



## Atuação de um psicólogo em um centro especializado em educação especial: novas reflexões

### *The work of a psychologist in a special education specialized centre: new reflections*

Breno Augusto<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é discutir as experiências de um psicólogo atuando na formação de educadores no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O principal substrato teórico e conceitual para a discussão que empreendemos é o pensamento do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1909-1987). O funcionamento da instituição é descrito brevemente e, posteriormente, são relatados e discutidas algumas questões emergentes nos cursos de formação continuada oferecidos, como o paradoxo da “inclusão que exclui”, a caracterização da medicalização no âmbito da inclusão escolar e a permanência do discurso segregador e excludente em educação. Na discussão do trabalho, enfatiza-se a dimensão intersubjetiva e existencial do processo educacional, assinalando a formação docente através da prática profissional e a questão da desestruturação escolar. O texto é encerrado discutindo a (problemática) questão da pedagogia orientada aos transtornos e propondo algumas contribuições para o processo de inclusão no sistema de educação brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação Especial Inclusiva; Álvaro Vieira Pinto; Psicologia Educacional; Formação Continuada.

**Abstract:** The aim of this work is to discuss the experiences of a psychologist working in continuing education of educators in the context of special education in the perspective of inclusive education. The main theoretical and conceptual framework of the discussion is offered by the Brazilian philosopher Álvaro Vieira Pinto (1909-1987). The routine of the institution is briefly described and then some emerging questions from the offered courses are reported and discussed such as the paradox of the “inclusion that excludes”, the characterization of medicalization in range of scholar inclusion and the persistency of the excluding and segregating discourses in education. In the discussion of the work we emphasize the intersubjective and existential dimensions in the educational process, pointing out the educators training through the professional practice and the question of the scholar disrupting. The text is finished discussing the (problematic) question of disturbs oriented pedagogy and proposing some contributions to the process of inclusion in the Brazilian educational system.

**Keywords:** Inclusive Special Education; Álvaro Vieira Pinto; Educational Psychology; Teacher Education.

---

<sup>1</sup> Psicólogo formado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Passo 1; Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). E-mail: brenobac@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9251-9533>



AUGUSTO, B.

## **Introdução**

O processo de inclusão educacional no Brasil recebe a influência de diversos marcos de origem internacional, como a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990), a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais” (UNESCO, 1994), a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (BRASIL, 2001) e a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009). Como consequência, houve uma paulatina transformação da educação brasileira sob o ideal de criação de escolas capazes de acomodar todos os educandos, independente de quaisquer distinções.

Nesse sentido, diversos marcos legislativos foram promulgados especialmente a partir da primeira década do século XX. Destacamos a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que objetiva “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008).

Uma das áreas transformadas pelas políticas de inclusão é a formação docente. A literatura aponta, a partir de diferentes perspectivas, a necessidade de se (re)pensar esse processo, considerando os desafios com que se defronta o educador devotado a uma prática inclusiva (BARRETO, 2015; DENARI, 2006; FERREIRA, 2006; FREITAS, 2006; GARCIA, 2015; SAGE, 1999).

Fátima Denari (2006) cita três dificuldades de formação docente em educação especial: a diversidade de opiniões ante as diferentes realidades da educação; a pluralidade de modelos e de titulações profissionais possíveis; e as grandes mudanças ocorridas, especialmente, desde a década de 1970, que geraram a necessidade de renovar a formação docente em geral, e em educação especial, em particular. No bojo desta última dificuldade, poderíamos considerar as mudanças das políticas educacionais que afetam a prática dos diferentes atores do campo educacional.



AUGUSTO, B.

Neste artigo, tomaremos como referência as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional no âmbito da formação docente. Seu objetivo é discutir as experiências de um psicólogo, o autor deste texto, atuando na formação de educadores no contexto da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Para o desenvolvimento do texto, realizaremos uma breve descrição do local de trabalho e seu funcionamento; apresentaremos as principais questões emergentes extraídas das experiências do psicólogo, bem como discutiremos elas a partir do referencial oferecido pelo pensamento do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto.

Álvaro Borges Vieira Pinto (1909-1987) é reconhecido especialmente a partir de suas contribuições ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e ao debate sobre o desenvolvimento nacional. Nada obstante, suas preocupações filosóficas vão além deste tópico, contemplando reflexões sobre nacionalismo, libertação, pensamento crítico, ontologia, trabalho, demografia, lógica dialética, existência, filosofia da técnica, tecnologia, cibernética, filosofia da ciência, formação de pesquisadores, metodologia científica e sociologia (CÔRTEZ, 2003; GONZATTO & MERKLE, 2016). Existem na literatura publicações que apontam a convergência entre Álvaro Vieira Pinto e o pensamento descolonial (COSTA & MARTINS, 2018; 2019). Entretanto, nosso principal fundamento encontra-se no livro “Sete Lições Sobre a Educação de Adultos” (1982), que foi fruto de um curso oferecido no Chile durante o período de exílio imposto pela ditadura imperialista-militar iniciada em 1964. Apesar desta obra voltar-se à educação de adultos, encontramos nela diferentes esclarecimentos sobre o processo educacional como um todo. A referência a esse autor se deu considerando seu aporte crítico à compreensão e intervenção na realidade brasileira. Ademais, por ser um aporte que implica em um projeto ético e político calcado no desenvolvimento de cunho libertador, sua proposta filosófica constitui um fundamento sólido para o processo transformação nacional rumo ao bem-viver<sup>2</sup>.

Este texto se constitui enquanto relato de experiência (ESCRITA ACADÊMICA, 2017). Não é uma pesquisa empírica a respeito das vivências dos docentes participantes das formações e nem uma análise de discurso ou de conteúdo

---

<sup>2</sup> Sobre o conceito andino de bem-viver, conferir Acosta (2016).



AUGUSTO, B.

aplicada à suas falas. Trata-se da enunciação das reflexões de um psicólogo seguida da discussão delas à luz do referencial vieirista e de outras fontes da literatura atual. O fito principal, ao invés de defender determinada tese ou construir determinado percurso reflexivo linear, é trazer contribuições à literatura acadêmica com base na discussão das práticas desenvolvidas e na explicitação de novas ideias, novas práticas e novas problematizações que podem advir daí.

### **O centro onde foi desenvolvido nosso trabalho**

O centro onde foi desenvolvido esse trabalho situa-se na cidade de Uberaba, Minas Gerais, e é uma instituição da Rede Estadual de Educação. Historicamente, ocupou-se em especial da escolarização de educandos com deficiência intelectual, bem como outras atividades pontuais, como oficinas pedagógicas e serviços de atendimento educacional especializado na modalidade de Sala de Recursos Multifuncionais. O processo de inclusão foi responsável pela redução gradativa do número de educandos da escola a partir de meados de 2015, de forma que no ano letivo de 2018 contava com menos de dez educandos; uma educanda formou-se no primeiro semestre e os outros alcançaram a terminalidade ao cabo do segundo. Paralelamente, o Centro oferecia, ainda nesse ano, abertos à comunidade, cursos técnicos em multimeios, administração e em agente comunitário de saúde, mas que foram descontinuados a partir da mudança no governo estadual em 2019. Além disso, havia também a oferta de cursos de formação para educadores no âmbito da educação especial inclusiva.

O foco deste artigo incide sobre os cursos de formação docente. Vale ressaltar que, inicialmente, a proposta dos cursos era que serviriam especificamente como formação continuada a docentes da Rede Estadual de Educação, entretanto, devido aos rearranjos suscitados pela grande demanda da comunidade, ofertou-se como formação em educação especial inclusiva para educadores já formados e em atuação, além de estudantes de licenciaturas e pedagogia ou outras de interesse educacional, como estudantes de Psicologia e Terapia Ocupacional.



AUGUSTO, B.

Em outro trabalho, relatamos a atuação desenvolvida pelo mesmo profissional no ano de 2016, contemplando temas como formação continuada, rodas de conversa com educadores e pesquisas dialogadas (COSTA, 2017). De lá para cá, algumas mudanças foram feitas, como, por exemplo, a própria possibilidade de realização do curso por outras pessoas, porque anteriormente o curso oferecido pela instituição era restringido aos supervisores pedagógicos (especialistas) das escolas da Rede Estadual de Ensino. Além disso, havia dois grupos de estudo voltados aos educadores envolvidos com o atendimento educacional especializado (AEE), ou seja, professores de sala de recursos multifuncionais e professores de apoio à comunicação, linguagem e tecnologia assistiva. Na prática, os grupos inevitavelmente funcionavam como recursos de formação continuada para estes profissionais.

No ano de 2018, em que se baseia nossos relatos e discussão, as atividades desenvolvidas pela equipe multiprofissional do Centro, composta pelo psicólogo, uma fonoaudióloga, uma fisioterapeuta, uma assistente social e uma terapeuta ocupacional centraram-se na oferta de quatro cursos: “Deficiência intelectual”, “Deficiência física”, “Transtornos globais do desenvolvimento” (TGD) e “Escola comum inclusiva”. Os cursos tinham oferta quinzenal e carga horária presencial de 60 horas e 60 horas à distância. Os três primeiros cursos eram oferecidos em horários intercalados no decorrer da semana e o curso de escola comum inclusiva era oferecido aos sábados. Além disso, os membros da equipe multiprofissional viajavam a duas cidades vizinhas pertencentes à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba para oferecerem os cursos de “Transtornos globais do desenvolvimento” em uma e “Transtornos globais do desenvolvimento” e “Deficiência intelectual” em outra.

A programação do curso foi brevemente discutida pela direção, pela equipe de inspeção escolar vinculada ao Centro e pela equipe multiprofissional. O psicólogo foi responsável por ministrar módulos especialmente nos cursos de deficiência intelectual e escola comum inclusiva, mas, apesar disso, houve contribuições de toda a equipe em todos os cursos. De maneira sumária, a programação dos cursos contemplavam aspectos gerais e introdutórios sobre a história da educação especial e inclusão, legislação, funcionamentos do atendimento educacional especializado na Rede Estadual de Ensino e atuação do professor de apoio à comunicação, linguagem e



AUGUSTO, B.

tecnologias e sala de recursos multifuncionais, redes de apoio à escola (Sistema Único de Saúde, Sistema Único de Assistência Social, Conselho Tutelar etc.), introdução ao tema específico do curso, elaboração de plano de desenvolvimento individual do educando, adaptação curricular e mediação pedagógica com o público da temática.

O principal fundamento da prática educacional dos membros da equipe consistia nas disposições do “Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais” (SEE/MG, 2014). De acordo com este documento, a equipe deveria “atuar de forma inter e transdisciplinar, com foco no apoio educacional aos alunos com deficiência, TGD [Transtornos Globais do Desenvolvimento] e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino” (SEE/MG, 2014, p. 26), apesar disso, devido às orientações da direção da Instituição e da Superintendência Regional de Ensino, o foco da atuação da equipe voltou-se à formação continuada dos educadores.

O psicólogo tomou como fundamento importante a cartilha “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” (2013), que aponta que o objetivo de sua atuação nesse campo é “contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 58). A cartilha recomenda que seja abordada a concepção de ser humano e de educação junto aos educadores; o processo de desenvolvimento e suas variáveis sociais e ambientais; a intersubjetividade e subjetividade; o processo de ensino e aprendizagem; relações interpessoais; e o desenvolvimento humano. Outras referências foram utilizadas (FIGUEIRA, 2015; FRANSCHINI & VIANA, 2016; MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2014).

### **Resultados: questões emergentes**

De acordo com o “Consolidado de ações” da Instituição do ano de 2019, os cursos do ano anterior obtiveram um total de 267 matrículas. O curso “Deficiência



AUGUSTO, B.

intelectual” teve 66 matrículas, “TGD” 86 matrículas e “Educação especial inclusiva” 115 matrículas. Constatou-se que a grande maioria dos frequentadores eram educadores já atuantes na educação. A respeito disso, é importante pontuar que havia um número significativa de profissionais que, ainda que possuindo formação em Educação, trabalhavam em outras áreas.

Realizar um exame pormenorizado de cada encontro dos diferentes cursos foge ao nosso escopo. Considerando que os cursos eram oferecidos em horários intercalados no decorrer da semana, sendo a periodicidade com a mesma turma quinzenal, o mesmo módulo do curso era trabalhado cinco vezes na semana pelos membros da equipe. Ou seja, enquanto um frequentador assistia um módulo e só retornaria para assistir o próximo quatorze dias depois, neste meio tempo eram oferecidos os mesmos módulos para outras turmas.

Nos módulos ministrados por nós, a participação dos educadores, termo que a partir daqui compreende todos os frequentadores, era considerada algo imprescindível; além disso, a presença nos módulos dos outros membros da equipe reforçou aquilo que em outro trabalho (COSTA, 2017) chamamos de “questões emergentes”. Trata-se de temas comuns aos diversos tipos de educadores e que apareceram ao longo da nossa atuação. Portanto, tanto seus discursos quanto as nossas reflexões, registradas em diários de bordo, foram os materiais para elaborar as questões emergentes.

As questões emergentes abarcam as temáticas mais citadas pelos educadores, considerando seus desafios e percepções explicitados acerca do mister educacional. Elas articulam-se em expressões comuns ou compartilhadas, direcionando uma compreensão coerente e capaz de serem elaboradas em formas específicas. Entendemos que tais questões possuem determinado sentido, pois estão presentes na totalidade existencial dos educandos. O sentido pode ser definido como aquilo que direciona a compreensibilidade de algo; ou seja, algo só é compreendido como algo devido ao sentido que eliciou seu entendimento em prol de determinado caminho de significação.

Uma das principais questões emergentes trazidas pelos professores, e que podemos conceber como sendo uma das contradições principais do nosso sistema



AUGUSTO, B.

educacional atual, pode ser expresso através das seguintes palavras comumente empregadas por eles: “a inclusão, conforme foi feita, é uma inclusão que exclui”. Acreditamos que tal expressão “desfecha” a situação atual da operacionalização das políticas de inclusão no Brasil. É preciso, porém, nuançar que o termo *desfecho* é entendido por nós como de forma específica. Considerando algumas reflexões de João Pompéia (2014, p. 51 e segs.), concebemos que o termo pode ser uma expressão da contradição dialética, que representa o aspecto móvel da realidade, que sempre está em transição. O novo toma lugar do velho, em seguida cede lugar ao mais novo, que depois se torna velho, pois se torna obsoleto ao dar lugar ao outro mais novo e assim sucessivamente (VIEIRA PINTO, 1969). O desfecho não é apenas o encerramento, o fechamento de algo, mas também é o “des” deste fechamento, ou seja, tomando em conta o prefixo que aqui indica a negação deste próprio fechamento, o desfecho é a negação da situação atual e a abertura para a mobilidade do real que oferece o novo. Ao se falar da inclusão educacional, a prática atual apresenta diferentes limitações e paradoxos no que se refere ao cumprimento e operacionalização da legislação. É possível citar, por exemplo, o fato de que muitos estudantes que são considerados público-alvo da educação especial, outrora segregados, hoje são matriculados em sala de aula regular, mas ainda assim apenas localizam-se na sala de aula com os outros, faltando a participação na socialização pedagógica que caracteriza o processo escolar.

Vários fatores contribuem para que o paradoxo da inclusão, da “inclusão que exclui”, se sustente. Frequentemente, e em diferentes ocasiões, os educadores manifestam não estarem capacitados para a realização da inclusão e que esta tem sido feita sem eles estarem preparados. Em alguns casos, as educadoras reconhecem que os outros profissionais que atuam na escola, secretárias, ajudantes de serviços gerais, bibliotecárias etc. são educadores e também devem ser qualificados para a realização da inclusão educacional. Mas também outros fatores devem ser considerados, como a desestruturação da escola para atender as necessidades educacionais do seu corpo estudantil, bem como as insuficiências dos serviços da rede de atenção ao cidadão ou os próprios empecilhos criados no âmbito educacional para que o educando receba os serviços da educação especial. Acerca



AUGUSTO, B.

da desestruturação da escola, os educadores relatam especialmente a falta de profissionais de suporte, como psicólogos ou assistentes sociais.

Neste ponto, devemos fazer uma ressalva; em geral os educadores possuem pouco ou nenhum contato com a Psicologia enquanto ciência e profissão. Sua ideia de psicologia é eminentemente calcada na prática clínica individual e completamente alheia à prática e propostas da Psicologia Escolar e Educacional. Os educadores demandam, com razão, a presença de psicólogos nas escolas, até mesmo para os próprios professores que, reconhecemos, necessitam de cuidados em saúde mental, todavia existe uma incoerência entre sua demanda e o fazer-pensar da Psicologia Educacional de fato. Trata-se de uma questão que deve ser considerada pelos gestores no momento da implementação dos psicólogos nas escolas.

Devemos ponderar que a escola desestruturada é um fenômeno mais amplo, compreendendo também sua própria ausência na vida dos pais dos educandos, seu alheamento aos reclamos sociais emergentes e dificuldades relacionadas a seu funcionamento concreto, o que implica a necessidade de problematizar gestão dos recursos, humanos, físicos e pecuniários que são investidos na Educação, ou, no caso dos governos de matiz neoliberal, cortados. Sobre a insuficiência da rede de atenção ao cidadão, destacamos um aspecto intimamente ligado a outro fator. Referimo-nos às dificuldades das famílias em conseguirem acesso aos diferentes serviços públicos, mas especialmente de atenção secundária em saúde, como avaliação psicológica, neurológica, psiquiátrica, dentre outras, que ainda são necessárias para garantir a elegibilidade a determinados serviços da educação especial (CARVALHO E MACIEL, 2003), necessidade esta que merece ser criticada.

Mantoan (2015) destaca a tensão existente entre esta demanda e o uso desenfreado de recursos da educação especial. De nossa parte, destacamos que, em muitos casos, os educandos têm sido barrados de receber atendimento educacional especializado, pois lhes falta algum laudo médico que justifique o atendimento. O equívoco deplorável e extremamente prejudicial aos nossos educandos encontra-se no fato de que a educação deve pautar-se em critérios pedagógicos, e não biomédicos, conforme a explicitação de Amatto e Alves (2016). Impedido, devido a critérios burocráticos, de ter acesso ao atendimento educacional especializado, o



AUGUSTO, B.

educando com necessidades educacionais especiais enfrenta cada vez mais dificuldades de compartilhar a socialização pedagógica junto à sua turma.

Ressaltamos que o paradoxo da inclusão também deve ser discutido no âmbito das atribuições do educador, pois é ele quem exerce o papel de regente da interação entre os educandos e deve suscitar, neste âmbito, o processo de inclusão que, segundo Álvaro Vieira Pinto, “não se faz por justaposição numérica, por agregação biológica, mas por participação ativa e consciente no trabalho da produção coletiva, da qual se engendra a autoconsciência de sua situação e das relações sociais que o envolvem” (2005, vol. II, p. 590), assim, a socialização pedagógica encontra no educador seu grande artífice e mobilizador, especialmente quando trabalhando com educandos mais novos e mais suscetíveis de desenvolverem a tolerância e respeito às diferenças.

Outra questão emergente poderia ser compreendida a partir da medicalização da educação. Realizar um exame deste amplo campo de debates fugiria demasiadamente do nosso escopo temático. Cumpre-nos assinalar a necessidade de retomarmos a função educacional da escola e, por isso mesmo, voltarmos nossa atenção aos aspectos pedagógicos, retirando a ênfase de fatores biomédicos ou psicopatológicos, ou pelo menos *a priori* restringir sua possibilidade de acessar serviços e atendimentos educacionais e colocar o laudo como um pré-requisito. O educando com transtorno mental, o educando com deficiência, o educando com distúrbio ou transtorno de aprendizagem é, antes de mais nada, um educando, devendo ser, por isso mesmo, olhado em suas especificidades educacionais. Obviamente, podem decorrer destas condições necessidades educacionais especiais; entretanto, para atingir os fins educacionais, uma avaliação pedagógica, feita no momento da elaboração do plano de desenvolvimento individual, por exemplo, é muito mais fecunda que qualquer diagnóstico com bases médicas ou psicopatológicas.

Compreendemos, seja ressaltado, que atualmente a legislação sobre a educação especial inclusiva força o uso de laudos como instrumentos garantidores da elegibilidade para o acesso a determinados serviços educacionais; entretanto propugnamos que seja feita uma retomada crítica das finalidades e recursos educacionais para a atuação pedagógica. Feito este esclarecimento, cumpre-nos agora



AUGUSTO, B.

explicitar que tal questão emergente converge com a anterior quando contempla a dificuldade dos educandos acessarem os serviços que necessitam para superar as barreiras que impedem sua participação no processo de ensino e aprendizagem, conforme a proposta do Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, neste momento, salientamos os reclamos e o relevo excessivo dos educadores ao tratarem do laudo médico ou psicopatológico. Em muitas ocasiões, os educadores enunciam frases como “se eu não sei o que ele [o educando] tem, como vou saber o que fazer?”, “eu preciso do laudo para saber como trabalhar com ele”, incorrendo, talvez inadvertidamente, na ideia equivocada da existência de uma pedagogia pronta para os transtornos, sendo que esta não existe. Além disso, tais concepções dos educadores citadas também implicam em outras dificuldades da própria formação pedagógica, que em geral não contempla conhecimentos psicopatológicos ou biomédicos sobre os laudos.

Outro aspecto, ainda vinculado a essa mesma questão, é relacionado à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, configurando um empecilho à autêntica prática inclusiva. Este instrumento em si apresenta limitações severas, pois tem examinado o avaliando apenas em relação ao seu desempenho em língua portuguesa, com foco na capacidade de leitura, e em matemática, com foco na resolução de problemas. A depender do resultado da Prova Brasil, do Censo Escolar e das médias de obtidas através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a escola recebe um escore no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que, por assim dizer, expressa o desempenho da escola, permitindo a realização de planejamento de metas de qualidade educacional. A partir desse escore, no caso de pontuação baixa, a escola pode vir a receber as temidas intervenções da secretaria estadual de educação ou outros órgãos pertinentes, sendo extremamente desgastantes para a gestão e o quadro pessoal escolar, pois implicam na perda da autonomia e submissão a lideranças diferentes, apontadas como carrancudas, arrogantes e mal-humoradas. Gilvan Pereira (2016) mostra como o desempenho linguístico, especialmente as capacidades de leitura e escrita, e aritmético determina o sucesso ou insucesso escolar no ensino básico brasileiro, dada a ênfase que estas capacidades recebem. O autor assinala também a



AUGUSTO, B.

existência de problemas no ensino da língua portuguesa, pois há uma preocupação excessiva com aspectos gramaticais e ortográficos e pouca preocupação com o aspecto da prática discursiva. Trouxemos este autor à baila para fundamentar a crítica à Prova Brasil e outros instrumentos avaliativos que diretamente ou indiretamente dificultam a inclusão escolar. Considerando a importância de um bom desempenho no Ideb, as escolas tendem a adotar alguns expedientes, como o uso do laudo como justificativa burocrática para que o educando com necessidades educacionais especiais não realize a prova ou tenha sua nota desconsiderada no cômputo do escore da escola. Eis um fator que endossa a grande demanda do laudo no contexto educacional. Quando tal estratégia falha, denunciaram algumas educadoras, o educando identificado pela escola como problemático é convidado a faltar no dia da realização da Prova.

A prática dos educadores de instigarem a inadimplência dos educandos, ou qualquer outro expediente que resulte na não participação na Prova, serve para manter o escore da escola, ou pelo menos não diminuí-lo. Desta forma, é possível entender, embora jamais justificar de uma maneira ética, o comportamento dos entes educacionais que incentivam os educandos a portarem-se desta forma. A realização de avaliações da educação por si só não é algo a ser evitado, mas pelo contrário; é prática necessária para a apreensão do quadro atual e desenvolvimento de ações projetadas para uma educação melhor. O que deve ser rechaçada é a perversão de um instrumento avaliativo, que se torna cada vez mais instrumento de exclusão.

Encontramos ainda, embora em número reduzido, educadores que se manifestam a favor da segregação educacional, assinalando que os educandos público-alvo da educação especial aprenderiam melhor em um lugar específico para eles. Certamente esta preocupação é partilhada com outros que não se expressam. Embora trajando aparências que podem ser justificadas como sendo razoáveis e bem-intencionadas, tal atitude escamoteia o retorno ao mais do mesmo, ou seja, a manutenção da exclusão e segregação escolar. Acreditamos que, devido à sua perniciosidade, esta questão deve ser discutida e desmistificada.

Encerraremos esta enumeração, certos de sua parcialidade e incompletude, assinalando uma questão que, embora não tenha emergido frequentemente, é,



AUGUSTO, B.

acreditamos, de grande relevância no contexto educacional. Referimo-nos à relação entre educador e educando beneficiário do Bolsa-Família. Trata-se de um programa de transferência de renda que visa a romper o ciclo geracional de pobreza através de condicionantes como *matrícula e frequência escolar*, acompanhamento gestacional e de saúde. Não nos debruçaremos sobre o programa em si, suas contradições, limitações e potencialidades; nos contentaremos em assinalar que muitas educadoras demonstram sentimentos de profundo melindre e incômodo perante os educandos que são forçados a frequentarem a escola sob a pena de não-recebimento do auxílio. Desta forma, tanto forçado, quanto desmotivado a visitar a escola, o educando tende a descambar para a indisciplina. Há que se ressaltar que muitas educadoras sugeriram que, ao invés de apenas matrícula e frequência, o programa deveria ser condicionado também às notas do educando, proposta um tanto quanto problemática. O que parece-nos relevante assinalar é a imperiosidade de desenvolver estudos empíricos que clarifiquem a relação entre educador e educando beneficiário do Bolsa-família com vistas a explicitar os afetos vivenciados por ambas partes e como isto influencia o processo educacional.

## Discussão

Mantoan (2015) abordou em sua obra a assunção dos educadores de que falta capacitação para realizarem a inclusão. Gostaríamos de salientar aqui que, além da presença de tal assunção, por vezes central em seu discurso, ela é advinda da própria surpresa dos educadores quanto aos desafios do cotidiano escolar. A compreensão que apreende todos os funcionários da escola como educadores é correta, pois reconhece a importância da dinâmica escolar total para o desenrolar do processo educacional, entretanto, falta refletir criticamente, para a correta resolução dessa problemática, sobre a relação entre educação, técnica e trabalho.

É correto dizer que o avanço técnico em educação inclusiva não caminha junto ao avanço político. Enquanto possuímos dispositivos legislativos que estimulam e propugnam pela inclusão educacional, e que podem ser qualificados como avançados, no âmbito da prática tudo ainda está por ser feito na maioria das vezes,



AUGUSTO, B.

pois o desenvolvimento técnico requer o desenvolvimento de cada um dos atores educacionais. Sobre nossa concepção de desenvolvimento técnico, a questão da técnica na educação, trataremos futuramente em outro trabalho.

A insegurança motivada pela dificuldade em captar a efetividade da própria prática coloca o educador em constante incômodo perante a ação pedagógica inclusiva. É necessário esclarecer, porém, que o processo pedagógico é por definição intransitivo; educador e educando implicam-se nesta relação, por isso se transformam mutuamente através do ensino (VIEIRA PINTO, 1982). Crer que o ensino é atividade do educador e que se contrapõe à aprendizagem, atividade do educando, é um tremendo equívoco, porque ensino e aprendizagem estão implicados na relação pedagógica escolar. A rigor, o ensino é sempre uma interação, uma inter-atividade entre os atores do processo educacional, ainda que devamos reconhecer que a aprendizagem processa-se através da experiência pessoal e única de cada educando, podendo advir da mesma lição do educador distintas aprendizagens dos educandos. A prova muitas vezes funciona como ferramenta para captar e controlar aquilo que o educando aprendeu, sendo marcada pelas inevitáveis limitações a depender da sua elaboração pelo docente. Portanto, a intransitividade do processo pedagógico impõe a necessidade da abertura do docente quanto àquilo que se manifesta em cada encontro deste mesmo processo e, além disso, impõe também a reflexão sobre a prática realizada, porque esta legará ao educador as condições para a autocrítica sobre a própria ação e, por isso, a aprendizagem de novos saberes para desempenhá-la de forma aprimorada e qualitativamente diferente.

O fenômeno do educador que aprende ao educar e do educando que ensina ao aprender foi explicitado por Álvaro Vieira Pinto (1982) e Paulo Freire (2017), demonstrando que é no próprio processo de ensino que o educador desenvolverá muitas das ferramentas para desempenhar de forma cada vez mais enriquecida a ação pedagógica. Vieira Pinto vai ainda mais longe, aprofundando esta discussão e mostrando sua generalidade, assinalando que o trabalhador, ao trabalhar, descobre cada vez mais propriedades do ser, fenômeno ou relação que se debruça (1960; 1969). Tais reflexões reforçam a tese de que “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 21)



AUGUSTO, B.

A insegurança de não estar capacitado para a realização da inclusão, portanto, não será sanada por algum curso de capacitação, ou qualquer sucedâneo, se não vier atrelada a uma transformação na própria consciência do educador, que deverá se tornar capaz de estar pronto para não estar pronto, pois o processo pedagógico não é dotado da previsibilidade do ser orgânico, mas, pelo contrário, é aberto às possibilidades indefinidas do ser social.

Aludimos acima a alguns fatores relacionados à ocorrência do paradoxo da inclusão, como as insuficiências dos serviços da rede de atenção ao cidadão e os empecilhos criados no âmbito educacional para que o educando receba os serviços da educação especial. É nesse contexto que deve ser inserida a discussão sociológica a respeito da escola enquanto instituição desestruturada para oferecer um percurso educacional de qualidade para as novas gerações brasileiras. Salvadas algumas exceções, quase raras se comparadas ao conjunto total das escolas, por exemplo, parte das instituições particulares e institutos federais de educação<sup>3</sup>, que, no caso destes últimos, destacam-se por sua excelência, e isso, certamente, graças ao investimento de maiores recursos, salvadas algumas exceções podemos dizer que a escola brasileira encontra-se desestruturada. Em trabalho anterior (COSTA, 2017) tangenciamos a questão, associando esta desestruturação ao traço saudosista da consciência ingênua, descrito por Álvaro Vieira Pinto, que pode ser definido, em essência, como sendo a “crença irracional de que o passado era melhor” (1960, vol. I, p. 374 e segs.). O mesmo autor assinala que o saudosismo pode ser definido como a síntese entre pessimismo e otimismo: pessimismo em relação ao presente, mas otimismo em relação ao passado. Este traço fica patente em algumas manifestações como a comparação tosca entre “a educação atual” e “a educação de antigamente”. Dizemos tosca, porque não houve uma exposição aprofundada desta crença, diminuindo, portanto, seu alcance enquanto argumento.

Há que se considerar criticamente o fato de que a escola das massas no Brasil é fenômeno recente, datado já quase na segunda metade do século passado (SAVIANI, 2013). Até se fôssemos considerar o fenômeno das escolas das massas,

---

<sup>3</sup> A respeito da excelência dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, conferir, por exemplo, o desempenho dos estudantes matriculados nestas instituições no PISA em 2015 e 2018 (BRASIL 2016; 2020).



AUGUSTO, B.

durante longo tempo dessa parte de nossa história, se um educando manifestasse graves dificuldades ou começasse a “dar problema” era retirado da escola e levado para trabalhar com o pai ou aprender algum ofício. Atualmente, em especial devido à compulsorização da matrícula até os 17 anos, forçosamente o educando tende a estar envolvido no ambiente escolar. Em certa ocasião, em que era debatida a tensão existente entre memória e aprendizagem no contexto educacional, tensão porque aprendizagem, embora indissociável da memória, significa algo distinto da mera memorização, uma das participantes apontou que acreditava que a educação paulatinamente perdera a qualidade e que anteriormente até os métodos de ensino eram melhores, porque as pessoas aprendiam, citando como exemplo uma célebre cartilha de alfabetização. Vieira Pinto esclarece que:

a criança que estuda na escola está momentaneamente recapitulando, num ato aparentemente passivo de recebimento da cultura, os conhecimentos que a humanidade produziu até o momento e de que a sociedade dispõe. Mas não o faz para se apossar apenas desses dados do saber e arquivá-los em si, e sim para utilizá-los mais tarde na produção dos novos e mais avançados conhecimentos científicos. Por conseguinte, a aprendizagem não significa adaptação nem mesmo ao estado cultural de determinado tempo, mas exatamente o oposto, ou seja, a aquisição de instrumentos para a não-adaptação ao estado atual, graças à transformação deste em nova situação, representativa de maior progresso [...]. *Aprender consiste em acumular conhecimentos para saber como alterar a realidade* (2005, vol. II, p. 596- 597, grifos nossos).

Temos aqui a explicitação da distinção entre memorização e aprendizagem, mas também os aportes para pensar a finalidade última e primeira da escola, que convém enunciar à luz de um imperativo ético: formar as novas gerações de acordo com a imagem e *interesses da sociedade*, facultando que os educandos adquiram os *conhecimentos produzidos até então para suscitar a criação de outros novos e que sejam úteis à melhoria das condições de existência da coletividade*. Isto, porém, em uma perspectiva democrática da instituição escolar, que é o órgão escolhido pela sociedade para realizar as finalidades sociais da educação. Em sociedades, porém, em que o povo é desconsiderado e não tem voz ativa, os donos do poder tendem a moldar a escola que lhes convém: marcada pela criação para a alienação; isto tanto nas escolas básicas quanto nas universidades. Álvaro Vieira Pinto aborda esta questão em duas obras (1982; 1994) e chega a apontar o filósofo, ou o pensador,



AUGUSTO, B.

estenderíamos, das nações como o Brasil como sendo um tabelião das ideias (2005, vol. I, p. 46). A esse respeito Dussel (2012) também teceu algumas considerações, criticando as escolas de filosofia dos países subdesenvolvidos que praticam um academicismo estéril e eurocêntrico.

A desestruturação da escola provém também da condição da sociedade que se vê dividida entre forças antagônicas. A frase proferida por um parlamentar paulista quase no fim do ano de 2016, que entende que “quem não tem dinheiro não deve fazer faculdade”, explicita fielmente os interesses classistas devotados à manutenção da realidade atual, realidade em que grande número de brasileiros sofrem as mais duras privações e deploram em amargas condições de existência. A dualidade educacional (CIAVATTA; 2005, MOURA; 2007) é um tema a ser debatido, pois os grupos detentores de poder tendem a, além de reservar a si os melhores dispositivos e recursos educacionais, solapar qualquer possibilidade de desenvolvimento nacional e melhoria das condições de existência do povo, mesmo que isto signifique privar a maioria da população do mínimo de condições existenciais. Diferentes medidas tomadas pelas classes dirigentes agem diretamente contra o sistema público de educação do Brasil.

A problemática da desestruturação escolar, claro está, abre um debate amplo e em relação ao qual nos limitaremos em assinalar essas simples palavras. Recomendamos a obra de Otaviano Pereira (2014) para o vislumbre de uma proposta para a renovação escolar; a grande questão é que, tal como a sociedade tem se transformado em algumas estruturas e dinâmicas fundamentais ao longo do último século, especialmente entre as décadas de 30 e 60, a própria escola deve também se refundar, pois, conforme esclarece Álvaro Vieira Pinto, “a pedagogia reproduz a sociologia; [...] não há problema pedagógico que não seja sociológico, e vice-versa” (1982, p. 25). Portanto, entre sociedade e escola existe uma tensão que funda, explica e permite a mudança ou manutenção deste quadro de desestruturação.

Sobre a pedagogia orientada a transtornos, ressaltamos as reflexões de Vieira Pinto, que assinala a inexistência de uma pedagogia pronta, asseverando em seguida que “se existisse seria imprestável” (1982, p. 23). Concebemos que isto se deve à vocação histórica e ontológica do ser humano de ser mais de que fala Paulo Freire



AUGUSTO, B.

(2016), pois ela implica, ou seja, traz junto, a natureza inconclusa da existência do ser humano, também abordada por Freire à luz do pensamento de Álvaro Vieira Pinto. O patrono da educação brasileira assinala que, contrapondo-se às concepções bancárias, imobilistas e fixistas da educação, a pedagogia que se presta à libertação deve reconhecer os humanos “como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2016, p. 126, grifos no original). O educando com necessidades educacionais especiais, sejam estas decorrentes de deficiências, transtornos mentais ou de aprendizagem, deve, na escola, desenvolver, através da socialização pedagógica, as capacidades de contribuir com as finalidades socialmente úteis para a produção coletiva da existência. A sua ação e consciência, portanto, devem ser transformadas na escola para que ele incida no mundo, mudando-o efetivamente. Deve ser evitado que esta instituição, que se propõe inclusiva, seja apenas um espaço para o educando matricular-se e meramente estar, atualizando o paradoxo da inclusão. Concebemos, concordando com as reflexões de Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012) que a definição de deficiência deve ser enriquecida através de uma conceituação que contemple também os aspectos ambientais. Para tal, os autores discutem a noção de incapacidade, que não destaca apenas as características intrínsecas à pessoa, mas compreende também o desajustamento entre suas funcionalidades e as solicitações que ela é obrigada a realizar, o que inclui o papel do ambiente. Assim, os mesmos autores assinalam que historicamente os sujeitos com síndrome de Down apresentam quociente de inteligência cada vez mais alto, concebendo que “como a natureza e características da síndrome não mudaram, só podemos atribuir a evolução das médias do QI a fatores externos, ou dito de outro modo, à qualidade e aos esforços habilitativos do meio” (SANCHES-FERREIRA, LOPES-DOS-SANTOS & SANTOS, 2012, p. 556), enfatizando a importância da ação docente e dos estímulos em educação.

Conforme foi abordado anteriormente a Prova Brasil pode se configurar, na forma como tem sido operacionalizada, como fator promotor da exclusão. Celso Vasconcellos (1993) traz importantes reflexões sobre a importância de transformar a prática avaliativa de forma que se torne inclusiva e promotora da aprendizagem.



AUGUSTO, B.

Devemos entender a avaliação como aspecto constitutivo da prática educacional que, entretanto, deve ser constantemente equacionado em vistas das finalidades da educação para que, de fato, seja uma ação útil ao processo de ensino e aprendizagem e, em análise mais aprofundada, ao desenvolvimento do educando. A avaliação, em seu âmbito gestor e técnico, também deve seguir o mesmo princípio de oferecer indicações práticas concretas e que transformam para melhor o oferecimento dos serviços educacionais.

A questão da persistência do discurso excludente e segregador também merece nossa discussão. O filósofo Enrique Dussel (2017) afirma que a negação do outro, ou seja, sua exclusão ou segregação, termos que remetem esta reflexão diretamente ao contexto reflexivo do nosso trabalho, ocorre através da justificativa explícita ou implicitamente assentada em valores como o bem, a virtude. Dito de forma diretamente ligada ao contexto educacional, a exclusão ou segregação escolar pode basear-se no discurso da eficiência do ensino, na educação melhor para o resto dos educandos da turma que não têm deficiências ou em uma educação especializada para ele próprio e suas necessidades. Cheio de fragilidades, porém, tal discurso negligencia o fato de que “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (1982, p. 29), sendo a escola a instituição escolhida pela sociedade para desempenhar o papel de suscitar tal processo. Daí deduz-se que *tal como não existe uma sociedade exclusiva, não se justifica a existência de escolas exclusivas*.

### Considerações Finais

Acreditamos que nossas reflexões acerca da não existência de uma pedagogia pronta orientada a transtornos merecem ser aprofundadas. O intuito não é fazer o ensino escolar descambar para um igualitarismo que escamoteie as necessidades educacionais especiais dos educandos, mas o oposto; assinalar a importância e conveniência de abordar cada educando naquilo que ele traz de específico e relevante em termos pedagógicos, sem esperar encontrar procedimentos pré-estabelecidos, à guisa de receitas.



AUGUSTO, B.

A prática inclusiva requer do educador a prontidão para não estar pronta, a capacidade de abertura para o novo e a disponibilidade para aceitar as diferenças. Há que se reconhecer que muitos quistos persistem obstaculizando a marcha rumo à inclusão, entretanto, só conseguiremos avançar no processo de inclusão avançando.

A julgar pelas potencialidades do Centro, e especialmente da equipe, as ações lá desenvolvidas têm sido bastante subdimensionadas. Entendemos que nossa posição de profissionais da Psicologia nos convoca mais do que a contribuir para o desenvolvimento da nossa ciência, mas também para a ação política em prol da melhoria das condições de existência do povo brasileiro; isto significa, dentro das singelas possibilidades deste texto, sugerir algumas medidas. Há que se regulamentar e promover a atuação do psicólogo na educação; urge a criação e manutenção de centros de formação continuada e orientação psicopedagógica para incentivar e qualificar o desenvolvimento de ações educacionais inclusivas; o acesso ao atendimento educacional especializado, especialmente aos atendimentos das salas de recursos multifuncionais deve ser incentivado, concedendo a cada escola uma sala de recursos própria. Não há sistema educacional adequado aos padrões de qualidade sem o financiamento adequado; há que se investir mais recursos humanos e financeiros no nosso sistema educacional. Em tempos de crise, em que “cortes” e mais cortes são efetuados, primeiro nas “gordurinhas” e depois pegando “mais fundo”, não é admissível humanamente que o único a sofrer restrições seja o povo enquanto as classes dirigentes e os donos do poder mantenham seus privilégios perdulários.

## Referências

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AMATTO, L. & ALVES, V. **Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação**. Memorandum. n. 30. p. 224-242, 2016.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o Giro Decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. pp. 89-117, 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961.



AUGUSTO, B.

BRASIL, 2001. **DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001**. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em 15/05/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 18/05/2020.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CARVALHO, E. & MACIEL, D.. **Nova Concepção de Deficiência Mental Segundo a American Association on Mental Retardation AAMR**. Temas em Psicologia da SBP, v. 11, n. 2, 2003, 147– 156.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, v.3, n.3, 2005. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf). Acesso em: 14/04/2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

CÔRTEZ, N. **Esperança e democracia: as ideias de Álvaro Vieira Pinto**. Rio de Janeiro: IUPERJ; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

COSTA, B. **Atuação de um psicólogo em um centro especializado em Educação Especial: um relato de experiência**. Rev. Nufen: Phenom. Interd. Belém, 9(3), 200-219, set. – dez., 2017.

COSTA, B. & MARTINS, A. **Álvaro Vieira Pinto e o Pensamento Decolonial: A questão da colonialidade do saber**. Em: Colóquio Álvaro Vieira Pinto, 3, 2018, Porto Alegre. Anais do 3º Colóquio Álvaro Vieira Pinto: por uma consciência da realidade nacional hoje. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: [www.researchgate.net/publication/329697939\\_Anais\\_do\\_3\\_Coloquio\\_Alvaro\\_Vieira\\_Pinto](http://www.researchgate.net/publication/329697939_Anais_do_3_Coloquio_Alvaro_Vieira_Pinto). Acesso em: 14 abr. 2019.

COSTA, B. & MARTINS, A. **Álvaro Vieira Pinto e o pensamento decolonial**. Revista Akeko, 2, 508-523, 2019.



AUGUSTO, B.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação: Crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 2017.

ESCRITA ACADÊMICA. **O relato de experiência.** Disponível em: <<http://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia/>>. Acesso em 18/04/2017.

FIGUEIRA, E. (2015). **Psicologia e Inclusão: Atuações psicológicas em pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: Wak Editora.

FRANSCHINI, R. & Viana, M. (2016). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

GONZATTO, R. & MERKLE, L. **Vida e Obra de Álvaro Vieira Pinto: um levantamento biobibliográfico.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 69, p. 286-310, 2016.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARINHO-ARAÚJO, C. & ALMEIDA, S. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas: Editora Alínea, 2014.

MOURA, D. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 14/04/2017.

PEREIRA, GILVAN. **Insucesso Escolar: a relação entre escola, aprendizagem e linguagem.** Curitiba: Appris, 2016.

PEREIRA, OTAVIANO. **Travessia: Romancensio da Educação Escolar.** 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

POMPÉIA, J. **Na Presença do Sentido: Uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas.** São Paulo: EDUC; ABD, 2014.

SANCHES-FERREIRA, M., LOPES-DOS-SANTOS, P., & SANTOS, M. **A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade.** Revista Brasileira de Educação Especial, 18(4), 553-568, 2012. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000400002>.



AUGUSTO, B.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, versão 2**, atualizada em maio de 2014,

VASCONCELLOS, C. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1993.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

VIEIRA PINTO, A. **A Questão da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1969.

VIEIRA PINTO, A. **Sete Lições Sobre a Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

VIEIRA PINTO, A. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

#### **Como citar este artigo (ABNT)**

AUGUSTO, B.. **Atuação de um psicólogo em um centro especializado em educação especial: novas reflexões**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

#### **Como citar este artigo (APA)**

AUGUSTO, B. **Atuação de um psicólogo em um centro especializado em educação especial: novas reflexões**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.