

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Larissa Valentino Fernandez

O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO AGENTE DO PROCESSO DE  
INCLUSÃO

Rio de Janeiro

2023

Larissa Valentino Fernandez

O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO AGENTE DO PROCESSO DE  
INCLUSÃO

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Anakeila de Barros Stauffer

Rio de Janeiro

2023

**Catálogo na Fonte**

**Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**

**Biblioteca Emília Bustamante**

**Marluce Antelo CRB-7 5234**

**Renata Azeredo CRB-7 5207**

F363p      Fernandez, Larissa Valentino  
O psicólogo escolar como agente do processo de inclusão / Larissa Valentino Fernandez. - Rio de Janeiro, 2023.  
82 f.

Orientadora: Anakeila de Barros Stauffer

Dissertação (Mestrado) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde, 2023.

1. Inclusão Educacional. 2. Psicologia Educacional. 3. Política Pública. 4. Pessoas com Deficiência. I. Stauffer, Anakeila de Barros. II. Título.

CDD 371.9

Larissa Valentino Fernandez

O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO AGENTE DO PROCESSO DE  
INCLUSÃO

Dissertação apresentada à Escola Politécnica  
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito  
para conclusão do Mestrado Profissional em  
Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em: 29/11/2022

BANCA EXAMINADORA

---

(Profa. Dra. Anakeila de Barros Stauffer – Fiocruz/EPSJV)

---

(Dra. Marcela Alejandra Pronko – Fiocruz/EPSJV)

---

(Dra. Maria Teresa Cavalcanti – Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

## AGRADECIMENTOS

Quando uma mulher parda, nascida e criada na Baixa Fluminense, subúrbio do estado do Rio de Janeiro, recém graduada em instituição privada de ensino – conquista possível apenas diante da aquisição de descontos e bolsa-auxílio ao longo do curso de Psicologia – é que se percebe o impacto psicossocial envolto ao ingresso em uma instituição de grande visibilidade como a FIOCRUZ. Neste difícil processo, houve muitas dúvidas. Dúvidas acerca da capacidade em acompanhar as exigências de uma pós-graduação *stricto sensu*; a complexidade de compreender que aquele espaço de saber também poderia ser meu; além dos constates enfrentamentos relativos ao histórico pessoal, que insistia que a melhor saída para os desafios encontrados a cada pesquisa, resultavam no reforço que o mais adequado seria optar pelo desligamento do programa e a busca de trabalhos braçais, como de diarista, de vendedora de loja. Uma realidade social tão implicada no olhar para minhas origens, de forma a alimentar a crença de que a escrita, a pesquisa, a academia não eram espaços para mim.

Assim, toda extensa escrita de agradecimentos aqui contida é fruto do desafio que foi romper várias barreiras – incluindo a realidade pandêmica ao longo dos anos 2020-2022 – em prol de realizar o sonho acadêmico de uma adolescente periférica. Abordar todo um plano de fundo tem sua relevância para demonstrar o tamanho da gratidão que sinto diante do encerramento deste ciclo.

A começar pela minha instituição de ensino, a Escola Politécnica Joaquim Venâncio (EPSJV)/Fiocruz que, diante de uma pandemia, foi como uma ‘mãe’ – como costume dizer. A “Poli” foi essencial para este processo de formação. A cooperação da equipe de coordenação, corpo docente e secretaria tornaram este momento real. Além de toda colaboração para enfrentar a dificuldade de se tornar uma pesquisadora, a Escola Politécnica, diante do contexto pandêmico, concretizou propostas que vão ao encontro à responsabilidade social prezada pela história desta instituição. Desta forma, no percurso da construção enquanto mestranda, a Escola suscitou mais do que a visão crítica de uma discente, mas nos proporcionou uma atenção ímpar através de colegiados; supriu as necessidades tecnológicas de seus alunos mais necessitados, e garantiu, através da distribuição de cestas básicas – ao qual fui também acolhida –, que não faltassem insumos básicos aos estudantes e sua família.

Toda minha gratidão à Leila e à Clarissa – secretárias da pós-graduação – e ao professor Sérgio – aqui representando toda a Comissão de Bolsas – que se preocuparam com as dificuldades da turma 2020. Sou também grata pelo investimento de tempo e paciência de cada professor e professora que, junto conosco, encarou o desafio de formar mestrandos em meio à

descoberta mútua das dificuldades em administrar uma formação em contexto remoto emergencial. Foram profissionais grandiosos que lutaram por nós e acolheram as dificuldades inerentes ao momento.

À professora Marcela Pronko, não há palavras que deem conta de demonstrar a importância que teve ao longo desta jornada. Sendo uma coordenadora dedicada, professora atenciosa e uma exigente componente de minhas bancas de qualificação e defesa. Demonstrou-se solícita ao acolher demandas que convergiram ao exercício de discente sem fazer com que me sentisse impotente ou com formação de menor qualidade em comparativo às anteriores turmas “não-pandêmicas”. A ela e a todas as Comissões Docentes, que investiram tempo e esforços para fazer com que a minha turma 2020 não sofresse maiores danos, o meu “muito obrigada”!

A turma 2020, diante das condições impostas pela nova realidade remota emergencial foi marcada pelo *slogan* “Ninguém larga a mão de ninguém” e, assim, nos esforçamos para fazer. Lamentamos diante da não conclusão de grandes colegas de turma, também vibramos a cada defesa concluída e ciclo encerrado. Só tenho a agradecer pela oportunidade de dividir espaço com estes grandes profissionais e discentes. Cada um deles proporcionou um aprendizado que levarei em frente. Fico feliz por, em especial, ter em minha jornada a presença de: Crislene que, à sua forma, trouxe um intenso acolhimento em meio ao sentimento de que não seria possível chegar ao fim deste trajeto; Nathália e Rayla por terem sido as maiores parceiras “topa-tudo” e que, mediante a cada intensa proposta de atividades extracurriculares, independente das dificuldades, me acompanharam do início ao fim; assim como minha grande companheira de representação discentes: Veronica Alexandrino. Veronica não mediu esforços para manter esta turma unida e acolhida; acredito de forma convicta que muitos não teriam chegado até aqui sem suas constantes conversas; e ao lado de Clara, partilhei choros, alegrias, reflexões fundamentais aos nossos processos coletivos e individuais. Clara foi uma descoberta de apoio incessante em meio a todos acontecimentos transversais que constantemente impactavam a capacidade de manter-se de pé, resiliente. Jamais esquecerei de tantos outros nomes e contribuições dentro e fora das aulas, todos vocês deixaram uma profunda marca.

Em tempo, agradeço à disponibilidade, participação e enormes contribuições das professoras Flávia Faissal e Maria Teresa Cavalcanti que, respectivamente, compuseram minha banca de qualificação e defesa de dissertação. Ambas lançaram mão de realizar um processo avaliativo, que foi distante de um olhar paradigmático, ao ler a evolução da presente pesquisa. Dividiram comigo sobre os impasses e a trajetória do que é ter como uma das principais lutas a inclusão social. A colaboração destas professoras ampliou meu olhar acerca desta luta e, ao

mesmo tempo em que geraram angústias, trouxeram confiança ao projeto que nos propomos a se debruçar: pelo reconhecimento das potencialidades de pessoas com deficiência.

Ao falar sobre potência, não poderia deixar de abrir um grande parêntese para registrar a grande importância de pessoas que olharam para mim, para esta pesquisa, e investiram tempo, esforço e afeto para que, hoje, eu estivesse finalizando um dos projetos mais difíceis da minha vida: dar os primeiros passos, através deste mestrado, para uma vivência como pesquisadora. Assim, coloco grande ênfase à dedicação da minha mãe, pai, madrasta, padrasto, irmãs e irmãos, sogra, avô e avós por terem sido a minha força, desde a graduação em Psicologia. No decorrer do tempo como acadêmica, todos tiveram de lidar com a ausência necessária para o cumprimento de funções discentes e me deram o espaço, tempo e compreensão para que este objetivo fosse alcançado. Vocês foram e são minha base, ao longo do tempo todos têm sido o solo que nutriu direta e indiretamente a árvore que tem dado indícios que surgirão frutos, frutos esses que pretendo trazer para nossa família.

A realização deste ciclo só foi possível por, ainda no período da graduação, ter encontrado professores que me instruíram e viram a importância de investir tempo e instruções para que houvesse o ingresso em um programa de pós-graduação. Caco Xerfan e Luciano Soares foram professores que se dedicaram além do que estava nos pré-requisitos, respectivamente, de uma monitoria e estágio obrigatório. Viram, em diferentes momentos da minha graduação, a importância em desmistificar que a universidade pública também era para alunos como eu e que estar custeando meus estudos não desmerecia os esforços enquanto tornar-me pesquisadora. Assim, Caco, nos meus primeiros anos de graduação, afirmou que iria fazer por suas monitoras aquilo que gostaria ter recebido quando ocupou a mesma posição em sua formação.

Enquanto Luciano, ao nos encontrarmos em meio aos meus períodos finais da graduação, foi essencial para que eu encontrasse a Poli e arriscasse fazer o processo seletivo. Mesmo quando eu não acreditei, ele incentivou, acolheu, vibrou com as minhas conquistas desde o momento em que fiz a inscrição para seleção do mestrado até o presente momento. O então professor Luciano, tornou-se o “Lu”, um excelente colega de profissão e um dos meus melhores amigos. Abriu sua casa por diversas vezes quando precisei de um momento de paz em meio aos entraves que passei. Me apresentou Márcia – sua irmã – e, juntos, concretamente alimentaram meu desejo de continuar tentando. A eles, o meu “muitíssimo obrigado”!

Quanto a Suellen e Alessandra – duas das minhas melhores amigas – não há palavras que demonstrem o tamanho da gratidão em que sinto por todo apoio dado. Abriram não só a casa como os braços para que eu tivesse meus momentos de respiro, trabalharam e me ajudaram

a rir dessa tal autoestima que insistia em me colocar girando em círculos, acreditando que nada estava bom o suficiente. Essas duas até notebook para eu escrever durante uma comemoração de aniversário levaram e cuidaram para que me sentisse o mais à vontade possível. Assim, como Thayane e Denis, fizeram uma rede de proteção à minha volta e garantiram que todo esse processo de fato chegaria ao fim. Vocês são incríveis!

Por fim, com todo afeto do mundo, dedico a conclusão deste ciclo a duas pessoas: minha orientadora Anakeila de Barros Stauffer e a minha esposa Ingridh Lima. Anakeila demonstrou através de sua prática, didática e esforços o que é uma orientação inclusiva. Mesmo diante de minhas dificuldades enquanto mestrande e sujeito, ela trabalhou minhas potências, não desistiu deste nosso projeto e não permitiu que eu também desistisse. Foi a sua parceria que me fez escrever até as últimas linhas desta pesquisa pois, em dado momento, o único combustível que me colocava em movimento era de honrar toda dedicação da minha orientadora e minha esposa ao longo deste processo. Tudo aqui foi feito com vocês e por vocês.

“Você vai conseguir!”, “Vai chegar lá”, “Eu acredito em você!” foram frases que repetidamente minha companheira me disse. Ela se comprometeu ao longo desta jornada de ser minha fiel escudeira. Me alimentou, garantiu que não tivesse sede, mesmo nas difíceis madrugadas adentro, ela esteve ali, concretamente ao meu lado – fosse encostada no sofá ou deitada no chão – enquanto eu precisava. Circunstâncias difíceis atravessaram nosso caminho e Ingridh ficou ao meu lado, mesmo diante do meu desejo em abrir mão de tudo e não concluir esse processo, prometeu apoio a qualquer que fosse minha decisão. Foi, e tem sido, minha parceira “na saúde e na doença”, “na riqueza e na pobreza”, em meio ao êxtase da conquista e na vontade de desistir. Assim, não haveria melhores palavras para concluir todo esse extenso e extremamente significativo agradecimento sem repetir as primeiras palavras em que eu disse à minha – até então namorada – hoje esposa, no momento que leu meu nome na lista de aprovados em 2020: “Nós conseguimos! Foi nossa essa conquista. Muitíssimo obrigado por tudo!”, pois sem ela este trabalho não estaria aqui.

*Entrar em contato profundo com a diversidade é acessar, sem atalhos,  
a vulnerabilidade – dos outros e nossas.  
(Mariana Rosa)*

## RESUMO

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa “Políticas Públicas, Planejamento e Gestão do Trabalho, da Educação e da Saúde” do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz), à medida que busca compreender a configuração das políticas públicas sociais no contexto da sociedade capitalista. Tem por objetivo investigar o papel do psicólogo escolar e suas possíveis contribuições no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência. Nossa hipótese é que este profissional pode contribuir na concretização da perspectiva inclusiva, visto que constrói conhecimentos e estratégias em sua formação, tais como a mediação e a escuta, que podem favorecer a aprendizagem e a inclusão dos educandos junto à comunidade escolar. Do ponto de vista metodológico, foi realizada a revisão sistemática da literatura (CASTRO, 2001), efetivando-se um levantamento bibliográfico que propiciou a reflexão sobre o processo histórico da inclusão destes educandos, assim como sobre as políticas públicas destinadas à Educação Inclusiva. Em seguida, analisamos a formação e o papel do psicólogo escolar, sobretudo após a aprovação da Lei nº. 13.935/2019, que torna obrigatória a incorporação de profissionais da Psicologia no interior da escola. Com base no materialismo histórico-dialético (MARX E ENGELS, 2002; LIGUORI, 2017; DANTAS e PRONKO, 2018) buscamos nos apartar do "ideal da inclusão" para discutir as implicações políticas que marginalizam corpos com deficiência num Estado capitalista. Por fim, discutiu-se a forma que os recentes planos políticos de Educação impactaram também o ensino superior, sobretudo durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), afetando a formação de psicólogos escolares.

Palavras-chaves: inclusão/exclusão; políticas públicas de Educação Inclusiva; Psicologia Escolar

## **ABSTRACT**

This work is part of the category of research “Public Policies, Planning and Management of Work, Education and Health” of the Graduate Program in Professional Education in Health (EPSJV/Fiocruz), as it seeks to understand the configuration of social public policies in the context of capitalist society. It aims to investigate the role of the school psychologist and their possible contributions in the process of educational inclusion of people with disabilities. Our hypothesis is that this professional can contribute to the achievement of the inclusive perspective, since they build knowledge and strategies in their training, such as mediation and listening, which can favor learning and the inclusion of students in the school community. From the methodological point of view, a systematic review of the literature was done (CASTRO, 2001), carrying out a bibliographic survey that led to reflection on the historical process of inclusion of these students, as well as on public policies aimed at Inclusive Education. Next, we analyzed the training and role of the school psychologist, especially after the approval of Law n°. 13.935/2019, which makes it mandatory to incorporate Psychology professionals within the school. Based on historical-dialectical materialism (MARX and ENGELS, 2002; LIGUORI, 2017; DANTAS and PRONKO, 2018) we seek to move away from the "ideal of inclusion" to discuss the political implications that marginalize bodies with disabilities in a capitalist state. Finally, it was discussed how the recent political plans for Education also impacted higher education, especially during the Jair Bolsonaro government (2018-2022), affecting the training of school psychologists.

**Key words:** inclusion/exclusion; Public Policies of Inclusive education; School Psychology

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organismos Internacionais e sua influência nas políticas da educação inclusiva brasileira: uma linha do tempo .....	32
--	----

## **LISTA DE SIGLAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**AIPD** – Ano Internacional da Pessoa Deficiente

**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CFP** – Conselho Federal de Psicologia

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**FUNDEB**- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**LGBTQIAP+** – Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transsexuais; Travestis; Queer; Intersexuais;

Assexuais e demais expressões de gênero e sexualidade

**MEC** – Ministério da Educação

**PDL** – Projeto de Decreto Legislativo

**PL** – Projeto de Lei

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**ONG** – Organização Não-Governamental

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**TEA** – Transtorno do Espectro Autismo

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>DO CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO À CONCRETIZAÇÃO DA ESCRITA .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O HISTÓRICO BINÔMIO EXCLUSÃO/INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>25</b>
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A CAMINHO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	30
<b>CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR COMO PRÁTICA DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO .....</b>	<b>46</b>
2.1. CRÍTICAS À PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA LEITURA HISTÓRICA .....	46
2.2. O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO AGENTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO .....	52
<b>CAPÍTULO 3 – OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>62</b>
3.1. UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DÍVIDA HISTÓRICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR .....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>

## INTRODUÇÃO

O que me leva a escrever sobre a relação entre escola e educação inclusiva se inicia diante da construção pessoal de que a escola deveria ser um lugar para todos e todas. Esta visão foi se construindo pelo pouco contato com educandos com deficiência durante a Educação Básica e, posteriormente, no curso de Psicologia. Dentre eles, havia colegas com deficiência física (cadeirantes), com deficiência sensorial (deficiências visuais) e intelectuais (paralisia cerebral e autismo), porém, em número extremamente reduzido.

A proximidade com estes colegas trouxe maior percepção das dificuldades enfrentadas no dia a dia, desde as barreiras arquitetônicas encontradas até a dificuldade de englobá-los nas atividades pedagógicas propostas no plano de aula. Com isso, presenciei a desmotivação de alguns colegas e o cansaço de alguns responsáveis que buscavam garantir o melhor ensino para seus filhos e filhas.

Como educanda, observava que parecia ser uma escolha mais simples o desenvolvimento de um processo pedagógico que era pautado no que o educando (meus colegas com deficiência) aparentava conseguir fazer, em detrimento do conhecimento que poderia ser trabalhado ao se utilizar métodos que os incluísse. A partir deste incômodo, durante a graduação me envolvi em projetos e discussões que se debruçassem sobre a temática da deficiência e repensassem a forma que essa significativa parcela da população fosse incluída nos diferentes espaços sociais e exercessem papéis que os pertenciam, inclusive o de educando.

Posteriormente, como estudante de Psicologia, estive durante um ano exercendo trabalho voluntário em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), acompanhando educandos com diferentes diagnósticos de deficiência intelectual, tais como síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Na sala de reforço escolar<sup>1</sup>, uma vez por semana, era levado aos educandos diferentes atividades de estimulação psicomotora e comunicação. No processo de avaliações, discussões e formulação de atividades foi se tornando perceptível o quanto aqueles educandos, em sua maioria jovens e adultos, contavam com um potencial não explorado.

Ao refletir sobre os processos que envolvem a manutenção do educando com deficiência no meio escolar, foi necessário olhar, no trabalho que desenvolvi na graduação, para a totalidade de sua construção e sua família, enquanto primeira instituição educadora que faz parte deste processo. Construindo uma pesquisa acerca da “Saúde mental do familiar de deficientes

---

<sup>1</sup> Espaço que a instituição reservava para um trabalho pedagógico específico que se destinava à alfabetização.

intelectuais” (FERNANDEZ, 2019)<sup>2</sup>, percebi, através da literatura, fatores que geram sobrecarga aos responsáveis pelo cuidado das pessoas com deficiência. Dentre os fatores listados, foi possível constatar o quanto a escola, no momento que não se compreende como um local de inclusão, pode proporcionar diferentes segregações<sup>3</sup> e, conseqüentemente, sofrimento ao educando e seus familiares.

Ao retornar a visão sobre a temática familiar, deparei-me também com a existência de famílias que enfrentam grandes dificuldades pelo não conhecimento dos deveres que competem ao Estado frente ao educando com deficiência, podendo ocasionar a evasão escolar deste – fato recorrente em relação aos jovens da APAE em que atuei.

Estas constatações de pesquisa tornaram-se uma implicação pessoal quando, ao fim de 2021, ao longo do processo de construção deste estudo, minha família começa a perceber em meu irmão mais novo algumas diferenças quanto ao processo de desenvolvimento. O mais novo integrante da família começou a andar relativamente cedo, ainda aos oito meses, mas à medida em que alcançava seu um ano, um ano e meio, não apresentou qualquer indício de fala. Com o passar do tempo, fomos percebendo que ele também não atendia ao ser chamado pelo nome, não olhava nos olhos ou respondia a comandos – além de apresentar um modo particular de brincar, optando por empilhar ou enfileirar os objetos. Nos deparamos com sua dificuldade na comunicação que, muitas vezes, foram materializadas em crises de choro e agressividade por não conseguir expressar necessidades básicas, como sede e fome.

Realizada as avaliações clínicas necessárias, houve a conclusão de que suas características indicavam um desenvolvimento infantil neuroatípico/neurodivergente<sup>4</sup>. Sua condição estava englobada mais especificamente no Transtorno do Espectro Autismo (TEA) classificado, pelos profissionais envolvidos neste caso, em grau severo.

Hoje, aos quase três anos, Miguel se encontra matriculado em uma creche pública no município em que reside com meu pai e madrasta. Entretanto, este processo foi repleto de adversidades. Seu ingresso em uma instituição regular convoca constantemente à análise das especificidades em incluir uma criança com autismo, circunstância ainda pouco experienciada pelos profissionais que o acompanham – assim como tantos outros em escolas regulares.

---

<sup>2</sup> Trabalho de Conclusão de Curso disponível no interior da instituição ao qual foi cursada a graduação em Psicologia, disponível no reservatório do Serviço de Psicologia Aplicada.

<sup>3</sup> “Segregações” no plural, para demarcar os diferentes níveis de exclusão contida em cada “classificação” de deficiência, denotando que, quanto mais “atípico” é o aluno com deficiência, menos desejado ele será no interior da escola (CARVALHO, 2020).

<sup>4</sup> Termos utilizados para se referir a condições intelectuais associada a algum tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento, neste caso, sendo o TEA (DSM-5/2013).

As discussões na academia foram fundamentais para compreender o incômodo causado ao visualizar casos de exclusão a educandos com deficiência, mas a experiência empírica foi extremamente necessária para endossar os questionamentos: como a escola pode ser um lugar inclusivo? O que pode vir a facilitar o processo de ensino-aprendizagem para educandos com deficiência? De que forma o direito à Educação do educando com deficiência pode ser garantido? Qual o papel do psicólogo escolar nesse processo de inclusão?

A luta pela garantia do acesso à educação impõe ao familiar responsável o desafio de buscar pela instituição que aceite o educando com deficiência e, ao conseguir a vaga, ainda existe a probabilidade que este tenha de enfrentar a tarefa de lidar com o capacitismo<sup>5</sup> institucional. Senti na pele a constatação entre o choque com o ideal – o cumprimento de políticas públicas educacionais sob a perspectiva inclusiva – e a realidade brasileira – sucateamento da educação como um todo.

O panorama que motiva a realização desta pesquisa é a mínima possibilidade existente de dar voz a uma minoria que vem sendo há tanto tempo invisibilizada frente à organização da sociedade. E, é pensando nestes fatores, que levanto a hipótese de que o profissional de Psicologia poderia ser auxiliador no processo de inclusão. Tendo a escuta e a mediação como estratégias fundantes de sua atuação profissional no espaço escolar, acredito que este profissional poderia lidar com as demandas específicas do educando com deficiência, estabelecendo diálogo junto ao corpo docente e à coordenação. É relevante destacar que compreendemos por escuta não um processo que se objetiva na obtenção de um sucesso acadêmico ou restrito ao modelo “clínico médico”, norteados pela dicotomia “saúde x doença”, criticado por recentes leituras da Psicologia Escolar e rejeitados nesta pesquisa. Mas sim, uma escuta voltada para compreensão de demandas, considerando-as “enquanto manifestações legítimas de sujeitos que criam e recriam, vivem e revivem, dinamicamente, seus próprios processos de desenvolvimento” (MARINHO-ARAÚJO, 2016, p. 206). No que tange à mediação, compreendemo-la como uma ferramenta que possibilita a construção de um espaço de diálogo, proporcionando o reconhecimento de problemáticas e buscando, de forma dialogada, a constituição de suas possíveis resoluções (OLIVEIRA e ROLIM, 2020).

O psicólogo, ao exercer um trabalho que priorize tais estratégias junto aos professores, poderia auxiliar no processo de desenvolvimento e atendimento às necessidades do educando, diminuindo a sobrecarga do corpo docente – uma vez que a responsabilidade em relação à

---

<sup>5</sup> Desenvolveremos esse conceito posteriormente.

inclusão estaria sendo compartilhada – e tornando as mediações escolares um processo menos complexo.

A inserção do psicólogo na escola também me parece uma ação importante junto ao educando com deficiência pelo entendimento do quanto o diálogo pode ser significativo. Ter uma escuta qualificada que considera suas vulnerabilidades, seus conflitos internos, assim como a compreensão que sua subjetividade está além do diagnóstico expresso na CID (Classificação Internacional de Doenças), sendo de suma importância para o educando. Este espaço de fala, sendo possibilitado no interior da escola, auxilia inclusive ao estudante com deficiência a entender-se como um ser de luta, que faz valer seus direitos e preza por espaços de igualdade. Desta forma, contar com a articulação do profissional de psicologia se faz ainda relevante para que, através dele, a inclusão seja reconhecida sempre como um processo de todos.

Posto que a perspectiva materialista dialética permeia a existência do presente estudo, não se pode negligenciar a materialidade concreta em que estamos inseridos. Nosso objetivo inicial visava aprofundar a compreensão sobre a educação inclusiva a fim de alcançar, de forma específica, uma relação entre as demandas da escola na perspectiva inclusiva com a inserção do profissional de Psicologia (Lei nº 13.935/2019). A partir da compreensão do binômio inclusão/exclusão fruto de uma sociedade capitalista, constata-se que o processo de escolarização de educandos com deficiência apresenta desafios e lacunas, as quais a presente bibliografia infere a possibilidade de atuação do psicólogo escolar, a fim de estruturar uma cooperação para a construção e a manutenção da educação inclusiva.

No ano de 2019, com a aprovação da Lei nº 13.935, fruto do PL nº 60/2007, há uma determinação que o psicólogo, assim como o assistente social, sejam profissionais assegurados pelo Poder Público no interior da escola. Esta garantia se conquista a partir da mobilização dos conselhos federais e regionais das respectivas profissões, juntamente a movimentos sociais que viram a aprovação do Projeto de Lei (PL) pelo Congresso, em setembro de 2019, sendo revogada pelo veto presidencial (nº 37/2019) em alegação de inconstitucionalidade. A justificativa para o veto é que esta lei – que abordava em seu escopo a utilização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para manutenção destes profissionais na escola – se colocava em contrariedade ao interesse público. Então, através de mobilizações junto a congressistas e audiências com parlamentares, o Congresso Nacional determina a derrubada do veto integral da presidência.

Havia a expectativa de que no “chão da escola” algumas transformações poderiam ser efetivadas, visto que outros profissionais – como os psicólogos e os assistentes sociais – têm o potencial para contribuir no processo de inclusão, possibilitando que políticas intersetoriais,

enfim, existissem. Contudo, o rumo da educação brasileira no ano seguinte não estaria nem perto do que fora idealizado. Se ora acreditava-se que passos à frente seriam conquistados com muita dificuldade, o que estava por vir não seriam apenas de passos atrás, mas uma destruição da educação no Brasil e, no que tange às políticas públicas para a educação inclusiva para pessoas com deficiência, um retrocesso absurdo.

Cabe citar que, de acordo com o último CENSO realizado no Brasil (IBGE, 2010), quase um quarto da população (23,9%), equivalente a 45,6 milhões de brasileiros(as), apresentava algum tipo de deficiência. Apesar de termos um quantitativo expressivo de pessoas com deficiência no país, percebe-se que esta parcela da população traz consigo um histórico de invisibilidade social compondo o grupo de “minorias”.

Esta invisibilidade mostra-se agudizada na vigência do governo Bolsonaro (2018-2022), e provoca uma série de retrocessos à Educação. Roberto Leher (2021) estabelece uma leitura acerca dos desmontes operados por este governo, abertamente “neofacista e autocrático”, aos quais é possível destacar – dentre tantos os observados – os que trouxeram grande impacto à educação de pessoas com deficiência: a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); a extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); a tentativa de implementação do modelo de “voucher” na parcela da educação competente à primeira infância. No que tange ao modelo de “voucher”, tal estratégia, comandada em 2020, pelo então Ministro da Educação, Milton Ribeiro em aliança com a bancada evangélica, pretendia destinar recursos do fundo público para o capital, desviando recursos do FUNDEB para escolas e organizações sem fins lucrativos (ONGs), vinculadas a instituições de ordem religiosa. O desmonte nesta pasta pode ser evidenciado na constante troca de ministros da Educação e de (ir)responsáveis nas secretarias que compõem seu funcionamento, assim como no ataque realizado nas postagens de Bolsonaro e seus filhos, em diversas redes sociais, descredibilizando a Educação, a escola pública e à ciência ao longo dos últimos quatro anos.

Não seria possível deixar de considerar o cenário pandêmico ao qual atravessa esta pesquisa e também a derrocada de políticas públicas fundamentais à Educação pois, apesar dos estudos acerca de seu impacto na aprendizagem de alunos com deficiência não serem tão robustos, esta pesquisa nasce neste contexto histórico e se depara com a irresponsabilidade do Estado, ao longo da pandemia, de não viabilizar a Educação da classe trabalhadora; a promulgação de gastos, outrora determinados como obrigatórios com Educação, se tornando

eletivos por Arthur Lira<sup>6</sup> durante a pandemia 2020-2021 e que, posteriormente, viria ser aprovada pelo Senado (EC 119/2022); notícias veiculadas acerca do MEC não ter investido recursos ao longo do período pandêmico em prol das especificidades de educandos com deficiência e; a busca pela legitimação do Decreto 10.502/2020 no aproveitamento deste período para “passar a boiada”<sup>7</sup> (DUNDER, 2020; CUNHA et al. 2020; FAUSTINO e RODRIGUES, 2020; SAVIANI, 2020). Para além de uma calamidade mundial, precisamos reiterar que o tratamento dado à Educação pública brasileira foi um caos, posto que a forma em que se concebeu a educação ao longo deste período não foi apenas precária, mas inexistente para uma significativa porcentagem de alunos.

A circunstância emergencial que a pandemia evidenciou foi agudizada pela forma em que os governos federal, estadual e municipal trataram a relevância da educação. É válido reforçar que diante das restrições ao qual a pandemia exigiu, fizeram com que a intervenção na saúde fosse protagonista em combate à disseminação da Covid-19. O que precisamos analisar aqui são os inúmeros descasos ocorridos na Educação pelo desdobrar de dois anos de descaso e despreparo das diferentes instâncias públicas para lidar com o durante e o pós-pandemia. No auge do número de infectados, não houve medidas reais que minimizassem o impacto da pandemia sobre o ensino público.

Em grande parte do território brasileiro ficou a cargo das secretarias municipais viabilizar o contato entre escola e aluno. Algumas delas definiram planos de ação ainda que básicos para atenuar a evasão escolar, principal marcador das diferenças gritantes de acesso ao conteúdo e às aulas. Para outros municípios, as medidas desenvolvidas explicitavam o quanto estava "cada um por si", demonstrando não apenas por ausência de discussões e criação de um plano pedagógico real no interior dos estados, mas também pela desmobilização via Ministério da Educação.

Neste processo de destruição da Educação pública, professores começaram a formular apostilas, a utilizar redes sociais e plataformas digitais que se tornaram o elo entre alunos e suas disciplinas. Assim, buscavam construir formas de viabilizar as aulas, que outrora eram presenciais, dentro dos parâmetros que estes meios permitiam.

Estes são apenas alguns fatores ocorridos na dinâmica do Estado brasileiro que mais claramente foram percebidos e afetaram a ponta, ou seja, o “chão” das escolas públicas. O dia a dia nessa nova forma de “dar aula” demonstra as disparidades sociais que foram iniciadas

---

<sup>6</sup> Arthur Lira foi presidente da Câmara dos Deputados durante o governo Bolsonaro.

<sup>7</sup> Jargão utilizado pelo ex-Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, para se referir a pandemia da Covid-19 como momento propício para mudança de regras em diferentes instâncias federais (COSTA, 2020)

ainda no planejamento pedagógico, ao qual sofreria reconfigurações devido ao caráter emergencial em busca de não desamparar os alunos; e se estenderia até o âmbito familiar que, com toda variação de vulnerabilidade possível, tornava-se responsável pela participação destes alunos em suas atividades escolares (FAUSTINO e RODRIGUES, 2020).

As diferenças de classe social se escancaravam na ausência dos alunos. Nem todos podiam ter acesso ao conteúdo. Nem todos teriam condições de desenvolver este conteúdo. E em meio a estas intempéries, o aluno com deficiência ficou distante das linhas de prioridade. As especificidades oriundas das deficiências sensoriais (deficiência visual e surdez) e intelectuais ficaram invisíveis mesmo diante de veículos midiáticos que se debruçavam sobre as consequências da pandemia. Portarias, editais, políticas públicas que destinassem verba pública e/ou investimento para estes alunos não houve. É diante de um regime totalitário que percebemos a estratificação das demandas sociais, apontando aqueles em que se deve ou não investir formas de atenuar as desigualdades (CUNHA et al., 2020).

Este cenário reflete que o processo de ensino-aprendizagem não ocorreu de forma igualitária desde o princípio da pandemia no território brasileiro. Neste sentido, percebe-se o hiato que se forma no ensino e no acesso ao conhecimento – que pode vir a ser mitigado por uma pequena fração da população que, por suas condições de privilégio financeiro, conseguiu abrandar os impactos educacionais por meio de melhores condições e suportes tecnológicos para o ensino. No entanto, não se pode negar que as intempéries enfrentadas pelos estudantes com deficiência – principalmente educandos com deficiência intelectual – são ainda mais complexos, levando em consideração que este isolamento social imposto pelo cenário pandêmico os afastou de espaços que garantiam, não só a aprendizagem de signos formais (letras e números), mas também do aprendizado social, da comunicação com outros entes além dos familiares; sem contar os possíveis danos derivados a um retorno a sala-de-aula de forma despreparada e excludente.

É de grande importância frisar que esta pesquisa não assume a ideia de que havia apenas progressos para o rumo da educação inclusiva desde o documento que inaugura sua discussão – a Declaração de Salamanca (1994) – e as normativas posteriores relacionadas à Educação Inclusiva no Brasil. Pretende-se apontar também os retrocessos que levaram a perspectiva do que era o ideal – delinear avanços para educação através de conquistas – se tornarem no anúncio e a denúncia do real. Porém, ao longo do governo Bolsonaro constatou-se de forma enfática e trágica o desmonte que se destinou à Educação, e não apenas à Educação Inclusiva.

## **DO CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO À CONCRETIZAÇÃO DA ESCRITA**

É importante explicitar, ainda que, para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, foi utilizado o método de revisão sistemática da literatura, modalidade essa voltada primordialmente para identificação de respostas aos questionamentos que fomentaram a pesquisa – como a escola pode ser um lugar inclusivo? Como a inserção do psicólogo escolar poderia facilitar o processo de ensino-aprendizagem para educandos com deficiência? De que forma o direito à Educação do educando com deficiência pode ser garantido?

A partir destas questões, buscou-se realizar a identificação, seleção e avaliação crítica de pesquisas já realizadas, proporcionando o aprofundamento do assunto e alcançando, assim, a análise dos dados obtidos nesta revisão bibliográfica (CASTRO, 2001). Buscamos realizar os seguintes passos para a revisão bibliográfica: 1. Formulação das perguntas; 2. Localização dos estudos; 3. Avaliação crítica dos estudos; 4. Coleta de dados; 5. Análise e apresentação dos dados; 6. Interpretação dos dados; 7. Aprimoramento e atualização da revisão (CASTRO, 2001 apud Colaboração Cochrane, 2000).

Os dois primeiros passos trataram diretamente do projeto de pesquisa onde, inicialmente, houve a localização de estudos para identificar referências bibliográficas relevantes que alimentaram o tema pretendido, utilizando como ferramenta a busca em bases de dados eletrônicas (PEPSIC, SCIELO, Google Acadêmico), além das pesquisas manuais via revistas e livros. Foram levados em consideração os conteúdos de cunho qualitativo, sendo estes obtidos através da busca de palavras-chaves, como: Psicologia educacional, Psicologia escolar, inclusão escolar, educação inclusiva e políticas de inclusão (CASTRO, 2001).

Diante da inumerável quantia de artigos indicados a cada palavra-chave pesquisada dentro das ferramentas eletrônicas supracitadas, o método de revisão sistemática planejada por Castro (2001) permitiu a construção de um efeito funil para esta pesquisa. Os primeiros filtros deste material dispensaram alguns títulos com grande similaridade, optando por manter àqueles que se dedicavam explicitamente à área da Educação. Em meio à amplitude encontrada no gargalo deste funil, os arquivos foram sendo pesquisados de forma que houvesse um equilíbrio no número de livros e artigos para atender cada um dos tópicos diante das respostas para as palavras-chave. Cada um deles foi selecionado para leitura a partir do Resumo apresentado, assim como o Sumário.

A avaliação crítica dos estudos seguiu como validadora do tema discutido, indicando quais foram os critérios de inclusão ou exclusão dentro da literatura encontrada que foram norteadas através da formulação do objetivo geral da pesquisa, a saber: investigar o papel do psicólogo escolar na contribuição dos processos de inclusão de pessoas com deficiência junto à comunidade escolar.

Através do processo de coleta de dados foi possível encontrar as variáveis contidas em cada texto obtido na revisão bibliográfica, o que colaborou no exercício de estabelecer correlações e contrapontos, permitindo, inicialmente, a identificação de tópicos que careceriam ser explorados – Psicologia Escolar/Educacional, inclusão escolar e políticas públicas – e a estruturação dos objetivos específicos: analisar as políticas públicas de Educação Inclusiva; aprofundar os referenciais teóricos pertinentes ao processo de inclusão escolar de educandos com deficiência; relacionar a prática do Psicólogo Escolar com a Educação Inclusiva.

Diante da necessidade de fazer respectivamente a leitura e a análise de cada um dos três tópicos supracitados, estes foram sendo mantidos ou descartados à medida foram divididos seguindo uma mesma lógica:

1. Material bibliográfico de cunho histórico: textos selecionados inicialmente olhando para a amplitude de cada tema e, à medida que apresentassem certas repetições, permaneceram aqueles que melhor atendiam aos objetivos específicos deste trabalho. Assim, foi feito com cada um dos três tópicos – o percurso da educação à perspectiva inclusiva; políticas públicas de Educação Inclusiva e; Psicologia Escolar –, acompanhando a ótica do que se tornou uma Linha do Tempo, contemplando documentos oriundos a movimentos internacionais pelos direitos das pessoas com deficiência, assim como, a materialidade da educação brasileira e;

2. Material analítico: preservando textos que estabelecessem uma análise crítica, histórico-cultural e com tentativas de fazer também uma aproximação à análise na perspectiva marxista – mesmo que o trabalho não esteja baseado especificamente em autores com tal alinhamento teórico, à medida em que o campo da Educação Inclusiva não apresenta tantas referências nesta perspectiva. Assim, foi estipulado uma média de 25 arquivos que se propunham a dialogar sobre os três tópicos a serem trabalhados, findando em 21 que se propunham a discutir sobre o caminho histórico da perspectiva inclusiva, onde se destaca a discussão do binômio inclusão/exclusão diante dos diferentes momentos da sociedade; 12 arquivos acerca da história da Psicologia Escolar; 19 documentos nacionais e internacionais que visam discutir as tensões envolvidas na jornada de transformar uma educação – antes dita como “especial” até o alcance da “perspectiva inclusiva”. Por último, mas carregando grande importância, o presente estudo lançou mão de 15 outros arquivos para estabelecer um debate

acerca de políticas públicas de Educação e sua crítica frente a cada um dos marcadores supracitados, de forma a costurar a apresentação histórica ao debate crítico.

Diante da quinta e da sexta etapa houve o agrupamento dos dados obtidos, a fim de estabelecer análises que determinassem, “a força da evidência encontrada, a aplicabilidade dos resultados” (CASTRO, 2001, p. 2) e verificação do alcance dos objetivos pré-determinados que resultaram na concretização de dois capítulos. O primeiro destes visou delinear a análise do cenário ao qual as políticas de Educação emergem, perpassando pelo histórico de vulnerabilidades encaradas pela pessoa com deficiência em vias do binômio inclusão/exclusão. Para fomento de tal discussão utilizou-se principalmente autores como Avelino Rosa de Oliveira (2002), Maria Teresa Eglér Mantoan (2003; 2004; 2011) e Ana Carolina Cunha (2021); assim como documentos provenientes convenções internacionais, como a de Salamanca (1994), Jomtiem (1990) e Guatemala (1999) e Assembleias internacionais, levando em conta suas reverberações no cenário brasileiro ao qual incidiu em leis elementares ao processo de inclusão escolar, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Ao que se trata da análise – assim como a escolha – dos documentos nacionais e internacionais para a concretização do direito à inclusão escolar, foi construído com base nos marcos históricos em que se percebia o protagonismo de artigos que se propunham analisar políticas públicas de inclusão. Além dos artigos e livros, o fato de envolver-me, enquanto pesquisadora e familiar, com movimentos sociais em prol de uma educação inclusiva de crianças, jovens e adultos com deficiência também foram essenciais para o conhecimento das lutas anticapacitista que permearam a concretização de tais políticas. Dentre eles, destaco o trabalho das Organizações sem fins lucrativos (ONGs): Instituto Lagarta Vira Pupa, fundado pela então deputada estadual e mãe atípica/neurodivergente Andréa Werner, e o Instituto Cáue: Redes de inclusão, ao qual tive acesso através de uma de suas idealizadoras, a jornalista – também mãe atípica e mulher com deficiência – Mariana Rosa. Enquanto educadora, Mariana Rosa realizou junto a outros nomes de destaque na educação inclusiva, como Laureane Lima, Eduardo Lanutti e Maria Teresa Mantoan, a *JUNTA: Educação Inclusiva* que tive o prazer de participar no ano de 2022. Ao longo deste projeto, foram abordados e discutidos os principais eventos internacionais e leis brasileiras formuladas para garantia de direitos de pessoas com deficiência.

Estes critérios foram utilizados como marcadores para leitura e aprofundamento de alguns documentos, assim como para construção da linha do tempo<sup>8</sup> que se encontra no capítulo 2. Buscou-se, assim, analisar as leis brasileiras que transitam entre a proposição idealista para uma Educação construída por um Estado capitalista e, em efeito dialético, abordar a materialidade destas políticas referendando-as na crítica marxista. Desta forma, o presente trabalho buscou analisar a realidade da inclusão de pessoas com deficiência no sistema de Educação – entre o que se pretende através destas políticas e o que há de concreto no chão da escola.

A partir da constatação das lacunas e desafios identificados no processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência, fruto de uma sociedade capitalista periférica como a brasileira – o segundo capítulo é composto pela reflexão sobre a forma que a escola pode se direcionar a caminhos que prezem pela potencialidade destes educandos, sendo o profissional da Psicologia Escolar dirigido, nesta pesquisa, a colocar-se como um agente interlocutor da educação inclusiva. Esta possibilidade é tecida, a começar da crítica à introdução da Psicologia na Escola – através do trabalho de Maria Helena Souza Patto (2003; 2017), Gilberta de Martino Jannuzzi (2004) e Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto (2015) e Ana Carolina Cunha (2021) –, estendendo-se ao diálogo essencial da obra Lev Semionovitch Vigotski (2021) e os principais apontamentos do Conselho Federal de Psicologia (1992) para o profissional que visa atuar na Educação.

Em suma, esta revisão bibliográfica foi construída em um efeito funil que, em seu gargalo, se propôs contemplar a amplitude dos 03 assuntos protagonistas; posteriormente, discutindo a materialidade destes em uma sociedade capitalista periférica como o Brasil, tecendo a pesquisa com textos que se propuseram a discuti-la criticamente. E foi justamente a ponta deste funil que, por vezes, demandou maiores esforços, visto que os critérios de seleção, enquanto estudo vivo, se alternaram à medida que a leitura marxista foi sendo encarada como norte desta análise.

Por fim, o aprimoramento e a atualização da revisão estão estreitamente ligados a críticas e sugestões posteriores à apresentação, ratificando a importância de realizar incorporações que caracterizem o trabalho como publicação viva e passível de aprimoramentos (CASTRO, 2001).

---

<sup>8</sup> Ver Lista de Figuras.

## CAPÍTULO 1 – O HISTÓRICO BINÔMIO EXCLUSÃO/INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O presente capítulo tem por objetivo analisar as políticas públicas de Educação Inclusiva, à luz da reflexão sobre como se constituem tais políticas num Estado capitalista periférico como o Brasil. Assim, iniciamos o capítulo buscando delinear a relação entre o binômio exclusão/inclusão e, posteriormente, refletimos sobre a influência dos organismos internacionais na instituição de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva de pessoas com deficiência.

Discutir a inclusão nos exige debater o que essa significa dentro de uma sociedade capitalista, ou seja, a sociedade brasileira, capitalista e periférica. O discurso sobre inclusão se constrói porque em nossa sociedade se constitui, de forma exponencial, a exclusão. Ou seja, não podemos refletir a inclusão sem considerar essa relação exclusão/inclusão. Conforme analisa Sawaia (1999),

...a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético. (...) Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, ao contrário, é produto de seu funcionamento. (p. 9)

Portanto, essa sociedade capitalista periférica para se constituir cria distintas formas de exclusão, de exploração, de preconceito contra negros e negras, contra mulheres, contra pessoas LGBTQIAP+, contra pobres, contra pessoas com deficiência. Martins (*apud* Streck, 2009) destaca que não há um dualismo nessa relação exclusão/inclusão, mas que esta sociedade que exclui cria formas desumanas de integração e participação, renovando e sustentando seus aspectos perversos – ou seja, a produção de desigualdades.

O foco do presente trabalho se volta às pessoas com deficiência<sup>9</sup>, em que se busca discutir sobre a inclusão destas no processo educacional. Pensar os processos de inclusão nos leva a refletir que mecanismos de exclusão fabricamos dentro do contexto educacional.

Para pensar o direito à Educação como uma estratégia para a inclusão, precisamos discutir as políticas que são garantidas (ou não) nesse Estado capitalista periférico que é o Brasil. Para tanto, iniciaremos o trabalho buscando conceituar Estado e sua relação com as

---

<sup>9</sup> Pessoa com deficiência é definida na atual Lei Brasileira de Inclusão (2015, art. 2) como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

políticas públicas. Busca-se refletir, portanto, o que é ser uma pessoa com deficiência na construção do Estado capitalista, ou seja, como se constrói a necessidade de inclusão educacional para esta parcela de pessoas.

Iniciaremos trazendo uma breve conceituação sobre o que são as políticas públicas, entendendo-as, conforme Gobert e Muller (*apud* HOFLING, 2001, p. 31) como o “Estado em ação”, ou seja, um Estado que implementa um projeto de governo. As políticas públicas são fruto de uma correlação de forças, do embate entre projetos societários, e não resultado de um Estado benevolente. As políticas públicas serão mais ou menos democráticas, contemplarão mais ou menos direitos de minorias, de acordo com a correlação de forças que, no caso brasileiro, reflete as desigualdades impostas por uma sociedade dividida em classes.

O Estado, como centralizador do poder político e econômico, deveria garantir as formas concretas de se viabilizar a agenda inclusiva. Os movimentos sociais em prol da inclusão no Brasil vêm pressionando para combater os retrocessos de algumas políticas que foram transformadoras no contexto da Educação, sobretudo nos últimos quatro anos de um governo de cunho fascista. Porém, sabemos que ainda temos muito que lutar para que a inclusão de pessoas com deficiência no processo educacional (e aqui estamos falando da inclusão nas escolas) se converta num movimento mais significativo de toda a população, para que possa proporcionar ganhos para além dos nichos de inclusão educacional e se efetivar em processos inclusivos em toda a sociedade.

Essa dificuldade de tornar a inclusão das pessoas com deficiência um movimento mais amplo na sociedade tem a ver com as expectativas e, com o modelo de ser humano que as sociedades criam. Jannuzzi (1985) analisa que de acordo com cada tipo de sociedade se constitui um parâmetro ideal de ser humano, criam-se atributos que são valorizados e outros que são desprezados nas relações sociais que surgem em determinado modo de produção.

Entretanto é necessário frisar que a exclusão social surge antes mesmo da formalização do sistema capitalista. A segregação pode ser vista no decorrer da construção da sociedade antes mesmo que esta fosse nomeada como tal. Segundo uma breve leitura temporal de Carvalho (2020), o autor perpassa por momentos na história e aborda as primeiras percepções do que era lidar com um corpo diferente durante a Idade Antiga.

[...] eram mortas ou abandonadas. Era comum o infanticídio das crianças que nasciam cegas ou mesmo o abandono dos que haviam perdido a visão na idade adulta. Pensavam que tais pessoas eram possuídas por espíritos malignos. A seguir, o ato da sociedade em se relacionar com tais pessoas significava manter contato com um espírito do mal. Portanto, uma das saídas era gerar a exclusão de tais indivíduos. (CARVALHO, 2020, p. 232)

Sendo esta crença perpetuada ao longo dos séculos, se pôs como um dos principais marcadores do que conhecemos por exclusão de pessoas com deficiência. Este percurso histórico demonstra “os valores morais, éticos e religiosos que a sociedade atribuiu às pessoas com deficiências” fatores estes “preponderantes para sua exclusão do convívio social” (CARVALHO, 2020, p. 232).

Tal pensamento perdurou até que, “no apogeu do Império Romano, nasceu o Cristianismo que recomendava a caridade e o amor entre as pessoas e atraiu especialmente os setores oprimidos, marginalizados e explorados” (CARVALHO, 2020, p. 232). A partir deste marco histórico se dissemina a compreensão de que pessoas com deficiência também seriam possuidoras de humanidade e que “também descendiam de Deus”, portanto, não cabia ao ideal cristão abandonar a pessoa com deficiência, mas prestar caridade, pois o ato caridoso “abria o reino dos céus” ao benfeitor.

Os séculos que se sucederam foram marcados pelo avanço tecnológico e científico. No que se trata das descobertas relacionadas à prática da medicina, a partir dos séculos XVII/XVIII, especificamente duas esferas do entendimento sobre deficiência ganharam visibilidade: os estudos científicos sobre causalidades de pessoas nascidas deficientes e, de outro lado, os testes de recuperação – principalmente ortopédica – de pessoas que ficaram deficientes devido às guerras ocorridas nos diferentes continentes. Visto que o desenvolvimento científico garantiria o domínio sobre a natureza e o corpo – pois este é entendido como uma máquina – logo, a evolução metodológica na adequação dos corpos passa a ser compreendido como ideal a ser alcançado (CARVALHO, 2020).

Tudo que era veiculado ao ser pessoa com deficiência tinha que estar dentro de uma lógica institucionalizada. Para romper ou amenizar a ideia de exclusão, a única forma da pessoa com deficiência ser vista pela sociedade é com uma perspectiva institucionalizada, com intentos de amenizar o que era o resultado da opressão do Estado. Essas instituições não rompiam com a segregação social, mas rompiam e preservavam a ideia de segregação na medida em que colocavam a pessoa com deficiência como um sujeito passivo – que só pode receber o assistencialismo (JANNUZZI, 2004).

Esse corpo, essa pessoa, essa ideia, são manipuladas de uma forma que preserve sua submissão social. Nessa concepção, a pessoa com deficiência é tida como incapaz de exercer os seus direitos de escolha, ficando sempre refém do outro para tal feito. Este movimento independe das suas potencialidades, tendo em vista que a sociedade não leva em consideração a possibilidade de construção de sua autonomia. A alteridade do sujeito com deficiência é desconsiderada em razão de serem frequentemente vistos pela sociedade como incapazes.

Cunha (2021) destaca o quanto o olhar biomédico influencia no olhar sobre o corpo com deficiência que, focado em difundir normas e construir um modelo cognitivo a ser seguido, impacta a autonomia desse corpo e o desejo dele se faz sempre definido pelo outro e nunca por si mesmo. À medida em que vem à tona a ideia de pensar o contexto histórico que propiciou a inclusão à qual hoje conhecemos, precisamos abordar a forma em que foi legitimada a exclusão da pessoa com deficiência, assim como os primeiros indicativos que suscitaram em países considerados de primeiro mundo a se questionar acerca da participação destes sujeitos na sociedade.

A operação da exclusão dentro da sociedade contemporânea se constitui por momentos. A primeira ideia se referia à saúde em época de pré-industrialização. Não estar apto ao mundo social, do ponto de vista de estar bem fisicamente, era sinônimo de ser automaticamente excluído. Com o advento da industrialização, isso se vincula ao processo de trabalho, em que o trabalhador deve estar de acordo com este novo mundo, pois o foco está naquele ser que produz. Aquele que não produz não é compreendido como sujeito. Dentro desse âmbito não se fala apenas do sujeito com deficiência, mas todo aquele que foge da regra do masculino e do fisicamente ativo. Tudo que foge a este parâmetro passa a não ser visto como apropriado para a produção e, sendo essa uma força de trabalho não apta, logo, não é vista como detentora de direitos dentro da sociedade (CUNHA, 2021).

Posteriormente, essa colocação precisa ser revista no período das grandes guerras mundiais, visto que àquele que era fundamental ao trabalho, aquele que era considerado como ampliação do capitalismo, é exposto aos campos de batalha passando por danos psíquicos e físicos. Nesse momento, uma grande questão social se cria em torno de buscar a compreensão de que forma essa força pode vir a ser inserida nesse mundo do trabalho do pós-guerra. Esse reingresso passa a ser condição para visualizar a integração (RIBEIRO, 2006; KASSAR, 2011; CUNHA, 2021).

Observar a padronização do trabalho no modo de produção capitalista é o que nos permite compreendê-lo como gerador da própria categoria de “deficiência”. Não estar encaixado no paradigma de produtividade vigente se lê enquanto incapacidade de completa exploração do sujeito para obtenção de lucro. A brutalidade do capitalismo fica exposta através de justificativas de que estes corpos são incapazes de trabalhar, aprender, tomar decisões, atribuindo-lhes culpa pelas desigualdades que o próprio formato da sociedade os impõe. Assim, a leitura do sujeito como “deficiente” inferioriza e restringe sua participação social, abrindo espaço para que discursos de eugenia, esterilização e institucionalização sejam difundidos e legitimados.

Oliveira (2002), analisando o conceito de exclusão social à luz de Karl Marx, explicita o quanto o binômio exclusão/inclusão é derivado da lógica do capital e se condiciona a ser parte de seu processo. O fato de serem criados parâmetros para “se estar dentro” faz com que organicamente seja produzido um ambiente externo, ou seja, periférico ao modo de produção capitalista. Assim, a dinâmica centro/periferia produz um processo de exclusão/inclusão subordinada que faz parte da dinâmica do capital. Esta lógica tem os excluídos como marca infame e estigmatizada da sociedade. Nessa esfera, o autor aponta a criação da ideia do que seria estar dentro ou fora do fazer social. Pelo fato do capital dizer o que pode “estar dentro” – da lógica de produção, da perspectiva de trabalho, da acumulação de bens – cria-se um parâmetro de quais características humanas devem ser valorizadas para o compor.

Cria-se, então, uma imagem daquilo que é preciso, prezado e que pode ser útil para a perpetuação do capitalismo. Todo aquele que está de fora, para se tornar pertencente à sociedade contemporânea, precisa ser incluído. De acordo com Oliveira (2002, p. 203), a inclusão subordinada e a exclusão seriam “duas faces da mesma moeda”, visto que a própria inclusão parte da premissa que foram definidos, pelo sistema capitalista, parâmetros para exploração que não resultam em uma “exclusão absoluta, exclusão do sistema enquanto tal”, afinal, não é concebido por este modo de produção que exista uma vida em sociedade fora dele. O que vem a ocorrer trata-se de uma “exclusão dos direitos de cidadania” que se materializa na esfera político-social através do “não acesso aos serviços de saúde, educação, previdência, habitação, amparo legal, etc”. Diria que não somente o não acesso, mas também o acesso a serviços que são precarizados, sucateados a fim de serem mercantilizados e gerarem maiores lucros ao sistema capitalista – fato que podemos constatar nas políticas neoliberais impostas à população brasileira.

A partir da análise marxista sabemos que o Estado não se constitui como uma entidade isenta a esta realidade de exclusão dos direitos. Apesar da perspectiva liberal disseminar a ideia de que o Estado é instância mediadora de interesses, solucionadora de conflitos, pensada de forma a organizar e executar leis que guiem a melhor forma de viver em sociedade, a perspectiva marxista explicita que a burguesia conceberá o Estado como representante de seus interesses de dominação. Assim, a burguesia, como detentora dos meios de produção, cria, através do Estado, um ambiente favorável para sua expansão e manutenção enquanto classe hegemônica (DANTAS; PRONKO, 2018).

Todavia, no interior do Estado se estabelece a própria luta de classes, posto que este emerge como resultado da soma entre sociedade política e sociedade civil<sup>10</sup>, caracterizando-se como a materialização dos diferentes embates existentes entre burguesia e proletariado. No jogo político do capitalismo, o Estado se institui como ambiente estratégico na disputa entre estas classes, constituindo-se como a própria correlação de forças. Nesse embate, as políticas públicas e as normativas que lhe dão expressão indicam o quanto a própria lei nada mais é que a cristalização de conflitos derivados da luta de classe. Deste modo, a lei não garante que em um país democrático haja igualdade entre classes, visto que a própria existência do Estado e da elaboração destas leis, expressam os embates que, sob o capitalismo, vem respondendo aos interesses das classes burguesas hegemônicas (DANTAS; PRONKO, 2018).

Se não podemos desprezar a efetivação das leis, sabemos que o “jogo” para o acesso aos direitos é muito mais complexo. Cunha (2021, p. 304) analisa que a exclusão ocorre também pela análise de que os corpos são submetidos a fim de serem considerados “úteis à inclusão no sistema capitalista”. Os considerados divergentes são muitos, são a maioria que são denominados como minorias: as étnicas, os sem moradia, os sem-terra, que fazem opções contrárias à moral vigente, os anciãos, as pessoas que vivem com HIV/AIDS, as pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2004).

Voltando o foco para os sujeitos de nossa pesquisa – as pessoas com deficiência – constatamos que estas são avaliadas como inadequadas ao que é valorizado pelo modo de produção capitalista, sendo compreendidas como menos úteis e, conseqüentemente, são colocadas à margem da sociedade. Mas esta margem ainda faz parte da sociedade capitalista. Assim, se faz necessário compreender essa dinâmica para não cairmos num discurso idealista sobre inclusão, mas também para não abandonarmos a luta pela inclusão destas pessoas no processo de educação escolar dita regular.

Nessa perspectiva, é importante compreender como o discurso sobre inclusão ganha relevo na realidade brasileira, voltando nossa atenção aos documentos provenientes dos organismos internacionais. Sendo um país capitalista periférico, não é incomum que nossas políticas educacionais sofram forte influência de tais organismos. Diante disso, nos debruçaremos sobre essa relação.

## 1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A CAMINHO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

---

<sup>10</sup> Tratado aqui através da perspectiva gramsciana de Liguori (2003, p. 179) que a define como um “conjunto das associações sindicais, políticas, culturais etc., geralmente designadas como ‘privadas’ para distingui-las da esfera ‘pública’ do Estado”.

Como já pontuado anteriormente, no modo de produção capitalista, a burguesia se converte como classe detentora do poder na tomada de decisões políticas em detrimento a outras classes sociais, designando como minorias aqueles que estão na periferia das estruturas sociais. Nessa dinâmica centro/periferia, há organismos hegemônicos que, conforme analisou Marx e Engels (2002), difundem as ideias das classes dominantes como ideias universais. Assim, ao falar de inclusão educacional de pessoas com deficiência não podemos ocultar que os documentos que deram origem a essa discussão no contexto brasileiro são provenientes dos organismos internacionais<sup>11</sup>.

No século XX, são criadas instituições especializadas no atendimento das deficiências e implantados programas de reabilitação, como Organizações Intergovernamentais, como a OIT (Organização Internacional do Trabalho), em 1919, a ONU (Organização das Nações Unidas) e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1945, a OMS (Organização Mundial da Saúde), em 1948, as quais começam a apoiar a equiparação de chances para as pessoas com deficiência e a criar uma interação de informações sobre a deficiência. (CARVALHO, 2020, p. 233)

Em 1948, através da Assembleia Geral das Nações Unidas, é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que reconhece em seu segundo artigo que

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948, p. 5)

Segundo Franco Filho (2010), a DUDH explicitou a nível internacional os debates acerca dos direitos da pessoa com deficiência, propiciando que ações e programas concernentes a esta Declaração contassem com a participação ativa da sociedade civil. Na verdade, por conta do contexto pós-guerra, a sociedade civil<sup>12</sup> passa a se articular, visto que eram necessárias ações para lidar com as consequências deixadas. Ao se articular em torno da manutenção do mundo capitalista diante das destruições da guerra, os OIs se deparam com uma massa de soldados regressando a seus países de origem e encarando a necessidade de subsistência em meio aos avanços da industrialização que ocorre, em alguns países, de forma concomitante ao período da guerra.

Cunha (2021) aborda a ideia de que a saúde e os OIs vão analisar o contexto do pós-guerra junto com o processo de industrialização, buscando alternativas para que esse corpo não

---

<sup>11</sup> As ponderações apresentadas sobre o papel dos OIs na Educação Especial e Inclusiva serão aprofundadas durante a pesquisa.

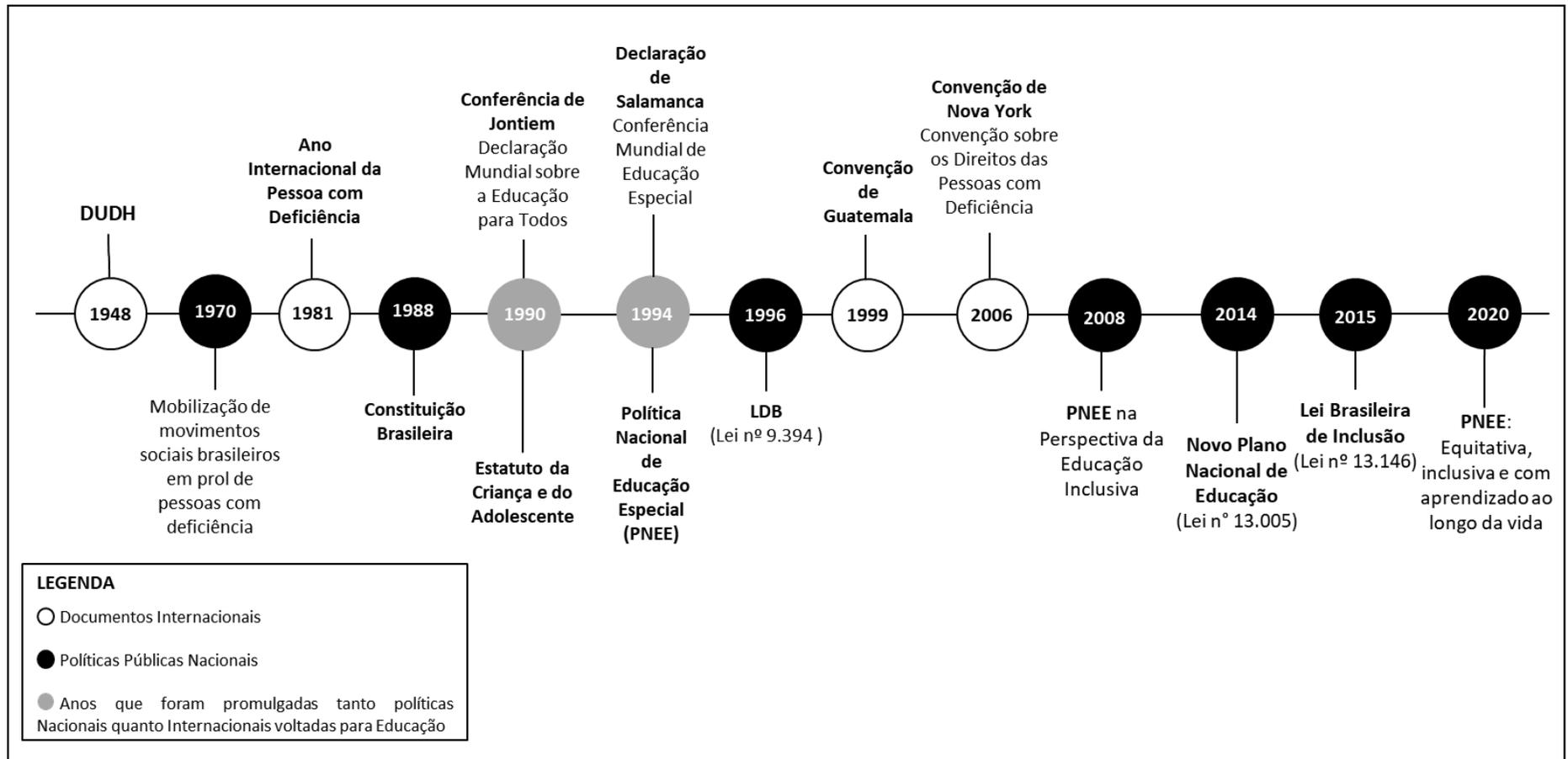
fique apenas à mercê da sociedade, mas possa ser reabilitado e visto como útil para que, em algum momento, sirva à lógica de produção. Instituem-se ações médicas voltadas para habilitação e reabilitação que passam a ser fundamentais para garantir a reprodução do sistema capitalista.

A adoção de centros de reabilitação viria a suscitar o “modelo médico da deficiência” que, embora demarcasse o progresso no “atendimento às pessoas com deficiência”, se baseava “em uma perspectiva exclusivamente clínico-patológica da deficiência. Ou seja, a deficiência é vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 27), ignorando, assim, as estruturas sociais que exercem opressão e a exclusão das pessoas com deficiência, deixando-as à margem das decisões políticas econômicas e sociais.

De forma concomitante, não se pode desconsiderar os movimentos que são iniciados no interior de organismos como a OMS, pois através da reflexão que surge da necessidade em sanar as demandas do pós-guerra, a sociedade civil passa a tensionar direitos que vão além das consequências advindas de lutas armadas. Todavia, os primeiros passos para o reingresso de soldados inauguram o processo de integração em âmbito internacional, indicando aos países componentes destes OIs a necessidade de passarem a ser vistas pelo Estado. Percebe-se os primeiros movimentos para que não apenas os soldados fossem reintegrados através do processo de reabilitação, mas também aqueles que sofreram danos de ordem física, ao ser designados a severas funções trabalhistas, ao longo do processo de industrialização dos países. Constituíam-se uma luta para que esses sujeitos retomassem seus lugares quanto profissionais (CUNHA, 2021).

Desta forma se inauguram as discussões acerca da reintegração destes sujeitos ao mundo do trabalho e, por consequência, a forma de se enxergar a pessoa com deficiência. A partir das premissas preconizadas pela DUDH, abre-se a necessidade de observarmos o panorama das políticas públicas que virão a ser suscitadas a partir da década de 1950 com forças que irrompem a perspectiva assistencialista-religiosa que, até então, era uma das instituições sociais de maior envolvimento, através da caridade, para com pessoas com deficiência. Assim, tornou-se caro para esta análise a construção de uma Linha do Tempo que trouxesse, linearmente as discussões ocorridas à nível internacional – fomentada pela consolidação dos OIs – e nacional acerca dos direitos da pessoa com deficiência.

**FIGURA 1 – ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA:  
Uma Linha do Tempo**



No Brasil, em meados da década de 1950, pode-se constatar a importação de métodos de reabilitação por estudantes de medicina e especialistas de países da Europa e Estados Unidos, a fim de “proporcionar ao paciente o retorno à vida em sociedade” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 25). Neste caso, uma medida adotada não em propósito de reabilitar pessoas vítimas da guerra, mas sim, acometidas pelo grande surto de poliomielite<sup>13</sup> no início do século XX.

Souza (2013) avalia que a DUDH deixa por herança o fortalecimento da organização das pessoas com deficiência em espaços de referência nas políticas ou ações propostas pelos diversos órgãos da ONU. Isso se constatará, por exemplo, nas sessões da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2008). Podemos, então, explicitar o quanto a participação dos OIs na frente das evoluções do direito das pessoas com deficiência.

No Brasil, movimentos associativistas<sup>14</sup> inauguram mobilizações civis que se dispunham de forma fragmentada, sendo as associações dos cegos, dos surdos e dos deficientes físicos os grupos que protagonizam este movimento. O associativismo foi um passo necessário para caminharmos em direção às organizações sociais que viriam a ferver no fim da década de 1970. Este processo nacional sofreria bruscos entraves no que se trata ao ambiente político-econômico vigente, pois no período de 1964 a 1985, a ditadura militar cercearia os direitos políticos e sociais, limitando o exercício da cidadania e censurando reivindicações que exprimissem qualquer contrariedade ao regime imposto (LANNA JÚNIOR, 2010).

Segundo Lanna Júnior (2010, p. 34), o “enfraquecimento e declínio do regime militar” propiciaria que “os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo” ressurgissem “como forças políticas”, permitindo “vários setores da sociedade gritarem com sede e com fome de participação: negros, mulheres, índios, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também, as pessoas com deficiência”. A imersão de novos movimentos sociais, dentre eles o movimento político de pessoas com deficiência, foi fundamental aos passos conseguintes, legitimando a presença de seus direitos na constituinte.

No bojo das movimentações internacionais, o Brasil se faz presente no fomento de discussões que dariam visibilidade à conquista de direitos. A Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução nº 31/123, do ano de 1976, estabeleceu que o ano de 1981 se constituiria como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), tendo como premissa a

---

<sup>13</sup> Ver: “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil” (2010, p. 25).

<sup>14</sup> Termo utilizado por Jannuzzi (2004) para explicar os movimentos que lutavam pela causa das pessoas com deficiência que estavam, até aquele momento, referenciados a iniciativas institucionais e majoritariamente segmentados de acordo com a deficiência apresentada (surdez, cegueira, deficiência mental). Terminologia adotada pela autora quanto precursora de “movimentos sociais” que passa a ser utilizada para apontar o início da articulação de pessoas com diferentes deficiências em prol da luta por igualdade.

"Igualdade e Participação Plena". Tecendo objetivos acerca do trabalho, saúde e educação, o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) estabelece propostas focadas em temas como acessibilidade, prevenção e reabilitação de pessoas com deficiência, visibilizando as possibilidades de participação social das pessoas com deficiência em consonância às orientações da ONU, que previu o crescimento deste grupo. Segundo dados da época, o Brasil alcançava o patamar de 10% de sua população – referente a um total de 12 milhões de habitantes – apresentando algum tipo de deficiência (BRASIL, 1981).

O AIPD propicia maior visibilidade à causa de pessoas com deficiência em termos de estabelecer, junto aos países participantes, a reestruturação dos diferentes tipos de atendimentos (educacional, trabalhista e em saúde). Contudo, não se pode deixar de lado o teor ainda normalizador deste documento. O crescente contingente de pessoas com deficiências – estimado pela ONU o equivalente a 40% da população mundial – foi ressaltado como uma problemática econômica ao desenvolvimento dos países, visto que requereria a mobilização de um ou mais familiares no envolvimento desta rede de cuidados. Em outros termos, a ONU considerou que o crescente número de pessoas com deficiência causava danos socioeconômicos e, desta forma, estimulou iniciativas científicas que priorizassem o *ajuste* destes sujeitos às condições sociais vigentes.

O Plano de Ação formulado para o AIPD apresenta centralidade aos direitos da pessoa com deficiência, rompendo o caráter unicamente assistencialista e benevolente vigente e, conseqüentemente, norteia as mudanças necessárias ao exercício de sua cidadania (BRASIL, 1981). Deduz-se, portanto, que a configuração deste Plano serve para que as pessoas com deficiência – agora, devidamente “ajustadas” – possam também se constituir como seres de produção para o sistema capitalista; não somente seres que são alvo de políticas públicas desses Estados capitalistas. A noção de cidadania aí construída se refere àquele que é trabalhador – e, também, produtor –, fazendo “rodar a roda do capitalismo”.

Ao longo da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) ecoaria o lema, cunhado por diferentes movimentos sociais internacionais desde a década de 1980, como incentivo à participação de “pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social e política: “Nada sobre nós sem nós” (SOUZA, 2013, p. 27). As proposições dos movimentos sociais de pessoas com deficiência viriam a constar nas reivindicações concernentes à vivência em sociedade, destacando a legitimidade de sua presença em ambientes de lazer, saúde, trabalho e educação sem que a tutela fosse o único meio possível.

Assim, na Constituição Brasileira (1988), em seu artigo 208, preconizava-se que a criança e a/o adolescente com deficiência deveria estar “preferencialmente” no sistema regular

de ensino – e não “obrigatoriamente”. Tal perspectiva se coadunava com o entendimento do paradigma de integração vigente à época. Paradigma<sup>15</sup> esse que resultou na defesa e constituição de espaços educacionais separados para àquelas pessoas com deficiência e para as outras consideradas “normais”. Desta maneira, os serviços oferecidos seriam diferenciados de acordo com os sujeitos. Estes poderiam estar em lares especiais, escolas especiais, classes especiais e, caso demonstrassem capacidade individual, poderiam estar até em escolas regulares com o direito de terem apoios específicos – normalmente, vinculados às salas de recursos. Assim, é a pessoa com deficiência que precisa ser “preparada” para poder frequentar a escola regular (MANTOAN, 2011).

Segundo Mantoan (2003; 2004) o conceito de integração trata-se, fundamentalmente, do processo de inserção de pessoas com deficiência nas escolas regulares. O uso deste termo se amplia dentro da estrutura educacional passando a ser utilizado, também, em referência ao trânsito do estudante com deficiência por diferentes eixos do sistema escolar e atendimentos derivados da relação saúde-educação. Sua concepção indica uma inserção de forma parcial, visto que prevê estes serviços educacionais de forma segregada. Assim, o paradigma da integração torna-se conhecido como a presença do “especial na educação”, em que também é estabelecido, em dado momento, estes casos passam a ser avaliados de forma individualizantes ao qual a escola – de forma excludente – examina a “aptidão” destes possíveis egressos apontando quais e quantos educandos com deficiência serão recebidos.

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) explicita, em seu artigo 54, que é “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990), enunciando que toda criança e adolescente devem usufruir deste direito sem qualquer tipo de discriminação. O ECA, portanto, se enquadra no paradigma da integração.

Também no ano de 1990 é realizada a Conferência de Jomtien, que viria a definir os principais pontos a serem abordados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Com base na afirmativa da DUDH sobre o direito universal à educação, a referida Conferência se propôs a pensar especificamente sobre a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, partindo do pressuposto de que “a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” podendo “contribuir

---

<sup>15</sup> Conceituada por Mantoan (2003, p. 12) em sua compreensão moderna, como um sistema de “normas, crenças, valores, princípios”, que norteiam os comportamentos de um grupo social de acordo com sua época. Cabe a ideia de “paradigma” ser substituível à medida que, ao engendrar uma crise ao grupo, percebe-se que este não é suficiente para solução dos problemas vigentes.

para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio [...], e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural” (UNICEF, 2019, p. 03)

Em 1994, é publicada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, visando promover “aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso”, resultando no respeito às suas “as características pessoais”, buscando normalizar “a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres” (BRASIL, 1994b, p. 38-39). “Normalização” era um dos princípios que representa a base filosófico-ideológica da integração – paradigma da Educação Especial que prevalecia à época. Não se tratava de normalizar as pessoas, mas sim oferecer as condições de vida o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (PNEE, 1994). Tal política demonstra que no debate nacional sobre a educação das pessoas com deficiência ainda não reverberava o que se apresentou no mesmo ano na Conferência da Espanha.

Neste mesmo ano é realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca (Espanha), de onde se constituiu a Declaração de Salamanca (1994), documento que defende a educação para todos, incluindo a educação de pessoas com deficiências. As orientações contidas nesta declaração adotam os primeiros passos para fazer com que as escolas regulares sejam obrigadas a se configurarem como um ambiente inclusivo, preconizando que fosse aceita a matrícula de educandos com deficiência, ressaltando que a presença em escolas ou classes especiais em caráter permanente passassem a ser exceções. O Brasil foi signatário dessa declaração e, a partir de então, essa passa a ser uma referência para a discussão e a busca de efetivação da educação inclusiva de educandos com deficiência nas escolas regulares.

Em 1996, a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – estabelece no Brasil o ensino público e gratuito para as pessoas com deficiência como um dever do Estado, preconizando pelo ensino preferencialmente regular aos educandos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação” (de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796/2013). De acordo com Mantoan (2011), a LDB, sem sombra de dúvidas, trouxe avanços significativos, ao destinar um capítulo em especial para a educação de pessoas com deficiência – Capítulo V – pois, levando em consideração o comparativo com a redação

da Lei nº 4.024/1961<sup>16</sup>, há progressos no que concerne à “educação dos excepcionais”<sup>17</sup> ao sistema geral e educação.

Ao mesmo tempo, é necessário analisar suas proposições, entendendo que o texto se põe ainda quanto caminho à educação inclusiva, tanto que se ratifica sua construção ainda sob o paradigma da integração presentes nas possibilidades de interpretação que se abrem a partir do termo “preferencialmente”. No que diz respeito ao enunciado no artigo 59, sobre “terminalidade específica”, o que quer dizer a LDB (1996) ao garantir a conclusão do ensino fundamental àqueles que, mesmo “em virtude de suas deficiências”, não alcancem as exigências necessárias ou a possibilidade de avanço para a próxima série àqueles que apresentassem celeridade no processo educacional, comprovada mediante avaliações? Percebe-se que o texto deixa ainda lacunas passíveis de múltiplas – e, por vezes, perigosas – interpretações.

A Convenção de Guatemala (1999) – que seria, posteriormente, promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 – elucida passos significativos para o percurso da educação inclusiva. Esta exige por meio da adoção de um princípio fundamentado na “eliminação de barreiras”, uma reinterpretação da Educação Especial. Ao estabelecer uma equiparação de direitos a todo e qualquer ser humano, a Convenção define como discriminação qualquer forma de exclusão ou diferenciação ocorrida com base na deficiência.

No cenário nacional, em 2001, o Plano Nacional de Educação, aprovado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, elaborou um apanhado de metas com apoio de dados obtidos através do Censo Escolar (1988), que indicavam o baixo número de educandos com deficiência matriculados em escolas regulares. Ainda assim, a formulação desta Lei (nº 10.172/2001) seria um destaque para a década, mediante a proposição da construção de uma Escola que prezasse pelo atendimento à diversidade de educandos. Diante deste objetivo, seriam apontadas carências existentes no ensino regular estabelecendo protagonismo quanto à acessibilidade física dos educandos, a precariedade da formação docente e a necessidade de ampliação de um atendimento educacional especializado (AEE).

Neste mesmo ano, foram constituídas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), determinando a matrícula de todos os alunos na educação regular. Esta diretriz se torna possível devido à definição, em 1999, da

---

<sup>16</sup> Lei que, até então, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e considerava facultativa a “educação de excepcionais” no sistema geral de educação; além de propor “empréstimos e subvenções” a iniciativa privada que demonstrasse eficiência na “educação dos excepcionais”. Torna-se revogada pela Lei de nº 9.394/1996, atual LDB.

<sup>17</sup> Termo em desuso por estar, atualmente, “em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2020)

Ver: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>

Educação Especial como modalidade complementar ao ensino regular pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298/1999). A escola especial passa a ser descrita como uma modalidade de ensino em caráter transversal aos diferentes níveis da educação, determinando às escolas regulares que fiquem a cargo de se organizarem para receberem educandos com deficiência.

Não obstante, é necessário destacar que não se vê nos documentos supracitados qualquer ruptura com a Educação Especial. São construídas, sim, políticas públicas de Educação para educandos com deficiência no Brasil e, como visto nas diretrizes (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) formuladas, discutem as necessidades educacionais especiais, porém, em dissonância ao que Declaração de Salamanca (1994) traz *a priori*:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir *exceções*, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (BRASIL, 1994a, p. 5, grifo nosso)

Desta forma, a educação brasileira assina e assume a responsabilidade de uma *Educação para todos*, mas a constrói como uma educação para alguns: para alguns, escolas regulares; para outros, escolas especiais. Isso vale não apenas para a Escola; à medida que alguns são considerados educandos comuns (apenas educandos), e outros educandos especiais –que precisam demonstrar *capacidade* para ocupar o espaço em sala de aula. Essa diferenciação se percebe nos documentos brasileiros, haja visto que a Declaração de Salamanca (1994) aborda que estes recursos ditos “especiais” estejam dispostos, na verdade, a todos educandos, compreendendo que “muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização” (BRASIL, 1994a, p. 3). Diferente daquilo que, sete anos mais tarde, seria caracterizado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, referindo-se

[...] aos casos de necessidades educacionais especiais que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover (MOURA, 2015, p. 53)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), também conhecida como Convenção de Nova York, inspirada no AIPD, estabelece ênfase no lema “Participação Plena e Igualdade”, tão disseminado no ano de 1981. Junto aos Estados Parte, em Assembleia Geral da ONU, o termo “inclusão” passa a protagonizar a luta pelo reconhecimento dos direitos

de pessoas com deficiência. Nele, estão dispostos 50 artigos devidamente aprovados e 18 em regime de Protocolo Facultativo ao qual o Brasil, como signatário, se propõe a cumprir, reconhecendo que

“a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”<sup>18</sup>. (Lei nº 6.949/2009, p. 1-2)

Segundo a análise de Sasaki (2008), a Convenção de Nova York compila debates disseminados desde a década de 1980, em que a perspectiva de igualdade entre pessoas com e sem deficiência amplia o debate ideológico que apenas um destes grupos apresentaria “necessidades especiais”. O que traz à tona de que condições atípicas, como a vivência sob diferentes formas de violência (doméstica, institucional, racial, etc), pobreza ou miséria, condições insalubres de desenvolvimento e falta de acesso à educação produzem necessidades especiais. Assim, dentro do cenário da Educação, esta convenção situa que a perspectiva integracionista é uma perspectiva a ser superada, pois reduz as ações escolares a “concertarem” o estudante. O entendimento de um sistema educacional inclusivo urge da defesa que as escolas se aperfeiçoem e aprendam com a singularidade dos estudantes, eliminando barreiras que efetivem a participação de pessoas com deficiência neste espaço e, principalmente, receba toda a diversidade humana, sendo inadmissível a recusa no desenvolvimento de métodos, aprimoramento arquitetônico ou de programas que exclua estudantes.

No ano 2008 (MEC/SEESP), que teremos o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) no Brasil, dispondo sobre a presença da criança, do adolescente e do adulto em instituições regulares de ensino – política que abriria espaço para o que viria a ser a Lei Brasileira de Inclusão (2015) – tornando-se um documento importante para reconhecimento na igualdade de direitos aos educandos com e sem deficiência de estarem juntos aprendendo, enunciando a importância política, cultural e pedagógica da inclusão.

---

<sup>18</sup> Texto contido no preâmbulo do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que, promulgado no Brasil três anos após a Convenção de Nova York (2006), atualiza a discussão acerca da passagem do *modelo biomédico* para defesa do *modelo social da deficiência*, em compreensão que as diferentes expressões de deficiência precisam ser compreendidas no olhar para a estrutura social ao qual o sujeito está inserido. Logo, não trata-se de uma debilidade individual para lidar com o mundo, mas sim o quanto a definição de uma linha que determina o normal faz com que todos àqueles que não se enquadram, dentro destes limites, um sujeito com deficiência. Seja sua condição inata ou adquirida no percurso de sua vivência, a caracterização de “deficiente” se expressa à partir de um mundo que não está preparado para oferecer condições dignas aos seres não-visuais, não-ouvintes, que se locomovem com outros meios que não duas pernas ou que deixam de atender respostas psicossociais baseadas em uma faixa etária (SASSAKI, 2008).

Ao ser sancionado o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005), definido em 2014, não foi deixado de evidenciar o direito à educação de pessoas com deficiência. Definidas as vinte metas para guiar, pelos dez anos seguintes, as diretrizes da Educação, vê-se na meta de número quatro o objetivo em aumentar o acesso de educandos com deficiência à escola regular, sejam eles: estudantes com deficiências físicas, intelectuais ou altas habilidades, que estejam no intervalo entre os quatro e dezessete anos, de forma que não houvesse abandono – ao menos quanto ao debate – acerca da Educação Inclusiva.

Segundo Mantoan (2003, p. 16) a perspectiva da inclusão

é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

No dia 06 de julho de 2015, institui-se a Lei de nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão – também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Quase vinte anos após a Declaração de Salamanca (1994), esta Lei traz um condensado de lutas e embates, abordando, pela primeira vez no Brasil, as distintas áreas que influem na vida humana – saúde, trabalho e educação –, preconizando o direito à igualdade e à liberdade sem qualquer tipo de discriminação. Atendo-se ao Capítulo IV desta Lei, encontramos as normativas acerca do acesso à Educação, estipulando que é um dever da família, da escola, da sociedade e do Estado, certificar que esses direitos sejam garantidos.

O texto aborda o alinhamento do sistema educacional para a inclusão de educandos com deficiência, institui o aperfeiçoamento das linhas pedagógicas para a participação comum a todos estudantes, adota medidas de aspectos linguísticos e arquitetônicos, garante a presença de um profissional habilitado a lidar com a demanda do educando, além de preconizar a criação de políticas públicas que atualizem essas medidas. Os processos seletivos para vaga no ensino superior também são contemplados, determinando o sistema de cotas para pessoas com deficiência, ressaltando a acessibilidade necessária para sua participação (intérpretes de Libras

e provas em braille). Diferentemente das leis que a antecedem, na LBI, há descrição das formas de mediação<sup>19</sup> possíveis à inclusão de pessoas com deficiência determinando:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (BRASIL, 2015)

A LBI traz um impacto expressivo no aumento de matrículas de educandos com deficiência no sistema de educação, abarcando: educação infantil, ensinos fundamental e médio. Tal fato fora constatado no ano anterior ao presente estudo (2021) pelo Censo Escolar<sup>20</sup>, que tangencia o aumento exponencial de matrículas de educandos com deficiência em “classes comuns” inversamente proporcional ao número de matrículas em “classes especiais e escolas exclusivas – constatada a queda ao que se refere à Educação Infantil<sup>21</sup>. Ou seja, enquanto aumentou o número de estudantes com deficiência em escolas regulares foi sendo diminuído, progressivamente, a quantia de matrículas em escolas especiais.

A rejeição de matrículas de crianças e adolescentes com deficiência é um entre os principais indicativos de exclusão que a LBI vem buscado superar. A recusa em receber educandos com deficiência torna-se um tema ainda mais discutido quando trata-se das instituições privadas, uma vez que é vedado a cobrança qualquer custo adicional para receber estudantes com deficiência (Lei nº 13.146/ 2015, § 1º). Deste modo, não sendo possível cobrar um valor adicional para “compensar” os investimentos necessários para garantir uma educação inclusiva a estes educandos, percebe-se algumas tentativas na esfera política para que escolas privadas possam livremente recusar sua matrícula.

Em 30 de setembro de 2020, o governo de Bolsonaro apresenta o Decreto 10.502, que por baixo de uma maquiagem de termos inclusivos, institui uma proposta de segregação educacional, estabelecendo um retrocesso em relação às políticas de educação inclusiva no ensino regular, retornando com os ideais de ensino especial e abrindo possibilidade que

<sup>19</sup> Recurso a ser retomado no próximo capítulo em sua utilização especificamente para educação.

<sup>20</sup> Estabelece nos gráficos acerca da “Educação Especial” os números ano-a-ano, de 2010 a 2021 o número de educandos com deficiência matriculados em “classes especiais e escolas exclusivas” em comparativo a “classes comuns (alunos incluídos).

<sup>21</sup> Gráfico de nº 36 do Censo Escolar, 2021.

instituições privadas de ensino observem como facultativa a recepção de educandos com deficiência. A principal justificativa para este retrocesso seria que as escolas regulares não alcançariam as metas de ensino inclusivo, focadas na proposição de diversidade e na efetivação da aprendizagem em turmas com diferentes educandos. A falta de responsabilidade dos idealizadores deste decreto vai além de uma ação capacitista, sendo este ato também inconstitucional. Mesmo com a suspensão do decreto pelo Superior Tribunal Federal (STF), observamos a tentativa de ganhar adesão política.

Tal tentativa se espria na grande mídia, a exemplo da entrevista, realizada com o, então Ministro da Educação, Milton Ribeiro para o programa “Sem Censura” (2021), no canal TV Brasil. No vídeo, que se encontra na plataforma *YouTube*, o Ministro, além de se referir à inclusão de forma pejorativa, afirma que nesta perspectiva:

A criança com deficiência é colocada dentro de uma sala de educandos sem deficiência. Ela não aprendia, ela atrapalhava entre aspas [...] o aprendizado dos outros porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para poder dar a ela a atenção especial e assim foi.

Eu chego, ouvi a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa diferente para a escola pública: eu monto sala de recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. (RIBEIRO, 2021, 22:10)

Com este fato, percebemos que, em nome do contentamento de uma escusa parcela de instituições privadas, vale ir contra leis já em vigor permitindo a exclusão de boa parte dos educandos com deficiência de ingressarem no ensino regular. Esta fala do então ministro leva a população a acreditar que o Decreto nº 10.502/2020 seria o ideal para a educação brasileira ao disseminar que, ao invés de promover mudanças na estrutura da escola, a melhor opção é segregar educandos com deficiência, destinando-os a escolas especiais. A falta de ética fica evidenciada pela proposição deste decreto discriminatório, formulado sem que um número significativo de pessoas com deficiência, familiares e comunidade científica fossem contatados para discutir a legislação e sua implementação. Afinal, a participação social não é premissa de um governo fascista.

A também nomeada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (2020), ao enunciar o que poderia ser uma atualização do PNEE/2008, intenta estabelecer um modelo de Educação por meio de um apanhado de definições que, a um olhar desprezioso, aparentam ser sinônimas quando, na realidade, estão – tendenciosamente – expressando a dissolução da perspectiva inclusiva para educação de pessoas com deficiência. Ao descrever a importância de uma “escola genuinamente acessível”, com “educação inclusiva em caráter preferencial”, ao qual se orientará “resguardando sempre a

liberdade de escolha para o educando e sua família quanto à mais adequada alternativa educacional.” (BRASIL, 2020, p. 48), percebe-se o tamanho do retrocesso enunciado neste documento.

Percebe-se que a educação inclusiva não apenas deixou de progredir, mas, no governo Bolsonaro, passou a regredir na conquista dos pequenos passos já adquiridos. Esta política federal – de que educandos com deficiência devem estar limitados a escolas especiais – é um retrocesso que podemos caracterizar como um crime. Um delito que, em acordo com o Art. 98, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – a LBI – altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passando a vigorar com as seguintes alterações: torna-se inadmissível qualquer escola, seja pública ou particular, recusar a matrícula do educando com deficiência, sendo passível de reclusão de um a quatro anos (BRASIL, 2015). Então, pensando neste histórico de negligência sobre a política de inclusão, como ficam os educandos com deficiência?

Para equacionar essa problemática faz-se necessário primeiramente admitir que a interseção de instituições privadas influencia no *modus operandi* da educação. Seu foco no movimento em torno do capital faz com que a iniciativa privada se fortaleça e estenda seus braços sob o serviço público, valorizando que a forma de se fazer educação esteja pautada por uma lógica cada vez mais produtivista e focada na obtenção de lucro através de contratos com o Estado. Assim, fica claro que a construção de um saber igualitário vai depender de mudanças sociais que extrapolem a ordem capitalista (SAVIANI, 2014, p. 24).

Não se pode admitir que a inclusão seja um princípio filantrópico, visto como caridade social. Padilha (2015, p. 315) avalia que o processo de inclusão como ato de caridade evidencia “a omissão do Estado, que joga para a sociedade todas as responsabilidades, invertendo a lógica: no lugar de a educação ser direito de todos e dever do Estado, acaba sendo dever de todos e direito do Estado”. A autora ainda expõe que a garantia de educação comum a todos apenas será possível no momento que as lutas por esse direito forem compreendidas como necessárias a todos (PADILHA, 2015).

Para que mecanismos de inclusão passem a ser naturalizados, a sociedade deve se organizar como um todo. Faz-se importante repensar os modelos pedagógicos vigentes a fim de propor, não apenas cursos de formação continuada aos professores já alocados nos sistemas de educação, mas revisar a formação oferecida nos cursos de formação de professores e, ao longo do ensino superior, fazendo com que disciplinas focadas na Educação Especial promovam capacitação aos futuros docentes para que, desde o primeiro contato com a sala de aula, seu conhecimento sobre a causa o permita exercer sua função prezando pela igualdade de direitos entre seus educandos (PADILHA, 2015, p. 321).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), havia todo um movimento nas legislações – rompido pelo governo Bolsonaro – que preconizava que a escola abandonasse o paradigma de integração, buscando estabelecer uma educação sem barreiras, contemplando a todos e todas da comunidade escolar; não apenas o próprio educando com deficiência. Para haver inclusão, se faz necessário lançar mão de “alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações” (MANTOAN, 2003, p. 25).

Contudo, sabendo que estamos numa sociedade cindida em classes sociais, constatamos os percalços e as limitações enfrentadas para que a inclusão educacional seja efetivada na sociedade brasileira. Conforme analisa Saviani (2020, p. 17, grifos nossos): *“A escola pública é mantida pelo Estado e o Estado é controlado pela burguesia, pela classe dominante. Portanto, o Estado é um instrumento de exercício do poder dominante”*.

Para um Estado capitalista periférico, considera-se que se um determinado grupo de educandos não é interessante para a burguesia, por não oferecer a força de trabalho que lhes é priorizada, não é benéfico investir recursos públicos para a efetivação da Educação desta parcela da população. Assim, os mecanismos de exclusão são uma forma de violência contra educandos com deficiência e a seus familiares também. Tal violência ainda é acrescida quando considerado o desinvestimento para acesso desses educandos ao ambiente escolar.

Como citado desde a Introdução do presente estudo, a realidade capitalista-periférica do Estado brasileiro faz da construção de suas políticas públicas obedientes aos parâmetros impostos pela classe dominante. Com isso, qualquer iniciativa que esteja desalinhada aos interesses fiscais de investimento, passa a se tornar alvo de críticas e até sanções dentro do escopo legislativo e executivo do país. Uma iniciativa com capacidade de auxiliar à comunidade escolar como a Lei nº 13.935/2019<sup>22</sup>, diante de um governo de austeridade, acabou por ser vetada pelo próprio presidente (Bolsonaro). Mas é sobre o passo significativo dado pelo Congresso Nacional, em transpor este veto e decretar que o psicólogo escolar pode ser um profissional essencial para o Ensino Básico que nos ateremos mais adiante. Dissertando acerca das possibilidades que se abrem mediante a sua presença no interior da Escola – principalmente ao aluno com deficiência – porém, sem deixar de abordar que “possibilidade” é um termo amplo e precisa ganhar significado dentro da construção de uma educação inclusiva.

---

<sup>22</sup> Já referenciada na Introdução deste estudo e que será retomada nos próximos dois capítulos.

## CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR COMO PRÁTICA DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO

No presente capítulo, temos por objetivo relacionar a prática do Psicólogo Escolar com a Educação Inclusiva. Para tanto, iremos percorrer, inicialmente, o histórico da construção da Psicologia no meio escolar, abordando a forma que ocorreu sua consolidação no Brasil, dissertando acerca dos estigmas impressos na educação pelo estabelecimento de uma atuação profissional pautada no modelo biomédico.

Tal contexto dá um ponto de partida para pensarmos criticamente o papel do Psicólogo Escolar e discorrer sobre as possibilidades de seu trabalho no que tange à educação de educandos com deficiência, contemplando não apenas metodologias que delineiam o fazer profissional, como também o que é possível fazer, situando-o na realidade política e econômica que o cerca. Para esta perspectiva, nos embasamos na literatura que aponta a importância de uma educação que parta da compreensão histórico-cultural, compreendendo a importância da cultura na formação do sujeito.

### 2.1. CRÍTICAS À PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA LEITURA HISTÓRICA

Historicamente, a Psicologia se construiu como “o estudo do comportamento” e dos “processos mentais” (SANTROCK, 2010). Os estudos sobre o tema do desenvolvimento humano aproximaram a profissão à área da educação, à medida que se propunha a discutir acerca da construção subjetiva da criança. Santrock (*apud* JAMES, 1899/1993) argumenta que apenas as pesquisas laboratoriais em Psicologia não eram suficientes para observar como se daria de fato o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ainda no século XIX, em razão dos primeiros contatos com o ensino de crianças, surge a Psicologia Educacional.

Na relação entre a Psicologia e a Educação, comumente encontramos os termos “Educativa” ou “Escolar” ligados à Psicologia, indicando o que seriam contribuições teóricas acerca da aprendizagem e do que se trataria do trabalho exercido no interior da escola. Como pontuado anteriormente, Antunes (2008) descreve o uso do termo Psicologia “Educativa” como uma subárea da Psicologia atrelada a produção de estudos científicos que tem por objetivo a produção de saberes concernentes aos fenômenos psicológicos constituintes do processo educativo, elaborando pesquisas que fomentem a ciência da educação. Assim, é possível afirmar que a Psicologia Educacional, ao exercer o papel de categoria científica, tem como

objetivo “fornecer conhecimento de pesquisa que possa ser eficientemente aplicado a situações de ensino” (SANTROCK, 2010, p. 5).

A Psicologia Escolar, por sua vez, é definida “*pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem*” (ANTUNES, 2008, p. 470). A atuação como profissional se fundamentará em conhecimentos adquiridos por meio desta e de outras subáreas da Psicologia, assim como, por outras áreas de ensino. Esta especialidade da profissão se atenta fundamentalmente para que o saber acumulado seja utilizado no contexto escolar, com todas as potencialidades e implicações que atravessam o processo educativo (DE OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009). Cabe ressaltar que ambos os termos não se dispõem de forma descolada, pelo contrário, desde o princípio da relação entre Educação e Psicologia vê-se a utilização destes termos – Psicologia Educacional e Psicologia Escolar – como sinônimos e, à medida que esta área do conhecimento foi sendo analisada, ora foram nomeadas quanto competentes a um mesmo saber, outras vezes foram diferenciadas, fomentando algumas discussões teóricas.

No presente estudo, utilizaremos ambos os termos para se referir ao que foi e o que tem sido a experiência do profissional de Psicologia no meio escolar, lançando mão dos termos “Psicologia Educacional” e “Psicologia Escolar” para abordar o que vem a ser concernente ao conhecimento produzido pela e para a profissão ao longo do histórico de sua inserção na escola; e o termo “Psicólogo Escolar” para conduzir as discussões relativas ao profissional da área.

No Brasil, a Psicologia se estabeleceu no meio escolar concomitantemente ao próprio reconhecimento da profissão e, desta forma, sua importância foi sendo consolidada nacionalmente por vias da colaboração com instituições sociais desejosas de ampliar o domínio através do reconhecimento deste saber. A construção desta aproximação entre a Psicologia e escola são engendrados com referência na relação da profissão com a saúde. Este fator corrobora para o estabelecimento dos profissionais de Psicologia como responsáveis pela normatização e adequação de sujeitos aos moldes higienistas concebidos pelo contato com países do exterior – principalmente a França e, nos anos seguintes, Estados Unidos – aplicando o conhecimento sobre teorias do comportamento tendo por principal objetivo a docilização de alunos e corrigindo àqueles que fugiam à norma (JANNUZZI, 2004; ANTUNES, 2008; BARBOSA e SOUZA, 2012; OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015).

Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015, p. 379), ao analisarem a relação entre Escola e Psicologia, abordam o termo “fracasso escolar” como sendo fundamental para inserção do psicólogo nas instituições de educação. O termo é calcado sob a perspectiva de que o Brasil,

que prezava pelo “projeto de transformação e modernização” para crescer, “dependia da moralização e da higienização” dos sujeitos, sendo a Escola vista como uma instituição necessária para gerar disciplina e controle dos corpos. Os alunos que não se encaixavam neste sistema autoritário, munido por regras de convivência, tornavam-se objeto da Psicologia que, com respaldo científico, deveria afastá-los do espaço escolar. Além disso, a Psicologia serviu para qualificá-los como “débil, retardado, criança-problema, aluno-problema, alunos fracassos, indisciplinados etc.” (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, p. 379).

Como apontam Barbosa e Souza (2012), a Psicologia Educacional no Brasil impregnou-se dos princípios do movimento higienista, no início até meados do século XX, tendo como propósito diferenciar os sujeitos mentalmente saudáveis daqueles que não o eram, legitimando o psicólogo, por possuir condições de manejar instrumentos científicos restritos ao seu campo, a diferenciar os sujeitos aptos dos não aptos. Tal perspectiva da Psicologia era eminentemente clínica e de caráter individual, e servia aos propósitos de ajustamento e de classificação, não levando em consideração a crítica e a compreensão social. O social, por sua vez, era somente levado em consideração, na medida em que a preocupação girava em torno de normalizar e adaptar o sujeito para o convívio em sociedade. (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015, p. 378)

Estes profissionais viram na educação dos, até então considerados *anormais*, uma forma de doutrinação dos corpos e manutenção da ordem social reforçando a ideia de que: “Uma criança normal que seja analfabeta pode amanhã ser um excelente trabalhador manual. Uma criança anormal ineducada será fatalmente no dia de amanhã um vagabundo arrastado por delinquentes, ou uma prostituta, ou um criminoso” (REVISTA DE EDUCAÇÃO *apud* JANNUZZI, 2004, p. 97).

Então, percebe-se que a atuação do Psicólogo Escolar é constituída, originalmente, com o foco no “aluno-problema”; no desviante da norma e, de acordo com o ideário da época, sua atuação auxiliaria na constituição da homogeneidade nas classes, contribuindo, assim, para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Nessa lógica de culpabilização do fracasso escolar, o maior peso recai no estudante e sua família, sendo as diferenças individuais concebidas de modo desconectado da organização do sistema social e político (MATTOS; NUERNBERG, 2010, p. 199).

A Psicologia, dessa forma, se insere na instituição de ensino utilizando-se de práticas clínicas (Lessa, & Facci, 2011), de caráter individual e segregador, na medida em que desconsiderava o fracasso escolar como produto da instituição (Cunha, & Betini, 2003). Consolidada-se, nesse sentido, um encontro entre os métodos psicológicos e educativos, validados diante da prática da clínica psicológica na escola (Guzzo, & cols., 2010). Para a Psicologia, cabia a responsabilidade de atender aos anseios da escola de “consertar” os alunos, buscando “corrigi-los”, de maneira que retornassem para a sala de aula, quando possível, sem perturbar o andamento da aula. A escola

demandava-lhe curar o aluno-problema e devolvê-lo sadio. (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015, p. 379)

Com foco em uma atuação normalizadora, o psicólogo, no Brasil, importa métodos pautados no modelo biomédico e torna-se parte da equipe profissional responsável pelo diagnóstico no interior da escola junto ao pedagogo e ao médico, se aproximando mais especificamente da atuação da psiquiatria e das pesquisas em torno da higiene mental, que desde o início de 1909, influenciaram na criação de centros responsáveis pelo tratamento de sujeitos considerados desviantes, usando de demandas particulares para avanços científicos e/ou tecnológicos no segmento de seus experimentos. Sendo assim, mesmo em atuações que fossem para além da clínica, a profissão estava voltada para intervenções constituídas com centralidade no “problema” que o sujeito apresentasse (JANNUZZI, 2004).

Entre o fim do século XIX e a vigência do século XX, há construção de modelos cognitivos que fundamentam a criação de testes psicométricos. Estas avaliações têm o objetivo construir uma homogeneização de grupos no interior das instituições. Ou seja, dentro da dinâmica escolar, sua utilização se dava como um instrumento de segregação via estabelecimento do parâmetro de alunos que apresentavam rendimentos mais próximos do ideal. Aqui, a determinação social deixa de ser considerada, há valorização das condições cognitivas e comportamentais de cada criança, criando um alinhamento do que seriam os grupos “mais fortes” e “mais fracos” no processo de aprendizagem (JANNUZZI, 2004; PATTO, 2017).

O teste de Quociente de Inteligência (QI) foi internacionalmente difundido como capaz de identificar características que determinassem níveis de inteligência humana. O que pareceu um grande instrumento para auxílio da equipe escolar a apontar alunos que precisariam de mais assistência, se tornou o criador de barreiras, alimentando a segregação escolar. Suas primeiras versões mediam, majoritariamente, as capacidades linguísticas e aritméticas dos avaliados, desprezando o conhecimento artístico, fisiológico ou filosófico de cada um. Aqui, se mostraria uma das primeiras rupturas do teste com a realidade de cada sujeito. Em segundo lugar, pode-se pontuar o teor classista que norteia esse teste, visto que desconsidera o contexto sócio-histórico que constitui cada aluno ao equiparar os pontos de partida (PATTO, 2017).

Os processos avaliativos que nasciam sob a justificativa de auxiliar o desempenho dos alunos, demonstrava-se um instrumento excludente que empurrava para escolas especiais não apenas alunos com deficiências física, sensorial ou intelectual – não que fosse um movimento plausível – mas também uma série de alunos tidos por “desajustados, rebeldes, futuros marginais e delinquentes” (JANNUZZI, 2004, p. 97). Papel outrora desempenhado por

instituições psiquiátricas que, até este momento, eram protagonistas na institucionalização de pessoas com deficiência intelectual e autismo, campos se interrelacionam porque partem do mesmo ponto de partida: o desenvolvimento da ciência e da lógica liberal de estudar o indivíduo, ou seja, o ideário da modernidade.

Assim, a pobreza se fazia, também, como uma incapacidade a ser abolida do fazer social, pouco diferente do que vemos ainda hoje no século XXI, em que ainda há presença de exames psicológicos que, ao que depender da classe social do sujeito avaliado, trazem diferentes consequências: sendo pertencentes à média e alta classe burguesa, “os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam as adaptar a uma escola que realiza os seus interesses de classe”; enquanto ao se tratar do “caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a sua exclusão da escola” (PATTO, 2017, p. 69). Desta forma, se alcança, cientificamente, a pretensa isenção de responsabilidade política sobre o desempenho escolar.

Debates foram sendo construídos a partir desta concepção e percebeu-se estudos que tentavam explicar os problemas gerados após a aplicação de instrumentos de avaliação psicométrica. Estas críticas majoritariamente não rompem com o teor classificatório ou “coisificado” do sujeito, mas dirigem a responsabilidade ao profissional que os aplicam, resumindo as consequências que podem vir a ser encaradas por este sujeito após a avaliação a uma problemática de imperícia do psicólogo; e, mesmo ao levantar hipóteses do manejo avaliativo ser composto por outras formas menos deterministas, segundo Patto (2017), enfrenta-se a barreira a alegação de que os testes suprem a necessidade de diagnósticos rápidos. Diante disso, são encontrados questionamentos teóricos que, por vezes, giram em torno destas mesmas respostas pragmáticas reforçando que, em prol dos resultados obtidos – ainda que estes venham determinar um cenário significativamente menor de inclusão em relação à exclusão nos espaços escolares –, há legitimidade em tais classificações. Isso esclarece o quão ilusório é a “superação do caráter classificador-excludente dos testes” psicométricos (PATTO, 2017, p. 78).

É neste chão que o Psicólogo Escolar se constrói no Brasil, cientificamente reforçando a seleção de qual será também a designação do ensino de cada sujeito, indicando uma preparação da elite para a função de dirigente e desempenho do trabalho intelectual; enquanto talha àqueles que irão compor o trabalho braçal em posição de obediência. Realizar esta tarefa em um país como o nosso que “foi afastado dos direitos civis, sociais e políticos colabora com a impressão de existência de igualdade de oportunidades” quando na realidade “nunca fomos liberais, muito menos democráticos. Aqui, o autoritarismo e o descaso das elites pelos direitos sociais e civis de todos os cidadãos” – independentemente da cor e do nível social e econômico

– sempre foram a marca registrada de suas relações com os subalternizados (PATTO, 2003, p. 33).

Diante deste contexto social, ao qual emerge a atuação da Psicologia Escolar brasileira, será que podemos afirmar que seria a presença destes profissionais – e suas ações biomédicas – que constituiu as instituições de ensino um espaço de segregação? Ao partir deste princípio, estaríamos tomando o sintoma pela causa. Como abordado no primeiro capítulo desta pesquisa, se faz necessário entender que a Educação que temos, segundo Jannuzzi (2004, p. 59), já nasce regulamentada por ideais burgueses que desconsideram “seus próprios efeitos de exploração sobre as classes dominadas/o proletariado e seus filhos”.

Entende-se que a atuação da Psicologia no interior da Escola efetivou um modelo biomédico respaldado pela concepção reducionista que condiz com a estruturação de classes hegemonicamente estabelecida pelo capital, na qual a ideologia higienista opera apartando os sujeitos de acordo com a aptidão para a aprendizagem e, pretensiosamente, para o tipo de trabalho que lhe será destinado. Assim, pode-se inferir que o papel desempenhado por estes profissionais seguiu o regime vigente, elucidando uma atuação histórico-política com referência em regimes eugenistas (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015).

Maria Helena Souza Patto (2017), autora brasileira importante para construção de um pensamento crítico acerca do papel da Psicologia, afirma que:

A reflexão sobre a Psicologia só se realiza quando se busca a perspectiva de classe a partir da qual foi construída. Dizer que o ângulo de visão proporcionado pelo compromisso de classe faz parte do arcabouço das teorias é dizer que os interesses de classe são constitutivos de conceitos, sistemas de conhecimento e métodos; significa, portanto, dizer que as dimensões política e epistemológica do conhecimento são inseparáveis. Sendo assim, crítica não é implicância, opinião ou ataque pessoal a teorias e métodos, não é recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. (p. 79)

Ainda de acordo com Patto (2003), debruçar-se criticamente sobre a epistemologia da profissão é sinônimo de entendê-la como espaço historicamente construído para atender as demandas derivadas da relação do sujeito com estruturas desiguais. Seus conceitos não surgem no vazio, são formulados com base em uma ideologia liberal que exerce controle social e, como parte deste controle, não apenas se beneficia da patologização, como também reduzem o sujeito a qualquer diferença percebida. Logo, o procedimento crítico permite este estudo analisar a história desta profissão constituída por métodos de exclusão, assumindo a perspectiva de refletir os passos conseguintes e possibilitadores de uma Psicologia Histórico-Crítica.

Estas implicações nos fazem compreender que a Psicologia não se trata de uma concepção neutra, o âmbito ético-político da profissão tem sua raiz em compromissos sociais e

históricos que se orienta pelo compromisso de elucidar a posição que ocupamos na vida social (MARTINS, 1977). Assim, compreender a Psicologia como um saber politicamente construído não inclui o descolamento com a realidade de haver um formato de educação que negligencia as singularidades existentes. Pelo contrário, há que se considerar a contradição para que, sob o modo de produção capitalista, seja possível tecer análises com bases marxistas, pautadas na cultura e defender que, pelos *entes mais experientes da cultura*, aprendemos e podemos nos aprofundar a relação entre ensino e aprendizagem.

Lev Semionovitchi Vigotski (1896-1934) é um dos pensadores apontados como responsáveis por disparar essa “crise” na Psicologia no contexto escolar, visto que seus estudos, além de contribuírem significativamente para visibilidade da infância como fase essencial do desenvolvimento humano, explicita a importância do contexto social para a construção dos processos psíquicos do indivíduo. Os estudos de Vigotski apontam que a capacidade de aprendizado se constitui na relação do sujeito com o mundo e, por sua vez, os processos de ensino não podem partir da ideia de que o aluno chega como folha em branco; como se houvesse o processo intra e extraescolar como momentos estanques, sendo possível apartar suas características para, então, absorver as demandas do ensino (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015).

Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015) afirmam que entender estes fatores como um sistema de relações propicia mudanças na atuação da Psicologia, criando no interior da escola práticas sistêmicas que tenham a visão institucional como base de intervenções, reconhecendo que “o fracasso escolar não está polarizado nem no professor e nem no aluno, mas sim num sistema de relações” (2015, p. 381).

Com base nos avanços estruturados da Psicologia Educacional a partir de uma concepção crítica de sua história – valorizados por este estudo – é que nos inclinamos a discorrer sobre formas de atuação e (des)construção profissional que tornem a profissão, progressivamente, colaboradora no desenvolvimento de estratégias pautadas na perspectiva inclusiva, corroborando com a dinâmica ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

## 2.2. O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO AGENTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Através da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, percebemos a conquista não só para os profissionais de Psicologia, mas também para a instituição escolar, da obrigatoriedade da presença deste profissional na equipe escolar. A profissão, que outrora atuava

majoritariamente em instituições privadas de educação de forma facultativa, obtém, junto aos profissionais do Serviço Social, a incorporação neste espaço.

Este “reingresso” é ponto norteador para construção deste estudo pois, a Psicologia, ao conquistar a autorização de compor a equipe educacional, não pode autorizar-se a remontar sua participação sob o histórico dos séculos passados se pautando em normatização, reabilitação e exclusão. Esta pesquisa compreende a concepção dialética suscitada pela presença deste profissional, outrora visto como agente segregador, sendo atualmente estabelecido como essencial ao espaço de educação. Em consonância a este histórico de prejuízos é que se deve analisar as contribuições teóricas que propiciem um caminho para que o profissional não esteja fadado a ocupar a cadeira de quem recebe o “aluno-problema” ou àquele que concentra a responsabilidade de eleger o aluno que pode ou não estar dentro da sala de aula regular.

Admitir que a escola é composta por sujeitos diversos demonstra o protagonismo para a construção de uma educação inclusiva, pois significa o rompimento com a visão tradicional do processo educativo que, ao se defrontar com a dificuldade de aprendizado do aluno, reduz o questionamento em torno do motivo pelo qual ele não aprende, deixando de visualizar o que ocorre de fato ao longo do processo que faz com que o aprendizado não seja integral. É preciso que o Psicólogo Escolar assuma uma visão sistêmica deste processo, integrando práticas que possibilitem a participação de todos os alunos, compreendendo “as dificuldades de aprendizagem como manifestações inerentes ao aluno e à dinâmica de funcionamento da escola e da sociedade” (OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015, p. 382).

O Conselho Federal de Psicologia designa quanto à atribuição do Psicólogo Escolar no Brasil:

Atuação no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992, p. 5)

Assim é possível afirmar que a Psicologia Educacional, ao exercer o papel de categoria científica, tem como objetivo “fornecer conhecimento de pesquisa que possa ser eficientemente aplicado a situações de ensino” (SANTROCK, 2010, p. 5), enquanto no que se dispõe a compreender o exercício da profissão no interior da escola, capilariza as discussões de acordo com o projeto político pelo qual a norteia. O que precisamos nos perguntar é qual o tipo de projeto político que fundamenta e analisa essa atuação. Pois, se esquadriharmos a ideia de

intervenções da Psicologia Escolar pautadas no modo de produção capitalista, facilmente admitiríamos ser possível a segregação de alunos com deficiência intelectual, por exemplo, a fim de se “garantir assistência” e forjar a homogeneização dessas pessoas, mesmo que suas demandas fossem de diferentes ordens.

Para dar contorno a este pressuposto, precisamos, inicialmente, abordar que o psicólogo escolar, ao exercer sua função de forma específica, que se difere das atribuições da direção, orientação pedagógica e do corpo docente, tem sua participação de forma fluída em sua atividade. O trabalho deste profissional na rotina dos alunos, para além de entender como está sendo a dinâmica de ensino – reconhecendo as dificuldades e aperfeiçoamentos necessários –, o torna figura passível de reconhecer as demandas que estão para além dos muros da escola e podem dificultar o processo escolar, como por exemplo: problemáticas de acessibilidade que trazem complicações para assiduidade nas aulas ou, ainda, a falta de auxílio em casa para cumprir com atividades associadas ao papel de aluno. Transitar nos espaços comuns da escola e ter contato com os alunos se torna uma ferramenta diferenciadora frente às atribuições dos demais componentes da equipe escolar.

Ao compreender, juntamente com o corpo docente, possíveis complicadores no processo de ensino de um conteúdo e/ou na elaboração de determinados trabalhos, o psicólogo poderá colaborar com possibilidades que tornem o trabalho acessível, fornecendo ideias para abordá-lo com mais ludicidade ou até mesmo utilizando de uma interação entre diferentes disciplinas para o mesmo tema, a fim de encontrar metodologias inclusivas. Para além do conteúdo, o método utilizado pode ser fator condicionante para aquisição de conhecimento e adesão do aluno ao que está sendo lecionado (CFP, 1992), pois cabe também ao psicólogo escolar:

Participar do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos, e práticas educacionais implementados. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992, p. 6)

Pelo fato da Lei nº 13.935/2019 ser significativamente recente, precisamos apresentar propostas que construam uma prática do psicólogo escolar como um agente de inclusão, de forma que estes estejam engajados em diretrizes que superem a prática de apontar o docente como o único ente responsável por acompanhar e desenvolver a práxis da inclusão educacional.

Esta afirmativa remonta a estrutura de teorias que Vigotski (2021) irrompe na Psicologia, ao salientar que o psicólogo escolar precisa assumir “diante do pedagogo, o papel

de consultor, de instrutor, de ajudante ou, simplesmente, de segundo pedagogo-assistente” (VIGOTSKI, 2021, p. 144). Estas medidas exigem que o profissional não seja resumido à análise das capacidades de aprendizado do aluno, mas requerem do profissional uma presença em sala de aula, analisando as demandas que surgem no decorrer do contato do aluno com a disciplina e, mesmo frequentemente o psicólogo não sendo especialista na temática ao qual se trabalha com os alunos, ele pode fomentar a abertura para um diálogo que propicie a criação de uma metodologia que atraia a atenção dos estudantes, provoque o interesse, construindo um processo de ensino que beneficie a todos no espaço escolar, efetivando-se a aprendizagem.

Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015) nos ajudam a refletir sobre o papel do psicólogo escolar, apontando que este profissional deve ser aquele que escuta, que preza por diálogos horizontais com os trabalhadores da educação, a fim de se constituir diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno educativo, que é sempre complexo e exige uma abordagem sob várias perspectivas de prática profissional. Consonante a este princípio, as medidas construídas a partir de suas observações não estarão referenciadas a um efeito panóptico<sup>23</sup> sobre a equipe escolar, acentuando que *a priori* da inclusão escolar não está encrustada em artifícios pedagógicos, mas se põe enquanto necessidade social para que haja participação igualitária e uma educação democrática.

Desta forma, a formulação de estratégias que contemplem todos os alunos durante a participação de atividades deve estar presente para que, desde as primeiras interações, tanto a turma quanto a escola se estabeleçam a partir desta perspectiva, a fim de minimizar qualquer impacto advindo no encontro das diferenças – presente na convivência entre o aluno com e sem deficiência. No cenário escolar, por muitas vezes, há o esquecimento de que o estudante deveria ter protagonismo no enredo que se constrói sobre a educação: o espaço, os profissionais e os métodos subsistem justamente para evocar uma aprendizagem ainda desconhecida ao sujeito. Quando discutimos, não apenas a presença, mas também os direitos do aluno com deficiência no interior da escola, esbarramos constantemente no histórico da institucionalização em que o sujeito não é ouvido, e a presença da deficiência fala por si só, cerceando que se invista maiores esforços em seu processo de aprendizado. Ser aluno com deficiência – seja intelectual, sensorial, física ou estando dentro do Transtorno do Espectro Autista – é vivenciar o constante pressuposto de incapacidade que emerge no contato com pessoas sem deficiência.

---

<sup>23</sup> Aqui utilizado em acordo com a interpretação foucaultiana do Panóptico – termo originalmente cunhado pelo filósofo Jeremy Bentham – enquanto efeito que introjeta, subjetivamente, a sensação de vigilância, alterando a realidade comportamental, através da sensação de coação, do sujeito observado (FOUCAULT, 1987).

Ao olhar para a importância das relações sociais, a teoria de Vigotski (2021) sobre o desenvolvimento infantil destaca a relevância do contato da criança com sua família e comunidade designada por ele, como *entes mais experientes da cultura*. O autor compreende que o aprendizado não seria fruto tão só do amadurecimento etário, ou apenas uma construção biológica, sendo necessário compreender a disposição psicossocial da criança para que a aprendizagem se efetive.

Vigotski (2021, p. 147) ao se debruçar sobre o desenvolvimento infantil, o compreende “como um processo de caráter orgânico” ao qual estabelece diferenças com o processo de aprendizagem. Tanto o desenvolvimento infantil como a aprendizagem vão ser referendadas no contato que a criança estabelece desde o princípio da vida junto à sua família e comunidade. O autor da teoria histórico-cultural prioriza o entendimento da aprendizagem a partir da disposição psíquica da criança para receber cada conteúdo, ou seja, apenas a idade em sua certidão não reflete em si a “maturidade” para aprender.

Levando em consideração os princípios do materialismo dialético, Vigotski elucida que a jornada de transformações na vida material e social produziram mudanças na “natureza humana” de forma que, ao criar instrumentos que possibilitassem o domínio e transformação da natureza que lhe cercava, o homem transformou, também, a si mesmo. O surgimento de signos, como o sistema numérico, a linguagem e a escrita – para além do uso de instrumentos – são referências de mudanças sociais e culturais na história que, conseqüentemente, constituem matizes psíquicas a cada época.

Em busca de elementos comprobatórios de que o funcionamento psíquico não seria resultante apenas da interação do sujeito com o meio ambiente, ou sequer uma construção exclusivamente inata, Vigotski se inclina ao estudo do desenvolvimento humano e toma por discussão a existência de quatro planos genéticos do desenvolvimento: a) filogênese; b) ontogênese; c) sociogênese; d) microgênese<sup>24</sup> (STAUFFER, 2013, p. 116). Tomaremos a microgênese quanto plano caro à discussão acerca da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, visto que através de transformações quase invisíveis – já que se apresenta no cérebro humano – se pode perceber a potencialidade do sujeito que coaduna a existência da plasticidade neural<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Caracterizados em Stauffer (2013, p. 116), respectivamente, como: “a) história da espécie humana; b) a história de um indivíduo da espécie; c) a história cultural, do meio cultural no qual o sujeito está inserido e; d) o aspecto mais microscópico do desenvolvimento humano.

<sup>25</sup> Segundo Ferrari (2001), a plasticidade neural pode ser conceituada como: capacidade cerebral de constituir novas terminações nervosas – neurônios – em razão de novas aprendizagens e mediante a deficiências inatas ou adquiridas.

A “prontidão” da criança para o ensino, segundo Vigotski (2021, p. 146), se daria à medida que “memória, atenção e pensamento desenvolvem-se” e na capacidade de elaborar perguntas. Assim, teríamos um dos primeiros indicativos do preparo infantil para o ensino, pois o ato de questionar presume que há pensamento, logo, teríamos indícios da maturação do cérebro infantil. Em síntese, a possibilidade do aprendizado escolar “apoia-se nos ciclos finalizados do desenvolvimento infantil” (2021, p. 145). Se partirmos do pressuposto que a disposição psíquica; não a faixa etária, seriam indicativos desta maturação, logo, é possível apenas estimar e não determinar quando a criança estará pronta para aquisição de um novo conhecimento ou sequer estabelecer limites rígidos a um ou outro estudante – realidade constantemente encarada por educandos com deficiência.

Esse ponto de vista da teoria vigotskiana indica que o desenvolvimento da criança, enquanto um processo de constante mudança, pode ser definido em dois níveis distintos: o primeiro deles indica o momento presente da criança, àquilo que já foi amadurecido e que indica o nível presente do saber, ao qual é nomeado como *nível de desenvolvimento atual*. O segundo nível pode ser descrito como “os processos que, no curso de seu desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar” (p.149), tratando-se da *zona de desenvolvimento iminente*. Estas duas grandezas serão pontos básicos para o desenvolvimento infantil e exercerão resultados junto ao processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2021).

Sendo assim, podemos explicitar que a *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre o estágio do *desenvolvimento atual* em seu nível inicial e a próxima aquisição de aprendizagem – que logo passará a ser o novo estágio de *desenvolvimento atual* (VIGOTSKI, 2021). Em outras palavras, à medida que a criança parte, com suas capacidades atuais e já amadurecidas, em direção a um novo elemento de ensino, ela ingressa em uma jornada de aprimoramento de suas condições psíquicas, deslocando a atenção do conteúdo que já se faz concreto – *desenvolvimento atual* – para aprimoramento de raciocínios – *desenvolvimento iminente* – tecendo funções que demarcarão uma outra forma de imaturidade, gerando fluxo de desenvolvimento que a impulsionarão para frente. Efeito que não se pode visualizar de forma linear, mas demanda a visualização do aprendizado como em efeito espiral aonde, à medida que funções psíquicas superiores são aprendidas com entes mais experientes da cultura podem ser fortalecidas ou não as dificuldades encontradas. (VIGOTSKI, 2021).

O que os escritos de Lev Vigotski (2021) frisaram é o fato de que cada criança dispõe de uma *zona de desenvolvimento iminente*<sup>26</sup> diferente e, no que se trata de crianças neuroatípicas, esta grandeza é passível de apresentar maior variedade e demandar maiores investimentos ao que diz respeito ao grau de desenvolvimento. Faz-se importante afirmar que qualquer ajuste no nível de instrução a ser feita não deve estar amparada pelo nível de desenvolvimento atual, mas sim à zona de desenvolvimento iminente.

Para exemplificar este raciocínio, o autor problematiza uma cena constituída em um modelo de escola especial:

Na pedagogia da escola auxiliar<sup>27</sup>, desenvolveu-se o seguinte dogma: se, nas crianças com retardo mental, o pensamento abstrato é mal desenvolvido, então a instrução deve ser calcada em métodos visuais [...] trabalhavam assim até ficar claro que isso paralisava o pensamento abstrato. O novo lema particularmente na Alemanha, é exatamente o contrário, mais precisamente: se a criança com retardo mental apresenta o pensamento abstrato pouco desenvolvido, então, a escola tem a obrigação de reforçar o trabalho para o desenvolvimento dessa função. (VIGOTSKI, 2021, p. 148)

Esta proposição demonstra ao profissional que lida com diferentes níveis de desenvolvimento infantil que possíveis dificuldades encontradas em seu nível atual não devem ser o critério base para definir o que se pode ou não explicar à criança, mas a coloca enquanto tarefa – sendo neste estudo – “do psicólogo acompanhar e caracterizar o andamento do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2021, p. 145), para, então, identificar os recursos possíveis para lidar com a demanda do aluno. A saber que diante de intempéries no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva inclusiva, troca-se o método educacional, e não o educando de instituição.

O que devemos trazer ao centro da discussão no trabalho junto ao aluno com deficiência se refere à superação do pressuposto da incapacidade e construção do entendimento sobre suas potencialidades, de forma a reconhecer o tipo de suporte que este aluno precisa. Aqui, poderia caber certa indagação ao leitor: qual a importância em discutir, neste momento, a relação entre mediação e inclusão escolar neste estudo?

Se trata de mitigar a crença de que todo aluno com deficiência necessita – e necessita a todo momento – de um profissional para estabelecer seu contato com o mundo. Para se aprofundar nesta afirmativa, podemos recapturar na teoria histórico-cultural que a mediação

---

<sup>26</sup> Termo defendido por Zoia Prestes (2010) como a tradução, para o português, mais próxima do conceito russo de: *zona blijaichego razvitiia*. A autora defende esta nova tradução a, então postulada, zona de desenvolvimento proximal, expressão mais familiarizada aos pesquisadores brasileiros, mas que não condiz integralmente ao defendido por Vigotski, pelo termo brasileiro levar consigo o pressuposto imediatista, praticamente de causa e efeito.

<sup>27</sup> Utilizado nesta citação como sinônimo de “Escola Especial”.

dos entes mais experientes da cultura tem significativa importância, pois, através da cultura, é que se ensina as funções psicológicas superiores, visto que a criança nasce com uma deficiência primária, esse coletivo pode vir a reforçá-la criando, por consequência, deficiências secundárias.

O meio social pode trazer mais dificuldades ou ser um elemento que possibilite a ultrapassagem delas, entendendo que a neuroplasticidade existente no cérebro humano pode potencializar ou enfraquecer reações adversas derivadas do contato da criança com deficiência com as barreiras impostas pelo mundo a sua volta. Por isso, a importância de se discutir a partir dos conceitos da *zona de desenvolvimento iminente*, a fim de perceber que a escola e o psicólogo dentro dessa instituição podem atuar nas potencialidades, e não apenas nas dificuldades encontradas em razão da deficiência.

Para além, a mediação é de fato uma ferramenta essencial para o Psicólogo Escolar em seu exercício de trabalho visto que, segundo Oliveira e Rolim (2020, p. 4), esta “apresenta-se como um dispositivo a ser utilizado na resolução de conflitos que emergem nas relações entre alunos-alunos, alunos-professores, alunos-família” e, para o caso de alunos que apresentam alguma deficiência de ordem física e/ou sensorial, o conflito aluno-ambiente. A mediação se constitui como estratégia essencial para o trabalho com as diferenças existentes no interior da escola por ser o recurso que, através do diálogo, cria a possibilidade de expressão de ideias que podem resultar em intervenções construídas em cooperação mútua.

Diferente das propostas referenciadas na teoria vigotskiana e endossada por autores da Psicologia Escolar (OLIVEIRA; ROLIM, 2020), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2009) concebem o mediador, assim como a sala de recursos, como um ente extremamente necessário – e, por vezes, a única saída – para permanência do aluno com deficiência na escola. Diretriz em acordo com a perspectiva integracionista e resulta na interpretação de que para estes sujeitos exercerem seu direito de ocupar seu espaço, aqui, especificamente as escolas regulares, a mediação advinda – ou não – do professor do AEE<sup>28</sup> seria fator condicional para sua presença na escola.

Entender a realidade que estamos situados num modelo de Escola e sociedade capacitista consolida o constante desafio de construir uma Escola regular para estudantes com deficiência e junto aos estudantes com deficiência. Este elemento ressalta o quanto o processo de mediação precisa ser construído por Psicólogos Escolares, de forma a superar o teor

---

<sup>28</sup> Interpretação por vezes coadunada a perspectiva de mediador preconizada pela LBI/2015.

regulatório e normalizante que ainda impera no “chão da escola” que, ainda imbricados no modelo biomédico, constroem intervenções que apartam alunos atípicos dos ditos “normais”, impedindo que se reconheçam como sujeitos iguais, ainda que em meio a suas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais.

A concepção de capacitismo surge desta visão hegemônica do que seria um sujeito “normal”, tornando a hierarquização das capacidades corporais e intelectuais humanas algo natural, como se houvesse apenas uma forma concebível para se comunicar, movimentar, alimentar, enxergar etc. Segundo Vendramin (2019, p. 17), este termo pode ser descrito como preconceito e discriminação ao indivíduo com algum tipo de deficiência “assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes”.

Este tipo de discriminação aponta a perspectiva higienista ao qual nossa sociedade está fundamentada, demonstrando o quanto qualquer comportamento e/ou disposição física vista como “desviante” seria passível de ser interpretado como insuficiente ou impróprio ao convívio social. O capacitismo se demonstra através de qualquer expressão no modo de ser ou fazer que seja visto fora das linhas daquilo que a biologia indica como modo de agir ou se comportar. Em suma, segundo Mello (2019, p. 136), que “outras categorias de seres humanos possam ser lidas como ‘menos capazes’: a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco; o gay e a lésbica em relação ao heterossexual; e a pessoa trans em relação à que é cis”.

Desta forma, o Conselho Federal de Psicologia (1992, p. 6) aborda que juntamente “com os participantes do trabalho escolar: pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo”, o profissional de Psicologia pode desenvolver atividades que tenham por objetivo reconhecer, prevenir e pensar nas resoluções de problemas psicossociais – *bullying*; racismo; capacitismo; homofobia; entre outras – que gerem, para o estudante, dificuldades em desenvolver suas potencialidades, ter autorrealização ou sentir-se deslocado no meio escolar.

Conhecimentos que tomam em consideração que, dentre as atribuições desenvolvidas na formação em Psicologia, a área clínica deixa por herança o processo de escuta ativa e a compreensão acerca dos processos que implicam na formação da subjetividade fazendo com que, no exercício do contato com o aluno, caso o profissional perceba sinais de problemáticas, exerça o papel de realizar de contatar a rede à sua volta – familiares e/ou demais profissionais das equipes escolares –, de forma que se busque entender como estes impasses surgiram, e se há formas da escola cooperar com sua resolução. Sendo caro no trabalho deste profissional, os conhecimentos acerca de políticas públicas, além das específicas à educação, para contribuir na minimização de sofrimento, trabalhando junto ao Assistente Social na indicação, por exemplo, pela busca por um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência

Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), dentre outros equipamentos da rede.

Afinal, não estamos tratando, aqui, sobre um trabalho profissional descolado da realidade que não a da educação brasileira. Ao ressaltar a impressibilidade da cultura para o trabalho do Psicólogo Escolar, estamos embricados ao Estado capitalista-periférico, característica da formação do Brasil como país. Ao tomar a teoria vigotskiana como elemento fundamental ao processo de inclusão de educandos com deficiência, apontamos para o reconhecimento de trabalho na zona de desenvolvimento iminente como forma de superação de projetos que se reduzam a olhar as necessidades básicas para manutenção deste na escola regular.

O projeto de sociedade brasileira aponta veementemente para a marginalização de pessoas com deficiência, que, por séculos, foi destinada para essa camada da sociedade a pauperização e, quando não em situação de rua, eram escondidos em suas casas ou enclausurados em instituições psiquiátricas. A realidade é que em toda história da sociedade há a presença do corpo com deficiência, seja inata ou adquirida. A diferença é que atualmente não é admissível um direito a menos. Assim, trabalhar a deficiência em sua potência é também legitimar este sujeito como potente; não mais conformado a sistemas de caridade ou filantropia, mas detentor de direitos comuns a todos.

### **3 – OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os apontamentos realizados acerca das políticas públicas de Educação realizados até o presente momento evidenciam as tensões que materialmente complexificam a atuação de toda a comunidade escolar para encarar as leis publicadas e trazê-las ao real; ao “chão da escola”. Explicitar os entraves ocorridos ao longo de décadas para que pessoas com deficiência fossem vistas como sujeitos nos provoca a constatar o tamanho do embate entre classe dominante e dominada, de forma que vejamos tamanha a luta para que esta minoria, dentre tantas outras, fosse ao menos considerada na atual discussão acerca da inclusão social.

Ao abordar, no capítulo anterior, sobre as possibilidades que o profissional de Psicologia Escolar pode oferecer para a vivência da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, não se coloca de forma paralela à luta de classes. Afirmar que existem caminhos que tornem o Psicólogo Escolar um agente de exclusão não desaterra o quanto, simultaneamente, este profissional é também sujeito afetado pelo modo de produção capitalista. Este corpo, ao adentrar no círculo da comunidade escolar, não deixa de estar trazendo consigo toda ideologia que o constrói, assim, trazê-lo à cena da educação para trabalhar com a educação de pessoas com deficiência, não faz deste profissional automaticamente um agente de inclusão.

O psicólogo, mesmo atestando a proficiência para lidar com a educação e a diversidade de sujeitos que pode encontrar no espaço escolar, não surge no vazio, não é neutro às ações políticas que o rodeiam, afinal, como considerado no capítulo 1 da presente pesquisa, em meio à hegemonia capitalista, a formação educacional dos alunos do ensino básico sofreu impactos políticos tal qual os alunos que ingressam no curso de Psicologia.

A partir deste pressuposto é que o presente capítulo se propõe a apresentar e analisar o quanto o (des)preparo do psicólogo escolar para uma atuação inclusiva pode ser fomentado por decisões político-econômicas, que atravessam sua própria formação, reproduzindo práticas biomédicas nesta formalização da garantia de seu lugar na equipe escolar. O título deste capítulo intenta justamente satirizar a necessidade de um profissional, originalmente de saúde mental, nos espaços que demandam conformação dos sujeitos à lógica política, social e econômica que é imposta tanto aos profissionais, quanto àqueles que o acessam para lidar com demandas por vezes derivadas das estruturas sociais hegemônicas.

### 3.1. UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DÍVIDA HISTÓRICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

No bojo do entusiasmo da abertura política e do fim do período ditatorial, o sonho de uma escola pública mais igualitária assumiu, nos anos oitenta, várias formas promissoras. Mas da intenção à realidade o fosso foi grande. De dentro de todos os equívocos da Pedagogia Moderna e de suas ciências de base, sobretudo uma Psicologia normativa e justificadora da desigualdade social, as reformas e programas escolares pós-ditadura padeceram das armadilhas de sempre: o ensino em moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada; a multiplicação de especialistas dentro da escola e a conseqüente segmentação do trabalho pedagógico; a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença; a formação docente entendida como aperfeiçoamento, treinamento ou reciclagem; a busca tecnicista de solução para o problema do baixo rendimento do ensino público fundamental e médio; as modas teóricas sucessivas e rapidamente descartadas, que decretaram a morte do educador, reduzindo-o a um peão do ensino, sob as ordens de uma estrutura hierárquica de educadores, da qual se tornou o último elo; a política educacional gerenciada para fins eleitoreiros e a decorrente descontinuidade técnico-administrativa perversa no sistema escolar. (PATTO, 2008, 34-35)

Ao recuperar o histórico da Psicologia Escolar, demonstrado ao longo do tópico 2.1, partimos da afirmativa que a construção da própria Psicologia, enquanto profissão, tem seu alicerce na normalização e segregação dos corpos, demonstrando a centralidade na reabilitação em razão das necessidades inerentes ao modo de produção capitalista. O capitalismo é a base político-social a qual o Brasil se orienta, assim, entender sua vigência exprime a necessidade de recapitular a atuação, a construção e a formação do profissional de Psicologia Escolar.

Patto (2008), ainda que traga suas considerações descentralizadas da teoria marxista, explora em suas críticas à Psicologia o quão carente de discussões ético-políticas a formação do psicólogo tem estado. Mesmo os seus estudos tratando sobre grupos minoritários – sujeitos LGBTQIA+, negros, pessoas com deficiência, periféricos e demais setores marginalizadas da sociedade –, com um arsenal de conteúdos que estão sendo apreendidos pelos futuros psicólogos, esta ementa não resulta, necessariamente, em profissionais conscientes dos constantes embates de classe que atravessam desde a elaboração curricular de seu curso até o quanto o fomento público e/ou privado, e os efeitos desses sob o exercício da profissão.

Ao partir da afirmativa popular que a Educação seria “a melhor saída para emancipação do ser humano e combate às desigualdades sociais” – propondo olhar tanto para Educação Básica quanto Ensino Superior – se faz necessário levantar as seguintes perguntas: de qual tipo de educação estamos falando? A educação tradicional e pré-ditatorial? A educação

bancária?<sup>29</sup> O novo modelo de Pedagogia das competências?<sup>30</sup> Tais modelos de educação brasileiros, operados ao longo do tempo, necessitam de um olhar dialógico, a fim de compreender a formação de profissionais. Há de se observar os avanços conquistados na Educação pública com as iniciativas de inclusão social – nacionalmente exemplificados pela Constituição de 1988 –, assim como os desmontes e sucateamentos desta mesma educação que observamos no processo de sua consolidação como um bem de consumo – ato alimentado pela classe dominante.

O interesse da burguesia em monetizar a Educação vem contribuindo intensamente para a construção de uma formação rasa no ensino superior. Este interesse atravessa a formação de psicólogos que, no decorrer do aprendizado, se constroem como estudantes centralizados em atender a perspectiva neoliberal levando, ao se tornarem profissionais integrantes da comunidade escolar, a reforçar uma atuação capacitista através de atuações simplificadas, que remontam o estereótipo de família/aluno especial; simplificar os desafios de tornar a escola um ambiente inclusivo, reduzindo a função estritamente ao docente; resumir o movimento em prol da inclusão escolar a ações pontuais, em datas simbólicas, dirigidas a turmas em que se faz presente o aluno com deficiência, executando atividades que visibilizem o encontro das diferenças, porém, em um formato muito mais pragmático – o que se deve ou não dizer e agir – do que promovendo reflexão que envolva a comunidade escolar como um todo, dentre outros.

Através de Vigotski (2021), foi possível suscitar a reflexão o quão importante é conhecer diferentes métodos psicopedagógicos para tornar o processo de aprendizagem inclusiva. O diálogo entre suas reflexões e as proposições do Conselho Federal de Psicologia (1992) colabora com a elaboração de ações inclusivas, auxiliando na construção de movimentos igualitários diretamente no "chão da escola". Entretanto, será mesmo que endereçar ao Psicólogo Escolar – com sua formação – a responsabilidade de agente de inclusão seria a saída eficaz para construção de uma educação anticapacitista?

É caro suscitarmos este debate no presente momento da pesquisa, pois é preciso mobilizar a discussão acerca do aprendizado com o aluno com deficiência em uma esfera para além de uma tutoria a ser praticada pelo psicólogo escolar. A perspectiva marxista provoca o

---

<sup>29</sup> Descrito por FREIRE (2005), como prática de educação que se baseia no depósito de conteúdos, possuídos pelo educador, na cabeça dos educandos, de forma que seja recorrente a atividade de memorização e esquecimento de conhecimentos que, uma vez não represente sentido, por ausência de uma educação dialógica, torna os educando meros bancos de informação.

<sup>30</sup> Conceituada por Ramos (2001, p. 31) como “conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões” que atualmente têm sido parâmetro que orientam a educação para atendimento do conjunto de habilidades atualmente exigidas pelo mundo do trabalho. Torna o projeto pedagógico cada vez mais distante do senso crítico, restringindo-o a processos individualizantes e às demandas do mundo produtivo.

debate contra-hegemônico da individualização do fracasso escolar ao qual, na maioria das escolas brasileiras em que já existe a figura do psicólogo escolar, sua função fica resumida à vigília, fiscalização e correção de ações de cunho capacitista no interior da escola. Esta afirmativa que consta no presente trabalho, por vezes até de forma redundante, é propositalmente retomada para frisar que, no decorrer da análise bibliográfica aqui contida, o Psicólogo Escolar – ou sequer o professor do AEE, a assistente de apoio à inclusão ou até a introdução do Assistente Social – o torna “bote salva-vidas” de estudantes com deficiência em meio à realidade educacional excludente. Responsabilizar individualmente os profissionais pela ineficácia na construção de uma educação inclusiva seria tomar a parte pelo todo.

Se partimos do princípio de que a inclusão é para todos, se faz necessário tomar por fundamento que todos aqueles envolvidos na gestão da educação precisam pensar em como torná-la real, tomando por mote que este movimento não é de responsabilidade exclusiva daqueles que trabalham com o estudante com deficiência, o familiar do estudante ou o próprio sujeito com deficiência. É preciso olhar os mecanismos de inclusão, assim como os de exclusão, em sua materialidade estrutural, que carece do envolvimento e investimento de secretarias municipais, estaduais e as demais pastas federais que fazem do Ministério da Educação a raiz que alimenta – ou não – a agenda inclusiva. Entende-se que na ponta, atuando dentro da escola, podemos ter a melhor equipe educacional, os mais dedicados psicólogos escolares, porém, diante do desinvestimento na política de educação, alternância da gestão pública para a iniciativa privada, terceirização das diferentes frentes do trabalho escolar (educadores; profissionais da limpeza e alimentação; coordenação; setores responsáveis pelos processos avaliativos de desempenho escolar) e sucateamento curricular, torna complexo o desenvolvimento de medidas inclusivas no interior da escola.

Reconhecer que os moldes que o capital destina à Educação, permite o reconhecimento dos impasses ocorridos no dia a dia da comunidade escolar, pois os parâmetros definidos pela classe dominante no interior do Estado – sendo possível destacar, em território nacional, a Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social e Instituto Itaú Unibanco – e por Organismos Internacionais, trabalham para a perpetuação deste mesmo modo de produção, alimentando o círculo do fracasso escolar. Fica claro na linha do tempo do presente estudo que há progressos para a educação de pessoas com deficiência, que há uma passagem histórica de completa anulação da humanidade destes sujeitos para a conquista –, uma vez que este cenário não se construiu sem lutas – de uma perspectiva inclusiva em todos os setores de base (saúde, educação, trabalho, infraestrutura) da sociedade (URBINI, 2015).

Entretanto, ao se aproximar da crítica materialista-histórica, percebe-se que estas crises surgem justamente como crise do modo de produção vigente, em que as desigualdades sociais são tensionadas em prol de atender aos interesses da burguesia de forma extenuante até que a classe dominada entre em colapso – que pode se materializar desde o pragmático número do Índice de Desenvolvimento Humano, até a ocorrência de mobilizações populares de impacto econômico. Assim, inviabilizar o exercício crítico no interior de um ensino superior tão sucateado é um projeto político de austeridade, sendo a viabilidade de consumo da Educação o que pauta as concessões político-econômicas e não, um projeto de formação para a emancipação humana. Ou seja, para justificar iniciativas que contemplem a classe dominada, é possível visualizar que as alegações estão fundamentadas no lucro que poderá ser obtido.

Desta forma, não se pode negligenciar o quanto a perspectiva política e pressões aplicadas pela classe dominante tornam o ensino – em especial, o público – uma constante medida que se desenvolve de acordo com os interesses da própria classe. Este princípio pode ser observado em medidas de sucateamento da educação brasileira ao citar políticas engendradas ainda no governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018) e acentuadas com o mandato de Jair Bolsonaro (2018-2022), como: a tentativa de tornar instituições públicas de ensino superior em “parcialmente privadas” (PEC 206/2019); desestatização de inúmeras funções, incluindo a docência, repassando-as para o regime de terceirização e iniciativa privada; a crescente concessão de currículos profissionais desenvolvidos na modalidade EAD, barateando os custos que envolvem uma formação que atenda às demandas materiais da sociedade em que os formandos atuarão, promovendo um ensino raso e que resulta no desconhecimento sobre os aspectos sociais que seriam completamente pertinentes ao exercício do Psicólogo Escolar frente às políticas de educação inclusiva – no olhar para os protagonistas do presente trabalho (BRASIL, 2019).

Aprofundar os conhecimentos acerca da dinâmica da luta de classe não torna o trabalho do Psicólogo Escolar um exercício mais simples de ser realizado, mas o oposto disto: por vezes, o conhecimento de tais embates provocam angústia em reconhecer que existem contradições entre a formulação de leis e o tamanho do desafio de torná-las reais. Entretanto, o reconhecimento de que a Educação carece de mudanças que sejam estruturais e deixem de culpabilizar apenas os integrantes da comunidade escolar pelo fracasso, parte da materialidade-histórica, em que se é preciso romper com a visão linear de que a “má formação” profissional resulta em estudantes sem perspectiva crítica e, por isso, devem ser vetados de acessar o ensino superior. Esta concepção superficial, embebida de senso comum, a torna uma equação

insolucionável no momento que dirige ao professor e o famoso recurso de aprovação automática (Lei 9394/96, art. 24, §2) os culpados por não promoverem um *ensino de qualidade*.

“É preciso romper com a visão linear e assumir uma visão sistêmica do fenômeno” (CUNHA, 2021, p. 310), evidenciando que não se trata de culpabilizar alguém pela evasão, repetência ou baixo desempenho escolar, mas compreender que a educação inclusiva é um compromisso de todos os envolvidos na cena do ensino-aprendizagem, incluindo o Estado. Reconhecer o contexto histórico-político, permite que o Psicólogo Escolar tome por consciente as tensões de classes que rodeiam sua prática e as dificuldades que atravessam toda a comunidade escolar. Ao garantir o direito de ser obrigatoriamente um integrante do corpo de profissionais da educação, é preciso enxergar que as mudanças, após o regime ditatorial, garantiram o ingresso da diversidade de estudantes, mas prosseguiu com um formato tradicional no que diz respeito à forma de executar os projetos de ensino-aprendizagem outrora exclusiva para a elite brasileira.

A Constituição Brasileira (1988) implementa a Educação enquanto direito básico de seus cidadãos, fornecendo o ingresso nas instituições públicas àqueles que até então não tinham acesso à escola. Ter consciência que este marco histórico está prestes a completar 35 anos possibilita que o profissional da educação se coloque indagações sobre as mudanças que ocorreram no interior da escola, tais como: por qual motivo ainda há uma distribuição de cerca de 40 alunos por turma? O que leva a acreditar que esta proporção deve estar sobre a responsabilidade de apenas um professor no dia a dia da sala de aula? Que rendimento é este que exige do aluno a cada avaliação, a nível municipal e/ou estadual, que (des)qualifica uma escola com base nos números, que não representam as múltiplas carências que diferenciam o que é estar em uma escola pública em comunidades periféricas do Rio de Janeiro – onde, majoritariamente, o corpo estudantil é formado por estudantes pobres e em condições de miséria, sujeitos às múltiplas violências que atravessam a ida, a volta e a permanência do aluno em aula – em detrimento daquelas localizadas na Zona Sul da mesma cidade?

Para que o Psicólogo Escolar elabore um trabalho baseado na defesa de uma perspectiva inclusiva, é preciso que este reconheça as tensões que ocorrem nos bastidores políticos, em que o interesse da burguesia em conservar o domínio sobre a educação brasileira faz com que o esfacelamento da Educação Básica e do Ensino Superior seja um desígnio promissor para a iniciativa privada. O fenômeno da uberização da equipe escolar coaduna com o propósito de “dividir e conquistar” a classe trabalhadora, pois esta ação desmobiliza o princípio de construção conjunta ao qual a perspectiva inclusiva está alicerçada. Todos os indicadores desta roupagem neoliberal apontam para o surgimento de mais tensões no exercício do diálogo, pois

estamos falando de transformações que tornam os profissionais reféns do acúmulo de matrículas; contratos precarizados para garantir sua subsistência; instabilidade trabalhista; e o não-reconhecimento frente à dedicação para aprimoramento de seus conhecimentos técnicos e teóricos. Assim, vai se desmantelando tanto a educação em si, quanto a possibilidade destes profissionais – que também são sujeitos de direito – em tirar do papel iniciativas promissoras ao trabalho direto junto a estudantes com deficiência.

Diante de um governo fascista, como encaramos na gestão Bolsonaro, esta realidade ficou evidenciada quando, na disputa de interesses político-econômicos, são concretizados polêmicos favorecimentos a instituições privadas que levantam a bandeira da Educação Especial – instituições estas que se mostram interessadas na desmobilização da perspectiva inclusiva. O discurso na Língua Brasileira de Sinais (Libras) feito pela, até então primeira-dama, Michele Bolsonaro, poderia ser emblemática, de significado ímpar para o protagonismo de lutas pela inclusão de pessoas com deficiência, porém, o desmonte da educação alcançaria patamares ainda mais catastróficos do que o esperado de um governo de direita conservadora.

Medidas de austeridade financeira, como a PEC do Teto de Gastos (BRASIL, 2016), deixara seu rastro de limitações a qualquer possibilidade de progresso a iniciativas pensadas para (re)organização da sociedade brasileira no momento que determina a impossibilidade de gastos em diversos setores pelo período de 20 anos. Esta medida, que entra em vigor ainda no governo Temer, foi o pontapé que faltava para ebulição de políticas retrógradas voltadas exclusivamente ao atendimento dos interesses burgueses. No capítulo 1 do presente estudo foi referenciado o Decreto n.º. 10.502/2020 como a mais explícita intervenção política baseada na segregação de estudantes com e sem deficiência, demonstrando, ao longo do mandato bolsonarista, um total desacordo com os documentos contemporâneos que primam pela destituição de qualquer forma de exclusão em razão de condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Isso quer dizer que o bolsonarismo flerta constantemente com iniciativas higienistas? Dado ao descompromisso exposto ao longo de toda uma pandemia, resultando em um número de quase 700 mil mortes<sup>31</sup>, que não lhe causaram praticamente nenhuma comoção, pode-se inferir que sim.

Todavia, Montoan (2021) afirma, em entrevista à BBC News Brasil, que

Toda essa discussão em torno do Decreto só serve para encobrir que o verdadeiro motivo da nova política: tentar recuperar os alunos que as escolas especiais perderam, fazer renascer essas escolas e confundir os pais dizendo que eles têm uma escolha

---

<sup>31</sup> Dado retirado do Painel Coronavírus em que se identifica o total de 698.928 mil óbitos confirmados em razão da Covid-19. Número atualizado em: 24 de fevereiro de 2023 pelo Ministério da Saúde. Para atualizações, acompanhar o Painel através do: < <https://covid.saude.gov.br/>>

entre a escola especial e a comum, quando na verdade a escola especial não deveria existir há tempos. (MANTOAN, 2021)

A pesquisadora afirma que todo este cenário em torno do decreto – que, inclusive, foi revogado no mesmo ano pelo Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 429/20 – se trata de uma cortina de fumaça em torno dos recursos que, originalmente, deveriam ser destinados às escolas regulares para viabilizar à inclusão escolar. Na verdade, a iniciativa deste Decreto seria justamente repassar este investimento público para escolas privadas e instituições centradas na concepção de Educação Especial. Esta premissa parte do comparativo entre o número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares no Censo Escolar 2005, com apenas 23% de crianças e adolescentes com deficiência matriculados em instituições regulares de ensino; enquanto no Censo realizado em 2020 há o aumento significativo para 93,3%, especificamente 1,3 milhão matriculados em escolas regulares, resultado da política de 2008, e reforçado pela promulgação da LBI em 2015 (MANTOAN, 2021).

Analisar o quanto os interesses da burguesia afetam o “fazer” da Educação, nos convida a olhar para as iniciais pretensões acerca deste material. Seria muito significativo poder dar um final feliz a esta pesquisa que, inicialmente, se propunha a ser mais próxima de um direcionamento conceitual, a exemplo de ser titulado: *Psicologia Escolar na perspectiva inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?*<sup>32</sup>. Porém, o diálogo com a teoria marxista guiou essa pesquisa bibliográfica, produzindo uma proposta de atuação num setor tão importante e carente para a sociedade brasileira como a Educação, e não poderia ser tecida a partir de suposições. Não seria uma pesquisa que se orientaria pela materialidade política ao qual estamos vivenciando.

Dito isto, não poderíamos construir uma escrita que se mantivesse elucubrando sobre o "Como fazer?" sem analisar o Estado em que se constituiu até o presente momento a formação do Psicólogo Escolar, que passou a ter cadeira cativa na equipe escolar; não poderíamos abrir mão de distribuir pegadas bem demarcadas, apontando que, ao lutar pela construção da Escola sob a perspectiva inclusiva, não se atende apenas à demanda dos alunos com deficiência e seus responsáveis, mas caracteriza a importância que os processos de ensino-aprendizagem e experiência de escolarização precisam se aproximar das especificidades que cada minoria irá se expressar no decorrer de sua formação. Passar por cima da análise de políticas públicas que referenciam o Estado como principal entidade a preconizar uma agenda inclusiva seria ficar supra referenciada em análises individualizantes e que, comumente, não se aprofundam na

---

<sup>32</sup> Título em referência ao Livro de Maria Teresa Égler Mantoan (2003): “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”

reflexão acerca das tensões sociais que resultam em progressos ou retrocessos para o setor da educação.

Pouco se encontra uma literatura que seja engajada no método histórico-dialética que fundamentem a ação da Psicologia na perspectiva inclusiva. O que se encontra é ainda uma literatura focada em idealizações neoliberais, que colocam família e equipe escolar como principais e, por vezes, únicos fomentadores de uma agenda inclusiva. O que se observa são artigos e livros que buscam contar a história da exclusão e percurso até o que chamamos, atualmente, por inclusão, mas que (ainda) não contemplam o debate que permeia o interior dos movimentos sociais no presente. Da mesma forma, tais artigos centralizam as análises em aprimoramentos puramente técnicos para lidar com diferentes demandas, sem proporcionar o debate acerca da construção profissional – assim como do próprio sujeito – norteados pela ideologia da classe dominante, mantendo o foco na remediação dos problemas na ponta quase que em efeito de “enxugar gelo”. Assim, individualizar a responsabilidade de uma Educação Inclusiva ao psicólogo escolar seria sinônimo de preservar o extenuante histórico de colocar sobre os ombros da comunidade escolar a responsabilidade de modificar toda uma estrutura que se engendra a partir do capitalismo e dos interesses da classe dominante.

A perspectiva inclusiva não é o capítulo final da inclusão social de pessoas com deficiência, mas pode ser um caminho, uma ponte para ir se conquistando a igualdade, assim como um dia já foi a Escola Especial e a perspectiva da integração escolar. Para o presente momento, a inclusão se faz imprescindível, pois há diferenças tangenciadas por um eixo de produção que determina os que serão sujeitos vistos como potenciais consumidores e produtores de mais-valia – fato inerente ao modo de produção capitalista. Tal fato coloca de forma paralela a inclusão e a igualdade entre sujeitos com e sem deficiência, pois o modo de produção capitalista parte da premissa de exclusão na participação de decisões sociais, preservando a ideologia que seus direitos só podem ser alcançados mediante constantes conflitos de classe.

É necessário afirmar que, ao alcançar a igualdade social – premissa não existente no modo de produção capitalista – não há “necessidade” de haver uma luta pela inclusão, pois é por meio do despreparo de toda a sociedade para lidar com as diferenças de corpos e de subjetividades que se consolida a necessidade de incluir, afinal, “as barreiras sociais existem, pois, a estrutura social não foi construída de forma a considerar a diversidade humana” (CUNHA, 2021, p. 309). Pode-se então afirmar que uma sociedade com estruturas igualitárias, que atendam as necessidades de habitação, educação, saúde, trabalho, lazer, entre outras tantas de cada sujeito que a compõe, toma a igualdade e não mais a inclusão enquanto egi.

É claro que esta afirmativa soa quase fantasiosa, deslumbrada diante da realidade que nos é oferecida pelo modo de produção capitalista. Mas também delimita o quanto a perspectiva inclusiva, para as já mencionadas *instâncias básicas da vida* – saúde, educação, trabalho etc. – é o básico a ser oferecido. Ao afirmar que pessoas com deficiência necessitam serem reconhecidas enquanto sujeitos de direito, estamos apontando que medidas como: a Escola Especial, a perspectiva integracionista, as classes especiais foram um caminho. Hoje, tais medidas são inconcebíveis. Limitam o exercício social de pessoas com deficiência.

Assim, para que não seja replicada a história segregacionista, normalizadora e excludente da Psicologia Escolar no contato com a diversidade de educandos que hoje permeiam a Escola regular, se faz necessário desenvolver consciência e, também, uma crítica social. Para que a Escola não seja uma extensão dos consultórios clínicos; que a metodologia de trabalho se aplique na potencialidade do educando e; que o psicólogo escolar e a comunidade escolar que o cerca/cercará tenham em vista que a realidade inclusiva perpassa pela luta, como também conhecimento e práticas, anticapacitistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho demonstrou a complexidade que existe para falar acerca de inclusão. A princípio, ainda em sua fase de projeto, havia bibliografias e experiências empíricas que faziam dele uma tese recheada de idealismo. Afinal, quando se está na ponta, entrando e tendo contato cotidiano com crianças e adolescentes com deficiência, a prioridade se converte em construir caminhos viáveis para melhorar a condição destes. O desejo latente é de encontrar e/ou produzir ferramentas que modifiquem a realidade do aluno com deficiência ali, no interior da instituição escolar, pleiteando, por vezes, a colaboração de coordenadores, professores e responsáveis.

Ao se debruçar sobre a literatura que reflete sobre a inclusão e a forma como esta emerge enquanto binômio da exclusão, sendo duas faces da mesma moeda, não apenas no que tange à vivência da pessoa com deficiência e sua participação na sociedade, mas todo àquele apontado enquanto minoria à sua época – mulheres, negros, pessoas LGBTQIAP+ – nos deparamos com as primeiras dificuldades da pesquisa. Como seria possível construir um discurso de relação entre o sujeito com deficiência e a escola tendo o idealismo como norte? Seria sinônimo de ignorar quais características compõem este sujeito – sim, sujeito, que opera e sofre tensões em sua relação com o mundo –, e que estruturam também a escola e o formato de educação construída a partir dela?

O aprofundamento destas análises foi, por vezes, indigesto, à medida que se encarava o que é tecer uma perspectiva de possibilidades para o presente e futuro da Educação, estando situada em um Estado capitalista periférico como o Brasil. Olhar para estes fatos é sobrepor a ideia pré-existente de que Estado e escola seriam duas instâncias, de que, como prezado por alguns autores que defendem a educação inclusiva, deveríamos nos esforçar em “varrer para fora da Escola” a essência excludente da integração, assim como da Educação Especial, levando à percepção de que, neste Estado, não haja modo de vivência fora do capitalismo. Entende-se que todas as ações são políticas e que viver é o próprio ato político.

Se tomasse esta verdade – uma Escola situada no Estado brasileiro que conseguisse efetivamente pôr para fora a ideologia dominante –, seria um projeto societário verdadeiramente incomum e recheado de grandes esforços. Ainda assim, seria, metaforicamente falando, sinônimo de uma construção fisicamente acessível e ideologicamente inclusiva, porém, irreal à medida em que esta escola permanece em cidades com escadas na calçada, sem piso tátil na rua e com um guarda-municipal dando instruções exclusivamente sonoras. Em outras palavras, um modelo de escola a ser seguido e, ainda assim, mantém o aluno socialmente excluído.

Através deste entendimento, emergiram dúvidas sobre o próprio processo de construção desta pesquisa: então, compreender que a exclusão é resultado inerente ao modo de produção capitalista se torna sinônimo de aterrar os pés na realidade e abandonar as idealizações? Que caminho tomar: o real ou ideal? Talvez este trabalho não responda de fato a estas perguntas. Talvez este, assim como algumas outras pesquisas contempladas no referencial teórico aqui disposto, não deem conta por si só de enunciar qual seria o melhor caminho para aprofundar as discussões acerca do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Assim, assumimos que este processo de análise foi se construindo por contradições, posto que é contraditório investir em discutir inclusão escolar em uma sociedade tão excludente; há contradições em pensar diferentes modelos pedagógicos para incluir toda a diversidade de alunos no interior da escola, quando há o sucateamento da educação; trazer a figura do Psicólogo Escolar ao centro desta discussão, como agente potencializador de medidas que tornem a educação inclusiva, demonstra, também, uma contradição quando, no ato de explorar seu contexto histórico, nos deparamos com modos de segregação, uma vez exercido dentro da própria profissão. E não seria a contradição parte da dialética?

O que foi sendo construído no presente estudo partiu da materialidade de cada um dos pontos estudados: inclusão, políticas públicas de Educação e a Psicologia Escolar, em intenção de compreender de onde partimos. Através desta análise, coleta-se avanços, como os materializados na Declaração de Salamanca (1994) e na Lei Brasileira de Inclusão; como, também, retrocessos, destruição e desmontes visualizados de forma preponderante no governo Bolsonaro, através da tentativa de aprovação do Decreto n.º 10.502, desmonte da Secadi e os financiamentos políticos com recursos do FUNDEB – ou seja, fragilidades e enfraquecimentos nas tentativas de se concretizar uma educação inclusiva no Brasil. Ter o materialismo histórico-dialético enquanto base de análise nos permitiu considerar esta contradição, e se fez necessário considerar de onde partimos, o que se resultou, para pensar criticamente onde queremos chegar e como poderemos alcançar.

À medida que aprofundamos os conteúdos acerca da Educação Básica no Brasil, vê-se que o movimento de uma inclusão social, ao qual é parte deste momento, faz dela uma instância precariamente construída. Considerar a construção histórica de cada um desses fatores é, também, visibilizar que a Educação, assim como outros direitos básicos, foi conquistada no Brasil em meio a um “cabo de guerra”, ao qual se percebe em uma das extremidades as minorias – grupo ao qual as pessoas com deficiência fazem parte – lutando pela garantia de igualdade social, por nenhum direito a menos e, do outro lado, a burguesia.

Portanto, este trabalho reconhece que a luta pela Educação Inclusiva perpassa pela superação do modo de produção capitalista, visto que a inclusão se constitui enquanto necessária justo pela sociedade excludente em que vivemos. Afirmamos, com isso, que a busca por uma Escola e Educação igualitárias é também sinônimo de uma luta contra-hegemônica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2008, v. 12, n. 2, p. 469-475. Acesso 19 ago. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>>.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2012, v. 16, n. 1 [Acessado 19 Agosto 2022], p. 163-173. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>>.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Cultura. **Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília: Relatório de Atividades Brasil, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 02 de mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de maio de 2001**. Aprova o Plano Nacional de. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). In: Portal MEC/SECADI, dez. de 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-)

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186/2008b. Aprova o texto da Convenção sobre os **Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 01 de nov. de 2022.05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 27 de ago. de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília: SEESP, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 17 fev 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 15 dez. 2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)> Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda Constitucional n.º 206/2019**, 28 de nov. de 2019. Dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1839016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1839016) Acesso em: 13 de jun. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dez. de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DLei%252013.935%25202019>>. Acesso em: 22 de fev. 2021

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de set. de 2020. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília: Diário Oficial da União, 1 de outubro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.

CARVALHO, T. M. de. A legislação brasileira e a busca pela cidadania da pessoa com deficiência. In: SILVA, R. S. (Org.). **Alinhavos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.** Santo Ângelo: Editora Metrics, p. 231-245, 2020.

CASTRO, Aldemar Araújo. **Revisão sistemática e meta-análise.** 2001. Disponível em: <http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF>; acesso em: 03 de jun. 2021

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade [online].** 2021, n. 141, p. 303-321. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.251>>. Epub 04 Jun 2021. ISSN 2317-6318. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.251>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CUNHA, T.; SCRIVANO, I.; VIEIRA, E. Educação básica em tempos de pandemia: padronizada, remota, domiciliar e desigual. *Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro*, V. 6 - N. Especial II – p. 118-139 jun - out 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51907/35765>>. Acesso em: 27 maio 2021.

COSTA, A. G. Ministro do meio ambiente sugere “passar boiada” enquanto o foco é corona vírus. São Paulo: CNN Brsail. 22 de Mai de 2020 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ministro-do-meio-ambiente-sugere-passar-boiada-enquanto-o-foco-e-coronavirus/> Acesso em: 01 de Nov. 2021

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil: Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. 17 de outubro de 1992. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf)>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, Anakeila de Barros et al (Org.). **Hegemonia burguesa na educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Pronera). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 73-96.

DUNDER, K. Estudantes com deficiência se tornaram 'invisíveis' na pandemia: Crianças têm dificuldade em receber material adaptado às suas necessidades, mas aplicativo desenvolvido com a Apae auxilia na alfabetização. **São Paulo: R7.com**, 19 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/estudantes-com-deficiencia-se-tornaram-invisiveis-na-pandemia-19072020>>. Acesso em: 26 de out. de 2021.

DE OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009.

FAUSTINO, L. S. e S.; RODRIGUES, Tulio F. S. e S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista**, v. 3, n. 7, p. 53-64, aug. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/Faustinoetal>>. Acesso em: 28 out. 2021. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3907086>>.

FERNANDEZ, L. V. Saúde mental do familiar de deficientes intelectuais. Rio de Janeiro: Serviço de Psicologia Aplicada (SPA/UNISUAM), 25p., 2019

FERRARI, E. A. de M. et al. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2001, v. 17, n. 2 [Acessado 19 Novembro 2022], p. 187-194. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200011>>. Epub 29 Abr 2002. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200011>.

FONSECA, V. Ensino remoto na pandemia comprometeu autonomia de estudantes com deficiência: Conclusão é de grupo de pesquisa da FaE, que analisou mais de mil questionários. **Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais**, 07 de jul. de 2021. Disponível em:< <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pesquisa-da-fae-apresenta-dados-sobre-os-desafios-do-ensino-remoto-para-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 26 de out. de 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 162-187.

FRANCO FILHO, A. de M. A PROTO-HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS. **Revista Direitos Fundamentais &** Democracia, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 188–208, 2010. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/43>. Acesso em: 7 fev 2021.

FREIRE, P. (2005). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES [online]**. 2001, v. 21, n. 55 [Acessado 31 Maio 2022], pp. 30-41. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Epub 27 Ago 2001. ISSN 1678-7110. <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>.

JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 243 p. (Coleção educação contemporânea).

KASSAR, M. DE C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. Rev. bras. educ. espec., 2011 17(spe1), maio 2011.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. - Brasília: **Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2010. 443p.

LEHER, Roberto. Educação e Ciência após 2018: neoliberalismo extremo e guerra cultural. 2021, p. 15-17.

LIGUORI, G; VOZA, P. (org.) Dicionário Gramsciano (1926-1937). Tradução: CHIARINI, A M; FERREIRA, D. S. C. et al.; Revisão Técnica: Marco Aurélio Nogueira. 1ª edição. São Paulo: **Boitempo**, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MANTOAN, M. T. E.; BAPTISTA, M. I. S. D. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. Araraquara: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 763- 777, dez., 2018.

MANTOAN, M. T. E. Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp. In: BARIFOUSE, Rafael; 28 agosto 2021. São Paulo: BBC News. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2010, v. 16, n. 2 [Acessado 21 Agosto 2022], pp. 197-214. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200004>>.

MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: **Martins Fontes**, 2002.

MÉZSÁROS, I. A educação além do capital. Tradução: TAVARES, I. São Paulo: **Boitempo**, 2 ed., p. 15-45, 2008 (Original publicado em 1930).

MOURA, A. C. S. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise de educação escolar para as pessoas com deficiência / Adriana Carvalho da Silva de Moura. – Rio de Janeiro, 2015. 84 p.

OLIVEIRA, A. da R. Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. **Porto Alegre: UFRGS**, 2002. Disponível em: <[file:///C:/Users/ingri/Documents/Docs%20Larissa/Mestrado%20EPSJV/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Inclus%C3%A3o/Marx%20e%20a%20exclus%C3%A3o%20\(Oliveira\).pdf](file:///C:/Users/ingri/Documents/Docs%20Larissa/Mestrado%20EPSJV/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Inclus%C3%A3o/Marx%20e%20a%20exclus%C3%A3o%20(Oliveira).pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2022.

OLIVEIRA, J. Pandemia é mais cruel com alunos com deficiência, alertam especialistas: Crise na saúde significou para esses estudantes e seus pais muito mais que medo da COVID-19. Com escolas fechadas, anos de progresso cognitivo estão ameaçados. Minas Gerais: Estado de Minas. 17 de agosto de 2021. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna\\_gerais,1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-alunos-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/17/interna_gerais,1296515/pandemia-e-mais-cruel-com-alunos-com-deficiencia-alertam-especialistas.shtml)>. Acesso em: 27 out. 2021.

OLIVEIRA, K. Aprendizado por ensino remoto pode afetar mais alunos com deficiência: Segundo Biancha Angelucci, as aulas on-line e os materiais utilizados pelas escolas nem sempre são acessíveis, o que pode defasar a aprendizagem de estudantes com deficiência. **São Paulo: Jornal da USP**, 24 de set. de 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/aprendizado-por-ensino-remoto-pode-afetar-mais-alunos-com-deficiencia-pandemia>>. Acesso em: 27 de out. de 2021.

OLIVEIRA, R. S. ROLIM, P. D. S. A mediação de conflitos no ambiente escolar: Um olhar da psicologia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, 2020. Disponível em: <[https://redib.org/Record/oai\\_articulo3002032-a-media%C3%A7%C3%A3o-de-conflitos-ambiente-escolar-um-olhar-da-psicologia](https://redib.org/Record/oai_articulo3002032-a-media%C3%A7%C3%A3o-de-conflitos-ambiente-escolar-um-olhar-da-psicologia)>. DOI: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2773>>. Acesso em: 01 de mar. 2021.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; FONTOURA, G. P. da. Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2015, v. 19, n. 2 [Acessado 19 Agosto 2022], pp. 377-386. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192869>.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 17 de jul. 2021.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Juiz de Fora: Educ. Foco, Edição Especial**, p. 313-332, fev. 2015. Disponível em:

<file:///C:/Users/ingri/Downloads/19686-Texto%20do%20artigo-80382-1-10-20160518%20(1).pdf >. Acesso em: 01 de mar. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tradução . São Paulo: Blucher, 2017. p. 257 ; online. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580392906/completo.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock (Org.), **Psicologia e compromisso social** (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional, 2010.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**. 2006, v. 27, n. 94, p. 155-178. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>>. Epub 29 Maio 2006. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>. Acesso: 28 mar. 2022

RIBEIRO, M. Ministro da Educação, Milton Ribeiro, é o convidado do Sem Censura. 09 ago. 2021. In: **Canal do YouTube da TV Brasil**, 2021, (22:10). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>>. Acesso em: 28 ago. 2021

SANTROCK, J. W. Psicologia educacional. Tradução: DURANTE, Denise et al. Porto Alegre: **McGraw-Hill**. 3 ed., 2010.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. Vitória da Conquista: **Revista Binacional Brasil Argentina** v. 3, nº 02, p. 11-36, 2014. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225433/mod\\_resource/content/1/Saviani\\_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%202014.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225433/mod_resource/content/1/Saviani_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%202014.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 21 dez. 2022.  
SAWAIA, B (org.). As Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.

STAUFFER, A. de B. A imprescindibilidade da cultura para o desenvolvimento humano: reflexões sobre o filme O Garoto Selvagem. In: SOARES, V. de A.; MOREIRA, M. M. da S.; MAYOR, A. L. de A. S. (Org.). Arte e saúde: aventuras do olhar. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 111-122.

STRECK, D. R. Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão: um breve balanço crítico. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/12.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2015.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 05 de ago. 2021.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

URBINI, L. F. Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014. Santa Catarina: **Repositório UFSC**, 2015, 269p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160695>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

VENDRAMIN, C. **Repensando mitos contemporâneos: O capacitismo**. São Paulo: UNICAMP - Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos, 2019, p. 16-25. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>> Acesso em: 05 abr. 2022.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 104.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. Organização e tradução de PRESTES, Z. e TUNES, E. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.