transformadoras da realidade. Amparados na literatura recente sobre a Psicologia Escolar nos Institutos Federais, pode-se afirmar que os psicólogos que atuam nesses contextos transitam entre práticas tradicionais e emergentes, sendo que as primeiras dizem respeito a ações historicamente consolidadas e mais voltadas a visões individualizadas e as segundas a configurações recentes, com focos sistêmicos, a partir de uma perspectiva de atuação preventiva e institucional com ênfase nas relações sociais (ALVES, 2019; CAVALCANTE; MARINHO-ARAUJO, 2019; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FERRO, 2017; FONSECA, 2018; MARTÍNEZ, 2020; POSSATO; MARINHO-ARAUJO, 2017; OLIVEIRA, 2017).

Assim, levanta-se como hipótese que isso também possa ocorrer no que diz respeito a ações com o público-alvo da Educação Inclusiva, contemplando práticas que se vinculam a perspectivas reducionistas e biologizantes da deficiência, mas também àquelas que tem como foco o modelo biopsicossocial e uma compreensão da escola como espaço plural e democrático (DAZZANI, 2010). Além disso, tendo por base a literatura científica da área, as

vivências da pesquisadora no seu local de atuação profissional e as trocas de experiências com os demais colegas dos Institutos Federais em espaços formais como Encontro de Psicólogos, infere-se que a lógica do capacitismo é algo presente nas práticas dos atores educacionais do IFMA. Isso significa dizer que concepções equivocadas a respeito dos estudantes com deficiência podem conferir forma a ações discriminatórias e preconceituosas, que não levam em consideração as potencialidades desses discentes e os consideram inaptos para estarem em um local como o IFMA.

O direito à formação para o trabalho, definido na Constituição Federal, deve contemplar a todos os cidadãos a partir de uma visão sustentada na dignidade humana. Soma-se a isso as defesas pelo acesso e possibilidade de exercício laboral, entre outros pontos, definidas pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e presentes nas lutas da Comissão dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Nesse caminho, o projeto de educação previsto pelos Institutos Federais visa fornecer espaços de educação pública profissionalizante de qualidade, capaz de formar indivíduos autônomos, críticos, conscientes de sua relação de mão dupla com o mundo pela via do trabalho (BRASIL, 1988; IFMA, 2019). Diante desse campo fértil de pesquisa e atuação, reflete-se como é possível pensar em inclusão neste contexto. Aliado a isto, entendendo o compromisso da Psicologia Escolar com a formação humana, delinearam-se as questões norteadoras desta pesquisa:

- Quais as características de atuação dos psicólogos escolares do IFMA no processo de inclusão de estudantes com deficiência?
- Que ações podem ser desenvolvidas pelos psicólogos na interface inclusão de estudantes com deficiência e Educação Profissional?
- Essas ações estão coadunadas ou distantes da luta anticapacitista nos contextos da Educação Profissional?

Esses questionamentos se baseiam na noção de que a atuação do psicólogo escolar demanda uma articulação direta e cotidiana com o contexto educacional no qual ele está inserido, os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam sua atuação e o compromisso ético e político com a construção de espaços menos excludentes. Essa pesquisa parte da defesa de que todos os estudantes devem estar juntos na escola, sob o paradigma da Educação Inclusiva, e que a atuação do psicólogo escolar pode ser de grande valia na busca pela efetivação desta realidade. Assim, os objetivos desse trabalho foram delineados como se segue.

5.1 Objetivo Geral

- Analisar a atuação profissional de psicólogos escolares do IFMA no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

5.2 Objetivos específicos

- Identificar as características de atuação profissional dos psicólogos no processo de inclusão escolar;
- Conhecer as fundamentações teórico-metodológicas do trabalho dos psicólogos escolares do IFMA;
- Investigar as concepções dos psicólogos sobre acessibilidade, ensino, aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar de pessoas com deficiência.

6 METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos do estudo, a caracterização do cenário de pesquisa e dos participantes. Além disso, serão descritos o percurso dos procedimentos de coleta e de análise das informações.

6.1 Pressupostos teórico-metodológicos

De natureza qualitativa, esse estudo se fundamentou em uma abordagem científica que é processual, interpretativa, dinâmica, histórica e política, pela qual compreende-se que os fenômenos se constroem na interação entre indivíduo e o coletivo (FLICK, 2009; VYGOTSKY, 2004). Essa visão de pesquisa toma como parte do processo de construção das informações a subjetividade tanto dos sujeitos estudados, quanto dos pesquisadores. Assim, faz-se necessário buscar métodos que pressupõem a interação do investigador com o campo escolhido para seu estudo (SILVA; MENEZES, 2005; FLICK, 2009). Assim, abordagens multimetodológicas são utilizadas para se dar conta da construção das informações, bem como a flexibilidade está presente ao longo do processo investigativo. Partir de uma noção epistemológica qualitativa pressupõe considerar que a realidade precisa ser tomada em sua complexidade e não somente descrita em leis gerais.

A pesquisa qualitativa compreende que a realidade do pesquisador e dos participantes é composta por diferentes dimensões - subjetivas, históricas, culturais e sociais - que devem ser consideradas no processo de análise das informações. Sujeitos da pesquisa encontram-se ativamente envolvidos na produção de significados e sentidos que permeiam sua compreensão de mundo (SOUZA *et al.*, 2008). Esse tipo de pesquisa se configura como uma abordagem interpretativa da realidade, que viabiliza a compreensão por parte do pesquisador das concepções, sentidos e significados que os participantes da pesquisa atribuem aos fenômenos estudados. Assim, não se ancora em mensuração mas, sim, na interpretação dos contextos de uma dada realidade e na forma como eles impactam na construção das informações, permitindo uma postura ativa e participativa do pesquisador, alinhado com a que é defendida dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2013; VYGOTSKY, 2004).

Para a escolha dos diferentes métodos e instrumentos, a concepção de ciência defendida por Vygotsky (2004) foi usada como norte. Segundo o autor, as investigações em Psicologia do início do século XX possuíam limitações por se sustentarem em visões

fragmentadas da subjetividade humana. Assim, ao dar primazia aos processos de desenvolvimento, Vygotsky (2004) aproxima sua epistemologia da perspectiva qualitativa que entende objeto de estudo e a realidade como dinâmicos, dialéticos e complexos, privilegiando-se, assim, uma abordagem interativa da investigação científica. Sob essa perspectiva, o autor defendia a necessidade de se consolidar uma metodologia de investigação para estudar fenômenos tipicamente humanos, com ênfase em sua gênese e dinâmica situadas social e historicamente (CACAU, 2019; VYGOTSKY, 2004). Para tanto, Vygotsky (2004) destacou princípios norteadores para pesquisa, a saber: a) foco na análise de processos e não objetos dissociados de seu contexto; b) a relevância em se pesquisar a origem e as dinâmicas dos fenômenos e c) a importância em se levar em consideração que os processos psicológicos são perpassados por um desenvolvimento histórico. Há de se ter, portanto, intencionalidade no planejamento dos recursos que serão utilizados no estudo para apreensão dessas complexas relações dialéticas.

O primeiro desses princípios faz referência à crítica vygotskyana à forma como a ciência psicológica analisava os fenômenos, até então, de forma isolada, fragmentada e reduzida, segundo o autor. Assim, desconsiderava aspectos históricos e relacionais dos sujeitos. A proposta de Vygotsky (2004) seria compreender os fenômenos investigados como processos, implicando em considerá-los em movimento. O autor defende que a compreensão dos fenômenos psicológicos está atrelada à busca por entender as influências que as relações sociais exercem sobre eles. Uma metodologia de pesquisa baseada neste aporte teórico demanda que o pesquisador se aproprie da noção central que sujeito e realidade transformam-se de forma mútua e contínua, em uma relação dialética construída historicamente e imersa em dada cultura.

O segundo princípio, ainda em crítica às concepções reducionistas da Psicologia da época, faz referência à necessidade de que as relações internas que constituem os fenômenos humanos sejam explicadas e não somente descritas. Isso significa buscar compreender como os fenômenos se originam e ocorrem. No percurso investigativo, o pesquisador não é expectador passivo, mas sim responsável pela elaboração de significados e sentidos, conceitos estes considerados centrais para a análise proposta por esse estudo e também para a Psicologia Escolar, conforme discutido no Capítulo 3 dessa dissertação. Ao compreender que significados culturalmente compartilhados passam por processos nos quais tomam sentidos particularizados, singulares e legítimos, a realidade é ressignificada e transformada as ações humanas em torno dela (VYGOTSKY, 2004; 2001). Ou seja, os sentidos caracterizam-se pelo aspecto subjetivo e por sua dinamicidade, na medida em que podem ser reelaborados pelo

sujeito. O sentido de uma palavra, então, pode ser compreendido como a soma dos eventos psicológicos que esta faz emergir na consciência (FERREIRA, 2019; VYGOTSKY, 2004, 2001).

O terceiro princípio vem reforçar a percepção da abrangência do desenvolvimento histórico no que tange a gênese dos processos psicológicos, dando base para que o pesquisador possa analisar os fenômenos levando em consideração origem, desenvolvimento, mudanças e suas relações com outros fenômenos e aspectos constitutivos do percurso da constituição humana. As mudanças qualitativas na trajetória do desenvolvimento são pontos que trazem para evidência a historicidade do indivíduo, na medida em que se consideram aspectos essencialmente relacionais de sua constituição. Neste ponto, vale frisar que os processos de significação são singulares, sendo que os conceitos de significado e sentido são peças fundamentais na epistemologia vygotskiana. Aquilo que é culturalmente compartilhado (significado) acaba por tomar sentido particularizado, subjetivo, promovendo assim a ressignificação do real (FEITOSA, 2017; VYGOTSKY, 2001; 2004).

É a partir desse complexo processo de construção de significados e sentidos que transformações vão ocorrendo tanto no indivíduo quanto no contexto, e saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico acontecem por desdobramento da intencionalidade pedagógica (formal, não formal e/ou informal) que os homens provocam entre si (LEONTIEV, 2004; LURIA, 1990; VYGOTSKY, 2001). Essa noção também se estende ao desenvolvimento humano adulto, na medida em que este é compreendido de modo contínuo e integrado. A interação com os outros e o contexto é fonte promotora de vivências, a partir das quais diferentes elementos, conceitos, noções e ideias são internalizados. Esse movimento permite uma constante ressignificação dos elementos simbólicos partilhados em um dado momento cultural. Logo, a qualidade dos aspectos simbólicos que existem na relação do indivíduo com o entorno tem influência fundamental no curso do desenvolvimento psicológico (FERREIRA, 2019; LURIA, 1990). Nessa perspectiva, pensado nos grupos alvo que essa pesquisa se propôs a estudar, defende-se que as interações vivenciadas pelos psicólogos do IFMA em suas trajetórias serviram de base para a elaboração de conceitos e concepções referentes à questão da inclusão de estudantes com deficiência coadunada tanto com a literatura contemporânea da Psicologia Escolar crítica como dos movimentos políticos da categoria profissional na luta anticapacitista. Do mesmo modo, a possibilidade de construção de ferramentas metodológicas capazes de fornecer espaços de troca entre os participantes é um meio de acesso a esses sentidos.

Assim, para que seja possível contemplar os princípios norteadores da pesquisa de base epistemológica na Psicologia Histórico-Cultural, é necessário que as escolhas metodológicas do pesquisador possuam alinhamento com a base teórica, visão de mundo e o fenômeno que se pretende analisar. A perspectiva de que a investigação científica é processual, e não linear, pressupõe a necessidade de que a visão do investigador seja sempre ressignificada, a partir das interações ocorridas no contexto de pesquisa, ainda que suscetível à lógica, muitas vezes, equivocada acerca do desenvolvimento humano. Nesse norte, a flexibilidade e adaptabilidade são pontos presentes e importantes dos processos de elaboração de instrumentos, construção das informações e procedimentos de análise (CACAU, 2019; GALVÃO, 2014; VYGOTSKY, 2004).

Baseado nessas noções, essa pesquisa privilegiou a escolha de métodos e instrumentos que permitissem formas de comunicação e vínculo entre pesquisadora e participantes. Segundo Galvão (2014), as estratégias de pesquisa geram níveis de informações diversos que são confrontados entre si ao longo da investigação. Esse percurso leva a novos níveis de conhecimento e ao pesquisador cabe apreender as complexidades, contradições e convergências que emergem das interações entre sujeito e o momento histórico. Assim, o curso do processo investigativo considera o modo como os fenômenos ocorrem e os significados e sentidos que perpassam as subjetividades, em uma abordagem que confere importância à experiência intuitiva do pesquisador e às particularidades daquilo que é manifestado pelos participantes (CACAU, 2019; FLICK, 2015; GALVÃO, 2014; VYGOTSKY, 2004).

A escolha dos métodos investigativos também precisa levar em consideração o momento histórico e cultural em que a pesquisa se desenvolve. Assim, a evolução de tecnologias de informação e comunicação trouxe novas possibilidades no que diz respeito a ferramentas para compreender as relações humanas. No campo da pesquisa qualitativa, essas tecnologias servem de base para a condução de investigações a partir da criação de espaços e comunidades virtuais, nos quais é possível observar e mediar interações entre as pessoas (CORRÊA; ROZADOS, 2017; GALL; DRABESKI, 2019; HINE, 2004; KOZINETZ, 2014). Esse tipo de ferramenta já foi utilizado em pesquisas da área da Psicologia Escolar como a de Feitosa (2017).

Com o contexto da pandemia da Covid-19, a construção das informações de forma *online/remota* tornou-se uma opção viável e segura para a garantia de desenvolvimento de estudos durante esse momento, sendo respaldada pelo Conselho Nacional de Saúde que emitiu o Ofício Circular No 2/2021 com orientações para procedimentos em pesquisa com

etapas em ambientes virtuais (BRASIL, 2021). Segundo Hine (2004), o ciberespaço não está desvinculado de conexão com o mundo não-virtual, como se fosse alheio a este. As plataformas *online* são, na realidade, um espaço privilegiado onde formas atuais de sociabilidade ocorrem sendo assim objeto de importância para a Psicologia (ASTUDILLO-MENDOZA; FIGUEROA-QUEIROZ, 2019). Nesse sentido, defende-se que o uso de recursos virtuais em estudos não se distancia dos pressupostos epistemológicos de pesquisas com bases na Psicologia Histórico-Cultural.

O que se defende é que a compreensão do indivíduo, tendo por base esse aporte epistemológico, pressupõe considerá-lo como subjetivamente constituído em sua própria história, a partir da construção de significados e sentidos (MARINHO-ARAUJO, 2016). Pensar em uma metodologia sob este olhar significa construir instrumentos e procedimentos que sejam capazes de levar em consideração essas dimensões e como esse homem se relaciona com os processos de desenvolvimento ocorridos a partir das transformações de seu entorno. Assim, é possível e necessário lançar mão de uma variabilidade de técnicas e métodos que permitam, a partir das especificidades do contexto estudado, melhor apreender os fenômenos pretendidos.

6.2 Cenário da pesquisa

O Instituto Federal do Maranhão - IFMA é uma instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi. Foi criado pela Lei No 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. É uma autarquia, possuindo autonomia administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e didático-pedagógica (IFMA, 2019).

A expansão da Rede Federal de EPT no país ocorreu por fases e, a partir dela, o IFMA ampliou sua atuação no estado. A Fase I, iniciada em 2006, objetivou começar a implementação de escolas federais profissionalizantes em estados que ainda não as possuíam, bem como em municípios distantes dos centros urbanos. Em 2007 iniciou-se a Fase II, com objetivo de criar escolas técnicas em mesorregiões. A Fase III foi iniciada em 2011 e teve como meta a ampliação da presença dos Institutos Federais para todas as partes do território nacional. Atualmente, o IFMA conta com 29 *campi*, três Centros de Referência Educacional que se encontram em implementação, um Centro de Referência Tecnológica e um Centro de Pesquisa Avançada em Ciências Ambientais (BRASIL, 2008b; IFMA, 2014, 2019).

Figura 1 - Pontos de presença do IFMA (Campus e Campus Avançado), por fase de expansão.

Fase pré-expansão	Fase I (2006)	Fase II (2007)	Fase III (2011)
•Codó •Impetratriz •São Luís - Maracanã •São Luís - Monte Castelo	•Açailândia •Buriticupu •Santa Inês •São Luís - Centro Histórico •Zé Doca	•Alcântara •Bacabal •Barreirinhas •Caxias •Pinheiro •São João dos Patos •São Raimundo das Mangabeiras •Timon	•Araisoses •Barra do Corda •Carolina (Campus Avançado) •Coelho Neto •Itapecuru-Mirim •São José de Ribamar •Pedreiras •Porto Franco (Campus Avançado) •Presidente Dutra •Rosário (Campus Avançado) •Viana

Fonte: dados condensados a partir do PDI (IFMA 2014, 2019) e do sítio institucional www.ifma.edu.br

Os diversos pontos de presença do IFMA visam desenvolver atividades especializadas na oferta de Educação Profissional e tecnológica de qualidade, em diferentes modalidades e níveis de ensino, tanto de forma presencial quanto à distância, articulando conhecimentos humanos, técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Instituto Federal do Maranhão tem por missão “promover Educação Profissional científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável” (IFMA, 2019, p. 20). Alinhado a este preceito, no PDI (IFMA, 2019) há destaque para a gestão democrática e participativa, ética, inclusão social, cooperação e inovação como os valores regentes do instituto.

Dos 29 *campi*, 22 deles possuíam psicólogos em seus quadros funcionais no ano de 2021, todos lotados na Assistência Estudantil. Além disso, quatro profissionais ocupavam vagas na Reitoria, totalizando 29 psicólogos efetivos no IFMA. A Tabela 4 mostra a distribuição desses servidores, em seus respectivos locais de lotação no contexto em que essa pesquisa foi desenvolvida.

Tabela 4 - Distribuição dos psicólogos efetivos do IFMA por local de lotação (continua)

Lotação/Campus	No de psicólogos
Açailândia	3

Tabela 4 - Distribuição dos psicólogos efetivos do IFMA por local de lotação (continua)

Lotação/Campus	No de psicólogos
Alcântara	1
Araíoses	0
Bacabal	1
Barra do Corda	1
Barreirinhas	1
Buriticupu	1
Caxias	1
Codó	1
Coelho Neto	1
Grajaú	1
Imperatriz	1
Itapecuru-Mirim	0
Pedreiras	1
Pinheiro	1
Presidente Dutra	0
Reitoria - DAE ¹⁰	2
Reitoria - SIASS ¹¹	2
Santa Inês	0
São João dos Patos	1
São José de Ribamar	1
São Luís - Centro Histórico	1
São Luís - Maracanã	1
São Luís - Monte Castelo	2
São Raimundo das Mangabeiras	1
Timon	1
Viana	1
Zé Doca	1
Total	29

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados constantes Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

¹⁰ DAE: Diretoria de Assuntos Estudantis.

¹¹ SIASS: Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor.

Tomando por base a análise dos gêneros desses profissionais, percebe-se que a maioria se trata de mulheres. Assim, decidiu-se por, deste ponto em diante do trabalho, utilizar o tratamento no feminino. Essa decisão também tem respaldo na pesquisa conduzida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2012) que identificou uma predominância de profissionais mulheres no país. As psicólogas lotadas nos *campi* integram a Assistência ao Educando, sendo participantes das equipes multiprofissionais responsáveis pela execução da Política de Assistência ao Educando (PAE), regulamentada pela Resolução No 114/2017. Esta política tem por finalidade nortear a implantação de “programas para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso com qualidade pelos estudantes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho” (BRASIL, 2017, p.1).

6.3 Participantes

A princípio, como critério para inclusão dos participantes da pesquisa, a profissional deveria estar lotada em um dos *campi* e que neste local de atuação tivesse estudantes com deficiência. No início do desenvolvimento da pesquisa, do total de 29 psicólogas efetivas do quadro funcional do IFMA em 2021, três encontravam-se lotadas na Reitoria, portanto não atuavam diretamente com os discentes, e uma era a própria pesquisadora. Partindo desse recorte, eram potenciais participantes da pesquisa 25 psicólogas do IFMA, lotados em 22 *campi* distintos, todos com presença de alunos com deficiência de acordo com os dados alimentados na tabela *online* descrita na Introdução desta dissertação. Entretanto, no decorrer do estudo, uma psicóloga (que chegou a participar da primeira etapa de coleta de informações) foi removida de seu campus e passou a atuar na Reitoria, afastando-se voluntariamente do estudo. A Tabela 3 apresentada anteriormente encontra-se atualizada com essa informação. Além disso, com o avanço dos estudos teóricos que embasaram essa pesquisa e debate contínuo com a orientadora, decidiu-se incluir, na última etapa, a participação de uma psicóloga que no momento não estava atuando diretamente em um campus. Porém, compreendeu-se que esta participante teria muito a contribuir com o estudo, pois desenvolvia sua atuação em setor que possui caráter sistêmico e institucional, e cuja atuação voltava-se a intervenções em Psicologia Escolar discutidas na literatura da área.

Assim, a pesquisa alcançou 22 participantes em sua primeira etapa (questionário), sendo 18 do gênero feminino e 4 masculino. No fórum de debates virtual, 11 participantes,

sendo dois do gênero masculino e nove do feminino. A roda de conversa *online* também alcançou 11 participantes, todas do gênero feminino. Entre os profissionais que poderiam, porém não participaram ou fizeram isso de forma parcial, dois não responderam aos convites enviados e uma estava há cerca de três meses no IFMA na data de início da coleta de informações. Esta última entrou em contato com a pesquisadora e informou que preferia não participar da pesquisa por conta do pouco tempo atuando no contexto, dentro do qual sequer teve contato direta ou indiretamente com os estudantes com deficiência.

6.4 Procedimentos e instrumentos

Para ser possível alcançar os objetivos propostos, em um encadeamento que integrasse método, objeto estudado e fundamento teórico-epistemológico de pesquisa, a construção das informações foi feita a partir da combinação de procedimentos que não foram estanques. Isso permitiu que decisões pudessem ser tomadas no processo da pesquisa, através da mediação necessária da pesquisadora, uma vez que esta constrói, juntamente com os participantes, significados e sentidos de forma contínua (FLICK, 2009).

A partir dessa concepção dinâmica de pesquisa, a construção das informações ocorreu a partir de etapas interdependentes, divididas em (1) etapas preliminares; (2) análise documental; (3) aplicação de questionário; (4) debate em plataforma *online* no formato fórum. Os instrumentos que foram utilizados foram construídos de modo a apreender as seguintes dimensões investigativas, que nortearam o desenvolvimento do estudo e posterior análise das informações:

- a) Informações sócio-demográficas;
- b) Formação em Psicologia Escolar;
- c) Concepções sobre inclusão de estudantes com deficiência;
- d) Atuação profissional para inclusão de estudantes com deficiência.

Nas **etapas preliminares**, foi realizado o contato com a instituição para a assinatura da Carta de Aceite Institucional (Anexo A) e submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa. Esta pesquisa está em conformidade com as normas éticas para pesquisas com humanos, conforme o que está posto nas Resoluções No. 466/2012 e No. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; 2016), aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa, sob Parecer No 4.411.722. Além disso, tendo em vista o uso de ambiente virtual

para a coleta de informações, foram observadas as orientações do Ofício Circular No 2/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2021).

A **análise documental** é uma atividade fundamental quando se parte de uma visão de atuação em nível institucional na escola, visando investigar as interlocuções existentes entre normas prescritas e as práticas educacionais, suas aproximações, incongruências e convergências (MARINHO-ARAUJO, 2014). Assim, foram analisados documentos institucionais que regem a prática educacional do IFMA, os específicos sobre a política de inclusão do Instituto e aquele que versa sobre a atuação dos psicólogos. Para a análise, utilizou-se um roteiro para organização (Apêndice A), adaptado de Galvão (2014), que consistia em uma tabela com identificação do material, uma coluna para inserção dos trechos de destaque identificados pela pesquisadora e uma coluna na qual foram descritos os comentários e impressões sobre os destaques. Os documentos escolhidos para esta etapa foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Política de Assistência Estudantil (PAE) e a Resolução No 015/2015 que regulamenta o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

O **questionário** (Apêndice B), outro instrumento utilizado nesta pesquisa, é uma ferramenta útil na obtenção rápida de informações em maior escala, ao viabilizar direcionamento de perguntas e respostas objetivas. A utilização desse instrumento tem por objetivo auxiliar na construção dos dados que serão analisados, enriquecendo e dando respaldo para confronto de informações (GIL, 2009). Nesse estudo, a utilização do questionário visou levantar e mapear, de forma objetiva, informações sobre as características da atuação dos psicólogos do IFMA para a inclusão de estudantes com deficiência. Esse instrumento contou com um bloco de informações preliminares com uma questão sobre gênero dos participantes, seis questões sobre formação profissional e duas sobre vinculação do participante ao NAPNE. O bloco seguinte se referia à atuação profissional e contou com 12 questões objetivas. Para essa etapa, foi enviado email para cada um dos psicólogos, com um convite para participação na pesquisa e o link que direcionava para o questionário. Antes de terem acesso às perguntas, os psicólogos precisavam ler e concordar com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C). A participação dos entrevistados teve caráter voluntário, podendo estes terem desistido a qualquer momento se assim desejassem. Somente foi possível prosseguir para a pesquisa aqueles que concordaram com o TCLE, tendo sinalizado o seu aceite.

O **debate em plataforma online no formato fórum** (Apêndice D) visou proporcionar maior aprofundamento e contato da pesquisadora com o objeto de estudo. Após a aplicação do

questionário de levantamento de atividades, os psicólogos foram convidados, via e-mail, a entrar e se registrar em um site desenvolvido especificamente para essa pesquisa. Esse ambiente virtual foi organizado em formato de fórum, o qual contava com tópicos organizados para discussão e interação. Somente os participantes cadastrados tinham acesso a esse ambiente, sendo que o site possuía criptografia de segurança e uma lista prévia de emails autorizados para fazer o cadastro. A Figura 2 mostra a página inicial do site.

Figura 2 - Interface de login no site

Psicologia Escolar no IFMA e inclusão
"Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência"

Login

LOGIN

E-mail

Senha

Iniciar sessão

> Quero me cadastrar
 > Esqueci minha senha

Fonte: retirado do site utilizado na pesquisa.

Foram criados três tópicos: “Apresentação”; “Falando sobre inclusão” e “Pensando sobre atuação profissional”, que foram abertos paulatinamente, à medida que os participantes iam respondendo e interagindo. A Figura 3 mostra a interface que os participantes visualizavam na tela de escolha dos tópicos, que serão explanados mais detalhadamente a seguir.

Figura 3 - Visão que os participantes tinham da lista de tópicos

Psicologia Escolar no IFMA e inclusão
"Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência"

Tópicos Cadastro Sair

Tópico: (selecione uma área do fórum)

Tópicos

Apresentação

Falando sobre inclusão

Pensando sobre atuação profissional

Fonte: retirado do site utilizado na pesquisa.

O primeiro tópico foi de boas-vindas, no qual os participantes compartilharam informações de apresentação que julgaram relevantes. Além disso, havia um *link* para a plataforma *mentimeter.com*, que direcionava para uma página com um questionamento disparador “Para você, o que significa a inclusão de estudantes com deficiência no IFMA?”. Os participantes tinham à disposição dez caixas de resposta, nas quais deveriam escrever apenas uma palavra em cada. Não era obrigatório o preenchimento de todos os campos, mas solicitou-se que pelo menos quatro fossem respondidos. As respostas foram automaticamente convertidas em uma nuvem de palavras que foi utilizada como material para fomentar o debate do segundo tópico.

O tópico “Falando sobre inclusão” objetivou investigar as concepções que os psicólogos tinham sobre inclusão de estudantes com deficiência no IFMA. Para tanto, utilizou-se como disparador para reflexões a nuvem de palavras gerada com as respostas ao *link* do primeiro tópico. A partir disso, questionou-se sobre o que os psicólogos pensavam sobre a temática e como vislumbravam isso no seu cotidiano profissional. Os participantes foram incentivados a relatar situações que julgassem interessantes.

O último tópico do fórum foi voltado para a atuação profissional dos participantes, com foco em atividades desenvolvidas que se relacionem com o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Para tanto, foram apresentadas quatro situações hipotéticas de alunos com algum tipo de deficiência para que os participantes sugerissem formas de intervenção, um plano de ação em Psicologia Escolar para esses contextos.

A proposta metodológica inicial contemplava apenas as etapas descritas até o momento. No entanto, durante o percurso de pesquisa, observou-se que não se alcançou o intuito de gerar um fórum de debates no qual as participantes pudessem interagir entre si, dialogar sobre suas respostas e construir reflexões em conjunto. As psicólogas acabaram por ter participações pontuais nos tópicos, assemelhando-se a respostas a uma entrevista individual. Nesse sentido, comprometidos e alinhados com os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e amparados pela possibilidade em pesquisa qualitativa de tomar decisões metodológicas durante o percurso do estudo, optou-se por realizar uma outra etapa para coleta de informações: uma roda de conversa virtual por meio do *Google Meet*. Neste momento foi apresentado para as psicólogas um resumo do que foi levantado em cada um dos tópicos, seguido de momento aberto para que eles pudessem falar a respeito dos tópicos. Por fim, foi feito um questionamento a respeito de práticas para inclusão de estudantes com deficiência no IFMA no contexto de pandemia da Covid-19. Tanto pesquisadora quanto orientadora

mediaram a discussão, de modo a provocar a fala dos participantes e a emergência de sentidos compartilhados.

Na Tabela 5, a seguir, expõe-se as dimensões que nortearam as investigações da pesquisa. Nela, está descrito o detalhamento das questões do questionário, dos três tópicos trabalhados no fórum *online* e dos pontos disparadores para os diálogos realizados no momento da roda de conversa *online*.

Tabela 5 - Dimensões investigativas da pesquisa

Dimensões investigativas	Temas investigados no questionário	Temas investigados no fórum online	Temas investigados na roda de conversa online
Informações sociodemográficas.	Quatro itens objetivos sobre: gênero, tempo de formação acadêmica, natureza da IES em que se formou e tempo de atuação no IFMA.	Tópico “Apresentação”: informações pessoais, tempo de atuação no IFMA, experiências anteriores em Psicologia Escolar.	Enfoque nas informações compartilhadas sobre tempo de experiência no IFMA; formação inicial e continuada
Formação inicial e continuada	Quatro itens objetivos sobre: formação inicial e continuada em Psicologia Escolar e em áreas da educação especial. Duas questões abertas sobre título da pós-graduação.	Tópico “Apresentação”: informações sobre formação inicial e continuada em psicologia.	
Concepções sobre inclusão.	-	Tópico “Falando sobre inclusão”: exposição da nuvem de palavras gerada, discussão sobre inclusão no contexto do IFMA.	Nuvem de palavras e informações compartilhadas sobre os desafios da inclusão no contexto do IFMA.
Atuação profissional para inclusão.	Doze questões objetivas sobre execução de atividades vinculadas às práticas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, em escala de frequência de realização.	Tópico “Falando sobre inclusão”: experiências vivenciadas pelos psicólogos nos seus campi, barreiras e êxitos encontrados. Tópico “Pensando sobre atuação profissional”: respostas às situações hipotéticas criadas pela pesquisadora.	Resumo das informações sobre práticas cotidianas e das respostas aos casos hipotéticos. Questionamento sobre práticas inclusivas no contexto da pandemia da covid-19.

Fonte: elaborado pela autora.

6.5 Análise das informações

As informações levantadas em todas as etapas foram exaustivamente analisadas e confrontadas entre si, de modo que foi possível uma visão que compreendeu as singularidades, respeitando a ideia defendida por Vygotsky (2004) da relevância em se analisar processos e não objetos. Nesse sentido, a partir da perspectiva epistemológica que sustenta essa pesquisa, é importante levar em consideração que as concepções dos participantes são atravessadas por um contexto histórico e cultural. Assim, a construção e análise das informações contemplou o que foi coletado nos questionários e na leitura das respostas aos tópicos do fórum, a fim de ser possível o acesso às concepções, significados e sentidos dados pelos sujeitos da pesquisa ao processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto do IFMA. Além disso, essas informações foram confrontadas com os resultados da análise documental, a fim de fomentar as discussões.

O desenho metodológico considera aspectos como a visão de mundo do pesquisador e sua experiência intuitiva, a dialética entre dos métodos empregados e as informações construídas, o fundamento teórico-epistemológico e os fenômenos que foram estudados. A análise das informações precisa considerar esses aspectos, na compreensão de que a pesquisa qualitativa não é um processo linear, mas sim dinâmico (SOUZA *et al.* 2008; GASKELL, 2015). Isso pressupõe defender que há uma relação dialética na construção das informações, reconhecendo-se a complexidade do fenômeno estudado. Objeto de pesquisa, método utilizado para investigação e a consequente produção de conhecimentos derivada desse processo são aspectos interdependentes entre si. O pesquisador tem acesso à interpretação dos sujeitos da pesquisa, aos sentidos que estes atribuem à sua realidade concreta e, a partir disso estabelece também as suas interpretações. A partir dessa noção, é inviável pensar em um estudo do sujeito descolado da realidade, como um fenômeno isolado, uma vez que este está submetido a um atravessamento histórico e cultural a partir de suas vivências no meio social (CHITTOZZI, 2013; GASKELL, 2015; VYGOTSKY, 2001, 2004).

As dimensões investigativas nortearam o olhar da pesquisadora, se desdobrando em quatro eixos a partir dos quais foi realizada a análise das informações, baseada na epistemologia de Vygotsky (2004) que trata da circulação e construção de zonas de significados e sentidos que expressam questões, conceitos, temáticas e conteúdos que são centrais para o sujeito, reunidos em uma rede que se forma a partir da importância dada a eles (FERREIRA, 2019). Para a construção das zonas de sentidos, foram interpretadas as falas

com significados através das interlocuções mediadas, levantando-se unidades de análise que expressam o movimento de transição entre o singular para o coletivo e vice-versa, sendo importantes para compreender as vias para a construção dos sentidos partilhados. Nesse sentido, a construção de zonas de sentido parte da proposta de apreensão da fala entendida como unidade principal de análise (FERREIRA, 2019; VYGOTSKY, 2001, 2004).

Isso foi oportunizado a partir das interações que foram obtidas por meio das estratégias descritas para levantamento de informações. Neste processo, o investigador volta sua atenção para a articulação dos sentidos compartilhados nos momentos de troca com os participantes, entendendo que é por meio da fala que os sujeitos expressam as vivências subjetivas. Ao pesquisador cabe ir além do conteúdo aparente da fala, buscando as motivações construídas historicamente e compreendendo assim os sentidos elaborados. As zonas de sentido sintetizam as unidades de análise extraídas da fala, a partir das interlocuções construídas. Vale reforçar que estas não são fixas, tendo uma relação intrínseca com as vivências de cada sujeito (FERREIRA, 2019; VYGOTSKY, 2001, 2004).

A análise documental foi realizada a partir do roteiro descrito anteriormente. Após exaustiva leitura e de posse das informações organizadas nesse instrumento, levantou-se três categorias temáticas para discussão. As informações construídas pelo questionário foram organizadas quantitativamente a partir dos gráficos gerados pela plataforma *Google Forms*. A análise destes foi feita de forma transversal à realizada com os documentos institucionais, o fórum e roda de conversa *online*. Com relação às duas últimas etapas citadas, foi possível identificar zonas de sentido partilhados pelos psicólogos (VYGOTSKY, 2001, 2004). A organização feita dessa forma oportuniza o conhecimento de concepções e posicionamentos, e também das tensões e contradições que possam emergir nos contextos (FERREIRA, 2019). Os resultados e discussões serão expostos a seguir.

7 SENTIDOS PARTILHADOS: RESULTDOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados construídos no decorrer do processo de investigação. A fundamentação teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 2004; LURIA, 1990; VYGOTSKY, 1994, 2000, 2001, 2004, 2012), bem como da Psicologia Escolar crítica (BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2014; CAVALCANTE; MARINHO-ARAUJO, 2019; CRUCES, 2020; GUZZO, 2020; MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014, 2016; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2010, 2020; MOREIRA; GUZZO, 2015; NUNES; MARINHO-ARAUJO, 2020; OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020; POSSATO; MARINHO-ARAUJO, 2017) foram bases para o desenvolvimento deste estudo.

O procedimento delineado para a construção de informações, tendo por base a epistemologia de Vygotsky (2004), parte da aproximação sucessiva do pesquisador ao seu objeto de estudo, em um caminho que não é linear. Em um primeiro momento, foi realizada a leitura geral das respostas obtidas por meio dos questionários e nos debates dos fóruns *online*. A partir das dimensões investigativas elencadas, as informações foram organizadas em eixos, a partir dos quais foi possível realizar a interpretação e análise dos significados e zonas de sentidos partilhados pelos psicólogos às questões trabalhadas. Paralelamente, revisitou-se e analisou-se documentos institucionais: a Resolução No 015/17, que regulamenta o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Política de Assistência ao Educando (PAE).

Essas construções serviram de base para o desdobramento final da pesquisa, que diz respeito à apresentação de uma proposta de atuação em Psicologia Escolar para processos de inclusão de estudantes com deficiência no IFMA. Os eixos analisados foram:

- Eixo 1 - Indicadores documentais para atuação;
- Eixo 2 - Aspectos da formação e inserção profissional dos participantes;
- Eixo 3 - Concepções sobre inclusão de estudantes com deficiência;
- Eixo 4 - Atuação profissional para inclusão de estudantes com deficiência.

7.1 Eixo 1 - Indicadores documentais para atuação

A análise dos documentos identificou três grandes categorias temáticas com indicadores para atuação na inclusão de estudantes com deficiência: (1) educação para a

formação integral do estudante; (2) inclusão como responsabilidade compartilhada; e (3) orientações genéricas para atuação. Na Tabela 6, a seguir, estão dispostas as categorias, bem como alguns fragmentos dos textos para exemplificação. Posteriormente, realizou-se a discussão, aprofundando e ampliando as informações com outros recortes documentais para enriquecimento do debate.

Tabela 6 - Categorias temáticas levantadas na análise documental (continua)

Categorias Temáticas	Documento	Exemplos
	Resolução NAPNE	<i>“(...) proporcionar ao aluno, em seu percurso formativo, a aquisição de conhecimentos técnicos, científicos, humanísticos que o leve a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida” (BRASIL, 2015, p.4)</i>
(1) Educação para a formação integral do estudante.	Resolução PAE	<i>“[Princípios da PAE] III - a formação ampliada na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 2)</i>
	PDI	<i>“(...) é importante que o IFMA forme o cidadão trabalhador para além da inserção no mercado de trabalho, com um entendimento do processo, como um todo, e de sua condição de trabalhador e cidadão, cômico de seus direitos e deveres (IFMA, 2019, p.42)</i>
(2) Inclusão como responsabilidade compartilhada	Resolução NAPNE	<i>“Ao NAPNE compete: (...) VI - fomentar no Campus ações de incentivo e de apoio aos alunos para o desenvolvimento de tecnologias, instrumentos, recursos didáticos e soluções arquitetônicas que promovam a acessibilidade, mobilidade e a inclusão de pessoas;” (BRASIL, 2015, p.4)</i>
	PDI	<i>“Implementar ações afirmativas, tendo em vista fortalecer a política institucional de Educação Inclusiva, admitida como cultura coletiva e não como ação exclusivamente da gestão” (IFMA, 2019, p. 89).</i>

Tabela 6 - Categorias temáticas levantadas na análise documental (conclusão)

Categorias Temáticas	Documento	Exemplos
(3) Orientações genéricas para atuação profissional	Resolução PAE	<i>“Art 13º O Programa de Acompanhamento Psicológico tem como objetivo garantir o bem estar biopsicossocial dos estudantes e a preservação da saúde mental, por meio de ações de natureza preventiva e interventiva, que respeitem a ética, os direitos humanos e priorizem a multidisciplinaridade.” (BRASIL, 2017, p.7)</i> <i>“Art 15º O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas tem por finalidade garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação as condições que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Instituição.” (BRASIL, 2017, p. 8)</i>

Fonte: elaborado pela autora

Pôde-se apreender da análise documental que, embora existam normativas pautadas por uma visão biomédica da deficiência, a maioria delas está inclinada para uma ótica ampliada, biopsicossocial e alinhada com a defesa da corresponsabilidade dos membros da comunidade escolar com a efetivação da inclusão, o que indica alinhamento com as políticas inclusivas e visões mais atuais a respeito das pessoas com deficiência. Representa, portanto, que o IFMA em sua normativa, possui uma orientação institucional, pedagógica e filosófica, que pode subsidiar ações cotidianas do psicólogo escolar para a implementação de projetos, oficinas, seminários, estudos coletivos sobre processos de adaptação pedagógica voltadas às especificidades de aprendizagem do estudante PCD. Essas ações, legitimadas pelas políticas institucionais, materializa a construção do espaço educacional inclusivo/democrático, conforme preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2008, 2015).

Ao ser definido que a finalidade do NAPNE é construir a “Educação para a Convivência”, a Resolução No. 015/2015 acaba por contemplar a noção de construção de uma

inclusão para além de uma visão adaptacionista, e dá enfoque à formação integral de todos os estudantes quando define que é de competência desse Núcleo estimular a comunidade escolar na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015). Assim, compreende-se a igualdade e a diferença como valores presentes nas relações, pondo-se em evidência a diversidade como inerente à natureza humana, suas interações e práticas cotidianas e, portanto, indissociável das ações de uma escola para todos, alinhando-se com os delineamentos da PNEEPEI na defesa do paradigma da inclusão sob a ótica dos Direitos Humanos (BRASIL, 2008; FLEITH, 2011; GALVÃO; BECKMAN, 2016; GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018).

Recorda-se a função sociopolítica da escola no que diz respeito à promoção do desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional do aluno, alinhada com os preceitos da Constituição Federal que considera dever da instituição escolar a garantia da aprendizagem e desenvolvimento de competências para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1988; GALVÃO; BECKMAN, 2016). A noção de “formação integral do estudante” presente nos documentos institucionais do IFMA pode ser lida nesta direção, porém cabe mencionar que os documentos carecem de normativas mais específicas que sinalizem os caminhos para se alcançar tais questões, restando um discurso genérico e vago.

Nesse caminho, na esteira da defesa pela formação integral dos estudantes a visão de trabalho e homem definida pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI traz que

o IFMA assume o trabalho como base estruturante para a formação de indivíduos capazes do agir prático, teórico e político, impulsionando o sujeito a atender as necessidades humanas. Logo, o trabalho deve gerar uma relação criadora entre o homem e a natureza, produzindo a existência humana, como uma manifestação de vida. (...) vislumbra-se uma sociedade que deve ter por horizonte a emancipação da humanidade, tendo em vista a valorização dos seres humanos, enquanto sujeitos construtores, fomentando no ser humano a sensação de pertencimento, estimulando-o a se empenhar na transformação da realidade (BRASIL, 2019, p. 39).

As concepções que sustentam a prática educativa que deve ser desenvolvida no IFMA descritas no PDI, especialmente os pressupostos filosóficos, antropológicos e sociais, contemplam uma visão de homem como sujeito histórico, envolvido em um processo de transformação que é constante, e que deve ser compreendido em sua pluridimensionalidade (BRASIL, 2019). A concepção de homem definida se alinha com aquela delineada pela Psicologia Histórico-Cultural, que compreende a) os sujeitos como imersos em um contexto histórico e cultural, a partir do qual se desenvolvem em uma relação dialética e de constante processo de ressignificação dos elementos simbólicos do real e b) o trabalho como um

processo que liga o homem à natureza, uma forma de organização do coletivo em torno de um objetivo, que diferencia fundamentalmente os homens dos animais (LEONTIEV, 2004; MARINHO-ARAUJO, 2016; VYGOTSKY, 2000, 2001, 2004). Para efeitos do processo de inclusão de pessoas com deficiência, a partir da atuação psicólogo escolar, pode sustentar práticas em tais direções: contribuição na ruptura de estereótipos acerca da formação profissional das pessoas com deficiência; promoção de capacitação da equipe técnico-pedagógica na perspectiva do alinhamento entre práticas e as ideologias fundantes do IFMA; criação de espaços de interlocução entre os atores educacionais sobre as políticas de inclusão e os direitos dos estudantes PCD; mapeamento do perfil de todos os discentes, com e sem deficiência, no intuito de aproximar as equipes das diferentes realidades e, assim, se construir uma cultura de sucesso escolar, pautada na perspectiva formativa do Instituto, entre outros (FLEITH, 2011; GALVÃO; BECKMAN, 2016; GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2015).

Além disso, o compromisso com uma educação emancipatória, conforme citação do documento, condiz com pressupostos da Psicologia Escolar crítica, a partir do compromisso desta área com o rompimento com práticas individualizantes que possam ser sustentadas pela lógica higienista, conservadorismo e controle social, que afeta historicamente de forma mais incisiva nos estudantes com deficiência (CUNHA; DAZZANI, 2016; GUZZO, 2020; MARINHO-ARAUJO, 2010; 2014, 2015). Dessa forma, pode-se refletir que o psicólogo do IFMA, ao desenvolver uma prática baseada nas perspectivas apresentadas, estará se aproximando das orientações constantes nos documentos oficiais do Instituto, o que pode contribuir para a efetivação das diretrizes com vistas ao fomento de ações pedagógicas inclusivas que garantam o fortalecimento do perfil do estudante egresso esperado nos projetos pedagógicos dos cursos e do ensino médio.

Ao definir o tipo de trabalhador que deve ser formado pelo IFMA, o PDI descreve que

é importante que o IFMA forme o cidadão trabalhador para além da inserção no mercado de trabalho, com um entendimento do processo, como um todo, e de sua condição de trabalhador e cidadão, cômico de seus direitos e deveres. Uma educação para o mundo do trabalho e para a prática social, que requer do educando uma atitude ética e política (IFMA, 2019, p. 42).

Isso significa que existe a defesa de que em sua formação para o mercado o homem deve estar aberto e disponível para os saberes, sentindo-se completo a partir de sua convivência em sociedade e com o trabalho. A formação tecnicista que por anos definiu que pessoas com deficiência não são aptas para o desenvolvimento pleno dos ofícios, conforme

debatido no Capítulo 2, não deve ser o norte almejado pelos profissionais envolvidos nos processos educacionais do IFMA. Vale ressaltar ainda que, segundo o PDI do IFMA, a prática educativa do Instituto é pautada na ótica dos Direitos Humanos a partir da noção de que

a concepção de Direitos Humanos no IFMA tem como pilar fundamental a dignidade da pessoa humana, o que significa dizer que em todas as suas atividades deve ter como foco, em primeiro lugar, o desenvolvimento do potencial humano em sua plenitude (BRASIL, 2019, p. 60).

Nesse sentido, todas as atividades ensino-pesquisa-extensão precisam estar alinhadas a estes preceitos. Embora as políticas institucionais estejam em consonância com os princípios centrais dos Direitos Humanos (e que também fundamenta o código de ética do psicólogo), as diretrizes e terminologias empregadas ainda estão distantes de uma orientação precisa a respeito das ações que a equipe técnico-pedagógica deve realizar no dia a dia, materializadas por intervenções específicas e nas relações sociais do espaço do IFMA. Porém, ainda que exposto de forma genérica, essa concepção de educação abre caminhos para se pensar em práticas em Psicologia Escolar que potencializem o desenvolvimento humano, sob a ótica dos Direitos Humanos, especialmente aquelas relacionadas à esfera da inclusão. Assim, considera-se a possibilidade de uma atuação que compreende o processo e o espaço educativos em suas variadas dimensões e possibilidades (FONSECA, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2010, 2014, 2015, 2016; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MEIRELES; GUZZO, 2020; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2010, 2015; MOREIRA; GUZZO, 2014; NUNES ET. AL, 2014; SOUZA et al. 2014). Além disso, essa noção delineada no PDI do IFMA pode sustentar atuações que se comprometam com intervenções coletivas, como as Assembleias de Classe (MEIRELES; GUZZO, 2020), capazes de gerar ressignificações sobre a inclusão da pessoa com deficiência pelo protagonismo estudantil daqueles com e sem deficiência. Projetos nessa direção poderiam minimizar a concepção inatista atreladas aos seus fracassos em sua vida acadêmica, levando o foco para uma ótica ampliada e contextualizada dos processos educacionais.

A formação integral do estudante também é contemplada na Resolução No 114/17, que regulamenta a Política de Assistência ao Educando - PAE e orienta o foco e os objetivos das ações dos psicólogos do IFMA lotados nos *campi*, pois são membros dessas equipes. Segundo o documento, a PAE tem como princípios

III - a formação ampliada na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes;
(...) V - a defesa em favor da justiça social, respeito à diversidade e eliminação de

todas as formas de preconceitos e/ou discriminação por questões de classe social, gênero, etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica; (...) VIII - a orientação humanística para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p. 2).

Esses focos devem, então, nortear a prática de todos os profissionais que pertencem às equipes de assistência. No que tange à esfera da inclusão, os princípios da PAE servem de base para atuações comprometidas crítica e eticamente com os estudantes, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento que leva em consideração diversos aspectos. No PDI está descrito que

para que este respeito e valorização não se reduza ao discurso politicamente correto, uma das questões centrais é instituir formas de protagonismo dos atores/autores envolvidos no processo ensino e aprendizagem, pois o Instituto deve constituir-se em um espaço-tempo de construção coletiva de conhecimentos sobre o mundo, sobre si e sobre o outro (IFMA, 2019, p. 43).

Nesse ponto, cabe reforçar que não se está defendendo um discurso vago sobre respeito à diversidade, pouco relacionado com a prática. É necessário o fomento de práticas com intencionalidade e clareza de ações, voltadas a fortalecer tanto o perfil profissional quanto o discente, articuladas com as diretrizes institucionais e com os contextos de cada *campi*. Daí a relevância do protagonismo estudantil na construção de espaços educativos menos excludentes e mais relacionados com as realidades, demandas e anseios dos estudantes. O desenvolvimento de espaços como as Assembleias Escolares (MEIRELES; GUZZO, 2020) pode ser uma potente ferramenta nessa direção. O psicólogo escolar do IFMA, em uma articulação com a equipe pedagógica, pode auxiliar na consolidação de espaços nos quais as vozes institucionais circulem, dando margem para o levantamento de demandas e possibilidades de mudanças. Além disso, vale ressaltar que a construção dos documentos como o PDI é realizada em conjunto com a comunidade escolar, e as Assembleias podem ser meios para que os anseios dos estudantes no que tange a inclusão de discentes com deficiência forneçam base para futuras normativas.

Por outro lado, apesar de ser possível estender os tópicos levantados para as questões referentes à inclusão de estudantes com deficiência, a Resolução que regulamenta a Política de Assistência ao Educando e, por conseguinte, a prática dos psicólogos, carece de normativas específicas sobre o atendimento a essa parcela estudantil. No Art. 3º, que trata sobre os objetivos dessa Política, consta “III - proporcionar ao estudante com necessidades educacionais específicas, na esfera da assistência ao educando, as *condições básicas* para seu desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 2017, p. 3, grifo nosso). O fato de existir um tópico voltado para os estudantes com deficiência neste ponto do documento é importante, mas cabe

questionar quais “condições básicas” seriam essas. A redação genérica abre margem para uma diversidade de ações, inclusive aquelas que podem ser baseadas em perspectivas remediativas, que não estão articuladas com um compromisso de formação integral. Por exemplo, pode sustentar práticas que se restrinjam ao fornecimento de bolsas e auxílios a estes estudantes, dentro da esfera da Assistência. Recorda-se, neste ponto, a característica histórica da Educação Profissional como espaço assistencialista para as pessoas com deficiência, que por tempos tiveram suas capacidades subestimadas (ALENCAR, 2017; CAIRES; OLIVEIRA, 2016). A perspectiva de atuação em Psicologia Escolar defendida nesse trabalho não coaduna com essa postura.

Outro ponto que merece destaque diz respeito aos artigos referentes ao Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Novamente, o que se observa são informações generalistas, as quais pontuam como finalidade desse Programa a garantia de que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham as condições necessárias que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na instituição (BRASIL, 2017). Essa redação abre precedentes para atuações pontuais, focadas no rendimento acadêmico e sustentadas pela perspectiva da luta contra o fracasso escolar, sem que haja uma articulação sistêmica ou orientações que contribuam para a construção da cultura do sucesso, com foco nas potencialidades dos estudantes (CUNHA; DAZZANI, 2016; FLEITH, 2011; GUZZO, 2020; MARINHO-ARAÚJO, 2015; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020). Essas ações correspondem a um modelo de atuação em Psicologia Escolar que dá primazia a processos individualizados e corretivos, indo na contramão dos direcionamentos mais contemporâneos da área.

No mesmo caminho, o objetivo do Programa de Acompanhamento Psicológico segundo a Política de Assistência ao Educando, também genérico, é “garantir o bem-estar biopsicossocial dos estudantes e a preservação da saúde mental, por meio de ações de natureza preventiva e interventiva, que respeitem a ética, os direitos humanos e priorizem a multidisciplinaridade” (BRASIL, 2017, p. 7). Apesar dessa definição ampla poder contribuir para uma pulverização de práticas e identidade profissional, ela pode servir de base para que os psicólogos busquem, de modo autônomo, formas criativas de atuação, desde que estes tenham elucidação de seus papéis e responsabilidades. No entanto, defende-se que a especificidades das políticas em suas diretrizes, sem anular a autonomia profissional, é importante.

Vale destacar que, com relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional, foi possível identificar diversos pontos em que a preocupação com a Educação Inclusiva está

presente de forma mais específica. Entre os projetos estratégicos está descrito o “Projeto Selo IFMA Afirmativo”, que visa mobilizar a instituição para assegurar a implantação de políticas e ações afirmativas, certificando anualmente os *campi* que melhor desenvolveram ações nesse norte (BRASIL, 2019). A existência de um projeto específico para as ações afirmativas, que englobam as questões referentes à esfera da inclusão de estudantes com deficiência, é algo que indica compromisso institucional com essa agenda. Além disso, prezar pelo reconhecimento dos *campi* que desenvolveram ações nesse sentido pode contribuir para que estas sejam mantidas, ampliadas e replicadas, na medida em que é dada visibilidade às atividades.

Além disso, entre suas diretrizes curriculares internas o IFMA elenca:

Implementar ações afirmativas, tendo em vista fortalecer a política institucional de Educação Inclusiva, *admitida como cultura coletiva e não como ação exclusivamente da gestão*: a Educação Inclusiva, compreendida enquanto cultura organizacional, exige de cada Campus o desenvolvimento de ações que favoreçam transformações profundas na cultura escolar e nas relações pessoais e institucionais. Estas ações devem considerar tanto as condições de acesso como as condições de permanência com êxito de todos e isso implica na adoção da equidade enquanto princípio institucional, uma vez que este admite o tratamento diferenciado aos diferentes para se alcançar a igualdade. Tais ações envolvem, entre outras, a formação profissional, a reconstrução das Propostas Curriculares, a adaptação das condições físicas de acesso e das condições de aprender (IFMA, 2019, p. 89, grifo nosso).

O que os documentos institucionais defendem, portanto, é que ações inclusivas não sejam atividades pontuais, de responsabilidade apenas de uma parcela ou segmento da instituição. Entende-se que essa noção se alinha com os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), da LBI (BRASIL, 2015), e com uma atuação institucional e crítica em Psicologia Escolar, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que se compreende que a cultura é alargadora das possibilidades de desenvolvimento humano. Partindo do entendimento da instituição educativa como espaço social, essas diretrizes abrem margem para que se construam ações que mobilizem a subjetividade social da escola no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência, ou seja, o conjunto de concepções que norteia a forma como esse fenômeno é compreendido (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020). Nesse sentido, seriam base para o fortalecimento da inclusão para além de uma agenda a ser cumprida, mas sim como norte do tipo de educação executada no IFMA, com corresponsabilidade de todos os integrantes da comunidade escolar. A criação de espaços estudantis, como os Centros Acadêmicos, poderia ser uma ação a ser incentivada, planejada e desenvolvida com o acompanhamento do

psicólogo escolar do IFMA, com adoção de estratégias de lideranças de estudantes com e sem deficiência.

Isso posto, vale mencionar que o ser humano que o IFMA pretende formar é

aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes (IFMA, 2019, p.39)

Essa concepção se alinha com uma atuação em Psicologia Escolar que visa desnaturalizar processos tidos como dados, promovendo a reflexão do coletivo para diferentes frentes (CUNHA; DAZZANI, 2016; GUZZO, 2020). No caso dos estudantes com deficiência, serve de base para o fortalecimento das relações estudantis, solidificação de redes de apoio e mobilização para práticas conjuntas de construção de uma escola inclusiva como responsabilidade de todos, a partir da ocupação de espaços e rompimento da lógica de que o IFMA é local reservado para uma parcela ou tipo de estudante, comumente presente em uma cultura capacitista entre docentes e discentes de diversas instituições de ensino formal¹².

Outro ponto presente neste documento é a necessidade de constante reavaliação das práticas, que também se relaciona de certa maneira com a temática da responsabilidade compartilhada sobre as demandas da inclusão de estudantes com deficiência. De acordo com o PDI, é preciso que o IFMA faça “esforços permanentes de construção e de reconstrução dos seus projetos educativos e práticas formativas, exigindo das diferentes instâncias e dos sujeitos que as compõem uma atuação coletiva, crítica, reflexiva e ética” (IFMA, 2019, p. 48). Essa perspectiva se coaduna com uma atuação a nível institucional em Psicologia Escolar, na medida em que o psicólogo pode auxiliar no processo de reconhecimento de papéis, práticas e mudanças necessárias, em especial no que tange à esfera da inclusão de estudantes com deficiência (GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; MARINHO-ARAUJO, 2015, 2016). Aqui, cabe o trabalho constante junto à equipe pedagógica no que diz respeito a reavaliação de práticas, no sentido de aproximá-las das diretrizes e de ressignificar atuações que reforcem lógicas excludentes e capacitistas.

¹² A exemplo de práticas capacitistas em ambientes formais de ensino, o digital influencer Ivan Baron, que é Pessoa com Deficiência, denunciou uma IES que promoveu um workshop formativo para estudantes do curso de Odontologia, no qual uma das atividades consistia em os participantes fingirem ter uma deficiência, com o intuito de “vivenciarem” a experiência e aprenderem como deveria ser o manejo em clínica. Além disso, a atividade fortalecia o discurso de que “todos somos iguais”, desconsiderando que a diversidade é inerente aos seres humanos.

Com o intuito de verificar as ações e projetos definidos por cada campus no que diz respeito às questões referentes a inclusão de estudantes com deficiência, realizou-se leitura dos Anexos 1 e 2 do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFMA, os quais condensam as informações dos planejamentos para o quinquênio 2019-2023. Dos 29 *campi*, 20 apresentaram tópicos voltados para a inclusão nos seus planejamentos, em um total de 55 ações. Com relação ao tipo de atividade, estão descritos projetos e ações de extensão, projetos de inovação, projetos de pesquisa e cursos em diferentes modalidades. A maior parte diz respeito a cursos de LIBRAS, níveis básico, intermediário e avançado. Essas informações estão dispostas na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Atividades descritas no PDI, por campus (continua)

Campus	Ações descritas no PDI
Açailândia	- A inclusão de educandos com deficiência e formação de professores (Projeto de Pesquisa) - Proposta de estratégias didáticas para facilitar a aprendizagem em matemática de alunos, com deficiência auditiva ou visual, do ensino médio da rede pública da cidade de Açailândia (Projeto de Pesquisa).
Alcântara	-
Araíoses	-
Bacabal	Workshop de Educação Inclusiva (Ação de Extensão) Acessibilidade na web com foco em deficiência visual: avaliação dos principais veículos de comunicação web da cidade de Bacabal – MA (Projeto de Pesquisa)
Barra do Corda	- Educação Especial Inclusiva (Curso Especialização <i>Latu Sensu</i>, Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC, Curso de Extensão) - Educação Inclusiva (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC, Curso de Extensão) - LIBRAS Básico (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC e Curso de Extensão) - LIBRAS Intermediário (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC e Curso de Extensão) - LIBRAS Avançado (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC e Curso de Extensão) - Você sabe o que é LIBRAS? Os mitos sobre a Língua Brasileira de Sinais na perspectiva da comunidade acadêmica do IFMA Campus Barra do Corda (Projeto de Pesquisa)
Barreirinhas	-
Buriticupu	-

Tabela 7 - Atividades descritas no PDI, por campus (continua)

Campus	Ações descritas no PDI
Carolina (Campus Avançado)	-
Caxias	- LIBRAS (Curso de Formação Inicial e Continuada -FIC) - Braille (Curso de Formação Inicial e Continuada -FIC) - Inclusão escolar: Favorecendo o aprendizado de pessoas com deficiência (Projeto de Extensão)
Codó	- LIBRAS Módulo I (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC) - LIBRAS Módulo II (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC) - LIBRAS Módulo III (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC) - O ensino de LIBRAS e a variação linguística: uma análise linguística das apostilas de LIBRAS dos Institutos Federais
Coelho Neto	- LIBRAS (Projeto de Extensão)
Grajaú	- Experimentos de física para o ensino de alunos com deficiência visual (Projeto de Pesquisa).
Imperatriz	-
Itapecuru-Mirim	- LIBRAS Básico (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC)
Pedreiras	-

Tabela 7 - Atividades descritas no PDI, por campus (continua)

Campus	Ações descritas no PDI
Pinheiro	- Dificuldades apontadas pelos docentes na Educação Inclusiva: um estudo na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (Projeto de Pesquisa) - Educação Inclusiva prospectiva: uma investigação acerca dos discentes com necessidades educacionais específicas matriculados nas escolas municipais da cidade de Pinheiro-MA (Projeto de Pesquisa) - Caracterização do atendimento educacional especializado municipal em Pinheiro-MA (Projeto de Pesquisa)
Porto Franco (Campus Avançado)	Mercado de trabalho como ferramenta de inclusão social e econômica para os deficientes físicos em Porto Franco-MA (Projeto de Pesquisa)
Presidente Dutra	- Paraolimpíadas (Projeto de Extensão) - NAPNE e a comunidade (Projeto de Extensão) - Educação Inclusiva (Projeto de Extensão)
Rosário (Campus Avançado)	- LIBRAS (Projeto de Extensão)
Santa Inês	- LIBRAS Básico (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC) - LIBRAS Intermediário (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC) - LIBRAS Avançado (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC) - Projetos Educacionais, Ensino e Inclusão (Projeto de Inovação) - Estudo da evasão, retenção e êxito escolar de alunos surdos no Campus São Luís - Monte Castelo do IFMA de 2012 a 2018
São João dos Patos	-

Tabela 7 - Atividades descritas no PDI, por campus (continua)

Campus	Ações descritas no PDI
São José de Ribamar	- Educação Especial (Especialização <i>Latu Sensu</i>)
	- LIBRAS Básico (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC)
	- LIBRAS Intermediário (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC)
	- LIBRAS Avançado (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC)
	- Tecnologia Assistiva (Projeto de Extensão e Projeto de Pesquisa)
	- Inclusão e Acessibilidade (Projeto de Extensão e Projeto de Pesquisa)
	- Principais causas da deficiência em pessoas na cidade de São José de Ribamar-MA (Projeto de Pesquisa)
São Luís - Centro Histórico	- Educação Inclusiva (Curso de Formação Inicial e Continuada - FIC)
	- LIBRAS (Projeto de Extensão)
	- Hábitos e práticas de lazer entre pessoas surdas: um estudo exploratório com frequentadores do Centro de Apoio à Pessoas com Surdez – CAS-MA (Projeto de Pesquisa)
	- A comunicação no âmbito do turismo e o uso da Língua Brasileira de Sinais em São Luís (Projeto de Pesquisa)
São Luís - Maracanã	- Educação para a diversidade (Projeto de Pesquisa)
	- Experiência docente com estudante com deficiência: desafios e perspectivas (Projeto de Extensão)
São Luís - Monte Castelo	-
São Raimundo das Mangabeiras	- Seminário de apoio às pessoas com necessidades especiais (Projeto de Extensão)

Tabela 7 - Atividades descritas no PDI, por campus (conclusão)

Campus	Ações descritas no PDI
Timon	- Materiais didáticos adequados para ensino inclusivo de biologia e química (Projeto de Inovação) -Prática pedagógica inclusiva no ensino-Aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (Projeto de Extensão)
Viana	- Curso Básico de Qualificação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (Projeto de Extensão) - Semana da pessoa com deficiência (Projeto de Extensão) - Potencializa: <i>software</i> para o ensino de atividades matemáticas iniciais em discentes com deficiência intelectual (Projeto de Inovação) - Núcleo de Tecnologias Assistivas (Projeto de Inovação)
Zé Doca	- LIBRAS (Curso de Formação Inicial e Continuada -FIC) - Educação Especial e Inlcusiva (Programa de Extensão)

Fonte: elaborado pela autora, com dados extraídos do PDI (IFMA, 2019)

Vale ressaltar que as ações descritas dizem respeito ao planejamento do que será desenvolvido nos *campi* no intervalo 2019-2023. Assim sendo, algumas destas atividades já podem ter sido efetuadas e outras não. Entretanto, dada a quantidade elevada de *campi*, não foi possível realizar a conferência de quais foram concluídas e/ou executadas até o momento do desenvolvimento dessa pesquisa. O levantamento teve por finalidade conhecer se questões referentes à inclusão estavam presentes no planejamento dos diferentes pólos.

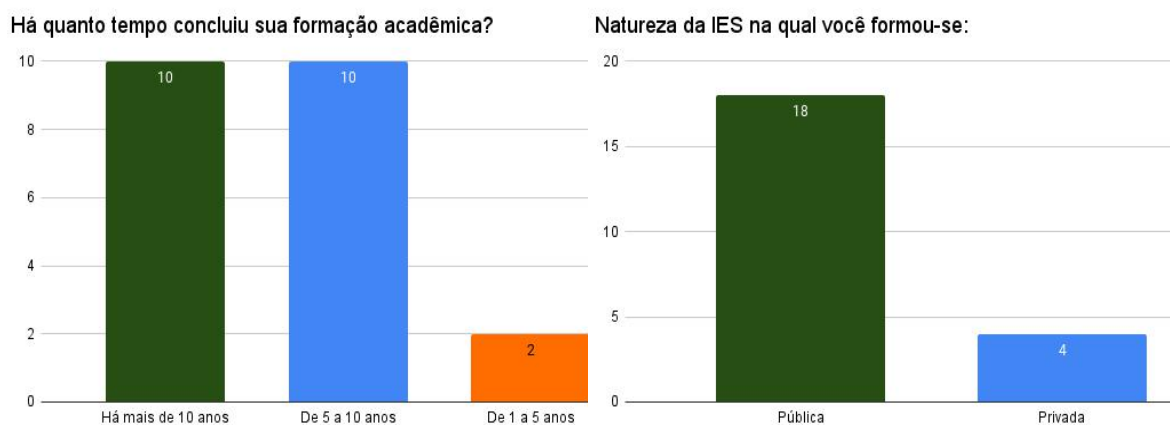
Nove *campi* não apresentaram tópicos voltados para a inclusão no planejamento do PDI, entre os quais destacam-se pólos de expressivo tamanho como São Luís - Monte Castelo e Imperatriz. Esse fato não indica, necessariamente, que nenhuma ação foi ou não será realizada, haja vista que nem todas as atividades institucionais são postas nesse documento. Entretanto, considera-se que a inserção de atividades no PDI se configura como uma validação da preocupação institucional com a temática, além de representar materialidade no cumprimento da Lei. Nesse sentido, apesar de existirem *campi* sem ações planejadas, pode-se dizer que há expressiva quantidade de ações descritas, as quais contemplam os pilares Ensino, Pesquisa e Extensão. Defende-se que o psicólogo escolar do IFMA pode contribuir, dentro de uma atuação em conjunto com demais membros da equipe, no planejamento e execução de atividades como as descritas.

7.2 Eixo 2 - Aspectos da formação e inserção profissional

Esse eixo contempla dados sobre caracterização dos participantes, tempo de atuação no IFMA e questões sobre formação inicial e continuada. Para tanto, utilizou-se informações advindas de duas etapas diferentes, e efetuou-se uma análise transversal: a) as questões sociodemográficas do questionário e b) os fóruns *online* que buscaram a partilha de significado e zonas de sentido. Como resultado da análise desse eixo, construiu-se a zona de sentido intitulada “Entre a caracterização e a significação da atuação e formação do psicólogo do IFMA: a busca pela formação continuada no estado maranhense”.

Das 22 psicólogas que participaram da primeira etapa da pesquisa, o questionário, 10 indicaram ter mais de 10 anos de formados, 10 tem entre 5 e 10 anos e dois têm de 1 a 5 anos. 18 respondentes indicaram que concluíram sua formação em Psicologia em uma IES pública, e apenas quatro em instituições privadas, conforme pode ser observado no Gráfico 1 abaixo.

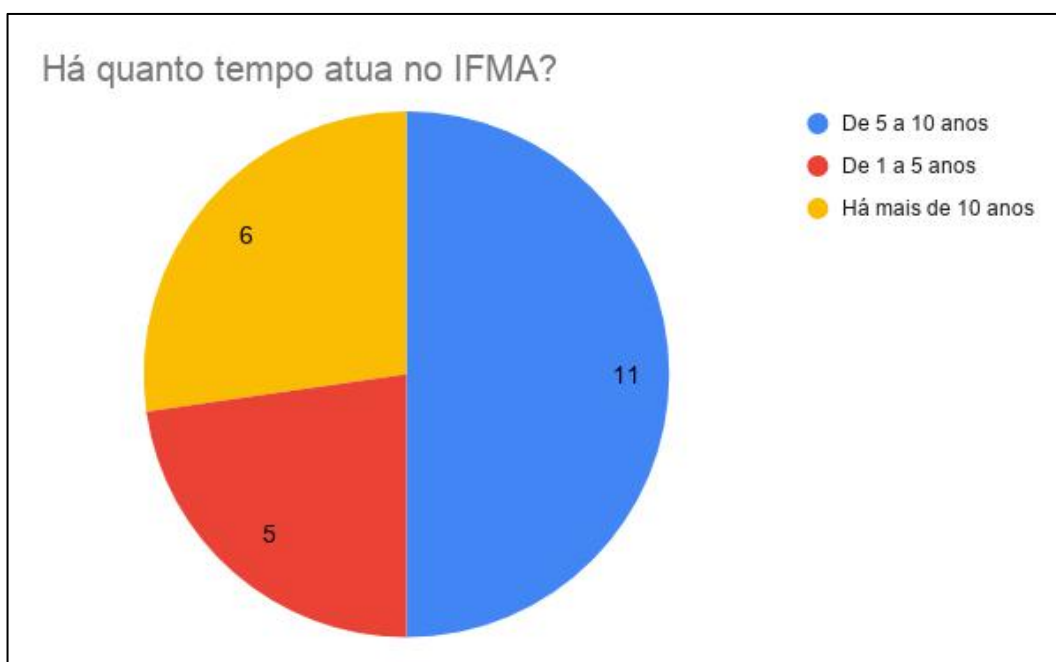
Gráfico 1 - Tempo de formação e natureza da IES



Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*

No que diz respeito ao tempo de atuação no IFMA, a maioria das participantes está no Instituto de cinco a dez anos, em um total de 11 respostas nessa opção. Seis psicólogas indicaram que atuam há mais de dez anos e a faixa de um a cinco anos contou com cinco respondentes, conforme disposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Tempo de formação

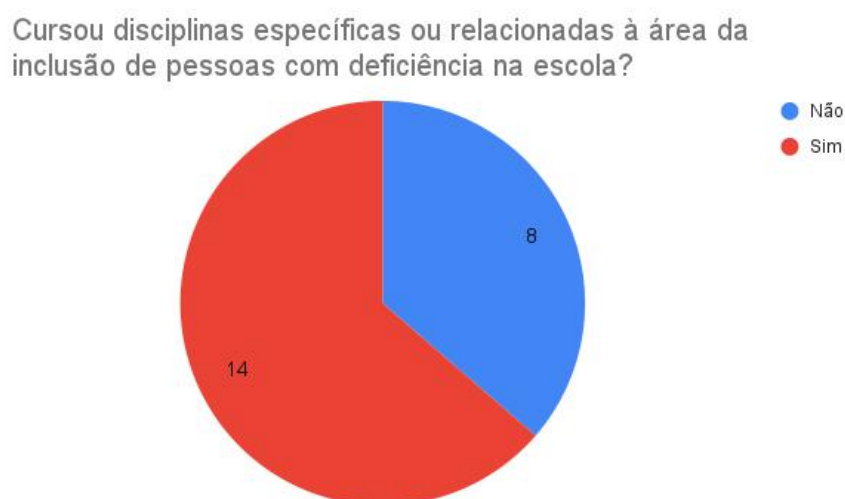


Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*

A maior concentração de entrada dos psicólogos no IFMA há cerca de dez anos pode ser atribuída ao processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e a consequente abertura de espaço para que esse profissional pudesse ocupar vagas na carreira de Técnico-Administrativo em Educação. As informações aqui levantadas corroboram o que foi descrito por Ferreira, Campos e Lima (2017) e Ferreira, Oliveira e Lima (2017) sobre a trajetória de inserção dessas profissionais no IFMA. Há de se considerar também que esse dado se alinha com a recente história de inserção de psicólogos no campo educacional local, conforme discutido por Galvão, Carvalho e Matos (2017) e Galvão e Marinho-Araujo (2018). O cenário desponta como promissor, inclusive com a expressiva representatividade de psicólogos maranhenses junto ao Conselho Regional de Psicologia, que permite refletir que o estado está se consolidando como lócus privilegiado para a atuação, ensino, pesquisa e intervenção em Psicologia Escolar. O tempo de formação e de atuação na área também foi condizente com outras pesquisas realizadas sobre o perfil do psicólogo escolar que atua no Maranhão, como a de Baldez (2020).

Apenas uma participante indicou não ter cursado disciplinas na área da Psicologia Escolar em sua graduação. Já com relação a disciplinas específicas ou relacionadas à área da inclusão de pessoas com deficiência na escola, 14 responderam que tiveram alguma em sua graduação e oito indicaram que não, conforme indicado no Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 - Realização de disciplinas sobre inclusão na graduação



Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*

De acordo com as informações, a maioria das participantes teve contato em sua formação inicial com a Psicologia Escolar e com temáticas referentes à inclusão de estudantes

com deficiência. Apesar de ser um indicativo positivo no que diz respeito às características da formação inicial em Psicologia que tem contemplado a temática, contribuindo para a materialização das legislações referentes à inclusão de pessoas com deficiência, esse dado por si só não é suficiente para afirmar que isso foi capaz de fornecer bases para uma atuação crítica e socialmente comprometida com a luta anticapacitista no espaço educacional, conforme a que defendemos neste trabalho.

Na etapa do **fórum online**, foi possível apreender de algumas participantes os reflexos do contato com essas áreas em suas trajetórias de formação acadêmica. Assim, a partir articulação entre os sentidos partilhados e as demais informações levantadas, delineou-se a zona de sentido “Entre a caracterização e a significação da atuação e formação do psicólogo do IFMA: a busca pela formação continuada em um contexto formativo em construção”, cujo detalhamento se encontra da Tabela 8 a seguir, com alguns exemplos de falas. A seguir, foi realizada discussão mais ampliada.

Tabela 8 - Zona de sentido "Entre a caracterização e a significação da atuação e formação do psicólogo do IFMA: a busca pela formação continuada no estado maranhense"

Zona de Sentido	
Entre a caracterização e a significação da atuação e formação do psicólogo do IFMA: a busca pela formação continuada no estado maranhense	
Definição	
Concepções das psicólogas acerca de aspectos de sua formação inicial e continuada, e as estreitas relações com sua atuação profissional	
Unidades de análise	Exemplos de falas
Aspectos da formação inicial	“(…) <i>durante a graduação tive apenas a disciplina, portanto, é um desafio estar nesse campo, porém é também uma grande alegria.</i> ” (P4, fórum)
	“ <i>O único contato que tive com área escolar, ocorreu durante a graduação em 3 disciplinas. Destaco que essas disciplinas foram enriquecedoras.</i> ” (P9, fórum)
Busca por aprimoramento	“(…) <i>ao entrar no campo da Psicologia Escolar (...) senti a necessidade de me atualizar nessa área, então procurei alguns</i>

cursos de extensão para melhor embasamento das minhas ações.” (P8, fórum)

“(...) para atender melhor nossos alunos, busquei fazer uma especialização em Educação Especial/Inclusiva e uma formação em Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica.” (P4, fórum)

Fonte: elaborado pela autora.

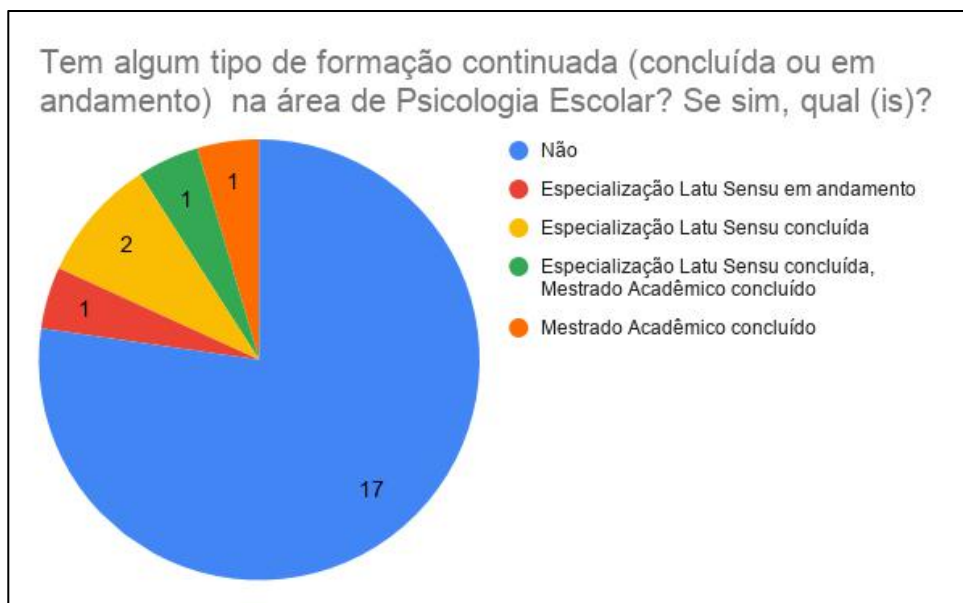
A unidade de análise “aspectos da formação inicial”, além dos trechos destacados na tabela, contemplou relatos que tangenciam a inserção no campo da Psicologia Escolar. Assim, P4 (fórum) relatou que *“essa é minha primeira experiência em Psicologia Escolar”*. No mesmo caminho, P3 (fórum) disse que *“a única prática que tive na área escolar antes do IFMA, foi no estágio curricular na escola de aplicação da UFMA onde me formei que ajudou a entender timidamente essa dinâmica”*. Já P9 (fórum) trouxe que *“o IFMA representou minha primeira experiência enquanto psicóloga e consequentemente trouxe anseios, receios e insegurança. Embora a área escolar não fosse a preferida, permeada por vários aspectos da atuação que precisam de delimitações, acarretando inúmeras atribuições. Confesso que atualmente aprecio grandemente o trabalho que tenho conseguido realizar perante a inúmeras dificuldades”*.

O relato das participantes corrobora com outras pesquisas que intencionaram traçar o perfil do psicólogo escolar que atua no Maranhão, no que diz respeito às características da formação inicial. Apesar desta ser considerada condição fundamental para o desenvolvimento de competências específicas da área e estar sinalizando, nos últimos anos, um caminho promissor para uma maior consolidação dos profissionais no estado, de modo geral ela tem sido tida como insuficiente para fornecer base sólida para atuação (BALDEZ, 2020; GALVÃO; MARINHO-ARAUJO, 2018).

A busca por formação continuada pode ser um caminho para o fortalecimento dos alicerces teóricos e práticos para atuação. Nesse sentido, P4 (fórum) relatou que *“para atender melhor nossos alunos, busquei fazer uma especialização em Educação Especial/Inclusiva e uma formação em Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica”*. Entretanto, as informações encontradas mostram que a maioria das psicólogas não possui formação continuada nas áreas da Psicologia Escolar e tampouco da Educação Especial. No caso da primeira, 17 responderam que não possuem nenhum tipo, dois

têm especialização *latu sensu* concluída, um possui especialização *latu sensu* em andamento, um mestrado acadêmico concluído e um possui tanto especialização *latu sensu* concluída quanto mestrado acadêmico concluído. Com relação a formação continuada na área da Educação Inclusiva, apenas uma participante indicou possuir alguma, no caso especialização *latu sensu* concluída. Os dados estão dispostos a seguir nos Gráfico 4 e 5

Gráfico 4 - Formação continuada em Psicologia Escolar



Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*

Gráfico 5 - Formação continuada na Educação Inclusiva

Tem algum tipo de formação continuada (concluída ou em andamento) na área da Educação Inclusiva? Se sim, qual (is)?



Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*

A unidade de análise “busca por aprimoramento” contempla informações que compareceram nas falas das participantes no momento do fórum *online*, a partir do reconhecimento de que a formação inicial pode não ser suficiente para demandas da prática profissional. Isso pode significar que, embora a maioria das psicólogas não possua formação continuada, concluída ou em andamento, nas áreas da Psicologia Escolar e/ou da Educação Inclusiva, existe preocupação em se buscar o aprofundamento técnico por outros meios como cursos e eventos. Nesse sentido, P8 (fórum *online*) relatou que *“ao entrar no campo da Psicologia Escolar (...) senti a necessidade de me atualizar nessa área, então procurei alguns cursos de extensão para melhor embasamento das minhas ações”*. Da mesma forma, logo após afirmar que o IFMA representou sua primeira experiência profissional, P9 (fórum *online*) acrescentou que *“como qualquer profissional recém-formada, mergulhei em livros e participava de todos os eventos, cursos, minicursos e capacitações direcionados para área de atuação a fim de obter embasamento e conhecimentos necessários para nortear meu desempenho no trabalho, que por vezes precisamos reinventar, criar e recriar para direcionar as demandas surgidas”*.

A busca por aprimoramento técnico é um importante aspecto para o desenvolvimento do perfil profissional do psicólogo escolar. A formação continuada e em serviço, bem como a reflexão acerca do fazer cotidiano, podem contribuir para viabilizar atuações competentes em diferentes frentes, entre as quais competências para a consolidação diária do processo de inclusão de estudantes PcD (MARINHO-ARAUJO, 2005; 2014b; NUNES; MARINHO-ARAUJO, 2020). As informações levantadas corroboram os achados de outras pesquisas que identificaram que, apesar de recente, a história da formação e atuação em Psicologia Escolar no Maranhão anuncia promissores nortes para a construção e consolidação tanto de conhecimento científico para a área quanto de perfil e identidade profissional, contabilizando 18 cursos de graduação em Psicologia funcionando no estado no ano de 2020 (BALDEZ, 2020; GALVÃO; MARINHO-ARAUJO, 2018; RIBEIRO, 2020). A percepção da formação inicial como insuficiente para responder de forma segura e competente às demandas do cotidiano profissional das psicólogas, e a formação continuada como uma possível solução para essa lacuna e via de fortalecimento do perfil (BALDEZ, 2020), também se relaciona com esse histórico, em especial quando se refere à atuação na esfera da inclusão de estudantes com deficiência.

No contexto do IFMA, avanços nesse sentido podem ser viabilizados por intermédio de espaços sistêmicos já consolidados como três edições Encontro de Psicólogos, reuniões

técnicas anuais e formações da Assistência Estudantil. Além desses, a utilização dos meios virtuais pode ser de grande valia para as formações continuadas e em serviço, uma vez que essas ferramentas permitem contornar problemáticas como a ausência de verba para deslocamento, que limitam a participação dos servidores e de possíveis palestrantes/formadores. Vale mencionar que a inclinação das psicólogas do IFMA em buscar aprimoramento profissional para o trabalho com a inclusão de estudantes com deficiência é um indicador do compromisso ético e político em desenvolver uma prática condizente com as demandas contemporâneas e alinhada com a defesa da dignidade humana.

7.3 Eixo 3 - Concepções sobre inclusão de estudantes com deficiência

Esse eixo contempla a análise de respostas que trouxeram à tona questões referentes às concepções dos participantes acerca de inclusão de estudantes com deficiência e ideias relacionadas, como educação de modo geral. Os resultados foram obtidos por meio do fórum *online* e da roda de conversa, e organizados por meio da identificação dos sentidos compartilhados pelas psicólogas. Assim, a zona de sentido “Visão ampliada sobre processos inclusivos” foi construída e encontra-se detalhada na Tabela 9, abaixo, com as unidades de análise e exemplos de falas. Posteriormente, os resultados foram debatidos e outros trechos foram trazidos para aprofundar a discussão. Vale ressaltar que os sentidos partilhados não se esgotaram em si mesmos, presos somente uma categorização, mas sim foram transversais nos diálogos e etapas desta pesquisa.

Tabela 9 - Zona de sentido “Visão ampliada sobre processos inclusivos” (continua)

Zona de Sentido
Visão ampliada sobre processos inclusivos.
Definição
Concepções das psicólogas que compreendem o processo de inclusão de estudantes com deficiência como algo desafiador tanto para suas práticas quanto para a dos demais atores educacionais, partindo de uma visão ampliada e crítica da responsabilidade compartilhada e das interlocuções dos propósitos do IFMA com os contextos históricos, culturais e políticos.

Tabela 9 - Zona de sentido “Visão ampliada sobre processos inclusivos” (continua)

Unidades de análise	Exemplos de falas
Inclusão como desafio pessoal e coletivo	<i>“Minha experiência na área da inclusão no IFMA é um constante desafio e aprendizado, além de me trazer sentimentos de ambivalência, pois ao mesmo tempo em que eu me sinto bem em participar desse processo, também me sinto cansada e decepcionada.” (P4, fórum)</i>
	<i>“Eu considero um grande desafio mesmo, se a gente for pela etimologia da palavra mesmo o desafio é deixar um pouquinho as nossas crenças.” (P5, roda de conversa)</i>
	<i>“Considero a Política de inclusão extremamente importante dentro da escola, pois ela reflete diretamente nos processos de socialização e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Percebo, pelas falas de alguns colegas que estão há mais tempo na Psicologia Escolar, que esta política é teoricamente linda, no entanto há muitos obstáculos para sua prática.” (P10, fórum)</i>
Concepções críticas	<i>“a inclusão no IFMA deve ser pensada de modo particular, considerando os objetivos da política e o seu projeto de democratização da educação e atendimento de um público proveniente em sua maioria de um sistema público de ensino de baixa qualidade e que foram em muitos casos privados seriamente de um desenvolvimento educacional pleno. Deve ser, portanto, uma pauta central na consolidação dos objetivos dos IFs.” (P6, fórum)</i>
	<i>“Será que aconteceu mesmo esse processo de aprendizagem? Como se deu esse processo? Será que aconteceu de fato ou será que a gente está dizendo que está incluindo e nós não estamos...” (P5, roda de conversa).</i>

Tabela 9 - Zona de sentido “Visão ampliada sobre processos inclusivos” (conclusão)

Unidades de análise	Exemplos de falas
Inclusão como responsabilidade compartilhada	“Parece que o NAPNE só tem sua funcionalidade se surgir alguém (...) esse trabalho conjunto é como se não fosse da escola.” (P5 roda de conversa) “Eu já tentei muito chamar eles [se referindo aos professores] pra essa responsabilização de que eles estão em sala de aula e eles precisam também pensar, eles também precisam se qualificar.” (P4, roda de conversa) “Infelizmente o que vemos na prática são resistências por parte de alguns docentes, que mesmo com formações e disponibilização de materiais que contribuam para a melhoria de sua atuação visando a inclusão dos estudantes, ainda impedem as ações inclusivas resultando muitas vezes na desistência de estudantes.” (P3, fórum)

Fonte: elaborado pela autora

No primeiro tópico do fórum *online* havia um link para que as participantes respondessem ao questionamento “Para você, o que significa a inclusão de estudantes com deficiência no IFMA?”. As respostas geraram automaticamente uma nuvem de palavras, disposta a seguir, que serviu como disparadora para discussões tanto no segundo tópico do fórum, quanto na roda de conversa.

Figura 4 - Nuvem de palavras sobre concepções de inclusão

Para você, o que significa inclusão de estudantes com deficiência no IFMA?

Mentimeter



Fonte: extraído pela autora a partir do slide criado no site *mentimeter.com*

As palavras em maior tamanho foram as que tiveram mais recorrência entre as respostas das participantes. Nota-se que o termo “desafio” ficou em destaque na nuvem, e foi frequentemente citado nas falas das psicólogas, tanto nas respostas do fórum quanto no momento da roda de conversa, o que sugere ainda imprecisão na atuação profissional para a inclusão no contexto educacional e com ênfase na formação das competências acadêmicas previstas em currículo. Assim, P5 (roda de conversa) relatou que *“eu considero um grande desafio mesmo, se a gente for pela etimologia da palavra mesmo o desafio é deixar um pouquinho as nossas crenças (...) Eu me identifiquei muito com essa palavra, em todos os sentidos, tanto no sentido de sair da tua zona de conforto, daquilo que você acredita, mas te mobilizar também a buscar algo”*. P8 (roda de conversa) trouxe a reflexão de que o desafio da inclusão diz respeito também ao alinhamento de ações coletivas *“eu concordo muito com a fala dela [se referindo a P5] porque também é a realidade do meu Campus. O trabalho em conjunto, que tá pequenininho lá se torna um grande desafio... fazer com que todos da escola, que fazem a escola, todos os atores pensem... e pensem antes de chegar [os estudantes]. Poucas pessoas pensam, principalmente aquelas que fazem parte da comissão e os outros ficam aguardando chegar essa pessoa até nós”*.

A visão da inclusão de estudantes com deficiência no IFMA como sendo um desafio também se relaciona com questões institucionais, que estão além da preparação teórica-metodológica das psicólogas. Assim, P2 relatou (fórum) que *“minha experiência na área da inclusão no IFMA é um constante desafio e aprendizado, além de me trazer sentimentos de ambivalência, pois ao mesmo tempo em que eu me sinto bem em participar desse processo, também me sinto cansada e decepcionada, pois um dos principais instrumentos de gestão multiCampi e intersetorial responsável por tensionar as mudanças necessárias para uma efetiva inclusão dos alunos, o NAPNE, não recebe a autorização institucional para fazê-lo pois é tratado como um núcleo das pessoas que se afinam com a causa e não como um núcleo integrante de um projeto político-pedagógico institucional com estruturação de recursos financeiros adequados às reais necessidades”*. Na mesma direção, P6 (fórum) acrescenta à noção de desafio a sensação de que *“nos sentimos paralisados em alguns momentos e sentindo falta de um apoio sistêmico do IFMA. Tivemos uma clara limitação estrutural e de recursos materiais e humanos para algumas intervenções, mas sempre procuramos soluções para a melhor integração dos alunos e uma atenção às necessidades específicas”*.

Nesse sentido, os desafios da inclusão de estudantes com deficiência se relacionam com fatores individuais e com aspectos coletivos. Os primeiros contemplam as percepções pessoais sobre processos inclusivos e os últimos dizem respeito a concepções que consideram interlocuções institucionais. Neste ponto, pode-se discutir que os avanços preconizados nas legislações não foram acompanhados das necessárias mudanças nas equipes e escolas, o que se reflete em sentimentos ambíguos da equipe de engajamento com a causa e também de ansiedade no manejo das diferenças no ambiente escolar (CUNHA, *et al.*, 2018). Vale mencionar que a concepção da inclusão como sendo um desafio pode fomentar a inclinação das psicólogas escolares do IFMA em buscar formação continuada para dar conta das demandas cotidianas, conforme apreendido nas informações levantadas nessa pesquisa e discutido na análise do Eixo 2.

Assim, apesar de que essas profissionais possam ter compartilhado representações dominantes no meio escolar com vieses excludentes, quanto maior o compromisso social do psicólogo, mais ele será mobilizado em sua condição de sujeito a participar do debate sobre a inclusão escolar, buscando soluções para contribuir na construção de uma escola mais apta a atender às demandas educacionais de todos (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020). As informações encontradas junto às psicólogas escolares do IFMA indicam que, apesar das dificuldades inerentes a este processo, elas possuem uma inclinação crítica e ética na busca pela consolidação de um espaço escolar plural e inclusivo. Os achados de pesquisa se assemelham com informações levantadas em pesquisas como a Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016) e Fonseca, Freitas e Negreiros (2018). Essas autoras também identificaram entre psicólogos escolares discursos receptivos aos processos inclusivos, mas que traziam as problemáticas e limitações junto a esta frente, principalmente relacionadas a aspectos institucionais como falta de equipe e estrutura, entendendo a efetivação da inclusão escolar como um desafio para toda a comunidade do espaço educacional.

Os desafios de pensar a inclusão no IFMA levando em consideração as peculiaridades desse contexto também foram pontuados. Assim, a unidade de análise “Concepções críticas” contempla reflexões que articulam o contexto histórico, cultural, social e político, assim como os propósitos do Instituto. O participante P6, ao refletir sobre o que significava para ele a inclusão de estudantes com deficiência no IFMA, trouxe para debate uma noção ampliada desse processo como pode ser lido no trecho em destaque na Tabela 6. O mesmo respondente complementa sobre a relação da psicologia escolar nessa frente e diz que isso *“requer um constante exercício de reflexão sobre o significado da inclusão neste contexto educacional a partir de uma perspectiva crítica. É uma atuação que envolve um conhecimento amplo do*

processo de exclusão no sistema educacional e uma capacidade complexa de mediar processos institucionais de inclusão que envolva um conhecimento sobre as possibilidades de atuação docente, das concepções de avaliação e sobre as possibilidades de atenção às necessidades específicas dos alunos”. Pode-se refletir, nesse ponto, acerca da responsabilidade da psicóloga escolar na condução de uma atuação que propicie a reflexão do coletivo para a não culpabilização do estudante pelos problemas enfrentados ao longo de sua vida escolar, a partir de uma visão ampla dos processos envolvidos da dinâmica educacional (CRUCES, 2020; CUNHA; DAZZANI, 2016; GUZZO, 2020). No contexto do IFMA e a partir dos sentidos partilhados na fala de P6, faz-se necessária a compreensão sobre o perfil dos estudantes que adentram a instituição, bem como o reconhecimento da complexa realidade educacional maranhense que, embora tenha vislumbrado promissores avanços nos últimos anos, ainda concentra índices preocupantes em relação a outros estados (GALVÃO; MARINHO-ARAUJO, 2018; RIBEIRO, 2020).

Nesse sentido, P6 traz para discussão a ideia de que não há como se pensar em inclusão de estudantes com deficiência sem levar em conta aspectos históricos, culturais, sociais e políticos que circundam os processos educacionais e o espaço escolar. Assim, é importante refletir sobre o perfil socioeconômico dos estudantes do IFMA, bem como sobre as concepções da equipe escolar acerca do tipo de educação ofertada por essa instituição. O caráter de formação profissional de qualidade pode trazer consigo noções deturpadas de que este espaço estaria restrito apenas a uma parcela de estudantes considerados aptos para o desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias de cada curso. A compreensão da escola como espaço social que possui um conjunto de concepções, crenças e valores que atravessam todas as relações que ali ocorrem (MITIJÁNS-MARTÍNEZ, 2020) contempla o entendimento da importância dos aspectos culturais e históricos na constituição das práticas desenvolvidas e o papel do psicólogo escolar no trabalho junto a essas questões, quando forem base para exclusões no contexto escolar. A participação na entrevista inicial dos estudantes com deficiência e a atuação em parceria com os professores e equipe pedagógica são formas de atuação que contemplam essa frente.

Ainda sobre concepções críticas acerca dos processos de inclusão de estudantes com deficiência, P5 (roda de conversa) relatou que é necessário que se reconheça *“as práticas que são naturalmente excludentes. A gente fala de uma educação que é para todos, mas têm algumas práticas que excluem, a gente naturalizou no nosso contexto. Por isso que se diz que uma das barreiras são as atitudinais, uma das principais. Além das arquitetônicas, que a gente percebe visualmente, mas tem essas atitudinais que se manifestam muito*

sorratoriamente e a gente nem percebe porque simplesmente naturalizou". A mesma participante debateu, a partir dessa visão sobre atitudes excludentes em uma educação que se diz inclusiva, a respeito da forma como os estudantes com deficiência são tratados na trajetória acadêmica: sem uma preocupação dos professores a respeito dos processos de aprendizagem desse público, o que se traduz em concepções que sustentam a prática de apenas os "ir passando" para as séries seguintes: *"Será que aconteceu mesmo esse processo de aprendizagem? Como se deu esse processo? Será que aconteceu de fato ou será que a gente está dizendo que está incluindo e nós não estamos..."* (P5, roda de conversa). Conforme debatido por Marinho-Araujo *et al.* (no prelo), a lógica do capacitismo comparece nas concepções dos atores educacionais sustentando visões que ora consideram os estudantes com deficiência inaptos, ora supervalorizam os pequenos avanços destes, engessando as possibilidades de desenvolvimento na medida em que esforços mínimos são tidos como suficientes.

A compreensão da história da escola como uma "exaustiva, sistemática e vigorosa repulsão às diferenças" (CUNHA; DAZZANI, 2016, p.67) possibilita que essas questões sejam debatidas e ressignificadas, desde que o psicólogo escolar tenha uma atuação que contemple ações intencionalmente planejadas para fazer circular esses sentidos em uma direção que viabilize a quebra dessa lógica excludente. Esse traço acompanha a história da escola, que se construiu como um local não acolhedor para as diferentes formas de ser e aprender (CUNHA; DAZZANI, 2016), o que se aplica também no contexto da educação profissionalizante. Uma das principais barreiras para a inclusão, segundo Mitjáns-Martínez (2020), é o fato do processo educacional ser tido como algo estandardizado, orientado a um grupo de estudantes do qual se tem concepções apriorísticas de que conseguem atingir objetivos predeterminados. Ainda de acordo com a autora, essa forma de considerar a educação acaba por identificar como uma exceção, um desvio, um problema, aquilo que deveria ser o normal e comum, que é a diferença e a diversidade. O IFMA, como instituição de ensino concebida sob a égide da interiorização e democratização do ensino, deveria ter em seu norte a valorização das diferenças.

Nesse sentido, vale refletir que os Institutos Federais, no formato que existem hoje, possuem uma recente história de formação e que, apesar de contemplarem em suas concepções e diretrizes fundantes o foco em uma formação integral de sujeitos com valorização das diferenças e dignidade humana, pode-se inferir que essas mudanças na perspectiva pedagógica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não vieram

acompanhadas de preparo e capacitação das equipes. Esse ponto se articula com a unidade de análise “Inclusão como responsabilidade compartilhada”.

Na roda de conversa, ao se referir à forma como alguns docentes vislumbram o processo de inclusão de estudantes com deficiência no IFMA, P4 coloca que *“tem alguns, em uma lógica muito dentro da nossa instituição, tem aqueles que só pensam no mérito. ‘Ah, não, eu não tenho como fazer esse aluno aproveitar nada então não vou nem me comprometer com isso’.* Eu já vi muito isso de professores que não querem nem tentar, dizem pra gente que os alunos não têm condições de aprender”. Sobre esse ponto, P5 compartilhou no chat da roda de conversa o caso de um estudante surdo que foi aprovado no seletivo de entrada no Campus, mas que desistiu da matrícula, fato que foi celebrado pela equipe escolar. As participantes comentaram em diversos momentos exemplos de situações em que os estudantes tinham posta em dúvida sua capacidade de cumprir determinados cursos, ao que P5 (chat da roda de conversa) refletiu que esses discentes *“já entram fadados ao fracasso! Para não fracassar, melhor nem entrar [na concepção dos professores]”*. Ao se referir à atuação do psicólogo escolar junto aos docentes, no que diz respeito às questões da inclusão de estudantes com deficiência, P3 (fórum) trouxe que ela deve servir para promover *“possíveis reflexões que ajudem a superar o pensamento arcaico que apenas limita ainda mais esse grupo de estudantes. Infelizmente o que vemos na prática são resistências por parte de alguns docentes, que mesmo com formações e disponibilização de materiais que contribuam para a melhoria de sua atuação visando a inclusão dos estudantes, ainda impedem as ações inclusivas resultando muitas vezes na desistência de estudantes”*.

A compreensão dada pelos estudos da Defectologia de Vygotsky (2012) não desconsidera os aspectos *biológicos* das deficiências, mas defende que o curso do desenvolvimento do indivíduo depende necessariamente da qualidade das interações e mediações que este vivencia no entorno. Logo, as problemáticas não advêm da deficiência em si, mas dos entraves existentes nessas relações com o meio social, marcado cultural e historicamente para um determinado tipo de ser humano considerado como norma. A forma como a deficiência é refletida na subjetividade e no curso do desenvolvimento psicológico é diferenciada para cada indivíduo e depende de aspectos relacionais, não se tendo margem, assim, para que se estabeleçam a priori as possíveis consequências negativas na aprendizagem desses estudantes (MÍTJANS-MARTÍNEZ, 2020; VIGOTSKI, 2021; VYGOTSKY, 2012). Os reflexos dessas noções podem ser vistos nas falas trazidas pelos psicólogos quando relatam as concepções dos professores acerca dos estudantes com deficiência como incapazes

e inadequados para o IFMA. A fala de P3 no fórum indica uma compreensão crítica dessa situação, com desdobramentos para a prática profissional.

Os relatos das participantes trazem a não articulação da instituição com as questões da inclusão, muito embora os documentos orientem o contrário. Isso significa dizer que as normativas não estão transpondo o papel para refletir na prática executada nos *campi*. A inclusão que segundo o PDI não deve ser vista como ação pontual da gestão e sim admitida como uma cultura institucional (IFMA, 2019), na prática tem sido tratada como responsabilidade de um servidor (psicóloga) ou um setor (o NAPNE). Assim, as participantes trouxeram falas como a de P5 (roda de conversa): *“a equipe às vezes parece que é uma única pessoa responsável (...) se tiver um NAPNE, então vai ser o NAPNE, é uma responsabilidade dele, joga pra lá pra ele resolver. Se não tiver, vai ser o psicólogo. (...) Parece que o NAPNE só tem sua funcionalidade se surgir alguém (...) esse trabalho conjunto é como se não fosse da escola. Então toda vez que chega um estudante, se tiver um NAPNE ele vai ser um problema do NAPNE”* (P5).

Reforça-se que a referência de P5 à chegada de um estudante com deficiência no IFMA como um *problema* está vinculada ao contexto sobre o qual estava se reportando neste ponto da roda de conversa: a forma como o campus lida com essas questões. Ou seja, não necessariamente reflete uma visão da participante, o que pode ser afirmado levando em consideração outras interlocuções da mesma respondente, descritas nessa discussão, a partir das quais é possível perceber que esta não entende a entrada desses estudantes como algo negativo.

Assim, a ideia de inclusão como responsabilidade compartilhada dos membros da comunidade escolar foi transversal nas falas, em diversos momentos da pesquisa. P4 (roda de conversa) colocou que *“os professores muitas vezes querem uma resposta clara e objetiva de ‘você tem que fazer isso’. E isso não existe, porque a gente precisa conhecer o aluno, a gente precisa avaliar a demanda, eles precisam também tomar a responsabilidade de pensar ‘o quê que eu posso fazer para que dentro da minha sala de aula eu consiga promover essa inclusão?’ e isso é muitas vezes complicado especialmente quando a gente trata das disciplinas técnicas (...). Eu já tentei muito chamar eles pra essa responsabilização de que eles estão em sala de aula e eles precisam também pensar, eles também precisam se qualificar. E a gente tem sim professores muito bons que procuram se qualificar, procuram fazer aquilo que é possível... procurar meios para que o aluno tenha possibilidades dentro de sala de aula”*. A esta noção, P7 (roda de conversa) complementa que *“o professor precisa ser orientado, obviamente, aí entra o pedagógico, o NAPNE pra mediar essas situações... mas eu*

acho que o professor dentro da disciplina dele, do programa curricular dele, do que ele tá fazendo dentro daquela unidade naquele período, ele pode sim pensar ‘como é que eu vou avaliar esse aluno que tem um autismo leve, como eu vou avaliar aquele outro aluno que tem uma deficiência intelectual’. São questões básicas, mínimas para se pensar”. Novamente, recorda-se a defesa de Vygotsky (2012) ao pontuar que o desenvolvimento das pessoas com deficiência não ocorre de modo patológico ou distorcido, apenas diferenciado. Sendo assim, a escola é um dos principais meios pelos quais esses estudantes podem ter acesso a vias colaterais de aprendizado, que promoverão saltos qualitativos nessas trajetórias. O afastamento da responsabilidade dos membros das equipes técnico-pedagógicas dificulta esse processo, lançando os estudantes com deficiência em situação de exclusão e engessamento de seus potenciais.

Cabe refletir que a postura dos docentes em requerer respostas prontas pode estar relacionada com concepções remediativas e clínicas da Psicologia Escolar. A isso, Neves e Machado (2020) recordam que o discurso que a ciência psicológica chegou na Educação era normativo, sustentando uma relação entre as áreas que consolidou a prática dos docentes em formular demandas que por vezes se encontram fora das competências e papéis dos psicólogos escolares. Isso não significa dizer que as demandas dos professores não devam ser acolhidas, mas sim que é necessário que se tenham limites e elucidação dos papéis, funções e responsabilidades de cada ator escolar (MARINHO-ARAUJO, 2014).

Assim, a noção de inclusão como responsabilidade de todos não significa ausência de limites e de elucidação de papéis de cada um dos membros da equipe. Fala-se de uma visão de parceria, pautada na ação coletiva que viabiliza que os potenciais humanos se ampliem (NEVES; MACHADO, 2020; OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020). Assim, ao comentar sobre a equipe que se articulava com as questões do NAPNE em seu campus, P4 (roda de conversa) trouxe que *“ainda bem que nos últimos dois anos a gente tem alguns professores que têm se disponibilizado ao NAPNE, porque antes eram só técnicos¹³ e isso é uma questão pois só os técnicos não podem pensar aquilo que deve ser feito em sala de aula, porque o nosso trabalho é outro. É um trabalho que precisa ser feito em conjunto, mas para que se chegue nesse conjunto tem várias questões a serem trabalhadas”*.

A mobilização do coletivo também foi citada dentro da perspectiva da inclusão como pauta compartilhada. No fórum de debates, ao relatar situações pontuais vivenciadas em seu campus, P1 destacou algumas ações que considerou positivas e que, de forma direta ou

¹³ Refere-se a “técnicos-administrativos”, servidores concursados da carreira Técnico-Administrativo em Educação (TAE). É o caso dos psicólogos e demais membros das equipes multiprofissionais do IFMA.

indireta, contaram com o apoio do serviço de Psicologia Escolar: a) o fato de um professor ter tirado o bigode que usava há 40 anos, para facilitar a leitura labial de um aluno com deficiência auditiva; b) professores e estudantes realizando curso de LIBRAS e c) a vasta participação de estudantes com deficiência em campeonatos esportivos promovidos pelo Campus. No mesmo sentido, P4 (fórum) trouxe que *“já tivemos alunos surdos, e nessa experiência era interessante notar a preocupação dos outros alunos em aprenderem Libras para se comunicarem e ajudarem os colegas quando necessário. Houve também uma professora que tornou sua aula mais visual e trouxe benefício para toda a turma”*. Baseado na leitura de Vygotsky (2012), pode-se dizer que a mobilização do coletivo implica em construção de espaços que possam auxiliar na mediação e promoção das vias colaterais de aprendizagem, partindo do entendimento de que as dificuldades que os estudantes com deficiência vivenciam estão relacionadas com o entorno não preparado para as diferenças.

Vale recordar que o PDI do IFMA descreve que a prática educativa do Instituto está pautada (ou pelo menos deveria) na ótica dos Direitos Humanos (IFMA, 2019), a partir da valorização da dignidade humana. Esse ponto de vista encontra eco na fala de P5 (roda de conversa), quando esta coloca que *“a educação eu digo até que é um certo pleonismo. Ela deveria ser inclusiva por si só já que é um direito de todos. Mas a gente precisa muitas vezes falar nisso porque na prática ela não se constitui assim ainda”*. Assim, partindo dessas concepções acerca dos processos inclusivos de estudantes com deficiência no IFMA, partiu-se para refletir acerca da atuação profissional nessa frente.

7.4 Eixo 4: atuação profissional para inclusão de estudantes com deficiência

Esse eixo contempla a análise de respostas referentes à atuação profissional dos psicólogos para a inclusão de estudantes com deficiência no IFMA. Os resultados foram obtidos por meio do questionário, fórum e da roda de conversa. Os primeiros foram extraídos diretamente dos dados compilados no *Google Forms* e analisados. A análise dos demais foi realizada mediante o levantamento de zonas de sentido.

Entre as respondentes do questionário, a maioria indicou que compõe a equipe do NAPNE. 13 participantes afirmaram que fazem parte do núcleo, sendo cinco com Portaria e oito sem esse documento. Entendemos que é relevante existir na instituição um núcleo ou setor voltado para as questões da inclusão e, nesse sentido, a presença da psicóloga neste espaço tem importância, principalmente se regulamentada por documentos oficiais como a Portaria. Assim, apesar da maioria das respondentes compor o Núcleo, ainda consideramos

esse número como baixo. Com relação ao desenvolvimento de ações junto ao NAPNE, uma participante indicou que nunca realiza esse tipo de atividade, 13 afirmaram que pouco fazem, seis desenvolvem com frequência e apenas duas responderam que sempre realizam, conforme pode ser visto nos Gráficos 7 e 8 a seguir.

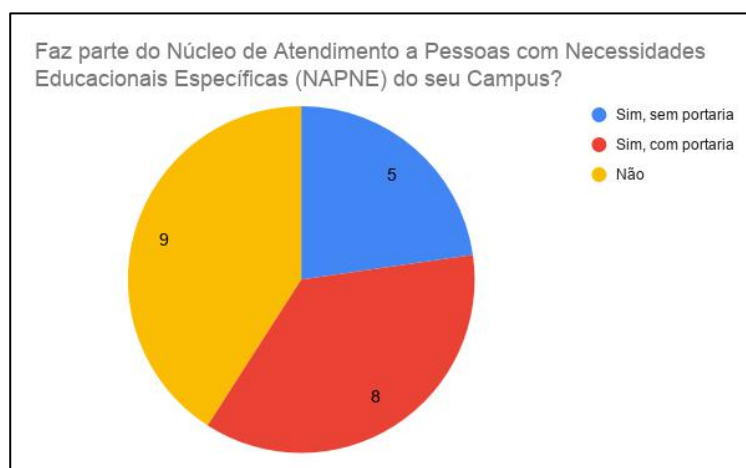
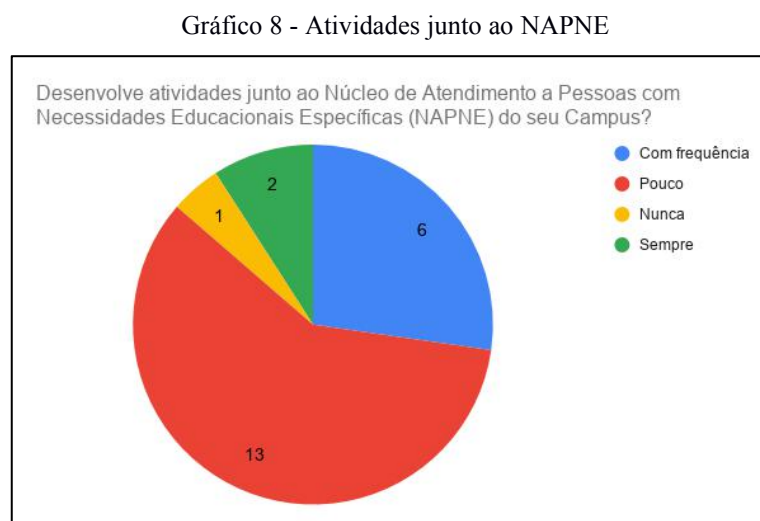


Gráfico 7 - Participação no NAPNE

Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*



Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*

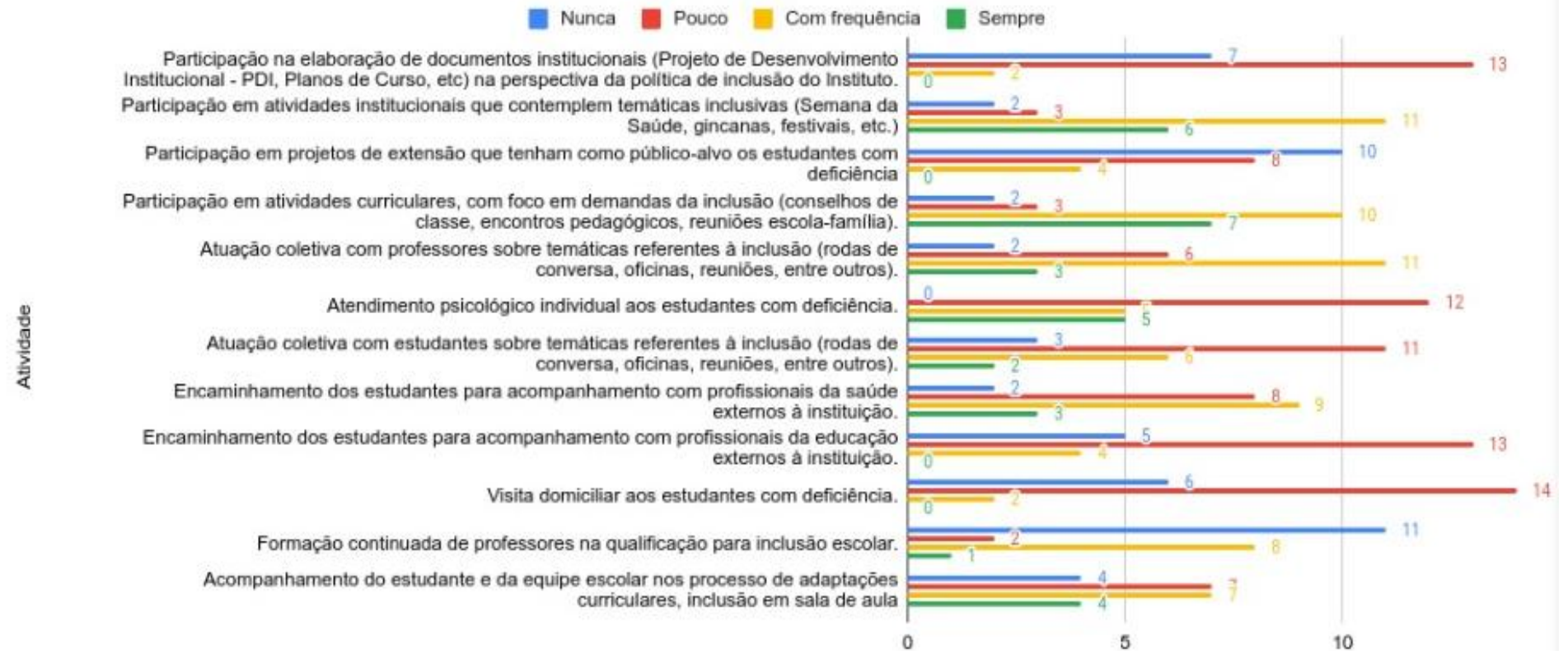
A baixa participação das psicólogas nas equipes do NAPNE se reflete nos resultados sobre a frequência de desenvolvimento de atividades junto ao Núcleo. Apesar desse dado não indicar que as profissionais *não realizam* atividades referentes à esfera da inclusão, consideramos como negativo o fato de que elas, em sua maioria, pouco desenvolvem ações

em conjunto com o setor responsável pela execução da política de inclusão dos *campi*. A defesa por uma ação institucional, sistêmica e capaz de fomentar parcerias críticas compreende a noção de que a atuação deve ser com e entre os atores educacionais (MARINHO-ARAUJO, 2014, 2015, 2016; OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020).

O levantamento realizado no questionário sobre as ações desenvolvidas na esfera da inclusão de estudantes com deficiência teve como foco identificar de modo objetivo quais grupos de atividades são mais executados pelas psicólogas. As respostas agrupadas estão dispostas no Gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9 - Atividades desenvolvidas

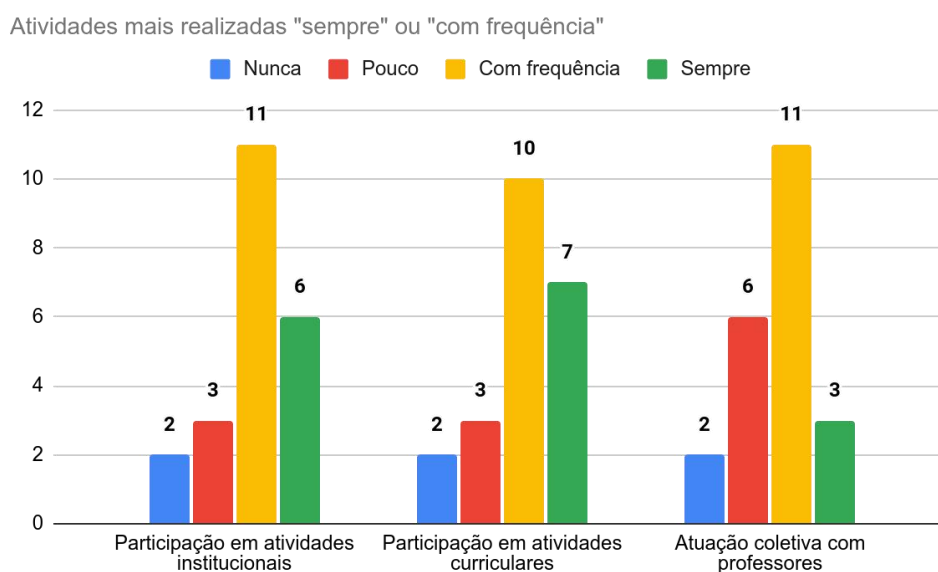
Pensando sua atuação no IFMA, marque com que frequência você realiza as seguintes ações que contemplam esse público



Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*

As ações mais indicadas como realizadas “sempre” ou “com frequência” foram: participação em atividades institucionais (Semana da Saúde, gincanas, festivais, entre outros), participação em atividades curriculares (conselhos de classe, encontros pedagógicos) e atuação coletiva com professores (rodas de conversa, oficinas, reuniões, etc). Esses resultados estão sintetizados no Gráfico 10.

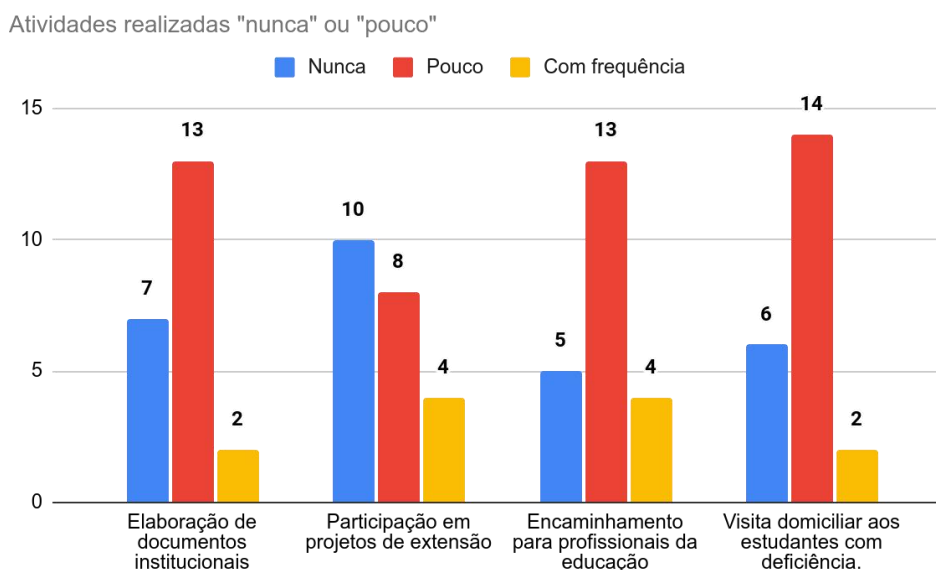
Gráfico 10 - Atividades realizadas com maior frequência



Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *Google Forms*

Já as mais indicadas como “nunca” ou “pouco” realizadas: participação na elaboração de documentos institucionais, participação em projetos de extensão, encaminhamento dos estudantes para profissionais da educação externos à instituição e visita domiciliar aos estudantes. Os resultados estão dispostos no Gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 - Atividades realizadas com menor frequência



Fonte: gerado pela autora, por meio dos dados do *GoogleForms*

Pode-se apreender desses resultados que existe tendência para atuações coletivas e junto aos professores, estando em menor evidência ações individualizadas. Nesse ponto, a atuação da psicóloga escolar do IFMA converge para modelos contemporâneos e críticos, conforme defendido por larga literatura (CAVALCANTE; MARINHO-ARAÚJO, 2019; FONSECA, 2018; MARINHO-ARAÚJO, 2010, 2014, 2015, 2016; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MEIRELES; GUZZO, 2020; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2010, 2020; MOREIRA; GUZZO, 2014; NUNES ET. AL, 2014; NUNES; MARINHO-ARAÚJO, 2020; OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020; SOUZA et al. 2014). Entretanto, outras ações que também estão relacionadas com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar apareceram com menor frequência, como aquelas com enfoque ampliado a questões institucionais e sistêmicas, participação em projetos e contribuição na elaboração/reformulação de documentos. Isso sugere que as psicólogas do IFMA têm práticas que oscilam entre modelos contemporâneos e os considerados tradicionais, o que coaduna com outras pesquisas feitas sobre atuação desses profissionais no contexto dos Institutos Federais, como as de Alves (2019), Feitosa (2017), Oliveira (2017) e Fonseca (2018).

A presença de diversos focos de atuação no que diz respeito às demandas da inclusão também foi observada nos relatos do fórum e da roda de conversa. A partir dos sentidos compartilhados nesses momentos foi possível apreender as seguintes zonas de sentidos: (1) ausência de especificidade para atuação em Psicologia Escolar para a inclusão de estudantes com deficiência e (2) atuação pautada em um compromisso ético e político com a

transformação da realidade. Na Tabela 10 há a descrição da primeira zona de sentido desse eixo, com trechos de falas e a seguir há a discussão mais aprofundada das informações.

Tabela 10 - Zona de sentido "Ausência de especificidade para atuação em Psicologia Escolar para a inclusão de estudantes com deficiência

Zona de Sentido	
Ausência de especificidade para atuação em Psicologia Escolar para a inclusão de estudantes com deficiência	
Definição	
Visões que contemplam descrições genéricas e aplicáveis e vários contextos de atuação para inclusão de estudantes com deficiência.	
Unidades de análise	Exemplos de falas
Noções genéricas de atuação para inclusão	<i>“Penso que as situações citadas comportam um raciocínio genérico de escuta do aluno, capacitação da equipe sobre as dificuldades apresentadas e articulação com a equipe de ensino para buscar estratégias que respeitem o projeto de vida do aluno.” (P2, fórum).</i> <i>“(...) penso que é difícil colocar uma atuação individual para questões tão complexas.” (P4, fórum)</i>
Atuação remediativa	<i>“O problema é esse. Quando chega [o estudante] fica naquelas amarras que eu não considero um trabalho. Parecem pequenos bombeiros apagando pequenos fogos que vão aparecendo. Se aparecer um surdo, se aparecer alguém com deficiência de algum membro ou então um cego...”. P8 (roda de conversa)</i> <i>“No meu campus é sempre um recomeçar. Embora tenha atividades todos os anos, geralmente elas são muito pontuais, por exemplo quando se tem uma data específica em relação à questão da inclusão”. P4 (roda de conversa)</i> <i>“Desde 2009 tentamos fazer isso. Sinceramente: nada mudou. Só instituição de portarias com comissões, sem muita estrutura para trabalho. Acabam resumindo as ações do NAPNE em eventos pontuais.” P11 (chat da roda de conversa)</i>

O tópico “Pensando sobre atuação profissional”, do fórum, teve o intuito de levantar possíveis formas de ação dos psicólogos diante de situações hipotéticas. Quatro casos foram apresentados, com detalhamentos que visaram dar aos participantes elementos para reflexão de como essas situações estavam sendo manejadas pela equipe escolar, conforme pode ser visto na Figura 5 abaixo.

Figura 5 - Casos apresentados no tópico "pensando sobre atuação profissional"

1. Estudante com **paralisia cerebral**. Com a coordenação motora fina bastante prejudicada, **não possui firmeza nas mãos**. Tem dificuldade na locomoção, mas não necessita de uso de muletas ou cadeira de rodas. Discente de um curso de ensino técnico subsequente, com **disciplinas que envolvem manuseio de máquinas e circuitos elétricos de alta tensão**. Professores pedem avaliação da equipe pedagógica para **possível troca de curso**, alegando que ele não tem condições de realizar as atividades e tampouco atuar na área, correndo o risco de sofrer acidentes graves nos aparelhos elétricos.

2. Estudante **surda**, alfabetizada em LIBRAS e faz leitura labial. Discente do ensino médio integrado, seu curso é reconhecido por exigir muita leitura de normas legais. Professores buscaram o setor pedagógico após perceberem que ela tinha muita **dificuldade com a língua portuguesa, em especial com interpretação de textos**. Temem que isso possa impedir que a estudante tenha êxito na profissão, pois acreditam que ela não seria capaz de interpretar e emitir os laudos necessários para o desempenho da função.

3. Estudante **autista**, do ensino superior. Professores relatam que ele **interrompe as aulas constantemente** quando não compreende algo e insiste para que o conteúdo seja repetido várias vezes. Esse fato tem gerado **desconforto nos colegas**, que já procuraram o setor pedagógico alegando que a turma não consegue avançar. Aluno tem **explosões de agressividade** e quando isso ocorre xinga colegas e professores, já tendo registros de quebrar objetos e bater em outros estudantes.

4. Estudante **cega**, alfabetizada em braille. Discente do ensino médio concomitante, está no primeiro módulo de um **curso que tem disciplinas de desenho técnico**. Buscou o setor pedagógico, alegando desejo de abandonar a escola. Relatou que **um professor com o qual tem afinidade lhe aconselhou a trocar de curso**. Segundo ele, a estudante não possui as habilidades sensoriais necessárias e adequadas para o devido cumprimento do que é exigido em disciplinas consideradas essenciais como as de desenho.

Fonte: retirado da página do fórum de debates, elaborado pela autora.

Apenas quatro participantes responderam a este momento da pesquisa, sendo que todas as falas tenderam para formas genéricas e amplas de atuação, sem indicativos mais específicos para cada demanda. Os trechos abaixo são exemplos do que foi levantado neste tópico.

“Penso que as situações citadas comportam um raciocínio genérico de escuta do aluno, capacitação da equipe sobre as dificuldades apresentadas e articulação com a equipe de ensino para buscar estratégias que respeitem o projeto de vida do aluno. No entanto, penso que os encaminhamentos serão específicos, de acordo com a realidade de cada campi. Cabe

também, o reforço e a sensibilização junto ao estudante e a sua família sobre seus direitos dentro da escola” (P2, fórum)

“Penso que é importante haver uma escuta dos alunos, de seus desejos e expectativas ao escolher o curso e, a partir daí, pensar em possibilidades dentro da escola (...) penso que é difícil colocar uma atuação individual para questões tão complexas. Creio que, dentro da equipe, o psicólogo seja o profissional que traz essa sensibilidade da escuta para que seja pensado algo junto ao aluno, mediando a relação entre ele e a instituição” (P4, fórum)

“Penso que as situações requerem encaminhamentos específicos e de acordo com um entendimento amplo dos cenários, das contradições mais gerais que envolve o processo inclusivo e o modo como a instituição toma a questão como princípio. Penso que cabe um escuta e entendimento sobre como os atores interpretam as questões que envolvem a inclusão e o modo como isso influencia as posturas e tomadas de decisão. Cabe ao psi o exercício de tornar isto uma questão a ser refletida pelo coletivo sobre o sentido das práticas que tem sido efetuadas pela instituição” (P6, fórum).

As respostas convergiram para atuações que visam levar em consideração as especificidades de cada caso, em uma frente de ação que busca englobar outros profissionais sendo que a psicóloga ocupa o lugar daquele que irá mediar as demandas e sensibilizar os envolvidos no processo sobre questões que possam auxiliar ou atrapalhar a inclusão de estudantes com deficiência. Nesse sentido, P3 (fórum) colocou que *“concordo com as opiniões citadas pelos colegas no que diz respeito a atuação do psicólogo escolar não ser uma prática isolada, mas que possibilite a escuta dos estudantes com determinadas limitações e dificuldades, bem como discutir junto a equipe pedagógica e multiprofissional, possíveis reflexões que ajudem a superar o pensamento arcaico que apenas limita ainda mais esse grupo de estudantes”*.

No entanto, as possibilidades de ação das psicólogas do IFMA frente às demandas da inclusão esbarram em barreiras institucionais, conforme já sinalizado anteriormente. Assim, apesar de uma orientação genérica de atuação que mescla processos reflexivos sobre as concepções e práticas profissionais, escuta dos estudantes e o apoio à prática docente, o relato das participantes indica que, por vezes, as suas ações tem sido corretivas, remediativas e individualizadas, dadas as circunstâncias de certo abandono institucional.

P8 (roda de conversa) também levantou a questão de que o trabalho só existe quando há estudantes com deficiência: *“o problema é esse. Quando chega [o estudante] fica naquelas amarras que eu não considero um trabalho. Parecem pequenos bombeiros apagando pequenos fogos que vão aparecendo. Se aparecer um surdo, se aparecer alguém com deficiência de algum membro ou então um cego...”*. Já P4 (roda de conversa) relatou que *“no meu campus é sempre um recomeçar. Embora tenha atividades todos os anos, geralmente elas são muito pontuais, por exemplo quando se tem uma data específica em relação à questão da inclusão”*. Nesse sentido, P11 (chat da roda de conversa) refletiu que *“desde 2009 tentamos fazer isso. Sinceramente: nada mudou. Só instituição de portarias com comissões, sem muita estrutura para trabalho. Acabam resumindo as ações do NAPNE em eventos pontuais”*. As falas convergiram para a noção geral de que em meio a um cenário que contempla um quantitativo pequeno de psicólogos por campus e demandas crescentes em diversas esferas da atuação em Psicologia Escolar, a pauta da inclusão de estudantes com deficiência acaba por não ter atenção.

Aliado a esta questão, destaca-se a falta de equipes de AEE, que se reflete em sobrecarga das psicólogas, pois são tidas como as profissionais que devem estar à frente dos processos inclusivos. P7 (roda de conversa), ao se referir a movimentações nacionais recentes que visam a reestruturação dos NAPNE, relatou que *“o que mais tem se demandado é justamente como se promover inclusão se não tem uma estrutura mínima com profissionais pra fazer esse atendimento especializado. Existe uma proposta de programa de capacitação, de formação continuada para os professores e para os técnicos, que é algo que tem sido cobrado. [...] Quanto ao cenário, não há muitas possibilidades de [contratação de] profissionais, especialmente professores de AEE [...] e então uma alternativa seria capacitar as equipes do NAPNE. E aí vem uma angústia, pois é uma alternativa mas é muito angustiante... A gente já tem tanta demanda de trabalho e aí vai pegar um psicólogo e ‘vamos fazer uma pós para esse psicólogo, pra ele fazer o AEE’, sendo que existe uma demanda muito ampla, diversificada e a gente sabe que isso não vai funcionar, isso não atende”*. A esta fala, P5 (chat da roda de conversa) complementou que a situação é *“angustiante! São muitas demandas, e acredito que o NAPNE precisa estar inserido no cotidiano escolar e não só para apagar incêndios”*. As informações trazidas aqui encontram reflexo no debate levantando anteriormente sobre a ausência de uma articulação institucional. A defesa por uma atuação que integre a inclusão como pauta sistêmica e cotidiana contribui para que ela não se reduza a ações pontuais (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020; NEVES; MACHADO, 2020). As falas das psicólogas demonstram que elas possuem esse entendimento, em uma concepção de

atuação em Psicologia Escolar que considera a instituição como um todo, enfatizando a formação e apoio dos educadores e a consolidação de um projeto pedagógico que contempla o respeito às diferentes formas de existir. Na realidade do IFMA, isso se reflete no reconhecimento por parte das psicólogas de dois pontos: a) a potencialidade da estrutura técnico-administrativa do Instituto, que contempla servidores de diferentes áreas do conhecimento e ampla divisão de setores institucionais e b) as lacunas existentes nas práticas desenvolvidas.

Isso significa que, apesar de ter sido levantado na etapa do questionário predominância de atividades com enfoque sistêmico, o *cotidiano* das ações referentes à inclusão tem sido mais individualizado e focal do que ampliado, chegando às vezes a ser existente apenas condicionado à presença de estudantes com deficiência no campus. Neste ponto, P9 (roda de conversa) trouxe uma visão para além da atuação realizada nos *campi*, e colocou que “*é pensado esse processo de inclusão de uma forma muito separada. O Departamento de Direitos Humanos e Inclusão Social que trata diretamente da inclusão ficam dentro da mesma Pró-reitoria, mas não tem diálogo quando vai se pensar nessas políticas, nesses projetos para se trabalhar a inclusão dentro do Instituto. Por exemplo, a equipe multiprofissional fica dentro da Assistência Estudantil, em todos os campi é dessa forma, e não teve nenhum tipo de busca nesse momento do Departamento de inclusão... nenhuma articulação com a Assistência Estudantil. Eu sei que tem tido uma movimentação para se tentar melhorar finalmente essas políticas de inclusão dentro do Instituto, mas nada foi articulado com a gente. Foi pensado dentro de uma caixinha (...), mas a gente não participou dessa construção. A forma como as coisas acontecem é desarticulada. Nós somos procurados quando tem ali uma emergência em um campus que não tem equipe multiprofissional*”.

A compreensão da falta de articulação institucional como barreira para a efetivação dos processos de inclusão de estudantes com deficiência no IFMA encontra reflexo na inclinação das psicólogas do Instituto em terem uma visão crítica e ampliada tanto de suas atuações quanto das pautas inclusivas. Assim, levantou-se a segunda zona de sentido desse Eixo, “Atuação pautada em um compromisso ético e político com a transformação da realidade”, descrita na Tabela 11 e discutida a seguir.

Tabela 11 - Zona de sentido "Atuação pautada em um compromisso ético e político com a transformação da realidade" (continua)

Zona de Sentido	
Atuação pautada em um compromisso ético e político com a transformação da realidade.	
Definição	
Descrições de visões e ações que denotam um engajamento crítico das psicólogas escolares no que diz respeito à interface entre a prática educativa do IFMA e a inclusão de estudantes com deficiência.	
Unidades de análise	Exemplos de falas
Atuação baseada em leituras críticas da realidade	<i>Não é só uma causa, é uma questão legal. Desde 2000 que nós temos a Lei da Acessibilidade, 21 anos se passaram e me dói de coração ver que pouca coisa mudou dentro dos Institutos Federais. Apesar de esforços pontuais de algumas equipes de NAPNE nós temos uma grande dificuldade de implantar de fato a questão da inclusão da pessoa com necessidades educacionais específicas dentro da nossa instituição.</i>" (P11, roda de conversa) <i>"Então eu acho que temos que envolver a instituição IFMA, nós todos, não só os psicólogos, na questão de que devolutiva nós estamos dando pra essa sociedade. Nós estamos perpetuando a questão dos preconceitos bem arraigados com relação às pessoas com deficiência ou nós estamos mesmo fazendo a nossa diferença, mesmo com muitas barreiras?"</i> (P11, roda de conversa) <i>"Eu ouvi de um professor que ainda bem que a aluna não conseguiu entrar, afinal seria mais trabalhoso lidar com ela em sala de aula. Fiquei chateada com a fala."</i> (P10, chat da roda de conversa) <i>"Resumindo, é triste, é angustiante... porque são poucos casos de sucesso escolar. A gente falando da escola que deveria incluir, a educação que deveria ser transformadora de vidas, a educação como libertadora... e às vezes é o espaço para confirmar, para ratificar que esse aluno é ignorante, é louco e que ele precisa ser excluído."</i> P5 (roda de conversa)

Tabela 11 - Zona de sentido "Atuação pautada em um compromisso ético e político com a transformação da realidade" (conclusão)

Unidades de análise	Exemplos de falas
Inclusão em tempos de pandemia	<i>“Sou psicóloga do IFMA há quase 6 anos. O campus tem hoje, em média, 700 alunos, e os desafios para o trabalho com estudantes com deficiência têm sido recorrentes. Nossa atuação junto aos alunos e comunidade escolar em tempos de pandemia e espaços virtuais tem sido ainda mais desafiadora, e esse caminho junto aos alunos com deficiência parece ainda mais distante. Ainda assim, percebo o quanto temos evoluído, mesmos com os desafios que temos pela frente.”</i> (P12, fórum) <i>“Os(as) estudantes que entraram em 2020, simplesmente não conhecemos. Estamos trabalhando em hipóteses!”</i> (P5, chat da roda de conversa) <i>“(...) refletindo sobre esse período de pandemia, eu não recebi nenhuma demanda relacionada a esse processo de inclusão. Parece assim, que como os alunos não estão dentro do campus, eles ficaram mais invisibilizados.”</i> (P9, roda de conversa)

A atuação em processos inclusivos atravessada por visões críticas, éticas e políticas, no sentido de compromisso com a efetivação de mudanças na realidade, compareceu em diversas falas compartilhadas pelas participantes. P4 (roda de conversa) trouxe que de certa forma existe uma preocupação com o acesso discente, mas não com a permanência e êxito desses alunos: *“a gente não está preparado para receber, aí quando chega [o estudante com deficiência] é que a gente vai pensar. Se não chegar a gente nunca vai pensar em como incluir as pessoas”*. Em relato acerca de um estudante que abandonou a escola, P5 (roda de conversa) colocou que para a equipe *“pareceu um alívio. E é como eu disse sobre a Política de Assistência, às vezes a gente está preocupado com o acesso, mas também tem a permanência e a conclusão do curso com qualidade. Então [para a equipe] é melhor ele não concluir, ele sair, evadir, do que ele continuar trazendo problemas”*. No mesmo norte, P10 (chat da roda da conversa) relatou uma situação em que uma candidata com deficiência visual não obteve aprovação no seletivo, por não ter solicitado ledor para o dia da prova. Ao sair o resultado, a participante disse que *“Eu ouvi de um professor que ainda bem que a aluna não*

conseguiu entrar, afinal seria mais trabalhoso lidar com ela em sala de aula. Fiquei chateada com a fala. Reflete o que você acabou de colocar sobre o alívio de não se ter alunos com necessidades específicas”. Ainda neste debate, P5 (roda de conversa) refletiu que “resumindo, é triste, é angustiante... porque são poucos casos de sucesso escolar. A gente falando da escola que deveria incluir, a educação que deveria ser transformadora de vidas, a educação como libertadora... e às vezes é o espaço para confirmar, para ratificar que esse aluno é ignorante, é louco e que ele precisa ser excluído”.

A escola muitas vezes pode servir como reprodutora da lógica da exclusão (CUNHA; DAZZANI, 2016; GUZZO, 2015; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020), quando não viabiliza espaços para reflexão, diálogo e reconstrução de sentidos. É possível apreender formas de reforço dessa lógica nas práticas pedagógicas do IFMA, a partir dos sentidos partilhados pelas participantes, a despeito da existência de diversas diretrizes documentais que orientam o contrário, conforme identificado da análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Política de Assistência ao Educando (PAE) e Resolução do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Recorda-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preconiza que igualdade e diferença são valores indissociáveis, sendo a diversidade ponto fundamental dos seres humanos. A convivência entre estudantes com e sem deficiência no mesmo espaço escolar é uma defesa desse paradigma e que também encontra respaldo na perspectiva da defectologia vygotskiana, na medida em que o desenvolvimento de todos seguem as mesmas leis gerais e a interação social ocupa espaço primordial para tal (BARROCO, 2011; BRASIL, 2008; GALVÃO; BECKMAN, 2016; VYGOTSKY, 2012, 2021). Nesse sentido, o relato das psicólogas do IFMA demonstra alinhamento com essa visão e consequente desconforto ao experienciar, na prática, situações nas quais operam a lógica da exclusão e do capacitismo. A insatisfação com o contexto pode ser um dos fatores que sustenta a busca por aprimoramento técnico-científico na área e o perfil crítico, ético e político dos participantes, que buscam inserir em suas práticas profissionais formas de contornar essas problemáticas.

Ainda sobre reflexões que articularam visões ampliadas, críticas e políticas das questões que envolvem os processos inclusivos, P11 (roda de conversa) relatou que *“outro grande desafio que enfrentamos foi a extinção da Secretaria de Educação Especial pelo MEC e aí nós fomos reduzidos à SECADI, ou seja toda a nossa demanda de inclusão dentro da educação foi colocada dentro de outra secretaria”*. Essa participante também citou que as trocas de governo e consequentes mudanças nas políticas inclusivas impactam no desenvolvimento das atividades. Pensando no campus onde atuou por um tempo, relatou que

a participação da sociedade foi de fundamental importância para que a instituição buscasse um posicionamento sério e atuante no que diz respeito à inclusão. Para tanto, a articulação com outras instituições como o Ministério Público foi de fundamental importância na efetivação de ações como contratação de profissionais de AEE. Sobre esse ponto, refletiu que *“nós tínhamos esse cuidado não só em razão da prestação de contas legal, mas com essa prestação de contas à sociedade. Então eu acho que temos que envolver a instituição IFMA, nós todos, não só os psicólogos, na questão de que devolutiva nós estamos dando pra essa sociedade. Nós estamos perpetuando a questão dos preconceitos bem arraigados com relação às pessoas com deficiência ou nós estamos mesmo fazendo a nossa diferença, mesmo com muitas barreiras?”*. O compromisso com a inclusão de estudantes com deficiência e com a própria atuação em psicologia escolar precisa ser além de agenda a ser cumprida. É uma complexa relação entre fundamento teórico-metodológico, desenvolvimento de competências e prática profissional. Os achados de pesquisa denotam que os participantes possuem clareza dessas interlocuções, sendo capazes de identificar lacunas e apontar possíveis direções, a partir do reconhecimento de seus papéis e limites.

Nesse sentido, as psicólogas escolares do IFMA podem se instrumentalizar, conforme debatido por Marinho-Araujo (2016), para criar *com* e *entre* os atores educacionais espaços de trocas e interlocuções que visem a conscientização acerca das concepções que sustentam as práticas profissionais. Assim, mediações intencionalmente planejadas auxiliam para a elucidação sobre papéis, funções, responsabilidades e limites. Com relação ao contexto objeto dessa pesquisa, a atuação das psicólogas pode contribuir para que as diretrizes norteadoras do IFMA, bem como as concepções que indicam a função social do Instituto, possam ser explanadas entre os servidores, de modo que as práticas desenvolvidas se alinhem com o que é institucionalmente preconizado.

Nesse contexto, abriu-se margem para discussões a respeito de como a inclusão de estudantes com deficiência no IFMA tem sido trabalhada em tempos de pandemia, uma vez que as questões suscitadas pelo alastramento da Covid-19 pelo mundo ultrapassam a barreira de somente uma crise sanitária, conforme debatido no Capítulo 4. Assim, a unidade de análise “inclusão em tempos de pandemia” contemplou essas reflexões. Além das falas em destaque na Tabela, essa unidade de análise também contemplou relatos de visões mais sistêmicas. Falando sobre sua atuação em um setor institucional, P9 (roda de conversa) trouxe que *“recebo muitas demandas dos campi. E aí refletindo sobre esse período de pandemia, eu não recebi nenhuma demanda relacionada a esse processo de inclusão. Parece assim, que como os alunos não estão dentro do campus, eles ficaram mais invisibilizados”*. P9 citou exemplos

de casos que chegou a acompanhar em dois *campi* no ano de 2019 e que depois de 2020, nenhum tipo de contato foi feito pelas equipes para solicitação de apoio ou mesmo para retorno sobre as situações: *“nenhum desses campi demandou nada em relação aos casos. Nem pra fazer uma queixa ou cobrança com relação ao processo de contratação do profissional que estava em andamento. Parece assim que os alunos desapareceram”*.

No mesmo norte, P5 (chat da roda de conversa) disse que *“os(as) estudantes que entraram em 2020, simplesmente não conhecemos. Estamos trabalhando em hipóteses!”* A mesma participante relatou o caso de uma aluna que entrou no campus e com a qual conseguiram ter um breve contato antes da pandemia e suspensão das atividades presenciais *“a gente já sabia [da aluna] porque ela entrou por cotas. Mas essa aluna era desconhecida pela maioria dos professores. Ela estava reprovando em todas as disciplinas e foram feitas algumas adaptações, mas que ainda assim não estavam de acordo com o que ela podia fazer. A gente começou a ter contato com a responsável dela, que até certo ponto é quem tá mediando, ela se coloca nesse papel de mediadora. Então em um primeiro momento a gente tem feito o que eu disse antes, mascarar: a gente permite o acesso mas não inclui não. Estamos falando de uma aluna que tem uma deficiência física, com um nível de deficiência intelectual e é excluída digitalmente, não tinha acesso às plataformas”*. Sobre o fato de que os alunos com deficiência estão sendo esquecidos no contexto da pandemia, P5 (roda de conversa) relatou que muito provavelmente eles tiveram conhecimento dessa aluna por ela ter entrado por cotas *“talvez a gente conhece e tá agindo porque ela entrou por cotas, talvez ela ia ser esquecida, seria um caso de entrar e sair do campus sem ser conhecida”*.

Os relatos de trazem à tona discussões feitas sobre o Parecer do CNE No. 5/2020, que orientou a reorganização do calendário escolar no período do início da pandemia no Brasil. O documento em questão coloca as famílias como mediadoras no desenvolvimento das atividades escolares, porém sem fornecer as especificidades necessárias quando se trata de estudantes com deficiência, lançando-os à possibilidade de serem tratados de forma diferenciada e apartada dos demais. Além disso, não se pode afirmar que as mediações realizadas pelos pais ou responsáveis neste contexto são suficientes para que processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorram (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021; MARINHO-ARAUJO; GALVÃO; CAVALVANTE; NUNES, 2021). A lacuna de diretrizes para auxiliar o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência em tempos de ensino remoto se refletiu na prática do IFMA, ao que as psicólogas discutiram que foi quase inexistente nesse período.

Sobre a atuação nesse momento de pandemia, P4 (roda de conversa) trouxe que *“foi feito aquele levantamento no tempo da matrícula para ver os alunos que poderiam precisar do nosso auxílio enquanto NAPNE, mas depois disso a gente não teve... Foi feito junto com a coordenadora do NAPNE, mas após esse momento a coordenadora não falou se esses alunos iriam precisar desse apoio. Ainda estou aguardando esse contato. Esse tempo, especificamente, tem sido um tanto quanto angustiante pra mim não só em relação aos alunos com deficiência, mas aos alunos todos, porque isso de eu não conhecê-los é um pouco complicado. Com relação aos alunos que são público alvo do NAPNE, eu não realizei nenhum atendimento esse ano ainda e os professores também ainda não repassaram. Penso que desses alunos que ingressaram, os professores ainda não conseguiram ter um parâmetro daquilo que eles possam apresentar de dificuldade”*. O perfil de atuação crítica e política das psicólogas do IFMA comparece em relatos como o de P4, na medida em que a percepção da lacuna de atuação junto aos estudantes com deficiência gera sentimentos de angústia e movimento em direção a possíveis soluções, embora ainda não efetivadas na prática.

Por outro lado, algumas participantes trouxeram atividades que conseguiram ser executadas nesse período. P13 (roda de conversa) relatou que *“o que eu pude perceber desse contexto de pandemia é que muitos professores conseguiam sinalizar, tanto para a equipe pedagógica quanto pra gente da Psicologia, em alguns Conselhos de Classe e em outros momentos, a necessidade da gente fazer uma busca, um cuidado com a família e com o aluno. Não sei dizer de que forma o Pedagógico fez esse acompanhamento com os alunos, mas a gente fez esse contato com a família e com alguns alunos que nos foi sinalizado a necessidade”*. Já P11 (roda de conversa) disse que *“eu acho que essa demanda não está tão ampliada pelo fato de que a gente tá na naquela velha história que vocês já comentaram: nós não estamos vendo, embora eles estejam ali, é pandemia... Então pra mim, nesse breve período que eu estou no novo campus só surgiu uma demanda de aluno dentro desse público. [...] E eu achei muito interessante a forma como o NAPNE fez esse momento com esse aluno, não que nós não fizéssemos antes, mas achei interessante o desafio da pandemia, deles estarem preocupados de fazer essa sondagem mesmo no momento pandêmico, interessados em fazer esse processo de investigação, de avaliação dessas necessidades específicas. Fui convidada a participar do momento, o aluno colocou um pouco da experiência dele de como está sendo a aula online...”*. A atuação das psicólogas escolares no momento atual demanda que estes estejam ainda mais resistentes aos tensionamentos do cotidiano escolar no qual a maioria das decisões pedagógicas estão sustentadas pela lógica do capacitismo. A Psicologia Escolar vinha se constituindo, nas últimas décadas, inserida no chão dos espaços educacionais,

participante das dinâmicas e fluxos particulares de cada instituição e o contexto pandêmico levou à suspensão, pelo menos a princípio, desse tipo de atuação. Os atravessamentos vivenciados em tempos de Covid-19 também têm reflexos nas psicólogas escolares que, afastadas do contato presencial com o ambiente educacional e seus atores, necessitaram revisitar e reformular suas práticas, além de estarem sujeitas aos medos, inseguranças e angústias característicos do quadro de emergência social e sanitária (CAMARGO; CARNEIRO, 2020; MARINHO-ARAUJO; *et al.*, no prelo).

Vale recordar que as psicólogas do IFMA, quando atuando em um campus, fazem parte das equipes responsáveis por articular ações que visem o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes, na perspectiva preconizada pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem por um dos objetivos reduzir os efeitos das desigualdades sociais e regionais que impactam na educação dos discentes (BRASIL, 2010). Nesse sentido, o fortalecimento das ações das psicólogas pode contribuir para que o vínculo entre os estudantes com deficiência e o IFMA não se perca, uma vez que a suspensão das atividades escolares presenciais não significou que as demandas estudantis desapareceram. De certo modo, a pandemia da Covid-19 acentuou problemáticas que os discentes já enfrentavam e trouxe outros desafios, demandando respostas rápidas das instituições. Apesar do vírus afetar de forma indiscriminada todos as pessoas, indivíduos pertencentes a grupos historicamente lidos como minorias, como pessoas com deficiência, sofrem riscos mais elevados e outros impactos sociais associados à desigualdades pré-existent, que se alargaram (SALVADOR; GONÇALVES; BASTOS, 2020; SILVA; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2020; SONG *et. al*, 2020).

O psicólogo escolar quando sustenta posições políticas que visam enfrentar situações de extrema dificuldade e seus desdobramentos, colabora para a construção junto à equipe escolar de uma consciência libertadora, crítica e emancipatória (GUZZO *et. al*, 2021). Assim, a percepção das psicólogas do IFMA das lacunas existentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência, em especial no contexto de pandemia, pode ser ponto de partida para que estas profissionais possam, conforme debatido por Moreira e Guzzo (2017), discutir contradições e violências existentes na realidade da comunidade escolar que possam estar contribuindo em situações que apartam esses discentes dos ambientes de aprendizagem e socialização, mesmo que virtuais.

Nesse sentido, o que se observou é que as psicólogas escolares do IFMA possuem fundamentações teórico-metodológicas que sustentam práticas as quais visam provocar abertura da equipe pedagógica para a inclusão dos estudantes com deficiência, com leituras e

posicionamentos críticos sobre as dificuldades desse processo, inclusive no atual contexto pandêmico. No entanto, não apresentaram propostas práticas para a orientação do trabalho do professor que pudessem atender às demandas diversas das deficiências, em alinhamento com a proposta educacional dos Institutos Federais. No capítulo seguinte serão apresentadas as considerações finais desse estudo, evidenciando os achados de pesquisa, limitações da trajetória metodológica e apresentando o desdobramento gerado tanto pelo aprofundamento teórico no assunto quanto pelas reflexões suscitadas pela análise das informações.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou contribuições para a área da Psicologia Escolar e inclusão de estudantes com deficiência, especialmente no que diz respeito às possibilidades de trabalho das psicólogas escolares do Instituto Federal do Maranhão. Defende-se que esse trabalho pode colaborar para a construção de práticas profissionais socialmente compromissadas. Pensar sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência significa revisitar práticas, concepções e atravessamentos históricos e políticos. Aliado a isto, produções que visam debater sobre o papel da Psicologia Escolar junto a esta frente necessitam estar alinhadas a um comprometimento para além do avanço teórico: é um compromisso com a reflexão propulsora de mudanças, com a construção de uma base que possa conferir formas a práticas profissionais críticas e éticas.

O direito à formação para o trabalho como ponto chave da própria dignidade humana está mais do que definido nos dispositivos legais que regem o país. O impacto que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica causou no que diz respeito à ampliação da oferta de ensino público profissionalizante de qualidade sinaliza um importante campo para atuação dos psicólogos escolares, sendo que a ocupação destes espaços pode ser entendida como consolidada e em gradativa ampliação, conforme a literatura da área (ALVES, 2019; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2021; FERRO, 2017; FONSECA, 2018).

Espera-se que a atuação em Psicologia Escolar seja capaz de levar em consideração os aspectos sociais que circundam as relações como violências, opressões e exclusões, dando margem para atuações prioritariamente coletivas, preventivas e institucionais, que visem fomentar as potencialidades na criação de uma cultura de sucesso escolar (CACAU, 2019; GUZZO, 2015; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; NUNES; MARINHO-ARAÚJO, 2020; OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020).

A partir dessa visão que este trabalho foi desenvolvido, e acredita-se que responder ao questionamento “de que forma os psicólogos escolares do IFMA podem contribuir, em suas práticas profissionais, para a inclusão de estudantes com deficiência nesse contexto” significa abrir provocações que viabilizem a reconstrução de sentidos que possam conferir formas a ações individualizantes e fortalecedoras da lógica da exclusão. Vale ressaltar que o momento de coleta e construção das informações da pesquisa se deu em meio ao contexto da pandemia da Covid-19. Esse fator demandou mudanças na trajetória metodológica que de certa maneira limitaram o alcance da pesquisa. Além disso, trata-se de levar em consideração que as

psicólogas se encontravam atravessados, pessoal e profissionalmente, por todas as questões escancaradas na pandemia: insegurança, medo, luto... No decorrer do estudo, houve casos de participantes que deixaram de seguir na pesquisa ou contribuíram apenas em momentos pontuais por demandas referentes a perdas familiares e hospitalização, por exemplo. Por outro lado, seria injusto negligenciar as potências que emergiram nesse mesmo contexto, traduzidas na resistência das psicólogas evidenciada nas falas partilhadas, no enfrentamento a situações conflituosas em meio a processos de inclusão, nas críticas fundamentadas e transversais de todas as participantes por maior articulação institucional com a pauta. Em meio a um cenário devastador, evidenciou-se compromisso ético e político de atuação profissional, superação, lucidez sobre os processos e criatividade para buscar soluções.

Entre os diversos pontos levantados sobre a questão da inclusão escolar de pessoas com deficiência no IFMA, destaca-se a necessidade de condições mínimas para que isso seja realizado, no que diz respeito a recursos humanos e materiais. Esse fato ressoa na falta de visibilidade e reconhecimento institucional, que por sua vez impacta as possibilidades de atuação. Um exemplo dessa falta de apoio é o fato de que, mesmo sendo um Núcleo regulamentado por meio de Portaria, a coordenação do NAPNE sequer é função gratificada (FG). Apesar de não se defender que o desenvolvimento de um trabalho esteja vinculado exclusivamente a uma gratificação, questiona-se o porquê de outras coordenações serem FG e entende-se que esta é uma forma de valorização. Diante das diversas demandas existentes, as psicólogas relataram impossibilidade de focar exclusivamente nas questões da inclusão, fato este gerador de angústias na medida em que, apesar de terem uma visão ampliada e crítica tanto sobre a Psicologia Escolar quanto sobre inclusão, percebem sua atuação nessa frente como remediativa, “apagando incêndios”. Nesse sentido, apesar das reflexões teóricas serem importantes para o fortalecimento de críticas, é urgente e necessário que as produções em Psicologia Escolar possam fornecer bases práticas para a atuação na área.

Esse estudo foi desenvolvido a partir de três etapas: análise documental, aplicação de questionário e fórum *online*. Esta última, se desdobrou para um momento de roda de conversa também virtual. As informações de pesquisa construídas permitiram as seguintes conclusões:

1. As psicólogas do IFMA possuem bases teórico-metodológicas que sustentam visões e atuações críticas e compromissadas com a transformação de cenários de desigualdades, exclusão e opressões.
2. O quantitativo de profissionais da psicologia foi um ponto importante debatido pelas participantes. Apesar de existirem psicólogas em quase todos os *campi* do Instituto e este ser um cenário privilegiado em comparação com os demais espaços educacionais

maranhenses, o número ainda é pequeno considerando o universo de estudantes, os diferentes níveis de ensino ofertados e a variedade de demandas. Esse fator influencia no desenvolvimento das atividades dos profissionais que, muitas vezes, acabam por priorizar certas pautas em detrimento de outras.

3. As lacunas na formação adequada em Psicologia Escolar, Educação Inclusiva e também de pautas específicas para cada deficiência, apesar de influenciarem as psicólogas a buscarem capacitação, têm influência no desenvolvimento das práticas profissionais que, por vezes, ficam engessadas nas angústias quando não se transformam em ações.

4. Os documentos institucionais sinalizam que a inclusão deve ser tomada como cultura coletiva, porém, na prática, há falta de articulação no IFMA e certa desvalorização da pauta, que pode estar relacionada com as lacunas referentes às intervenções especializadas para os diversos tipos de deficiências.

5. As práticas exitosas, no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência, foram citadas com ênfase em situações nas quais o coletivo foi provocado às mudanças e construção de redes de apoio entre os estudantes com e sem deficiência.

6. A questão da falta de recursos humanos e a sobrecarga das demandas evidenciou-se ainda mais no período pandêmico, fazendo com que os estudantes com deficiência se tornassem ainda mais invisibilizados.

7. As psicólogas do IFMA possuem atuações que contemplam tanto práticas consideradas tradicionais, quanto emergentes em Psicologia Escolar.

8. A oscilação entre modos de atuação é geradora de sentimentos e concepções ambivalentes relacionados ao processo de inclusão do estudante com deficiência. Existe uma culpabilização por um suposto fracasso na efetivação dos processos inclusivos, em especial quando as psicólogas reconhecem práticas remediativas e corretivas, e, por outro lado, existe sentimento de bem estar com os êxitos alcançados e com o reconhecimento dos avanços, mesmo que pequenos.

Assim, a partir do aprofundamento teórico e das reflexões viabilizadas pelos achados de pesquisa, foram delineadas diretrizes que podem nortear a atuação das psicólogas escolares do IFMA na inclusão de estudantes com deficiência. A proposição de intervenções em Psicologia Escolar não pressupõe defender modelos estanques, aplicáveis a quaisquer contextos sem a devida análise de conjuntura social, histórica, política, econômica, cultural de cada comunidade escolar (GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; FLEITH, 2011; MARINHO-ARAÚJO, *et al.*, no prelo). No entanto, assume-se o compromisso em apresentar

contribuições práticas para o campo e nesse sentido um modelo, ainda que teórico, é um importante ponto para nortear atuações na área e gerar possibilidades de pesquisas futuras.

O ponto de partida para a proposição desse modelo é a defesa pelo aumento de número de psicólogas e demais membros que podem compor as equipes de acompanhamento nos *campi*. Vale ressaltar que o trabalho na inclusão não pode ser desenvolvido por um só servidor, assim, as ações propostas contemplam uma visão de pauta coletiva. Isso posto, dividiu-se as possibilidades de atuação e articulação em esferas, para melhor visualização.

Tabela 12 - Proposta de atuação em Psicologia Escolar para inclusão escolar de pessoas com deficiência no IFMA

Ações institucionais junto à gestão e setores responsáveis pela inclusão e acessibilidade de PcD
Ações com foco em intervenções com impacto em diretrizes institucionais
- Atuação junto às equipes envolvidas na produção e reformulação de documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e Planos de Curso, e que contemple orientações específicas a processos de adequação e adaptação pedagógica voltadas aos diferentes estudantes com deficiência em suas características como aprendizes. - Articulação com setores institucionais como a Diretoria de Direitos Humanos e Inclusão Social para a revisão e ampliação da política inclusiva do Instituto, contribuindo com a elaboração de diretrizes mais específicas para modificar a inclinação generalista sobre os processos inclusivos identificada nos documentos oficiais analisados nessa pesquisa. - Mobilização coletiva para construção de projetos de ações pedagógicas sobre o paradigma da inclusão social e escolar, a luta anticapacitista, o modelo social da deficiência (tais como campanhas, seminários, lives, passeatas etc.), que envolvam representatividades entre docentes e discentes com e sem deficiência, a partir da articulação entre os campi do IFMA, fomentando ações políticas de modo institucional.
Acessibilidade e permanência do estudante PcD
Ações que visam fomentar meios de acesso e permanência dos estudantes
- Articulação para a criação de equipes de trabalho voltadas para o levantamento de demandas referentes à acessibilidade física, digital e de comunicação, para desenvolver planos de ação alinhados com as necessidades locais como, por exemplo, treinamento de alunos para uso de plataformas e ferramentas digitais com apoio de ferramentas tecnológicas assistivas. - Participação na entrevista inicial dos estudantes com deficiência para levantamento de informações que sirvam de base para orientações práticas aos professores e demais membros

da equipe, e também de projetos de vida e potencialidades.

- Mapeamento de tecnologias assistivas necessárias à ampliação da qualidade pedagógica da relação professor e estudantes, sendo esses produtos de amplo acesso aos discentes com e sem deficiência, de forma a provocar aproximação e partilhas dos processos de aprendizagem nas e pelas interações sociais. Sendo o IFMA um espaço educacional voltado para a ciência e tecnologia, possuindo estrutura privilegiada com laboratórios, impressoras 3D, Fábrica de Inovação (que tem por finalidade prestar serviços inovadores para a comunidade, através da aplicação de técnicas científicas que solucionem demandas locais), entre outros, a utilização desses espaços para o fomento de ações que auxiliem nos processos de inclusão de estudantes com deficiência é algo que contribui para a materialização das políticas inclusivas, além de potencializar o aprendizado e o desenvolvimento de competências nos discentes.
- Participação na elaboração e/ou execução de Projetos de Pesquisa/Extensão que tenham foco na inclusão de estudantes com deficiência, em especial no que tange ao incentivo de soluções que visam fomentar meios de acesso e permanência dos estudantes para cada especificidade de vias coletarais de aprendizagem.

Criação de espaços de circulação de significados para o desenvolvimento de consciência crítica referente aos processos inclusivos de PcD

Ações que visam a quebra de barreiras atitudinais e mudanças de concepções que sustentem lógicas capacitistas, discriminatórias e excludentes

- Articulação entre todos os *campi* e setores da Reitoria que permita o compartilhamento entre a comunidade escolar de histórias exitosas de estudantes com e sem deficiência egressos do IFMA, valorizando as diferentes potencialidades dos discentes e auxiliando a construir uma cultura de sucesso escolar pautada nos princípios elencados pelos documentos institucionais do tipo de estudante que o IFMA pretende formar, sem recair no discurso capacitista de supervalorização das conquistas das pessoas com deficiência.
- Participação em espaços institucionais como Conselhos de Classe, reuniões técnicas com a equipe e encontros pedagógicos, visando criar espaços de escuta para trabalhar concepções que podem servir de base para práticas excludentes (GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020; MARINHO-ARAUJO, *et al.*, no prelo).
- Criação de grupos de pais/responsáveis, visando o fortalecimento do vínculo escola-família, bem como a criação de locais de escuta e troca, auxiliando no desenvolvimento de perfis engajados com a construção de espaço escolar inclusivo.

Fortalecimento do coletivo estudantil para a criação de redes de apoio

Ações junto aos estudantes, sob a ótica da construção de redes de apoio e fortalecimento do perfil crítico estudantil

- Atuação junto aos estudantes com e sem deficiência, no formato de Assembleias Escolares, fortalecendo redes de apoio e protagonismo estudantil, abrindo oportunidade para que os discentes contribuam com a construção de um espaço escolar não excludente (MEIRELES; GUZZO, 2020).
- Criação de espaços de escuta psicológica aos estudantes sem deficiência, incentivando o engajamento de todos na defesa pela inclusão (FLEITH, 2011, MARINHO-ARAUJO, *et al.*, no prelo). Essa ação pode ser articulada por meio do incentivo à criação de páginas em redes sociais que debatam sobre questões como a lógica capacitista nos espaços educacionais, provocando o coletivo para o reconhecimento de práticas que precisam ser modificadas.
- Atuação no incentivo ao desenvolvimento de coletivos estudantis engajados com formas contemporâneas de comunicação e divulgação de informação sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, como as redes sociais, viabilizando a aproximação entre os estudantes em espaços que fazem parte dos seus cotidianos, permitindo a circulação de sentidos a partir de reflexões amparadas na literatura.
- Mobilização para o apoio a ações de desenvolvimento de materiais como cartilhas, podcasts e *vlogs*, voltados para relatos de experiências e vivências dos estudantes na diversidade e no meio acadêmico.
- Mobilização junto a lideranças estudantis para a criação e articulação de espaços coletivos de interlocução entre estudantes com deficiência de IFET's de diferentes regiões do país para partilha de experiências e vivências, valorizando o protagonismo estudantil por meio de redes sociais e encontros estudantis (*online* e/ou presenciais).
- Mobilização para a participação dos estudantes com deficiência em espaços de troca já consolidados no IFMA como Jogos Escolares, Encontro de Estudantes, Gincanas Tecnológicas, Concursos Culturais, entre outros.

Apoio ao trabalho coletivo para a inclusão de PcD

Ações voltadas para a assessoria da equipe escolar, com vistas a viabilizar o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem

- Promoção de formação continuada para a equipe nas áreas da inclusão de pessoas com deficiência e empregabilidade, impactando positivamente para a modificação de concepções equivocadas de que esses estudantes não teriam condições de serem inseridos pelo mercado de trabalho, ou que estes, quando admitidos, devem ocupar cargos ou funções simples, muitas
-

vezes aquém de suas competências que foram desenvolvidas na Educação Profissional.

- Articulação, em conjunto com o departamento e Extensão e Relações Institucionais, com dispositivos públicos como secretarias de direitos humanos e órgãos relacionados ao trabalho para a construção de uma agenda que contemple campanhas direcionadas às empresas privadas, com foco na valorização do trabalhador com deficiência, reconhecendo o perfil e a competências desenvolvidos no IFMA.
- Atuação junto aos professores, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais na reflexão e construção de instrumentos de avaliação de aprendizagem, em especial no que tange às disciplinas das áreas técnicas.
- Atuação de apoio ao professor para a construção de sistema de co-tutoria entre estudantes com e sem deficiência, que possuam maior e menor proficiência escolar (MARINHO-ARAUJO *et al.*, no prelo), em especial nas disciplinas técnicas, viabilizando troca e desenvolvimento de habilidades.
- Articulação junto às coordenações de curso para o incentivo do desenvolvimento de ações como Empresas Júniores e espaços de formação dos estudantes, com e sem deficiência, ao empreendedorismo, ao investimento do mercado, a protagonização de construção de espaços de trabalho, valorizando as diferenças e diversidade humanas.
- Atuação para o fortalecimento do trabalho do professor, em uma visão de parceria, para que este consiga buscar de forma autônoma, criativa e orientada, a ampliação, revisão e atualização de suas práticas pedagógicas (GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; MARINHO-ARAUJO *et al.*, no prelo; OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020).
- Realização de acompanhamento geral do histórico de rendimento das turmas que tenham estudantes com deficiência, junto com equipe pedagógica, contribuindo para deslocar o foco das dificuldades para as potencialidades de todos, com intervenções orientadas a uma ótica de sucesso escolar (GALVÃO; MATOS; XAVIER, 2018; FLEITH, 2011).
- Promoção de espaços de trocas entre os psicólogos do Instituto para o levantamento de demandas e práticas, fortalecendo o perfil profissional e construindo coletivamente possibilidades de atuação.
- Mobilização do coletivo (psicólogos, estudantes com deficiência, NAPNE, pedagogos, TAE e professores) para a elaboração de documentos tipo cartilha com orientações que englobem aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência, no contexto da educação profissional, com informações sobre as diferentes deficiências e pontos de ação.

Esses são alguns pontos que podem contribuir na atuação dos psicólogos do IFMA na inclusão de estudantes com deficiência. Defende-se que a atuação desse profissional deve contribuir para provocar o coletivo na reflexão sobre o lugar de cada um nesse processo. Isso precisa ocorrer a partir de uma perspectiva de sucesso escolar, que possibilite a modificação de visões pré-estabelecidas tanto sobre esses discentes, a partir de uma leitura histórica sobre as condições culturais que alimentaram a lógica capacitista voltada a esse público e que vem fortalecendo a estruturação de injustiças sociais de homens entre si. Ressalta-se a importância de que as ações dos psicólogos escolares do IFMA na luta anticapacitista sejam subsidiadas por consolidadas intervenções técnico-científicas em Psicologia Escolar.

Como área de pesquisa e atuação, esta precisa estar socialmente compromissada com a transformação de realidades que contemplem populações historicamente colocadas à margem. Fala-se de sujeitos que, reiteradamente, tiveram suas existências marcadas por questões que socialmente são lidas como sinais de menos valia. Os subsídios técnicos e metodológicos que comportam a formação do profissional psicólogo podem e devem sustentar atuações que auxiliem na quebra dessas lógicas. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para que o projeto de educação e de formação humana pretendidos pelos documentos institucionais do IFMA, além das políticas educacionais inclusivas vigentes, se reflitam nas práticas cotidianas dos atores educacionais que constroem esse espaço.

REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?. **Rev. bras. educ. espec.** vol, v. 25, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nadia_Maria_Salomao/publication/336007036_Revista_Brasileira_de_Educacao_Especial/links/5d8a2b5d458515cbd1c44212/Revista-Brasileira-de-Educacao-Especial.pdf. Acesso em: 29 jul 2020.
- ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional:** ações e possibilidades no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2017. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372>. Acesso em 10 abr 2019.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, Número Especial, p. 115-125, 2018. Disponível em: <https://repositorio.observatoriodocuidado.org/handle/handle/2000>. Acesso em: 20 ago 2020.
- ANACHE, A. A.; MADRUGA, R. S. Tendências das pesquisas sobre inclusão na Educação Superior: contribuições da teoria Histórico-Cultural. **Educação e Fronteiras**, v. 8, n. 22, p. 47-61, 2018. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9044>. Acesso em: 20 ago 2020.
- ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Belém, 2007. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf. Acesso em 20 jul 2020.
- ANTONIO, L. A. **Mudança na permanência:** análise da implantação dos Curso Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Fase 1. . 2018. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ANTUNES, A. A. **Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás:** O papel do psicólogo. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ASTUDILLO-MENDOZA, P.; FIGUEROA-QUEIROZ, V. Inmersas en la Red: alcances y limitaciones de una etnografía virtual. **Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais/Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales**. v. 3, 2019. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2317/2234>. Acesso em: 10 ago 2020.
- ATUALIZAÇÃO da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Vídeo (1h56min25seg). GT15 de Educação Especial da ANPEd. **Publicado pelo canal GT15 ANPEd Educação Especial no YouTube**, 2020. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=kmQycCamDzs>. Acesso em: 07 jul 2020.

BALDEZ, S. N. A. **Caracterização da atuação e formação de psicólogos escolares de escolas do Maranhão**: um estudo sobre perfil. Relatório de PIBIC não publicado. Departamento de Psicologia, Universidade Ceuma: São Luís, 2020.

BARRETO, M. A.; ABREU, C. C.; ALMEIDA, G. R.. Psicologia e educação: mediações em tempos de pandemia. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (Org.). **Onde está a Psicologia Escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

BARROCO, S. M. S.. Teoria Histórico-Cultural e o Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições à Psicologia Escolar. In: Raquel Souza Lobo Guzzo; Claisy Maria Marinho-Araújo (Orgs.). **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras**. Campinas: Átomo & Alínea, 2011.

BARROS, M. B. **Inclusão e Educação Profissional**: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo. 2016. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2175>. Acesso em 10 abr 2019.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. . Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: uma proposta de atuação. In R. S. L. Guzzo (Org.), **Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar**. Campinas: Átomo & Alínea, 2014.

BRANDENBURG, J. E., *et al.* School reopening during COVID-19 pandemic: Considering students with disabilities. **Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine**, (Preprint), 1–7. <https://doi.org/10.3233/PRM-200746>

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto No 1.428 de 12 setembro de 1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro, RJ, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 mai 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto No 7.566, de 23 de Setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 mai 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto No 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 01 mai 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto No 7.234/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 02 ago 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto No 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 ago 2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto No 5. 154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 04 mai 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional No 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 ago 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei No 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 abr 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago 2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei No 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em 01 jul 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei No 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 abr 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei No 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 abr 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto legislativo No 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.

Brasília, DF, 2008b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto legislativo No 198, de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001a. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-norma-pl.html>. Acesso em: 02 mai 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.435**, de 15 de outubro de 1873. Aprova o Regulamento que dá nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 797, 1873.

BRASIL. **Decreto legislativo No 6, de 2020**. Reconhece a ocorrência de estado de calamidade pública. Brasília: 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Parecer CEB 19/1999**. Brasília: 1999b Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em 02 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília, DF, 2001b Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em 02 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 09/2001**. Brasília, DF, 2001d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 02 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 05/2020**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pc-p005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB No 2, de 11 de Setembro de 2001**. Brasília, DF, 2001c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 02 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/ Conselho Superior. **Resolução No 114, de 26 de junho de 2017**. Dispõe sobre a Política de Assistência ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Brasília, DF, 2017. Documento digitalizado.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/ Conselho Superior. **Resolução No 015, de 27 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação dos procedimentos para o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Brasília, DF, 2015. Documento digitalizado.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei No 010172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 02 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei No 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-l-ei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 02 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria No 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 01 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD/SESU. **Documento orientador**: Programa Incluir - acessibilidade no Ensino Superior. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas - Documento Básico**. Versão III. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 02 mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Ofício Circular No 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 15 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Educação Profissional**: indicações para a ação: a interface Educação Profissional/educação especial. Brasília, DF,, 2003. 84p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educ_prof.pdf. Acesso em: 20 ago 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 31 ago 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde. **Ofício Circular No 2/2021**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 20 mar 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Subsecretaria de Inspeção do Trabalho. Divisão de Fiscalização para Inclusão de Pessoas com Deficiência e Combate à Discriminação no Trabalho. **Caracterização das deficiências**: Orientações para fins de cumprimento do art. 93 da Lei No 8.213/91. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://sinicesp.org.br/inclusao/publica%C3%A7%C3%B5es/orientacoes%20_pcd_2018.pdf. Acesso em: 15 ago 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei No 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: DF, 2020a

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 6590/DF**. Relator: Ministro Dias Toffoli, 2020c. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>.

BRAZ-AQUINO, F. S.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. A.. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, p. 255-266, 2016.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira**: da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B.. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. **Cadernos de Psicologias**. n. , 2020.

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. **M/C Journal**, vol 11, n 3, 2008. <https://doi.org/10.5204/mcj.46>

CAVALCANTE, I. F; ALBUQUERQUE, J. C. L. Da exclusão à inclusão: Aproximações e distanciamentos entre a educação profissional e a educação inclusiva. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 2, p. 142-165, 2020.

CAVALCANTE, L. A.; MARINHO-ARAUJO, C. M. A dimensão ética e política da pesquisa em psicologia escolar. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 103-119, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul 2020.

CARDOZO, P. S.. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de Iniciação Científica**, Criciúma, v. 15, n. 1, 2017.

CFP. **Mudança na Política de Educação Especial é retrocesso e segregação!**. 2020.

Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/mudanca-na-politica-de-educacao-especial-e-retrocesso-e-segregacao-en-tenda-posicionamento-do-cfp/>. Acesso em 03 ago 2021.

CHAVES, D. G. **O Modelo Social da Deficiência**: entre o Político e o Jurídico. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CNTE. **Diretrizes para a Educação Escolar durante e pós-pandemia**. Brasília, DF, 2020.

Disponível em:

https://cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_diretrizes_enfrentamento_coronavirus_final_web.pdf. Acesso em: 20 ago 2020.

COELHO, C. M. M.. Sobre desenvolvimento da infância e defectologia: indícios do papel ativo do sujeito. **Educ. Foco**, v. 23, n.3, p. 835-850, 2018.

COLPO, L. C.; ZANON, R. B; PEZZI, F. A. S. Indicativos de empatia em crianças no contexto da inclusão escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 27320-27340, 2021.

CORRÊA, M. V.; ROZADOS, H. B. F. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n. 49, p. 1-18, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v22n49p1>. Acesso em: 10 ago 2020.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: nova ética, novos compromissos. In: MÍTIJANS-MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4. ed. revisada. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2020.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. Da repulsa da escola à diferença: historicizando raízes, perspectivando saídas. In DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

CUNHA, E. O. *et al.*. The Production of School Complaints in a Public School: Meanings and Practices. In: MARISCO, G.; TATEO, L. Tateo. (org.). **Cultural Psychology of Education**. 1st. ed. Cham: Springer International Publishing, 2018, v. 1, p. 181-195.

DAVID, M. M. **Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás**: concepções e práticas. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DAZZANI, M. V. M. A psicologia escolar e a Educação Inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 mai 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 jul 2018.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DIAS, M. A. L. *et al.* Os professores e a Educação Inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, dez, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300453&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 abr 2019.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: contribuições para a atuação na educação superior. 2017. 300 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

FEITOSA, L. R. C.; ARAUJO, C. M. M. O papel do psicólogo na Educação Profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia** (Campinas), vol. 35, núm. 2, Abril-Junho, 2018, pp. 181-191.

FEITOSA, L. R. C.; ARAUJO, C. M. M. Psicologia escolar e a Educação Profissional e tecnológica: Contribuições para a Educação Superior. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. M. Psicologia escolar nos Institutos Federais do Brasil: articulação entre formação acadêmica e formação profissional dos estudantes. **Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho**, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55642379.pdf#page=18>. Acesso em: 01 ago 2020.

FERREIRA, B. O., *et al.*. A Psicologia no IFMA: do percurso histórico à atuação dos psicólogos escolares. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. 1 v. Teresina: EDUFPI, 2017.

FERREIRA, M. A. S. **A atuação da psicologia escolar na educação superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

FERRO, A. S.. **Tornar-se psicólogo escolar: a formação da identidade profissional no Instituto Federal de educação de Goiás**. 2017.156 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

FLEITH, D. S. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o psicólogo. *In*: GUZZO, R. S. L; MARINHO-ARAUJO, C. M. (org.). **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas, SP: Ed. Alínea 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, T. S. **O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas**.2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Inclusão escolar: concepções de psicólogos escolares e educacionais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 603-616, 2018.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Nota Pública do FNPE**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-publica-do-fnpe-autonomia-universitaria-e-recursos-publicos-p-ara-educacao-publica>. Acesso em: 15 ago 2020.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saude**. v. 29, n. 2. 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALL, J.; DRABESKI, L. Etnografia Virtual: um panorama do método nos estudos de jornalismo em congressos do Intercom. **Temática**, vol 15, n. 3, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/44976>>. Acesso em 10 jul 2020.

GALVÃO, P. S. **Psicologia escolar em organização não governamental: Um estudo sobre o perfil profissional**. 199f. 2014. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GALVÃO, P.; MATOS, D. C.; XAVIER, C. (org.). **O Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão da Criança com Autismo**. 2. ed. São Luís: Gráfica Unijet, 2018. v. 2. 67p.

GALVÃO, P.; MARINHO-ARAUJO, C. M. ONGs no Brasil: Contextualização Histórica do Cenário para Atuação em Psicologia Escolar. **Psicologia em revista (online)**, v. 24, p. 101-123, 2018.

GALVÃO, P.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar em ONGs: Estudo Sobre o Perfil de Educadoras Sociais. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, p. 46, 2019.

GALVÃO, P.; BECKMAN, M. V. R.. A Educação Inclusiva no Contexto da Política Nacional da Educação Especial: Atuação e Compromisso da Psicologia Escolar. *In*: Daniel

Carvalho de Matos. (org.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Desenvolvimento Atípico: Ênfase em Autismo**. 1. ed. Porto Velho: AICSA, 2016, v. 1.

GARCIA, R. M. C.. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G.. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 1-16, 2021.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em 01 out 2021.

GERMANO, R. A; SOARES, F. B. A.; FRANCA, R. M.. Percepção dos docentes sobre a inclusão de discentes com condição de deficiência na Universidade Federal do Ceará Campus de Crateús-CE. **Anais... Encontros Universitários da UFC em Crateús**, Crateús, p. 146, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58370>. Acesso em 01 out 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vigotsky: Contribuições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. Vol 8. N. 1. Janeiro/junho, São João del-Rei, 2013. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume8_n1/PPP_Art_2.pdf. Acesso em 20 dez 2019.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In: MÍTJANS-MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4. ed. revisada. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2020.

GUZZO, R. S. L *et al.*. O psicólogo e a questão social: desafios e obstáculos para a prática profissional. In: BERNARDO, M. H.; GUZZO, R. S. L.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **Psicologia Social: perspectivas críticas de atuação e pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

HINE, C. **Etnografia Virtual**. Barcelona: Editorial UOC Disponível em: <http://ethnographymatters.net/blog/2013/11/29/christine-hine-on-virtual-ethnographyse3-inter.net/>. Acesso em: 01 ago 2020.

HONNEF, C. As dificuldades dos professores frente a implementação de uma proposta educacional inclusiva. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem**. Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2505_1973.pdf. Acesso em: 20 ago 2018.

IFES. **RELATÓRIO FINAL**: Grupos de Trabalho do IV Encontro Nacional dos(as) Psicólogos(as) dos IF. Vitória: Espírito Santo, 2020.

IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2019-2023. São Luís, 2019.

IFMA. **Projeto Pedagógico Insitucional**. São Luís, 2016. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/projeto-pedagogico-institucional-ppi/>. Acesso em 01 mai 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 abr 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Aceso em: 20 jul 2021.

IVANOVICH, A. C. F.; GESSER, M. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a) políticos. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 3, p. e1618-e1618, 2020. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618>

KASSAR, M. C. M.. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 24 ago 2018.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jul 2020.

KOEHLER, S. E.; MATA, L. História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Práticas em psicologia escolar**: do ensino técnico ao superior . 1 v. Teresina: EDUFPI, 2017.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: a arma secreta dos profissionais de marketing: como o conhecimento das mídias sociais gera inovação. 2010. Disponível em:

http://kozinet.net/wp-content/uploads/2010/11/netnografia_portugues.pdf. Acesso em: 15 jul 2020.

KOZINET, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEPED. UNICAMP. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Unicamp, 2018.

LIMA, E. L. M.; NETA, O. M. M. Implementação de Políticas Públicas Educacionais para a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional: o CEFET-RN e a Ação TEC NEP. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 01-15, e4711417, 2018. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/417/331>. Acesso em 10 abr 2019.

LIMA, E. R. S. *et al.* Educação Profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1a década do século XXI. **Holos**, 4, 119-129, jul. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/3185/1131>. Acesso em 05 mai 2019.

LANNA JUNIOR, M. C. M.. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, Abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000100273&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 abr 2019.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 7 out. 2021.

MANICA, L. E. **A inclusão na Educação Profissional**: o perfil docente, os limites e as possibilidades. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, 23 (83), 17-35. Mar 2010.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Perspectiva Histórico Cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L.

T. (org.). **Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. XIX, p. 147-163, 2015.

MARINHO-ARAUJO, C. M. ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014

MARINHO-ARAUJO, C. M.; GALVÃO, P.; CAVALCANTE, L.; NUNES, L. Psicologia Escolar no Cenário da Pandemia do COVID-19: Ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos em psicologia**. No prelo.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; *et al.* Psicologia Escolar no Cenário da Pandemia do COVID-19: Ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos de Campinas**. No prelo.

MATOS, D. C.; MATOS, P. G. S. Intervenções em psicologia para a inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista eletrônica Espaço Acadêmico**, v.18, pp. 21-31, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44949/751375138734>. Acesso em: 10 jul 2020.

MEIRELES, J.; GUZZO, R. S. L. Assembleias de classe: Psicologia Escolar na promoção da participação de estudantes. *In*: MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B. (org.). **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica**. Vol 1. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. *In*: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2020.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v.23, n 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 01 mai 2019.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação. **Psicologia & sociedade**, v. 29, 2017. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29141683>

NASCIMENTO, F. C. *et al.* A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Inter Science Place: revista científica internacional**, ano 4, n. 18, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.inter-scienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/175>. Acesso em: 09 abr 2019.

NEES. UFAL. **Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018**. Maceió, AL, 2018.

NEVES, M. M. B. J.; MACHADO, A. C. A. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. *In*: MÍTJANS-MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4. ed. revisada. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2020.

NUNES, L. L. *et al.* Contribuições da perspectiva crítica de base Histórico-Cultural para a produção científica em psicologia educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 667-682, Set. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul 2020.

NUNES, S. C. T. **O programa TEC NEP: a Educação Profissional na perspectiva inclusiva**. 2012. 61 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 ago 2018.

OAB. Comissão Nacional de Direitos das Pessoas com Deficiência. **Nota sobre a Política Nacional de Educação Especial**. 2020. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/58460/nota-sobre-a-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em 03 ago 2021.

OAB-AM. Comissão de Proteção aos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Nota de repúdio ao Decreto No 10.502/2020**. 2020 Disponível em: <https://www.oabam.org.br/2020/10/06/comissao-de-protecao-aos-direitos-das-pessoas-com-d-eficiencia-da-oab-am-repudia-decreto-que-instituiu-a-politica-nacional-de-educacao-especial/>. Acesso em 03 ago 2021.

OLIVEIRA, L. C. **A política de inclusão e o percurso de formação profissional do estudante com deficiência no Instituto Federal de Educação: um estudo de caso do Campus Planaltina**. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/1644>. Acesso em: 10 abr 2019.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

OLIVEIRA, S. C. de S. .; FERRÃO, T. dos S. . The paths of inclusion of people with disabilities: the evolution through the professional and technological education of the Federal Network. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e504101220702, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20702. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20702>. Acesso em: 1 out 2021.

OLIVEIRA, B. C.; RAMOS, V. R. L.; SOUZA, V. L. T. Parceria crítica: Possibilidades de atuação em Psicologia Escolar. *In*: MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B.

(org.). **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica**. Vol 1. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006**. Unicef Brasil. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 05 abr 2019.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil, 2020 Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>

PATTO, M. H. S. (Org). **Introdução à psicologia escolar**. 3a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2021 ano base 2020**. Brasília: PNP, 2021. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>. Acesso em 05 jun 2021.

POSSATTO, J. D. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Práticas exitosas em Psicologia Escolar: reflexões iniciais. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, n. 14, p. 178-181, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6348910>. Acesso em: 21 jul 2020.

REFLEXÕES críticas em psicologia escolar sobre a pandemia com Pollianna Galvão. [S. I]: DCom Rádio - UFMA, 2020. 1 vídeo (11 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aAMM_iXGPGU.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da educação**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RIBEIRO, C. G. **Atuação de psicólogos escolares na rede pública do Maranhão**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, 2020.

RIBEIRO, T. H. M. A construção de um conceito e noções históricas do movimento político das pessoas com deficiência. In: FREITAS, A. V. L.; DINIZ, F. P.; RIBEIRO, T. H. M. (orgs). **Direitos das pessoas com deficiência: estudos em homenagem ao Professor Daniel Augusto Reis**. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2018.

RIBEIRO, T. H. M. O Movimento Político das Pessoas com Deficiência: a mitigada representação democrática da maior das minorias no Brasil. **JusBrasil**, 2017. Disponível em: <https://thiagohelton.jusbrasil.com.br/artigos/485939920/o-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-a-mitigada-representacao-democratica-da-maior-das-minorias-no-brasil>. Acesso em 10 set 2021.

RODRIGUES, I. A. A. **A gestão da indisciplina pelo psicólogo escolar: Estudo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2017.

ROSA, C. L. **Educação Profissional, científica e tecnológica, formação humana e psicologia escolar e educacional**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma - SC, 2018.

ROSA, L. R.; MENEZES, A. B.. Educational Inclusion and Social Interaction: A Literature Review. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, vol. 27, nº 2, p. 385-400 - Jun/2019. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-07>

SALVADOR, A. C.; GONÇALVES, R. S.; BASTOS, V. P. A crise provocada pela COVID-19: antigos problemas em um novo cenário. In: LOLE, A. et al. (Org.). **Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/06/ParaAlemDaQuarentena.pdf>. Acesso em 01 out. 2021.

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13514. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 6 out. 2021.

SILVA, I. C. M. **A política de Educação Inclusiva no ensino técnico-profissional: Resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão**. 2011. 99f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Isabelle-Cristine-Mendes-da-Silva.pdf>. Acesso em: 25 ago 2018.

SILVA, T. F. C.. *et al.* Atuação de psicólogos da Universidade Federal de Campina Grande durante a pandemia do Covid-19. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 492-512, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i2.14129>

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.

SONG, *et al.* COVID-19 and School Psychology: Adaptations and New Directions for the Field, **School Psychology Review**, 49:4, 431-437, 2020. DOI: 10.1080/2372966X.2020.1852852

SOUZA, T. Y. *et al.* Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 357-376, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922008000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 out 2019.

SOUZA, V. L. T. *et al.* O psicólogo na Escola e com a Escola: a parceria com forma de atuação promotora de mudanças. In: GUZZO, R. S. L. **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

TASSO, A. F.; HISLI SAHIN, N.; SAN ROMAN, G. J.. COVID-19 Disruption on College Students: Academic and Socioemotional Implications. **Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy**. Vol 1, No 1, 9-15, 2021. <https://doi.org/10.1037/tra0000996>

TILLMANN, L.; ALMEIDA, J. A Oferta da Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 123-129, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1123>. Acesso em: 20 jul 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 24 ago 2018.

UNESCO. **Termo de referência. Edital N° 13/2017**: Projeto 914BRZ1148 – “Fortalecimento da capacidade institucional para o tratamento da diversidade, inclusão e sustentabilidade socioambiental. Brasília, DF, 2017b.

UNESCO. **Termo de referência N° 1/2017** – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino. Brasília, DF, 2017a.

VIÉGAS, C. M. C. **Educação Profissional**: indicações para a ação: a interface Educação Profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Volume 1. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S.. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996.

VYGOSTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In : VYGOSTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOSTSKY, L. S. **Obras Escogidas - V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

VYGOSTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020213529>

WÜRFEL, R. F. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a Educação Especial: análise do GT 15 da ANPED**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZAGO, C. R.; RIBEIRO, E. A. W. Altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado na Educação Profissional, técnica e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Dynamis**, v. 23, n. 1, p. 95-111, 2018. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/6755/3753>. Acesso em: 15 ago 2020.

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6042>. Acesso em: 12 abr 2019

ANEXOS

Anexo A - Carta de Aceite Institucional



**INSTITUTO
FEDERAL
Maranhão**

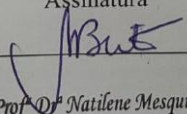
CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL

O Instituto Federal do Maranhão, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa, está ciente e de acordo com a execução do projeto de pesquisa **“Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência”**, sob responsabilidade da pesquisadora Maiara Amorim Muniz, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e supervisão da orientadora Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos.

Declaramos estar cientes que a pesquisa cumpre as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução No. 466/2012 e a Resolução No. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais tratam da pesquisa envolvendo seres humanos. Reforçamos que está resguardado aos participantes da pesquisa a autonomia o direito de recusar-se a colaborar com esse estudo.

São Luís, 23 de setembro de 2020

Assinatura



Prof.ª Natilene Mesquita Brito
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Portaria 262, publicada no DOU de 23/01/17
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI) – MESTRADO
ACADÊMICO

PESQUISA: Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência.

PESQUISADORA: Maiara Amorim Muniz

ORIENTADORA: Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) psicólogo (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“Atuação do Psicólogo Escolar do Instituto Federal do Maranhão para a Inclusão de Estudantes com Deficiência”**, que intenciona contribuir na ampliação dos debates e contribuições acerca da Psicologia Escolar no contexto da Educação Profissional. O objetivo geral desse estudo é analisar a atuação profissional de psicólogos escolares do IFMA para a inclusão de estudantes com deficiência.

Em caso de aceite, a sua participação nessa pesquisa se dará por meio de duas etapas. A primeira consiste na aplicação de questionário *online* do tipo *Google Forms* para levantamento de informações preliminares e de atuação profissional referentes à inclusão escolar de estudantes com deficiência. A segunda será a realização de debates por meio de fórum em um site, desenvolvido especificamente para este fim, com o objetivo de aprofundar as informações sobre formação, atuação profissional e concepções sobre inclusão. Reforça-se o caráter estritamente confidencial, estando assegurado total sigilo sobre suas informações em todas as etapas do estudo. As informações coletadas serão utilizadas em produções científicas, como dissertação e ensaios teóricos, resguardando sempre o anonimato dos participantes.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa estão rigorosamente em conformidade com as normas éticas referentes à pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas

de Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde - CNS No 466/12 e No 510/16, sendo que esse estudo está aprovado sob Parecer No 4.411.722. Como possível risco, há possibilidade de desconforto com as temáticas levantadas. Caso isso venha a ocorrer, fica o participante reservado ao direito de se retirar da pesquisa, em qualquer momento do andamento do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais e profissionais.

Não há gastos previstos para sua participação, sendo que qualquer eventual despesa será ressarcida pela pesquisadora. Você receberá uma via deste termo, constando informações de contato do pesquisador responsável para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que venha a ter sobre o projeto de pesquisa e sua participação, agora ou em momentos posteriores.

Contato da pesquisadora: Maiara Amorim Muniz

E-mail: maiamorimm@gmail.com

Telefone para contato: (99) 98207-0220

_____, ____/____/____

Apêndice B - Roteiro para registro de análise documental



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)

Título da pesquisa: Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Identificação do documento:

- Tipo de documento
- Ano de publicação
- Objetivo do documento

Título do documento analisado	
Destaques de informações (parágrafo e paginação)	Comentários, análises e observações da pesquisadora

Apêndice C - Questionário de levantamento de atividades



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)

Questionário de levantamento de atividades

Título da pesquisa: Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência.

INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

Há quanto tempo concluiu sua formação acadêmica? _____

Natureza da IES na qual você formou-se: () Pública () Privada

Cursou disciplinas na área da Psicologia Escolar: () Sim () Não

Cursou disciplinas específicas ou relacionadas à área da inclusão de pessoas com deficiência na escola? () Sim () Não

Tem algum tipo de formação continuada (concluída ou em andamento) na área de Psicologia Escolar?

() Especialização Latu Sensu

() Mestrado Profissional

() Mestrado Acadêmico

() Doutorado

Especifique o título da pós-graduação:

Tem algum tipo de formação continuada (concluída ou em andamento) na área da Educação Inclusiva?

() Especialização Latu Sensu

() Mestrado Profissional

() Mestrado Acadêmico

() Doutorado

Especifique o título da pós-graduação:

Faz parte do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do seu Campus?

() Sim, com portaria

() Sim, sem portaria

() Não

Desenvolve atividades junto ao Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do seu Campus?

() Sim, com certa frequência

() Sim, esporadicamente

() Não

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O questionário abaixo refere-se à execução de atividades vinculadas a práticas de inclusão escolar de *estudantes com deficiência*. Pensando sua atuação, marque com que frequência você realiza as seguintes ações que contemplam esse público:

	Ações	Nunca	Pouco	Com frequência	Sempre
Mapeamento Institucional	Participação na elaboração Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, na perspectiva da política de inclusão do Instituto.				
	Participação em projetos institucionais que contemplem temáticas inclusivas.				
	Participação em projetos de extensão que tenham como público-alvo os estudantes com deficiência.				
	Participação em atividades curriculares, com foco em demandas da inclusão (conselhos de classe, encontros pedagógicos, reuniões escola-família).				

	Ações	Nunca	Pouco	Com frequência	Sempre
Espaço de escuta psicológica	Atuação coletiva com professores sobre temáticas referentes à inclusão (rodas de conversa, oficinas, reuniões, entre outros).				
	Escuta psicológica individual aos estudantes na esfera da inclusão (adaptações pedagógicas, relação professor-aluno, entre outros).				
	Atuação coletiva com estudantes sobre temáticas referentes à inclusão (rodas de conversa, oficinas, reuniões, entre outros).				
	Encaminhamento dos estudantes para acompanhamento com profissionais externos à instituição.				
	Visita domiciliar aos estudantes com deficiência.				

	Ações	Nunca	Pouco	Com frequência	Sempre
Assessoria ao trabalho coletivo	Formação continuada de professores na capacitação para inclusão escolar.				
	Assessoria coletiva ao trabalho da equipe escolar nas adaptações curriculares.				
	Palestras e/ou oficinas institucionais sobre temáticas referentes à inclusão.				
Ensino e aprendizagem	Atuação junto aos professores, com foco na construção de estratégias para inclusão dos estudantes com deficiência.				

Apêndice D - Roteiro preliminar de tópicos do fórum *online*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)

ROTEIRO DE TÓPICOS PARA FÓRUM *online*

Pesquisa: Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência.

O objetivo desta etapa é aprofundar as informações sobre a atuação dos psicólogos escolares do IFMA para a inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, têm-se alguns pontos norteadores para o levantamento das informações. Outros tópicos poderão ser criados no decorrer da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

O primeiro tópico teve por objetivo levantar informações de identificação e promover um espaço em que os participantes possam se ambientar tanto com o fórum quanto entre si. Alguns pontos relevantes que se intenciona alcançar são: tempo de trabalho no IFMA e outras experiências na psicologia escolar.

- **Tópico 1:** Bem-vindos ao fórum de discussão “Psicologia Escolar no IFMA e inclusão”. Gostaríamos de agradecer por sua participação na etapa anterior e pelo aceite em prosseguir para este momento. Esperamos que este seja um espaço de ricas discussões, trocas e aprendizados!

Neste primeiro contato, temos dois convites para vocês:

1 - Façam uma breve apresentação. Sintam-se à vontade para compartilhar quaisquer informações que desejarem. Como sugestão, podem contar um pouco sobre seu tempo de

atuação no IFMA, se tem outras experiências na área da psicologia escolar, qual abordagem se baseia, entre outros. Para fazer uma postagem, basta clicar no botão azul ao lado.

2- Entrem no link abaixo. Vocês serão direcionados para uma outra página. Nela, gostaríamos que vocês escrevessem o que pensam sobre inclusão de estudantes com deficiência no IFMA. Por favor, escrevam uma palavra por campo ou pequena expressão. Não há necessidade de preencher todos, mas pedimos que completem pelo menos quatro campos.

CONCEPÇÕES

A intenção deste tópico foi levantar informações sobre concepções que os participantes têm sobre inclusão e a articulação desta na Educação Profissional, bem como com a psicologia escolar nesse contexto.

- **Tópico 2:** Obrigada pelos compartilhamentos no tópico anterior. Muito bom conhecer um pouco mais de cada um de vocês! Quem está chegando agora, ainda pode contribuir tanto nesse tópico quanto no anterior, combinado? Vamos falar um pouco sobre inclusão?

Essa é a nuvem de palavras criada a partir das respostas de alguns de vocês. E então, o que acham dela? Refletem a realidade de vocês? Como vocês visualizam a inclusão de estudantes com deficiência no contexto do IFMA e como a psicologia escolar se insere nisso?

- Relatem exemplos de situações vivenciadas em sua prática profissional como o perfil e características dos estudantes com deficiência, desafios encontrados na formação, ações desenvolvidas por vocês, barreiras encontradas e êxitos. Vocês devem relatar casos específicos com os quais puderam exercer sua atuação como psicólogo escolar.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Esse tópico teve por objetivo aprofundar as informações anteriormente levantadas na fase do questionário sobre atuação profissional dos psicólogos para a inclusão de estudantes com deficiência.

- **Tópico 3:** Muito obrigada pela troca! Interessante conhecer as diferentes realidades sobre inclusão nos campi. Vamos aprofundar mais essa temática! Abaixo temos algumas situações hipotéticas, para as quais gostaríamos que vocês pensassem e discorressem sobre possíveis planos de ação, como psicólogos escolares. Não há respostas certas ou erradas, é um momento de troca de ideias e construção coletiva!

1. Estudante com paralisia cerebral. Com a coordenação motora fina bastante prejudicada, não possui firmeza nas mãos. Tem dificuldade na locomoção, mas não necessita de uso de muletas ou cadeira de rodas. Discente de um curso de ensino técnico subsequente, com disciplinas que envolvem manuseio de máquinas e circuitos elétricos de alta tensão. Professores pedem avaliação da equipe pedagógica para possível troca de curso, alegando que ele não tem condições de realizar as atividades e tampouco atuar na área, correndo o risco de sofrer acidentes graves nos aparelhos elétricos.

2. Estudante surda, alfabetizada em LIBRAS e faz leitura labial. Discente do ensino médio integrado, seu curso é reconhecido por exigir muita leitura de normas legais. Professores buscaram o setor pedagógico após perceberem que ela tinha muita dificuldade com a língua portuguesa, em especial com interpretação de textos. Temem que isso possa impedir que a estudante tenha êxito na profissão, pois acreditam que ela não seria capaz de interpretar e emitir os laudos necessários para o desempenho da função.

3. Estudante autista, do ensino superior. Professores relatam que ele interrompe as aulas constantemente quando não compreende algo e insiste para que o conteúdo seja repetido várias vezes. Esse fato tem gerado desconforto nos colegas, que já procuraram o setor pedagógico alegando que a turma não consegue avançar. Aluno tem explosões de agressividade e quando isso ocorre xinga colegas e professores, já tendo registros de quebrar objetos e bater em outros estudantes.

4. Estudante cega, alfabetizada em braille. Discente do ensino médio concomitante, está no primeiro módulo de um curso que tem disciplinas de desenho técnico. Buscou o setor pedagógico, alegando desejo de abandonar a escola. Relatou que um professor com o qual tem afinidade lhe aconselhou a trocar de curso. Segundo ele, a estudante não possui as habilidades sensoriais necessárias e adequadas para o devido cumprimento do que é exigido em disciplinas consideradas essenciais como as de desenho.