

AS PERCEPTIVAS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL E A PSICOLOGIA

Ana Paula Nepomuceno ¹
Flavia de Carvalho Barbosa ²

Resumo: A educação é um direito garantido por lei para todos os brasileiros, sem exceção. Neste sentido é importante que se debata e busque entender a educação inclusiva no Brasil e seus avanços. Assim questionou-se: quais as perceptivas da política de educação inclusiva no Brasil e como a psicologia pode se haver neste contexto? O objetivo geral deste artigo foi estudar a educação inclusiva no Brasil desde a colonização até os dias atuais. De modo específico, os objetivos buscaram analisar documentos que registram a história da educação inclusiva no Brasil, definir a educação inclusiva no Brasil, conceituar Psicologia Escolar e Psicologia Educacional e apontar as contribuições que a psicologia pode oferecer para a educação inclusiva no Brasil. A pesquisa se classifica em qualitativa e descritiva, a partir da análise de artigos selecionados em sites acadêmicos como Google Acadêmico, Scielo, e Pepsic, utilizando palavras-chave como educação inclusiva, psicologia educacional, leis e políticas públicas. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de Bardin (2016). Foi possível perceber que a evolução da história da educação voltada à inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no Brasil avançou lentamente, sendo impulsionada pela sociedade civil e familiares de pessoas com deficiência, bem como influenciada por avanços internacionais nesta temática. Observou-se ainda que a presença da psicologia na escola é de grande importância, uma vez que seu conhecimento pode trazer benefícios como a adequação das atividades, suporte para a equipe pedagógica, mediação no relacionamento entre pais e professores, entre outros.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Psicologia educacional. Inclusão. Políticas públicas.

Abstract: The education is a right guaranteed by law to all Brazilians, which means there are no exceptions. With this in mind, it is important to discuss and pursue to understand the Inclusive Education in Brazil and its advances. This way on, the matter of fact is which are the political prospects of inclusive education in Brazil and how can psychology be helpful on it? This paper aims to study the Inclusive Education in Brazil from the settlement until nowadays. In a specific way, the goal was to analyze the documents that registered the Inclusive Education history, to define it in Brazil, to conceptualize School Psychology and Educational Psychology and to point out its contribution to the Inclusive Education in Brazil. The methodology used is a quantitative and descriptive literature's research, from the analysis of articles available in academic websites, such as Google Scholar, Scielo and PePSIC, guided by keywords as Inclusive Education, Educational Psychology, Laws and Public Policy. The data analyses was based on content analysis proposed by Bardin (2016). It became possible to comprehend that the historical evolution earmarked to includes disabled child and teenagers made a slow progress, it was boosted by civil society and disabled people's family, as well as the influence of international boosts about the subject matter. Despite of that, it was also possible to note that the Psychology contribution into schools is required, once its knowledge would improve the education with lots of benefits for instance the activities measure, an effort to the pedagogical team, matchmaking between professors and parents, among other important aspects.

Keywords: School psychology. Educational psychology. Inclusion. Public policy.

¹ Graduanda em Psicologia, Faculdade Ciências da Vida (FCV). E-mail: annanepomuceno@hotmail.com

² Mestre em administração pública pela Fundação João Pinheiro. Docente do curso de Bacharelado em Psicologia na Faculdade Ciências da Vida (FCV). E-mail: flacaba@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos as formas como as sociedades lidaram com as pessoas com alguma deficiência sofreu variações. Nos primórdios da sociedade, as pessoas com deficiência eram abandonadas ou mortas ainda na infância, pois era uma questão de sobrevivência manter as pessoas saudáveis no grupo. Ainda nas sociedades primitivas algumas deficiências eram associadas a poderes sobrenaturais. Posteriormente, com o advento do cristianismo, o extermínio das pessoas com deficiência deu lugar à marginalidade, à concepção de castigo divino pelos pecados e depois à concentração em instituições, geralmente religiosas, que acolhiam pessoas com deficiência e pessoas com doenças diversas. A partir da revolução francesa e industrial, a deficiência deixou de ser vista como algo associado ao pecado e passou a ser concebido a partir das questões físicas e associado à disfuncionalidade laboral, sendo os deficientes direcionados às instituições médico-hospitalares (ALVES, 2016).

Todo esse processo histórico, resultou em uma discriminação e segregação social das pessoas com deficiência que, somente a partir das grandes guerras, especialmente da segunda guerra mundial, este cenário sofreu mudanças significativas. Isto se deu porque com o fim das guerras, inúmeras pessoas apresentaram sequelas físicas e emocionais. Como solução, as instituições passaram a buscar uma integração social destas pessoas e este movimento surtiu influências na educação. Assim, a partir da década de 1960, a proposta de integração social, que se difere da inclusão devido à pessoa com deficiência necessitar de se adaptar ao meio, começou a ser discutida (SOUSA, 2020).

Durantes décadas, no Brasil, os alunos que necessitavam de uma educação especial recebiam como alternativa um ensino substitutivo ao ensino regular, em instituições especializadas. Este fato promovia a exclusão desta população, pois não havia interação entre as demais crianças que não possuíam uma necessidade especial de aprendizagem (MOSCARDINI; OLIVEIRA, 2017). Avançando nesta linha temporal, a partir de movimentos da sociedade civil e posteriormente da criação de leis, pode-se observar um modelo integracionista de educação, que buscava integrar as crianças e adolescentes com deficiência na escola, porém sem a estrutura necessária para a inclusão que, somente nas últimas décadas começou a ser, de fato, efetivada (SOUSA, 2020)

Para que de fato aconteça a inclusão nas escolas, é necessário que o aluno com deficiência receba toda a estrutura física, pedagógica, curricular e profissional, preconizada nas leis que regulamentam o ensino. Entre estes profissionais, encontra-se o psicólogo, que em muito pode agregar na equipe multidisciplinar das escolas. Assim, a psicologia escolar

tem a escola como local de atuação, de forma a auxiliar no desenvolvimento dos alunos, no trabalho dos professores, e na interação entre as famílias a escola e a comunidade escolar (ANDRADA *et al.*, 2019).

O psicólogo é um profissional importante no contexto da educação especial, pois pode atuar como motivador de mudanças no transcurso da inclusão escolar. Além de trabalhar com a criança, o psicólogo também atua junto à família, aos professores e instituições, em busca da construção de estratégias para obter uma inclusão concreta. Diante disso, dialogar sobre a integração do psicólogo no contexto educacional, tal como seu comprometimento social e ético em frente as temáticas da atualidade, se faz necessário. Assim, esta pesquisa se justifica, uma vez que levanta a discussão acerca da inclusão escolar e o papel do psicólogo neste contexto. Considera-se também relevância acadêmica, uma vez que contribui para o acervo da faculdade com temas ainda pouco discutido entre os discentes, a relevância social se ancora na possibilidade de levar para a comunidade informações sobre direitos das pessoas à educação especial, tendo em vistas necessidades diversificadas.

A questão norteadora deste estudo se apresenta em: quais as perceptivas da política de educação inclusiva no Brasil e como a psicologia pode se haver neste contexto? Como hipóteses, acredita-se que as políticas de inclusão no Brasil seguem sendo implantadas em uma velocidade menor do que a necessária, porém com a inserção do psicólogo neste processo e as possíveis contribuições de sua atuação, esta inclusão pode se tornar mais efetiva. O objetivo geral deste artigo foi estudar a educação inclusiva no Brasil desde a colonização até os dias atuais. Como objetivos específicos, buscou-se analisar documentos que registram a história da educação inclusiva no Brasil, definir a educação inclusiva no Brasil, conceituar Psicologia Escolar e Psicologia Educacional e apontar as contribuições que a psicologia pode oferecer para a educação inclusiva no Brasil.

Esta pesquisa se classifica como qualitativa e descritiva, a partir da análise de artigos selecionados em sites acadêmicos como Google Acadêmico, Scielo, Lilacs, e Pepsic, utilizando palavras-chave como educação inclusiva, psicologia educacional, psicologia, leis e políticas públicas. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo temática de Bardin (2016).

Como resultados, percebeu-se que a evolução da história da educação voltada à inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no Brasil caminhou a passos lentos, e atualmente já consegue incluir, mesmo com dificuldades estes alunos. Ainda, entende-se que a inclusão de psicólogos na escola se apresenta como o último capítulo desta história, até este

momento, pois o trabalho deste profissional na escola é de grande importância uma vez que seu conhecimento pode trazer benefícios como a adequação das atividades para estes alunos, suporte para a equipe pedagógica, mediação no relacionamento entre pais e professores, entre outros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação inclusiva no Brasil: marcos históricos

Para se entender a educação inclusiva no Brasil é importante considerar que, pelo mundo, após séculos de exclusão das pessoas com deficiência de todos os campos sociais, o advento da educação para alunos com deficiência foi limitado e marcado pela segregação. Segundo Sousa (2020), antes do século XIX as crianças com deficiência não eram incluídas nas escolas, pois eram consideradas inválidas, sendo educadas em hospitais psiquiátricos e instituições especializadas, de forma a tratar e dar uma assistência médica, partindo do ponto de a deficiência ser uma doença, uma incapacitação e não somente uma limitação.

No Brasil, a história da educação de crianças e adolescentes com deficiência também começou de forma tardia. Logo no início da colonização, por volta da segunda metade do século XVI, os jesuítas chegaram ao Brasil, cujo objetivo central do seu trabalho era a catequese dos povos colonizados. Este trabalho se estendeu, através da Companhia de Jesus, para a educação dos filhos dos colonos, bem como dos filhos da elite através da prática do *Ratio Studiorum*, um plano de estudos que pode ser comparado à concepção moderna de pedagogia, e era utilizado de forma padronizada em todos os colégios jesuítas (SAVIANI, 2011). Posteriormente, por volta do ano de 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias e a educação brasileira passou a sofrer influências do iluminismo (SILVA; AMORIM, 2017).

No século XIX, durante o império, Constituição de 1824 já apresentava a educação primária como um direito gratuito, porém não incluía as pessoas com deficiência, que eram segregadas a espaços filantrópicos e assistenciais (ZILIOTTO; GISI, 2018). Nos anos de 1854 e 1857 houve um marco no atendimento ao deficiente no Brasil, pois foram criados o Instituto dos Meninos Cegos (1854), e o Instituto dos Surdos Mudos (1857). A criação destes institutos sofreu influência direta de modelos parisienses, que eram referência na educação de pessoas com estas deficiências na época, porém apesar da iniciativa educativa, os alunos eram excluídos de convivência social, confinados nestes espaços por longos períodos. Em 1891,

através de um decreto, o Instituto Nacional Dos Cegos passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), e em 1957 o Instituto dos Surdos Mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A mudança na nomenclatura ainda não havia uma inclusão social para seus alunos, apesar de oferecer oficinas nas quais os alunos poderiam aprender um ofício (SOUSA, 2020).

O avanço à educação para pessoas com deficiência se deu a passos lentos no Brasil. Segundo Mazzotta (2011), até o ano de 1950, haviam quarenta instituições voltadas para este público em todo o território brasileiro, todas mantidas pelo poder público. Em paralelo, movimentos particulares começam a ganhar espaços. Na década de 1930 com a vinda para o Brasil da psicóloga Helena Antipoff, iniciou-se o estudo relacionado à educação voltada a pessoas com deficiência (ZILLOTTO; GISI, 2018). Posteriormente, ela fundou, em Porto Alegre, o Instituto Pestalozzi, que também ganhou uma sede em Minas Gerais (SOUSA, 2020) no ano de 1932.

A Sociedade Pestalozze, atendia de forma multidisciplinar as pessoas com deficiência, além de auxiliar na formação de profissionais, bem como na mobilização da sociedade em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Esta instituição, juntamente com influências norte americanas, foi a inspiração para a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 no Rio de Janeiro, sendo concebida como um local apropriado para receber crianças com deficiência, principalmente, deficiências mentais (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019).

Em 1962 a Federação Nacional das APAES foi instituída após uma expansão destas instituições de ensino especial pelo Brasil, que já contava com 190 instituições (SOUSA, 2020). A APAE atualmente está presente em mais de 2.100 cidades e presta um serviço de apoio à indivíduos com deficiência e suas famílias. Inicialmente a APAE era o único local de vínculo social e de aprendizagem destes indivíduos, mas com o avanço das políticas de inclusão, as APAEs passaram a ser um importante local de apoio. Estas entidades foram criadas a partir da mobilização das famílias das crianças e adolescentes com deficiência e não por uma iniciativa governamental e, mesmo abarcando várias cidades e atendendo a inúmeras pessoas com deficiência, a APAE não conta com ajuda política nem faz parte de nenhuma política pública brasileira (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019).

Em 1961, no Brasil, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024, que determinava a educação como um dever do Estado e um direito de todos, e apresenta a necessidade de integração dos indivíduos com deficiência

no sistema de educação, incluindo a previsão de bolsas em escolas particulares (BRASIL, 1961). Porém é importante ressaltar que a lei previa a integração, e ainda não consistia um plano de inclusão e a educação das crianças e adolescentes ainda era realizada em instituições exclusivas, como a APAE (MAZZOTTA, 2011).

Em 1971 a LDBN previa a obrigatoriedade da educação de crianças com deficiência mesmo no ensino regular, porém explicitava a segregação de alunos com deficiências mais acentuadas ou superdotação em institutos exclusivos (BRASIL, 1971) e não haviam medidas que direcionassem como esta educação deveria ocorrer. A partir da constituição Federal do Brasil, em 1988, a educação é incluída como um direito de todos os cidadãos (BRASIL, 1988). Assim a educação inclusiva é introduzida de modo irrevogável, pois a educação é colocada como uma garantia da cidadania (NASCIMENTO *et al.*, 2017). Direito reafirmado no Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA), que explicita a necessidade de combater a exclusão e o preconceito contra os indivíduos com deficiência (BRASIL, 1990)

Ainda em 1990, houve a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca que indicaram a necessidade da universalização da educação, e influenciaram a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que dispôs acerca da educação especial em seu capítulo V (BRASIL, 1996). Neste sentido a educação especial foi concebida como aquela que inclui alunos com necessidades especiais na escola regular (MOSCARDINI; OLIVEIRA, 2017).

No ano de 1996 foi aprovada a terceira LDBN. Nela são assegurados os direitos das pessoas com deficiência no que tange a participação escolar e citado a inserção destas crianças na educação regular e o direito ao profissional de apoio especializado (BRASIL, 1996). Neste documento, pode-se identificar um método para ser aplicado com as crianças com deficiência, bem como o currículo a ser desempenhado, os recursos e as adequações do ensino necessárias para atender a este público. Somente 19 anos depois, em 2015, foi aprovada Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Em 1994, a declaração de Salamanca já incluía a crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares de forma inclusiva e eficiente, ressaltando a necessidade de combate à discriminação. Esta declaração influenciou a Política Nacional de Educação Especial, que orientava a integração de crianças com deficiência na educação regular, (BRASIL, 1994). Note-se que ainda não é uma política de inclusão. Somente no ano de 2001, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual preconizava que os alunos com deficiência tivessem sua educação iniciada desde a creche,

garantindo o atendimento escolar dos mesmos por toda a educação básica, é que o termo inclusão começou a ganhar destaque (BRASIL, 2001).

No ano de 2008 houve um importante avanço para a inclusão da educação especial, pois foi criada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que indicava que a inclusão deveria ocorrer a partir da educação destas crianças com necessidades especiais na escola regular e introduz o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), foi instituída. Esta lei é considerada um marco na luta pela inclusão, uma vez que reconhece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a obrigatoriedade da inclusão escolar (BRASIL, 2015). De acordo com A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de número 13.146/15 (BRASIL, 2015, p. 1), em seu artigo 2º, considera a pessoa com deficiência como aquela que “possui algum impedimento de origem física, mental ou intelectual de longo prazo, impedindo que suas atividades e cidadania sejam exercidas de forma plena e efetiva, em comparação com outras pessoas da sociedade”. Sendo assim, o indivíduo precisa de um diagnóstico para a confirmação de sua deficiência para que seus direitos sejam garantidos. A inclusão é importante para o desenvolvimento da criança com deficiência, uma vez que, segundo Piaget (1994), as relações sociais são essenciais para a formação do indivíduo.

2.2 A inclusão na atualidade da educação brasileira

Atualmente, o processo de inclusão em algumas escolas já é uma realidade, porém ainda necessita de adaptações, pois a inclusão não é um processo rápido e precisa de um trabalho multidisciplinar. O projeto de inclusão brasileiro busca não só a inclusão educacional, mas presa pela inclusão social da criança ou adolescente (SOUSA, 2020).

A educação inclusiva é um princípio de aprendizagem que visa trabalhar as diferenças individuais e suas necessidades específicas. Para isso é necessário que ele receba a oportunidade de desenvolver habilidades sociais e esse processo deve contar com a orientação dos professores como mediadores dessas relações e dos possíveis conflitos que possam surgir (ORRÚ, 2012). Assim, entender as singularidades de cada aluno é essencial para a criação de medidas pedagógicas e para construir junto a eles os vínculos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, que é o ponto central no trabalho de inclusão (SANTOS *et al.*, 2017).

Nas instituições públicas de ensino já existe a possibilidade de um professor de apoio para o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência, de modo a ajudar o educador no ensino regular em sala de aula, garantindo a educação de qualquer criança com deficiência, a partir de um plano estruturado de ensino adequado a cada caso (CAMARGO; CARVALHO, 2019).

Outra alternativa para auxiliar na inclusão, prevista nas leis, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Elas buscam auxiliar na aprendizagem, aumento de autonomia e melhoria do desenvolvimento das crianças com necessidades especiais (BRASIL, 2008). Desta forma, o AEE auxilia que os alunos com necessidades especiais reforcem sua aprendizagem, bem como seu desenvolvimento social pleno, a partir do estímulo das habilidades sociais e trabalho dos aspectos emocionais, fornecendo apoio para a construção desta criança enquanto cidadão (BRASIL, 2015). Porém esta é uma realidade que ainda não é presente em todas as escolas públicas no Brasil.

Os educadores são fundamentais para a inserção dos alunos com deficiência nas escolas. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para atuarem na educação inclusiva, os professores devem possuir especialização em educação especial sendo a especialização dos professores e a composição de uma equipe multidisciplinar adequada uma das dificuldades para a educação inclusiva (SOUSA, 2020). Segundo Schimidt *et al.* (2016), a literatura nacional indica que 90% dos formadores não estão aptos para a demanda presente.

Esta formação é necessária, pois segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o desenvolvimento de uma criança, com deficiência ou não, é complexo e individual e o ensino infantil deve abarcar todas as dimensões deste desenvolvimento de forma integral, sendo elas as dimensões afetivas, sociais, cognitivas, de forma a promover a inclusão e a diversidade (BRASIL, 2017). Partindo deste contexto, o psicólogo escolar pode auxiliar nos programas de integração dos alunos, bem como no processo de inclusão de forma a torná-lo bem-sucedido (CRP, 2007).

2.3 Contribuições da psicologia para a educação inclusiva

No ano de 1962, a psicologia foi reconhecida como profissão no Brasil, sendo a escola um de seus primeiros campos de atuação (OLIVEIRA, 2018). Inicialmente, no campo

escolar, a psicologia era muito utilizada para intervenção em problemas de aprendizagens e também para medir, através de testes psicológicos a capacidade dos alunos e diagnosticar quaisquer transtornos (PATIAS *et al.*, 2017). Assim, ainda hoje esta imagem intervencionista é predominante e, apesar de já estar a mais de meio século em atuação, a psicologia escolar ainda enfrenta desafios para consolidar seu espaço.

Há que se fazer uma diferenciação entre as concepções de Psicologia Escolar e Psicologia Educacional. Por Psicologia Educacional, Barbosa e Souza (2012) a definem como ligada ao campo do conhecimento, a educação, com a construção de saberes e fenômenos psicológicos que se constituem no processo educativo. Por Psicologia Escolar, os autores a definem como relacionada ao campo de ação, a escola, e às relações estabelecidas neste local. Esta, está relacionada ainda ao trabalho em si, junto à equipe escolar, alunos e familiares.

A equipe escolar deve ser composta de forma a ser capaz de auxiliar o aluno a lidar com os fatores que interferem em sua aprendizagem e, como o psicólogo é um profissional que possui o conhecimento técnico capaz de identificar estes fatores, se torna um profissional indispensável para uma boa atuação da equipe escolar (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017). Porém, no panorama da educação existe uma expectativa dos professores de que o psicólogo atue de forma clínica nas escolas, com o diagnóstico de transtornos e atendimento clínico (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016).

As expectativas dos professores não são as reais atribuições dos psicólogos na escola, e sim atuar no auxílio aos professores, na avaliação de variáveis que possam aumentar as dificuldades dos alunos, como as relações entre os alunos com deficiência com seus colegas e professores, no levantamento dos pontos fortes e fracos de cada aluno que apresentar uma necessidade especial, auxiliar na criação de planos interativos e avaliar seus resultados (RAMOS *et al.*, 2016).

Para se trabalhar a inclusão, o psicólogo deve ajudar as famílias dos alunos com necessidades especiais a se envolverem com a escola, entender a deficiência e seu papel no reforço à educação que é dada na escola. Ainda, desempenhar um papel conciliador entre a família e os professores de forma a criar possibilidades para o desenvolvimento dos alunos, considerando suas limitações e potencialidades (CFP, 2013). Ainda, o psicólogo escolar pode auxiliar na construção de um ambiente inclusivo, pois a partir de sua análise, pode-se construir recursos que identifiquem e auxiliem a corrigir as falhas do contexto escolar e ampliem a possibilidade de aprendizagem, pois leva em conta a subjetividade do aluno, o trabalho dos professores e as inter-relações com a comunidade escolar (CRP- MG, 2019).

Dentro da perspectiva da educação inclusiva, o fazer psicológico deve se distanciar da rotulação advinda dos diagnósticos, porque elas geram exclusão e se aproximar de medidas inclusivas que contribuam para o desenvolvimento pleno do aluno (ACUNA, 2017), como intervenções interdisciplinares a partir da ótica biopsicossocial, adequação dos recursos pedagógicos, formação dos educadores e exercícios de reflexão da equipe escolar (OLIVEIRA; DIAS, 2016). Além disso, cabe ao psicólogo escolar auxiliar na mediação dos conflitos entre educadores e as famílias dos alunos, de forma buscar uma resolução satisfatória (RAMOS *et al.*, 2016).

Acolher o indivíduo sem diferenciação, também é uns dos atributos do Psicólogo Escolar no Brasil. Nesta abordagem, o profissional da psicologia tem relevante contribuição ao familiar do aluno e do indivíduo, por atentar não somente no desenvolvimento escolar, mas nos sentimentos ali expostos por todos, educando, responsáveis, professores e membros da instituição (SACRAMENTO, 2019). Assim, a atuação do psicólogo em relação a inclusão é precisa e indispensável em virtude do conhecimento em abordar as relações sociais e vínculos, e leva em consideração que o cuidado com a criança com alguma deficiência necessita ser realizado de maneira conjunta com outros campos de conhecimento (ADURENS; VIEIRA, 2018).

Diante do reconhecimento da necessidade de atuação dos psicólogos nas escolas e seu importante papel na inclusão, a Lei 13.935/2019 que garante a presença de psicólogos e as assistentes sociais nas escolas públicas foi aprovada, porém ainda não é uma realidade no ensino público (BRASIL, 2019) e, devido ao baixo investimento em educação a possibilidade desta lei se efetivar de forma concreta em todo o território nacional ainda é pequena.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foi empregado o método de pesquisa, qualitativa e descritiva, que objetiva descrever de forma clara acerca da a educação inclusiva no Brasil desde a colonização até os dias atuais e como a psicologia contribui neste cenário. A abordagem optada foi a qualitativa, que proporciona uma análise mais acentuada dos dados, de forma a se aprofundar nas respostas (GIL, 2008).

Para a coleta dos dados, esta pesquisa utilizou-se de buscas em sites como o Google Acadêmico, Scielo, Lilacs, e Pepsic, utilizando palavras-chave como educação inclusiva, psicologia educacional, inclusão, psicologia, leis e políticas públicas. Foram selecionados

artigos para a construção deste artigo, além de livros sobre a temática e assim pode-se demonstrar a história da educação inclusiva, as políticas voltadas para ela e o papel da psicologia neste contexto.

O desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica integrativa se dividiu em fases. Inicialmente, adotou-se como critérios de inclusão que os documentos selecionados para a análise neste estudo deveriam abordar a inclusão, sua história e o papel da psicologia escolar neste contexto. O desenho das pesquisas não foi utilizado como critério de exclusão ou inclusão e foram excluídos os artigos com mais de 05 anos de publicação. Após definidos os critérios, além do documento da BNCC, foram utilizados 49 documentos para a construção desta pesquisa, sendo eles: 25 artigos de revistas acadêmicas, 7 livros, 2 teses, 11 documentos governamentais e 5 documentos do conselho de psicologia. A partir da seleção, foi feita a análise e interpretação dos resultados e a apresentação da síntese do conhecimento (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2014).

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente se faz uma leitura aprofundada do material, estágio denominado de pré-análise. No segundo estágio, ocorreu a exploração dos dados coletados e verificação criteriosa dos dados obtidos para a busca das unidades de sentido e a compreensão dos dados. E por último, os resultados foram separados em categorias temáticas para a apresentação, sendo elas: Os avanços históricos da educação inclusiva; O papel da escola e do educador na inclusão e A psicologia como apoio para uma inclusão efetiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Os avanços históricos da educação inclusiva

A inclusão e a exclusão dos indivíduos, independente do motivo, se baseiam em questões sociais, pois é de acordo com as normas socialmente estabelecidas que os seres conceituam o que é aceitável ou não. Como exemplo pode-se observar que somente com os avanços nas discussões sociais acerca do tema inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência é que foi possível que esta inclusão se iniciasse e ainda recebesse apoio governamental através das leis e políticas públicas (SOUSA, 2020).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2017, 61,3% das escolas brasileiras possuía alunos com deficiência

matriculados em suas turmas, o que não significa que todas as crianças e adolescentes com deficiência estejam nas escolas, mas que hoje existe uma expansão no número de escolas com alunos com deficiência. Porém, esta expansão não significa a inclusão em si, pois para que a inclusão aconteça é necessário toda uma estrutura física e pedagógica, que ultrapasse os currículos exigidos na lei, de modo a oferecer um real acolhimento, métodos educativos adaptados e inserção social (ZILLOTTO; GISI, 2018)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15) instituiu o “Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à formação do público alvo da Educação Especial constituído pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, sendo considerado um marco teórico e organizacional na Educação Brasileira. Porém ao chegar na escola o aluno com alguma deficiência pode se deparar, além das barreiras já esperadas, com a deficiência do próprio sistema de educação. (SCHIMIDT *et al.*, 2016). Isto pode estar ligado ao fato de que somente quando há a entrada do aluno com necessidades especiais é que a escola passa a se adaptar e promover a educação inclusiva.

Não se deve esquecer de destacar que, mesmo após os avanços nas políticas públicas voltadas para a educação da criança com deficiência ter garantido a inclusão destas nas escolas públicas, o processo de inclusão ainda conta com o apoio da APAE, uma vez que as escolas ainda não possuem uma equipe técnica especializada disponível, a estrutura da APAE complementa as ações da escola (ZILLOTTO; GISI, 2018).

Apesar dos avanços ao longo das décadas, atualmente, através do Decreto nº 10.502/2020 algumas destas conquistas estão ameaçadas e representa um desmonte nas políticas públicas de educação inclusiva. De acordo com Almeida *et al.* (2020) e Marcial *et al.* (2020), este decreto ao propor escolas especializadas para crianças com deficiência tem como consequência a promoção da segregação e exclusão, apresentando um retrocesso em toda a luta pela inclusão efetiva das crianças e adolescentes com deficiência.

4.2 O papel da escola e do educador na inclusão

A inclusão não é somente colocar a criança na sala de aula. Incluir é garantir que esta criança receba todo o suporte e adaptações, na estrutura física ou curricular, necessárias para aprender de acordo com sua capacidade e interagir socialmente com seus colegas. A inclusão escolar visa amparar todos os indivíduos no ensino, de modo que não tenha discriminação

pelas características de cada aluno. Ao introduzir o educando, deve-se certificar uma pedagogia de excelência, tendo em vista as dificuldades da criança, promovendo amparo aos educadores e pais (SOUSA, 2020).

O educador precisa planejar suas estratégias e organizá-las sempre antes das aulas, atentando no seu objetivo de desenvolvimento do aluno. Tais estratégias precisam ser embasadas teoricamente e cientificamente, levando em conta que a escola também precisa de organização e planejamento, sem se esquecer de observar e analisar as limitações e potencialidades de cada aluno (BARBERINI, 2016). Porém, muitos professores não estão capacitados para o processo educativo de um aluno com necessidades especiais e mesmo quando há professores capacitados, nem toda a escola consegue de fato incluir o aluno em suas atividades (SCHIMIDT *et al.*, 2016).

Sousa (2020) diz que, para que o professor tenha essa formação é necessário que ele busque cursos de especialização em educação inclusiva, uma vez esta formação é necessária para que se compreenda a complexidade do ensino voltado para crianças com deficiência. Já a escola, precisa oferecer um atendimento multidisciplinar e especializado, de modo a garantir a inclusão pedagógica e social das crianças, porém, segundo o mesmo autor, para que isso aconteça, as forças políticas precisam garantir recursos para a contratação de pessoal.

Orrú (2012) pontua as dificuldades das escolas e profissionais da educação na compreensão e prática da educação inclusiva, fundamentais para atender as demandas específicas das pessoas com dificuldade de aprendizagem. Segundo a autora, são necessárias mais reflexões sobre o problema a fim de buscar soluções que promovam a efetividade da educação inclusiva que ofereçam melhor qualidade de ensino aos indivíduos que apresentam alteração em seu desenvolvimento. A autora destaca ainda que para o alcance pleno da inclusão, se faz necessário o envolvimento de outros profissionais da saúde no acompanhamento dos alunos, em parceria com a escola, cooperando assim com o desenvolvimento da criança.

4.3 A psicologia como apoio para uma inclusão efetiva

A psicologia no contexto da educação deve articular com os demais atores escolares estratégias que promovam o desenvolvimento educacional integral do aluno, ao mesmo tempo em que esta integração também seja social e emocional (CFP, 2007). E tem como dever, segundo o CRP (2013), auxiliar a família a refletir sobre sua função social frente à escola e

abordar as limitações dos alunos em prol de criar novos planejamentos que deem a possibilidade de melhorar o desenvolvimento das crianças de forma integral e inclusiva. Sendo assim, a prática psicológica no contexto escolar deve sempre se atentar a ser uma prática menos clínica e mais voltada para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016).

Esta observação de não seguir a prática clínica e não ter a atuação em torno da criação de diagnósticos também é prevista pelo CFP (2013), que afirma que esta atitude pode gerar processos de medicalização e patologização, que podem fortalecer a exclusão dos alunos na escola. Não trabalhar de forma clínica na escola não significa negligenciar os dados do aluno, mas sim não tratar a patologia como foco, de forma a priorizar as potencialidades do aluno, criando estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno frente às deficiências, de forma a não reduzir a criança e suas possibilidades a um diagnóstico (ACUNA, 2017).

Ramos *et al.* (2016) apontam que, por possuir conhecimentos que possibilitam o entendimento das relações entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, o psicólogo tem a possibilidade de compreender como cada criança aprende e como as deficiências podem afetar esse processo. Neste sentido, o psicólogo pode ter um papel importante, pois fornece dados que o professor não tem alcance e produzir junto a ele meios de trabalhar junto a cada especificidade dos alunos (ACUNA, 2017).

As contribuições da Psicologia Escolar no contexto da inclusão também se dão pela contingência de ação em benefício da redução do prejulgamento e da distinção, possibilitando a oferta de instrução de qualidade a todos, sem diferenciação (LEMOS *et al.*, 2016). Ainda, o psicólogo pode auxiliar que o professor entenda as necessidades subjetivas dos alunos e intervenha de modo mais adequado para que a inclusão aconteça, através de formação continuada (ACUNA, 2017).

Acuna (2017) e Ramos *et al.* (2016), afirmam que dentro do contexto escolar, não é função do psicólogo interferir nos manejos pedagógicos como a adaptação de conteúdo escolar, por exemplo. Segundo os autores, a função é contribuir para o processo educacional dos alunos, problematizando as questões de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que entre as habilidades do psicólogo está a compreensão das deficiências dos alunos e suas necessidades, compreensão esta que é essencial para a criação de ações específicas para cada aluno, favorecendo o trabalho e a colaboração entre todos os atores da educação.

Segundo o CFP (2007), para auxiliar nas questões da inclusão, o psicólogo escolar deve trabalhar de forma interdisciplinar afim de orientar a prática de ensino especial, integrando as ações que visem fortalecer as relações entre os profissionais da educação, família, alunos e comunidade escolar, potencializando as possibilidades educacionais. Guzzo (2016) ressalta que para que este trabalho seja feito de forma correta, o psicólogo precisa conhecer a comunidade, pois cada comunidade tem características próprias que lhe conferem necessidades específicas e somente com esta interação é que o trabalho do psicólogo poderá ser estruturado e consolidado.

Segundo o CRP (2007), no ambiente escolar o psicólogo precisa ainda trabalhar preventivamente, de forma a construir projetos junto à equipe escolar para prevenir possíveis dificuldades que a escola pode vir a enfrentar diante das necessidades de inclusão que deve ser trabalhada em torno de valores como respeito e responsabilidade. Ainda, o psicólogo deve estar pronto para auxiliar na resolução de problemas já instalados ou que surgirem ao longo do trabalho.

De acordo com o CFP (2013), a psicologia escolar e educacional visa uma formação e educação de qualidade para todos, de forma a potencializar o ensino e democratizar o conhecimento. Ainda, de acordo com o CFP, é dever dos psicólogos trabalhar de forma a não excluir ou estigmatizar os alunos, mas sim, buscar realizar processos de inclusão plena, auxiliando à escola a alcançar suas metas e, conseqüentemente, as metas de inclusão, democratização, autonomia e desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as perceptivas da política de educação inclusiva no Brasil e como a psicologia pode se haver neste contexto. Pode-se compreender que o processo de inclusão escolar no Brasil só se iniciou através das pressões sociais das famílias de pessoas com deficiências e ainda, por influência de organismos internacionais que já apresentavam uma concepção mais avançada sobre o tema. Desta forma, apesar de lento, o processo de inclusão atualmente é regido por leis garantem a educação de qualidade e com suporte para as crianças com deficiência sem excluí-las da convivência social com as demais crianças de sua faixa etária. Entendeu-se também que a psicologia tem um papel importante neste processo de inclusão, tanto como especialista a área da saúde, quanto por seu papel mediador, uma vez que esta mediação auxilia na resolução dos conflitos e dúvidas acerca da inclusão e seus

conhecimentos sobre as deficiências pode ser fundamental para o auxílio na elaboração de currículos e intervenções adaptadas para cada necessidade apresentada pelas crianças e adolescentes com deficiência.

Ao relatar o caminho histórico da inclusão escolar, confirmou-se a hipótese de que as políticas de inclusão no Brasil têm caminhado a passos lentos e, mesmo após a aprovação da lei de inclusão, em 2015, as escolas ainda estão se adaptando para oferecer o melhor serviço para os alunos. Ainda sobre as hipóteses, confirma-se que a presença do psicólogo na escola se mostra uma ferramenta importante para que o processo de inclusão seja efetivo, pois este profissional auxilia na visão integral do indivíduo e de suas necessidades, que vão além de adaptações no espaço físico da escola.

Este estudo se limitou a conhecer a história da inclusão em âmbito nacional, bem como a participação da psicologia voltada para a educação inclusiva. Como dificuldades, ressalta-se a falta de materiais que delimitassem as questões de educação inclusiva na época da colonização, o que indica que, possivelmente, este movimento em prol da educação de crianças e adolescentes com deficiência era inexistente. Diante da emissão do Decreto nº 10.502/2020, propõe-se como sugestões para novas pesquisas a opinião de educadores e demais atores da educação acerca destas propostas que visam a segregação dos alunos com deficiência para escolas específicas.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. 190 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152045/acuna_jt_me_bauru.pdf;jsessionid=D826AD4A18970EB0E01A1FD05D7A2D29?sequence=3>.

Acessos em: 21 de mai. 2021.

ADURENS, F. D. L.; VIEIRA, C. M.. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 24 de mai. 2021. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p94-124>.

ALMEIDA, L. R.; ANTUNES, M. A.; MAGALHÃES, L. O. R.; SANTOS, R. C. Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 51, 2º sem. de 2020, pp. 127-131. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51429>>. Acessos em 21 de mai. 2021.

ALVES, D. S. S. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 31–44, 2016. DOI: 10.5216/rp.v28i1.43435. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 14 maio. 2021.

ANDRADA, P.C.; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A.P.; SOUZA, V. L. T.. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 39, e1877342, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932019000100139&script=sci_arttext>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 24 maio 2021.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 163-173, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018&lng=en&nrm=iso>. access on 24 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. 70ªed. São Paulo, 2016

BOTELHO, L.L.R; CUNHA, C.C.A; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade** · Belo Horizonte · v.5, n. 11, p. 121-136. maio/agosto 2014. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wpcontent/uploads/2019/06/manual_revisao_bibliografica-sistematica-integrativa.pdf>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental – Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Portaria n° 555/2007. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

_____. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei n° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

_____. Ministério da educação. **Base nacional curricular comum: educação é a base**. 2017. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

_____, **Lei n° 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

CAMARGO, F. P.; CARVALHO, C. P. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores2. Revista **Brasileira de Educação Especial** [online]. 2019, v. 25, n. 4 [Acessado 24 Maio 2021] , pp. 617-634. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400006>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para a atuação de psicólogas (os) na educação básica**. Brasília (DF). 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

_____. **Resolução CFP N.º 013/2007**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2007. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica/>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

CRP – MG, Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. **Câmara aprova PL que coloca psicólogas (os) e assistentes sociais na rede pública da educação básica.** 2019. Disponível em: <<https://crp04.org.br/camara-aprova-pl-que-coloca-psicologas-na-rede-publica-de-educacao-basica/>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

CRP, Conselho Regional de Psicologia. **Manual de psicologia escolar - educacional** / Ana Maria Cassins ... [et al.]. - Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. 45 p.; 20 cm.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Edição. São Paulo: editora Atlas S.A. 2008.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D.. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 103-111, Apr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000100103&script=sci_abstract&lng=pt>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

GUZZO, R. S. L. Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In. FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. 215p.

LEMOS, E. L. M. D. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas1 1 Apoio Financeiro CNPq. . **Fractal : Revista de Psicologia** [online]. 2016, v. 28, n. 3 [Acessado 24 Maio 2021] , pp. 351-361. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

MARCIAL, B. H. P.; ARAKAKI, F. F. S.; MORAES, R. M.; SILVA ANTUNES, S.; FERREIRA, D. F.; VIANNA, E. S.; ROBERTO. J. A. V. Educação e inclusão: uma análise dos impactos do decreto 10.502/2020 sob uma perspectiva habermasiana. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 51, 2º sem. de 2020, Disponível em: <pp. 1-10.<http://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/2235>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: Historias e políticas públicas.** 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCARDINI, S. F.; OLIVEIRA, A. M. L. A. O modelo de salas de recursos multifuncionais: avanços e retrocessos de uma realidade em construção. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 1, p. 128-148, 2017. Disponível em: <<file:///e:/psico/tcc/artigos/3%20compara%c3%87%c3%83o%20entre%20duas%20pesquisas.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NASCIMENTO, R. M. *et al.* Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1316-1334, 2017. Disponível em: <<file:///e:/psico/tcc/artigos/4%20prof%20regular%20e%20prof%20aee.pdf>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

OLIVEIRA, M. C. M. S.. **O papel do psicólogo escolar segundo professores: uma abordagem bioecológica**. Monografia. (Bacharelado) Faculdade Pernambucana de Saúde. Recife, 2018. Disponível em: <<http://tcc.fps.edu.br/bitstream/fpsrepo/659/1/TCC.%20Miriam%20Oliveira.%20Psicologia.pdf>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; DIAS, S. S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In R. Franschini & M. N. Viana. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** (pp. 83-97). (2016). Brasília: CFP

ORRÚ, Silvia E. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Iberoamericana de educação**, 2012.

PATIAS, N. D.; ILHA, V. D.; LUZ, S. C.; DALBOSCO, S. N. P.; ABAID, J. L. W.. Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 663-665, Dec. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300663>. Acesso em: 04 de mai. 2021

PIAGET, J. (1994). **O julgamento moral da criança**. Trad, Por Elzo Lenardo, São Paulo: Editora Mestre Jou. 1997.

RAFANTE, H. C.; SILVA, J. H; CAIADO, K. R. M. A Federação Nacional das APAES no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: construção da hegemonia no campo da educação especial. **Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 27, n. 64, jun. 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51891>>. Acesso em: 04 de mai. 2021.

RAMOS, F. S.; FONTES. A. L. D.; CORDEIRO, M. M. P.; JÚNIOR, A. C. S.; **O papel do psicólogo escolar no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências**. II Congresso de Educação Inclusiva. 16 A 18 de novembro, 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA12_ID3239_20102016213613.pdf>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

SACRAMENTO, S. Atuação do psicólogo escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXIX, Nº. 167, maio de 2019. Disponível em: <<https://semanaacademica.com.br/artigo/atuacao-do-psicologo-escolar-na-inclusao-de-criancas-com-transtorno-do-espectro-autista>>. Acessado em: 21 de mai. 2021.

SANTOS, D. C. O.; MENEZES, A. B. C.; BORBA, A.; RAMOS, C. C.; COSTA, T. D.. Mapeamento de competências do psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 225-234, ago. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00225.pdf>>. Acesso em: 17 de abr. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 3. ed. Campinas SP,: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 3, p. 222-235, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

SILVA, C. C. B.; MOLERO, E. S. S.; ROMAN, M. D. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: <<file:///e:/psico/tcc/artigos/saude%20e%20educa%c3%87ao.pdf>>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

SILVA, G.; AMORIM, S. S.. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande , v. 18, n. 4, p. 185-196, Dec. 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122017000400185&lng=en&nrm=iso>. Acessos em: 21 de mai. 2021.

SOUSA, L. M. Educação especial no brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, v. 19, n. 1, p. 159-173, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/141962>>. Acesso em: 11 maio 2021.

ZILLOTTO, G. S.; GISI, M. G. As Políticas de Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica dos Normativos e Desafios. **Journal Of Education**. v. 6, n. 03, 2018, PP.99-115. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7813085>>. Acessos em: 12 de abr. 2021.