



## **A Psicologia escolar em um Centro de Educação Especial: desafios diante da inclusão**

**Ludmilla Muniz Machado<sup>1</sup>**  
**Francisca de Jesus Monteiro<sup>1</sup>**  
**Maria da Glória Santos Ferreira<sup>1</sup>**  
**Maria do Socorro Cardoso Soares Mendonça<sup>1</sup>**  
**Teresinha de Sousa Lopes<sup>1</sup>**  
**Patrícia Melo do Monte<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este trabalho tem como finalidade descrever as experiências vividas por cinco acadêmicas, do oitavo período do curso de Psicologia, durante o Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, realizado em uma instituição de Educação Especial, da rede pública, localizada na cidade Teresina (PI). O estágio cumpriu uma exigência curricular e teve como objetivos principais compreender a estrutura e todo o funcionamento interno de uma instituição escolar, assim como, avaliar criticamente as possibilidades de atuação do psicólogo inserido neste contexto. Como recursos metodológicos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, relatórios de observações e consultas a documentos institucionais, a fim de obter dados sobre a metodologia de ensino, os serviços técnicos prestados e os espaços destinados à atividade pedagógica e lúdica. Diante dos resultados, as alunas puderam, então, propor intervenções que pudessem viabilizar mudanças/melhorias no tocante a um desenvolvimento mais saudável de crianças com necessidades educacionais especiais e suas respectivas famílias. Como sujeitos diretamente envolvidos na instituição escolar, a equipe pedagógica também foi

---

<sup>1</sup>Acadêmica de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho, Teresina - PI

<sup>2</sup>Psicóloga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência no Ensino Superior. Mestre em Educação. Psicóloga escolar.



assistida em suas demandas, com um trabalho voltado para atividades de relaxamento e treino de resiliência. E considerando os pensamentos de González Rey (2008), Mitjáns Martínez (1997), Vigotski (1999), dentre outros autores, as alunas realizaram acompanhamento de casos apresentando uma proposta de revisão metodológica do processo de avaliação da aprendizagem, visto que a necessidade é de compreender o aluno como um sujeito ativo, reflexivo e emocional, implicado em seu processo de aprendizagem. O estágio cumpriu seu objetivo, uma vez que possibilitou experienciar a prática de aprendizados teóricos anteriores.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Educação Inclusiva. Subjetividade.

## 1. Introdução

O curso de Graduação em Psicologia da Faculdade Santo Agostinho – FSA possui um total de cinco estágios curriculares, dentre eles o Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. Este Estágio, que aqui relataremos, foi realizado por um grupo de cinco acadêmicas do oitavo período do curso de Psicologia, em um Centro de Educação Especial, também localizado na cidade de Teresina. Desenvolveu-se em um período de aproximadamente (três) meses e meio, de agosto a dezembro de 2010, cumprindo uma carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, dividida em 100 (cem) horas de trabalho de campo, 60 (sessenta) horas de supervisão da faculdade e 40 (quarenta) horas para o planejamento das atividades e elaboração de relatório de estágio. No total, a exigência curricular para a atividade de campo foi excedida em 40 (quarenta) horas. Importante ressaltar que, durante o seu desenvolvimento, as alunas estiveram sob supervisão da prof.<sup>a</sup> Patrícia Melo do Monte, psicóloga escolar na referida instituição de estágio.

O campo de estágio foi um centro de Educação Especial, vinculado à Secretaria de Educação e Cultura - SEDUC, através da Gerência de Educação Especial - GEE, em parceria com a Secretaria Estadual para Inclusão da Pessoa com Deficiência – SEID da cidade de Teresina (PI). O prédio do Centro é



subdividido em setores: setor de atendimento técnico especializado e setor de atendimento pedagógico especial. Ainda na formatação de sua estrutura dispõe de setor administrativo composto por Diretoria e Coordenação.

Busca oferecer um serviço especializado de qualidade àqueles que necessitam de um atendimento especializado como condição de extrema importância para as exigências do processo educacional. O trabalho consiste na gestão de novas práticas educativas que se configuram, numa correspondência justa, às demandas de uma sociedade plural, com necessidades e interesses particulares. O centro é organizado de forma a prestar Atendimento Educacional Especializado – AEE, Assistência Terapêutica e Esportiva e desenvolve suas ações e práticas fundamentadas na política da inclusão.

Projetado inicialmente para atender a 400 crianças com deficiência intelectual, associada ou não a outra deficiência, o centro ultrapassou a sua meta, atendendo atualmente 420 crianças, na faixa etária de 0 a 14 anos, distribuídas em dois turnos, manhã e tarde, sendo o atendimento dividido em sistema de rodízio: as crianças vão para o centro, em média, dois dias na semana, divididas da forma a seguir: segunda-feira e quarta-feira; terça-feira e quinta-feira, e dependendo da necessidade de cada criança, às vezes, também na sexta-feira.

O centro, objetivando implementar um trabalho direcionado à execução das metas propostas, organizou sua dinâmica de atendimento por núcleos, que se dispõe da seguinte forma:

**> NÚCLEO DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL – NEES:** A Estimulação Essencial atua em crianças de 0 a 4 anos, que apresentam qualquer alteração que acarretem Deficiência Mental. Funciona com os setores de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Psicologia. O objetivo do tratamento é a adequação do controle motor a partir do aprendizado motor, que é conseguido através de repetições e prática de modelos adequados de movimentos e experiências sensoriais, perceptuais, cognitivas, sociais e afetivas, visando ao desenvolvimento normal com funcionalidade e independência.

**> NÚCLEO DE ATENDIMENTO INTENSIVO – NAI:** O NAI tem como propósito prestar atendimento às crianças do centro que estão em processo de inclusão. Visa, através da intervenção intensiva de uma equipe multidisciplinar, a desenvolver as necessidades específicas desses aprendentes numa perspectiva de que, no futuro, elas possam ser incluídas nos espaços sociais e educacionais.



> **NÚCLEO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – NAPE:** Consiste num modelo de intervenção estratégica de orientação cognitiva, através de atividades que permitam aos aprendentes utilizarem com mais eficácia suas competências na aquisição de novos conhecimentos.

> **NÚCLEO DE ATENDIMENTO SOCIOCULTURAL E TECNOLÓGICO – NASCT:** Auxilia na valorização dos papéis sociais, compreendendo o desenvolvimento de habilidades pessoais e a constituição de uma identidade individual e social, primando pela inserção dos mesmos no mundo globalizado a partir da interação com os recursos materiais e humanos que fazem parte deste contexto.

> **NÚCLEO DE APOIO À FAMÍLIA – NAF:** Propõe-se a contribuir com o enfrentamento dos problemas psicológicos e sociais decorrentes de uma dinâmica familiar permeada de necessidades especiais com os objetivos de oferecer apoio psicossocial às famílias assistidas pelo Centro.

> **NÚCLEO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – NUFOCO:** Promove uma gestão de conhecimentos visando à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de dezembro de 1996, que se refere em diversos artigos, à formação continuada do profissional envolvido com a educação. Trabalha com a formação docente com o objetivo de responder aos desafios de maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos, como produção de recursos técnicos que auxiliem a dinâmica de trabalho da equipe multiprofissional, através da organização de seminários, dia de estudo, oficinas, grupos de trabalhos e outros. Dessa forma, visa a garantir um maior rigor científico à prática dos profissionais envolvidos no atendimento da criança com deficiência intelectual (DI).

> **NÚCLEO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO – NUPREP:** O material é criado conforme as habilidades e competências que os aprendentes precisam desenvolver e tem como objetivo propiciar seu desenvolvimento integral. São produzidos vários materiais baseados nas experiências e vivências das crianças e adolescentes com DI, e que ajudam os professores a interagirem com as crianças facilitando o desenvolvimento destes, de forma lúdica e criativa. As possibilidades de utilização dos materiais não se esgotam, pois cada professor e cada aluno podem reinventar novas formas de utilizar e explorar a proposta inicial.

> **NÚCLEO DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA – NAEI:** Apóia, avalia orienta e encaminha famílias que se encontram necessitando de esclarecimento acerca da Educação Inclusiva, através de atendimento no centro, como também



realizando palestras na Rede Estadual de Educação, desmistificando os preconceitos e derrubando barreiras.

O centro tem como missão oferecer atendimento educacional especializado como condição para atender às exigências atuais do processo inclusivo, à produção de materiais acessíveis e à formação em exercício dos profissionais do centro.

## **2. Psicologia Escolar**

Pensar a Psicologia Escolar nos dias de hoje é certamente reconhecer a existência de um campo vasto, complexo, porém, de vital importância, de que se ocupa a Psicologia. É uma área que vem se disseminando e se consolidando e, por assim dizer, sendo ocupada pelos profissionais da Psicologia de maneira mais rápida que antes. Nessa consolidação, no entanto, vão surgir algumas preocupações, das quais devem se ocupar os estudiosos da área, tal qual o domínio teórico e prático no campo educacional aliado aos conhecimentos da Psicologia e ainda a inserção crítica e real do Psicólogo Escolar na educação.

O psicólogo escolar é o especialista que irá trabalhar com pessoas sobre os problemas que ocorrem com toda a comunidade escolar, devendo este conhecer as forças que influenciam as escolas bem como o modo de resposta das pessoas por elas afetadas. Ele deve, portanto, atuar de acordo com as necessidades das mais diversas instâncias da escola: em pesquisas; assessoramento à direção, equipe técnico-pedagógica, supervisão escolar; orientação vocacional/profissional e corpo docente; nos inter-relacionamentos do corpo técnico, corpo discente e famílias; e ainda nos problemas de aprendizagem e orientação a pais (COSTA; RONCAGLIO; SOUSA, 2005).

Novos olhares sobre a educação possibilitaram no cenário nacional a criação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que tratava da educação inclusiva e na mesma lei destacamos aqui o artigo 71 que estabelece a psicologia como “despesas educacionais” apresentando no inciso IV a inserção do psicólogo entre muitos serviços assistencialistas na área educacional; então, legalmente está impossibilitada a formalização da inserção do psicólogo no quadro funcional das escolas (DEL PRETTE, 2002). Porém, mesmo com os entraves legais, pouco a pouco o psicólogo vem mostrando a importância e o resultado de suas intervenções nas questões educacionais.

A lei passou por alguns ajustes, que foram realizados à medida que surgiram outras demandas não esclarecidas pela LDB. Então surgiu em 2001, o decreto



3.956 com base na lei anterior e na Convenção da Guatemala. Esta lei pôs fim às interpretações confusas e debates inócuos gerados em torno da LDB, pois clarificou o devido tratamento a ser dispensado em qualquer caso de deficiência. As modificações na lei apresentaram aos profissionais a possibilidade e também o desafio de aliar a teoria à prática, portanto, a necessidade de redimensionar a graduação de futuros profissionais principalmente os de psicologia e pedagogia para que estes apliquem as bases teóricas, inovem o seu fazer e construam a verdadeira multidisciplinaridade.

### **3. Educação inclusiva**

As primeiras discussões sobre inclusão foram marcadas pelos movimentos antissegregacionistas, iniciados na França nos anos 60 do século XX. Foi nos Estados Unidos, no final da década de 1970 e início da década de 1990, que o movimento pela inclusão ganhou ímpeto. Em 1971, o movimento teve início na Itália, quando uma lei preconizava que o ensino deveria ser ministrado em salas regulares de ensino público, exceto nos casos em que o aluno possuísse uma deficiência intelectual muito grave. Em 1977, outra lei italiana estabeleceu que todas as crianças fossem inseridas na escola normal, a qual teve que assumir a função de escola para todos.

No Brasil, o discurso da inclusão apareceu cedo, nas décadas de 1960\1970, mas somente na década de 1980 é que começou a se proliferar, ao ser criada, em 1986, a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). O objetivo era coordenar as ações das secretarias e instituições referentes à pessoa portadora de deficiência. O Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada na Tailândia (1990) em consonância com os postulados produzidos na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (Espanha, 1994).

A Educação Inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional cujo conceito fundamental é dar prioridade à heterogeneidade na classe escolar como situação proporcionadora de interações entre crianças com situações pessoais das mais diversas. Nesse contexto, são colocados desafios que só poderão ser enfrentados através de ações conjuntas envolvendo os profissionais da área e os vários campos do conhecimento comprometidos com a questão educativa, visto que necessidades educacionais especiais referem-se a todo e qualquer aprendiz que experimenta dificuldades no processo de aprendizagem em algum momento de sua escolarização.



Percebeu-se que o centro atende crianças com deficiência mental, oferecendo apoio ao ensino regular e tratamento terapêutico quando necessário. Nesta perspectiva, as principais síndromes atendidas nesta instituição são: Síndrome de Down; Autismo; Síndrome de Asperger; Síndrome Cri-Du-Chat (Síndrome do Miado de Gato); Deficiência Intelectual; e Síndrome de Moebius. Oferece atendimento ainda a crianças com Paralisia Cerebral.

#### **4. Metodologia do trabalho**

Com o intuito de coletar informações importantes e dados mais precisos que viabilizassem a construção do diagnóstico institucional, o grupo optou por uma metodologia de pesquisa qualitativa que incluísse a observação de toda a instituição no que se refere à parte física, administrativa e pedagógica. Na parte pedagógica, foi incluída a observação da ação nas salas de aula, sendo focada a interação dos professores com as crianças, o desenvolvimento das atividades e a utilização dos recursos.

González Rey (1997) afirma que o foco da pesquisa qualitativa é conhecimento da subjetividade, compreendida como um sistema processual, contraditório e sensível a tensões estruturantes do indivíduo e do social.

O autor, também, considera que a relação sujeito-sujeito deve permitir a vulnerabilidade de ambos diante do imprevisível, de modo a construir novas “zonas de sentido”, que, por sua vez, permitirão a configuração de um novo conhecimento.

As zonas de sentido são espaços abertos que concentram formas diversas da produção teórica ao longo do tempo, estimulando permanentemente novas construções teóricas, através das quais o homem vai intervindo de forma mais ampla e profunda sobre a realidade. (GONZÁLEZ REY, 1999, p.14)

Ainda nessa etapa de coleta de dados, foram consultados documentos internos que continham as informações técnicas necessárias à compreensão da sistemática de trabalho da instituição. O grupo utilizou, também, questionários sistematizados aliados ao recurso da conversa informal com cuidadores das crianças, professores, coordenadores e equipe técnica.

De acordo com a visão de homem de Vigotski (2000), o sujeito de investigação é aquele inserido em uma realidade social, histórica e cultural. Nesse entendimento, a realidade é apreendida como algo complexo, superando



modelos dicotômicos e simplistas. “[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica, de outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural.” (VIGOTSKI, 1984, p.52)

Após a coleta dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados, foi possível clarificar as reais necessidades contidas nas três hipóteses iniciais de ação.

Diversas foram as demandas encontradas, carecendo, então, proceder a uma seleção daquelas com viabilidade de serem trabalhadas e rumar para um projeto de ação imediata com propostas de atividades que contemplassem esses interesses de forma mais sistematizada e segura.

As principais ações propostas oriundas das demandas selecionadas foram: **Com os professores** – gerenciamento do estresse, elaboração de artigo e discussão com os professores sobre Avaliação na Educação Especial; **com os alunos** – estudo de casos para intervenções psicopedagógicas; **com os pais ou responsáveis** – realização de oficina do brincar, discussão sobre a sexualidade na adolescência e vivências para a elaboração do luto pela saída iminente do centro de crianças com 15 anos; e ainda a participação em uma atividade de integração dos componentes da comunidade escolar – gincana da criança.

É necessário, no entanto, esclarecer que as atividades foram desenvolvidas somente às segundas e quartas-feiras à tarde e às terças e quintas-feiras pela manhã. Não foi possível, portanto, contemplar os grupos de cuidadores/responsáveis que frequentam a instituição às segundas e quartas-feiras pela manhã e às terças e quintas-feiras à tarde, devido à organização da carga horária do estágio e à formação dos horários das crianças já descrita.

## 5. Discussão dos resultados

As atividades foram desenvolvidas de forma individual e coletiva. Como atividade individual, realizamos acompanhamentos psicopedagógicos de caso, como os realizados com a criança G.M.C. 10 anos, sexo feminino, diagnosticada autista. Foram feitos cinco atendimentos: anamnese, hora lúdica, intervenção psicopedagógica e sessão familiar. Percebeu-se um avanço significativo na criança em termos de relacionamento interpessoal. Ao final, foi trabalhado o reconhecimento de sua identidade e suas partes do corpo. Citamos também o caso de L.L.L., 12 anos, sexo masculino, diagnosticado Síndrome Cri-Du-Chat, com sério comprometimento cognitivo: os primeiros acompanhamentos



ocorreram em atendimentos realizados pela psicopedagoga como uma forma de adaptação do cliente e do grupo. Após esses contatos, foi possível realizar três atendimentos psicopedagógicos, sob supervisão, nos quais havia a intenção de provocar vincularidade entre o cliente e as estagiárias de Psicologia. Foi percebido que as intervenções utilizadas resultaram no reconhecimento de uma das estagiárias pela criança e maior tempo de concentração nas atividades, avanço considerado significativo, dado o grau de comprometimento do caso.

A Teoria Psicológica da Subjetividade, formulada por González Rey, legitima o pensamento complexo e aborda o psiquismo humano como multidirecional, recursivo e contraditório. Para este autor, a aprendizagem é um processo simbólico-emocional em constante desenvolvimento, em que a emoção desempenha papel crucial.

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 34)

À luz do conceito de subjetividade apresentado por González Rey, consideramos os positivos resultados obtidos como provenientes da valorização da subjetividade e do processo simbólico-emocional destes indivíduos.

O principal público das atividades coletivas foi formado pelos cuidadores e pelos professores. Neste segundo, devido à pouca disponibilidade, somente foi possível realizar uma única atividade da qual participaram metade do corpo de professores (dezessete profissionais). Foram realizadas ações de relaxamento e treino de resiliência, pois foi percebido que estes profissionais se encontravam em elevado nível de estresse com um número considerável de atestados médicos já tendo sido apresentados à instituição. Tal condição de estresse está relacionada à dificuldade que eles encontram com a própria prática de ensino que esta rotina escolar exige: o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais muitas vezes acaba causando angústia e sensação de incapacidade. Além disso, existe a ansia para conseguir alfabetizar as crianças (fato que se agrava quando esses professores não conseguem atingir o aprendizado do alunado) e a ausência de clareza quanto aos critérios utilizados para a organização das turmas. (RODRIGUES, 2009)



Ao final da atividade, muitos foram os elogios e as solicitações de outras atividades semelhantes.

Com os cuidadores, o grupo teve três preocupações: a primeira foi despertar nos responsáveis o desejo do momento do brincar com a criança, a segunda foi levar informações sobre o “adolescer” (a sexualidade) da criança e a terceira foi trabalhar o luto/perda da saída do centro.

Da “Oficina do Brincar” participaram 26 (vinte e seis) cuidadores que se mostraram bastante atentos e participativos. Ao final, muitos disseram que iriam repensar o momento de brincadeira com suas crianças adotando os brinquedos apresentados durante a oficina.

Tal oficina objetivou trabalhar o papel da interação social no desenvolvimento da criança, para além da perspectiva da deficiência. Segundo Rego (1995), Vigotski chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente. Portanto, assim justifica-se a preocupação com o cuidador como mediador na apresentação do ambiente à criança, conferindo-lhe um papel de potencializar o aprendizado de ambos.

Segundo Brougère (2001), “a criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela. [...] A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois o real parceiro”. Uma segunda justificativa seria provocar reflexões que propiciassem estreitar os laços afetivos entre os cuidadores e suas crianças.

A “Oficina Adolescer/ Sexualidade” foi bastante movimentada. Participaram 60 (sessenta) cuidadores que estavam bastante interessados e cheios de dúvidas. Algumas mães apresentaram relatos de suas vivências, bastante queixosas das dificuldades do dia-a-dia. Esta foi a oficina que atraiu um maior público.

O terceiro trabalho com cuidadores foi a “Oficina Perdas/Luto” que já era de conhecimento do grupo ser um tema difícil de trabalhar por envolver questões sociais, econômicas e, sobretudo, emocionais. Para esse trabalho, nos valem das contribuições de autores como John Bowlby (1985), Judith Viorst (1988), William Worden (1998), Elisabeth Kübler-Ross (2005) dentre outros. Dessa forma, tínhamos em mente os *Estágios do luto*, propostos por Kübler-Ross, a *Teoria do Apego* e as *Fases do processo de luto*, de Bowlby, as *Tarefas do luto*, propostas por Worden, além das Perdas necessárias, de Viorst.



Segundo Kübler-Ross (2005), existem cinco estágios pelos quais as pessoas passam ao lidar com uma perda significativa. São eles: negação ou isolamento, cólera/raiva, barganha/negociação, depressão e aceitação. Já Bowlby (1985) nos diz que são quatro as fases do processo de luto: fase de choque, fase de desejo e busca da figura perdida, fase de desorganização e desespero e fase de alguma organização.

Nesse contexto, Worden (1998) propõe as tarefas do luto, que são: aceitar a realidade da perda, elaborar a dor da perda, ajustar-se ao ambiente e reposicionar a perda em termos emocionais e continuar a vida. Além dessas teorias, que são base quando se trata de perdas e luto, levamos em conta as perdas necessárias, de que nos fala Viorst (1988), que seriam as perdas pelas quais todos nós passamos no decorrer da vida, começando com a própria saída do ventre materno.

Na representação de morte ou outra perda estão envolvidas duas pessoas: uma que é “perdida” e a outra que lamenta esta falta. Relacionando a teoria com a realidade que encontramos nesta instituição de estágio, percebemos que o que acontece com os pais ao ficarem sabendo - especialmente de forma brusca e inesperada - que seu filho apresenta algum tipo de deficiência, é uma reação de desorganização, paralisação e impotência. Tais reações, que pareciam ainda existir em alguns cuidadores presentes na Oficina, foram explicitadas e refletidas a partir do encorajamento das estagiárias.

Para tal oficina, foram selecionados cuidadores de crianças de 12 (doze) a 14 (quatorze) anos, tendo em vista que as crianças deixam o centro aos 15 anos. Participaram 17 (dezessete) cuidadores e seus depoimentos eram sempre carregados de muito sofrimento. Algumas mães emocionaram-se muito e o grupo acolheu e respeitou aquele momento de fragilidade. Os cuidadores demonstraram muita angústia e medo em deixar o centro nos 15 anos de seus filhos, apesar de não se sentirem plenamente satisfeitos com a instituição. Percebeu-se que este é um conteúdo mobilizador e que requer um trabalho permanente.

Outras atividades foram desenvolvidas em paralelo, como a participação na Gincana do Dia das Crianças, com a arrecadação de brinquedos e promoção de apresentações artísticas. O grupo, também, realizou produções de artigos científicos acerca da temática avaliação na educação inclusiva que foram apresentados no Colóquio 2011. Esta última atividade é um evento científico organizado pela Instituição para a comunidade da cidade de Teresina.



E por solicitação da assessoria técnica da Instituição, a Oficina de Adolescer/Sexualidade foi modificada para uma nova aplicação com uma turma de dezesseis professores em formação em Atendimento Educacional Especializado, da rede pública de Teresina. Todas as atividades planejadas inicialmente no estágio foram executadas, não havendo nenhum descarte.

### **Considerações finais**

A Psicologia Escolar constitui-se em um grande desafio para os psicólogos. Isso devido às especificidades que envolvem esta área da psicologia. É necessário um conhecimento aprofundado do desenvolvimento humano, aliado a um saber científico e cuidadoso do processo de aprendizagem. Deve fazer parte também desses saberes o conhecimento das relações entre todos os que fazem a instituição escolar, a exemplo de docentes, discentes e seus familiares.

Desenvolver um estágio supervisionado em uma instituição de Educação Especial revestiu-se de um desafio maior ainda, mas pensamos: a inclusão escolar é uma realidade a que não poderemos mais nos furtar. Por isso, nossa responsabilidade enquanto psicólogos e educadores é de transformar este desafio em realidade tangível.

As construções teóricas debatidas em sala de aula acerca das temáticas Educação Inclusiva, Práxis do Psicólogo Escolar e Processos de Aprendizagem foram muito válidas. Diante da realidade ali encontrada, pudemos perceber como se dá a prática do psicólogo na escola e o quanto é importante sua escuta técnica e apurada para a compreensão dos diversos segmentos que compõem aquela comunidade.

Foi uma experiência plena de resultados positivos a que vivenciamos na instituição. Acreditar nas potencialidades daquelas crianças com deficiência intelectual e ver que é possível trabalhar com elas no intuito de proporcionar-lhes mais autonomia em suas atividades diárias é gratificante. Não é fácil, contudo, nem tampouco rápido em seus resultados, mas percebemos na instituição, um acreditar nas possibilidades e investir nelas para obter sucesso.

Apesar de ser um Centro de Educação Especial, o trabalho desenvolvido na instituição está alinhado aos princípios da Educação Inclusiva, pois sua dinâmica visa à preparação e à manutenção destas crianças no ensino regular. Os Núcleos, da forma em que foram estruturados, no centro, dividem-se nos trabalhos de: estimulação essencial para desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo; atendimento intensivo visando à inclusão nos espaços sociais e educacionais;



apoio psicossocial às famílias das crianças assistidas; e produção de material pedagógico com o objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Importante ressaltar o intercâmbio de aprendizado entre os profissionais do centro (pedagogo, psicopedagogo, psicólogo e assistente social), os profissionais da Rede Regular de Ensino (professor, coordenador e gestor) e familiares, a partir das visitas feitas pela equipe do Centro às demais escolas e domicílios. Este é um trabalho que vemos como de fundamental importância para a produção de conhecimento acerca do processo de inclusão e, por consequência, um facilitador da manutenção da criança no ensino regular.

Para finalizar, afirmamos que o estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, em um Centro de Educação Especial, desta capital, cumpriu seu objetivo, uma vez que nos possibilitou a prática de aprendizados teóricos anteriores que a experiência somente veio a endossá-los.

### Referências

- ALMEIDA, S. F. C. O Psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In GUZZO, R. S. L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 2002.
- BOWLBY, J. **Apego e Perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cotez, 2001.
- COSTA, C. R.; RONCAGLIO, S. M.; SOUSA, I. E. R. **Momentos em Psicologia Escolar**. Curitiba: Juruá, 2005.
- DEL PRETTE, Z. A. P Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In GUZZO, R. S. L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividade**. São Paulo: EDUC, 1997.
- \_\_\_\_\_. La investigación cualitativa em psicología. **Rumos y desafios**. São Paulo: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. O Sujeito Que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.



KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MALUF, M. R. Psicologia e Educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. **ANAIS**, São Paulo: ABRAPEE/PUCCAMP, 1992.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TAMANACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, M. J. **O sentido subjetivo da docência em educação especial**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

SEDUC. Gerência de Educação Especial - GEE. Centro Integrado de Educação Especial - CIES. **Projeto Político Pedagógico** – Projeto Gaivota, 2010.

VIORST, J. **Perdas necessárias**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, XXI (71), 23-44, 2000.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WORDEN, W. **Terapia do Luto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



## Abstract

This report seeks to describe the experiences undergone by five students from the 8th (eighth) semester of Psychology course, during the Supervised Training in School Psychology, which took place at in an institution of Special Education, the public, located in the city of Teresina, Piauí state. The training fulfilled one of the curricular requirements and had as a main objective to comprehend the structure and all the inner workings of an educational institution, as well as critically evaluate the possibilities for the psychologist to act within that context. As methodological resources the team used semi-structured interviews, observation reports and consultation to institutional documents, in order to obtain data about the teaching methodology, technical services provided, spaces for pedagogical and leisure activity. Acting upon the outcome of that work, the students could then propose interventions that could enable changes/improvements regarding a more healthy development for kids with special educational needs and their families. As subjects directly involved in the educational institution, the pedagogical team was also assisted in its demands. Due to the stress the team found itself in, the work was oriented to relaxation activities and resilience training. By considering the thinking of González Rey (2008), Mitjáns Martínez (1997), and Vygotsky (1999), among other authors, the students also carried out monitoring of cases while presenting a proposal of methodological revision in the process of learning evaluation, since there is a need to comprehend the pupil as an active, reflexive and emotional subject who is inserted in his or her learning process. The goal of the training was fulfilled, since it enabled the team to experience the practice of earlier theoretical learning.

**Keywords:** School Psychology. Inclusive Education. Subjectivity.

||  
—

||  
—

—  
||

—  
||