



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo

André Alexandre Antunes

Brasília, março de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo

André Alexandre Antunes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Cavaşin Zabotto Pulino

Brasília, março de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAN556 Antunes, André Alexandre
p Processo de Inclusão no Instituto Federal de
Goiás: O Papel do Psicólogo / André Alexandre
Antunes; orientador Lúcia Helena Cavasin Zabotto
Pulino. -- Brasília, 2017.
130 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2017.

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Inclusão Escolar.
3. Psicologia Escolar. 4. Políticas Públicas. 5.
Institutos Federais de Educação, Ciência e
Tecnologia. I. Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto
, orient. II. Título.



DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Erlando da Silva Reses – Membro interno
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dr^ª Jane Farias Chagas Ferreira – Membro interno
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Suplente
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Brasília, março de 2017

À Elza por ser uma mãe presente;

À Aline por compartilhar sonhos e sucessos de uma vida.

AGRADECIMENTOS

Nos últimos dois anos, em raros momentos consegui ter um tempo só meu para pensar sobre as dificuldades enfrentadas neste mestrado. Nestes momentos eu conseguia perceber minha resiliência e minha capacidade de superação. A minha experiência de mestrando foi, antes de tudo, uma experiência de superação.

Reconheço que neste processo de transformação, de aprendizagem e de luta; muitas foram as pessoas que construíram junto a mim uma história mais de sucessos do que de fracassos, de mais alegrias do que sofrimentos, e de mais coragem do que hesitações. Essa – a minha história nos últimos dois anos - foi uma travessia. Nos diferentes momentos desta travessia convivi com muitas pessoas; cada qual contribuindo de diferentes formas para meu crescimento pessoal, e em cada gesto estas pessoas deixaram uma marca que me acrescentou em aprendizagem e ânimo para encarar o perigoso ato de viver. Sim, viver é perigoso, já dizia Riobaldo.

Mas, nos perigos da travessia, nunca estive sozinho. E por esta razão faço os próximos agradecimentos:

Agradeço a minha mãe Elza, que sempre acreditou e sempre me apoiou. Esteve presente em todas as etapas da minha formação, e sempre me deu força para continuar.

Agradeço ao meu irmão Andrey, que sempre esteve do meu lado nesta travessia me dando suporte e coragem para seguir caminhando.

Agradeço a Aline, companheira fiel do dia a dia, ombro amigo, conforto e cumplicidade. Foi minha força de vontade e fonte de inspiração neste mestrado.

Agradeço aos que encontrei na vivência do mestrado. A estes que viveram comigo um processo de tão elevado crescimento pessoal. Em cada conversa de corredor, em cada intervalo de aula; aprendi com eles, me diverti e criei laços de amizade sincera.

Agradeço a minhas colegas do Laboratório Ágora Psyché: Sheylane, Adrielly, Camila e Nathalia. Aprendi muito com vocês, e sempre levarei comigo as boas lembranças dos nossos estudos em grupo, das nossas conversas nos intervalos e das saídas por Brasília.

Agradeço a Ana Paula, colega e amiga com quem partilhei momentos de aprendizagem, de choro, de angústia e de boas risadas.

Agradeço a professora Dra. Jane Farias Chagas Ferreira e ao Professor Dr. Erlando da Silva Reses que aceitaram o convite para a banca e fizeram contribuições fundamentais para o meu trabalho.

Agradeço a Professora Dra. Regina Lucia Sucupira Pedrosa, pelas aulas de laboratório e pelas valiosas contribuições na minha banca.

Agradeço ao Instituto Federal de Goiás (IFG) por tornar o mestrado na UNB uma possibilidade real na minha trajetória. Espero que minhas contribuições sejam de grande valia para esta instituição.

Agradeço aos meus amigos de trabalho no IFG: Ludmylla, Olinto e Shirley. Vocês fazem parte do meu dia a dia, e sempre me deram apoio para superar as dificuldades deste mestrado.

Em especial, agradeço à minha querida orientadora Professora Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. Seus ensinamentos foram essenciais para a conclusão deste mestrado. Obrigado pela paciência em me guiar e auxiliar neste processo!

Obrigado a Todos!

“O senhor... Mire e veja: O mais importante e bonito, do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. ”

Guimarães Rosa

MEMORIAL

EU CIENTISTA

Minha trajetória acadêmica se iniciou em 2004, no curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Nesta graduação meu foco se ligava a temas relacionados à literatura nacional, com maior foco em diferença de gênero e sexualidade. Porém, em virtude de problemas pessoais não consegui concluir o curso de letras.

No ano de 2006, escolhi cursar psicologia em uma faculdade particular da minha cidade. Iniciei então, o curso de psicologia nas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros (FIP-MOC) no ano de 2007. O curso de psicologia era matutino, e por esta razão eu conseguia conciliar estudos e trabalho. Eu trabalhava em dois setores da universidade (Unimontes): A tarde no setor administrativo que fechava às dezenove horas, e após este período fazia mais um expediente na biblioteca, onde me dediquei a muitas leituras que me conduziram a uma escolha posterior na área da filosofia.

As leituras durante o trabalho na biblioteca marcaram um momento importante na minha vida acadêmica, pois decidi abandonar o emprego e dedicar-me integralmente aos estudos para tornar-me um “cientista”. Imediatamente prestei vestibular na Unimontes para a faculdade de Filosofia e fui aprovado. Passei a estudar de forma integral entre 2008 e 2011, frequentando no período matutino o curso de psicologia, e no período noturno o curso de filosofia.

Durante as graduações, tive uma produção intensa de trabalhos e participei de pesquisas na área da literatura com o livro “Grande Sertão: Veredas”. Minha vida

acadêmica foi bastante produtiva entre 2009 e 2011, mesmo com minhas limitações financeiras consegui participar e apresentar trabalhos em eventos da UFOP e da própria Unimontes.

No curso de psicologia me dediquei a Psicologia Escolar, e foi este o campo de atuação de todos os meus estágios e pesquisas, notadamente em relação a distúrbios e dificuldades de aprendizagem e nos processos inclusivos de crianças com necessidades específicas. Fiz estágios em Processos Educativos, Orientação Profissional, Psicanálise e Psicopedagogia. Produzi trabalhos de campo em escolas públicas regulares, escolas para alunos com necessidades específicas, em um orfanato e em um abrigo de crianças. Em todos esses trabalhos meu foco era voltado aos processos de aprendizagem em diferentes contextos.

Na graduação de filosofia produzi vários trabalhos sobre “Grande Sertão: Veredas”, levando minhas produções a diversos congressos de literatura e de filosofia. Meu foco era relacionar filosofia, linguística e literatura dentro do “Grande Sertão: Veredas”, pautando as discussões na filosofia deleuziana através de alguns conceitos como desterritorialização e reterritorialização da obra rosiana. O título da minha monografia sobre o tema é “Signo, Devir e Rizoma na Travessia do Grande Sertão: Veredas”.

No mês de dezembro de 2011, próximo às formaturas de graduação, fui selecionado para fazer uma Pós-Graduação em filosofia na Unimontes com o projeto intitulado: “A Travessia do Desejo: Incursões Psicanalíticas nas Veredas do Grande Sertão”. Meu projeto seguia na mesma vertente das minhas produções do curso de graduação, porém com um foco psicanalítico em torno do Desejo na personagem Diadorim do “Grande Sertão: Veredas”. No entanto não consegui iniciar esta Pós-

Graduação em virtude de questões pessoais diversas.

Concluí minhas graduações em dezembro de 2011. Após a conclusão destes cursos superiores, prestei concurso para o cargo de psicólogo no Instituto Federal de Goiás (IFG) e fui aprovado. A posse, no entanto, só ocorreu em janeiro de 2013. Retornei meus estudos no mesmo ano com uma especialização em Docência do Ensino Superior com o projeto: “A formação dos professores do ensino superior: desafios e propostas para efetivar a inclusão de alunos especiais nas universidades”.

No ano de 2014, por interesse e necessidade cada vez maior de capacitação no ambiente de trabalho, comecei a me preparar para o mestrado. O tema da minha pesquisa de mestrado se tornou mais claro por meio de uma demanda do IFG. A instituição necessitava de pesquisas para elaborar políticas institucionais que efetivassem a inclusão de alunos com necessidades específicas. Para elaboração desta nova política institucional foi formada uma comissão para criação da minuta de uma “Política de Assistência Estudantil”. Recebi e aceitei o convite para integrar esta comissão, e ali se iniciava um grande desafio profissional. Esta demanda exigia uma pesquisa profunda sobre o tema, e considerei o mestrado como um passo importante para uma análise mais completa dessa questão. Elaborei um projeto sobre este tema e me inscrevi no programa de mestrado da UNB, e este se tornaria mais um passo na minha trajetória como cientista.

Durante o programa de Mestrado no PGPDS, no qual fui aceito, participei de disciplinas oferecidas, ministrei aulas em Estágio Docência, e, com o acompanhamento de minha orientadora e seu grupo de pesquisa, realizei leituras e participei de discussões que possibilitaram o aperfeiçoamento de meu projeto de pesquisa. Nas Jornadas de Estudos e Pesquisas do PGPDS, defendi meu projeto de pesquisa, que foi apreciado e aprovado por uma banca de doutorandos. Pude, então, submetê-lo ao Comitê de Ética,

conforme exigências do Programa.

Como todo esse processo foi realizado concomitantemente a meu trabalho no IFG, solicitei a esta instituição uma licença, que permitiu que minha pesquisa fosse desenvolvida e analisada por mim, resultando nesta Dissertação intitulada “Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O Papel do Psicólogo”, que ora apresento a esta banca.

Esse período de dedicação ao Mestrado tem sido um importante momento de realização de meu processo de tornar-me cientista, com todos os desafios, dificuldades e conquistas que isso implica. Com essa experiência rica e diversa, compreendi que todo o meu processo na graduação, no Curso de Letras, de Filosofia e de Psicologia fazem parte de minha constituição acadêmica e de minha visão de mundo.

A defesa de minha dissertação, diante dos membros da banca e de minha orientadora, consiste, para mim, não só na formalização e desfecho desse processo de tornar-me cientista, que apenas se inicia, mas, especialmente, num espaço/tempo de aprendizagem, construção de conhecimento e de constituição de minha subjetividade profissional, acadêmica e pessoal.

RESUMO

No contexto sociocultural que vivemos, existe na estrutura social sob a figura do Estado, a ideologia na qual vivemos sob a égide dos direitos e garantias universais. Porém o Estado capitalista tem atuado historicamente em favor dos interesses das classes dominantes, por meio de ideologias de exclusão dos mais pobres, dos deficientes, de classes étnico-raciais e, em geral, daqueles que não correspondem aos padrões de normalidade, os denominados “anormais”. No contexto escolar, instituição engendrada nos modelos sociais do Estado, o conceito de inclusão tem sido problematizado pelos diferentes atores da educação. No bojo da inclusão emergem temas relacionados à diversidade, ao fracasso escolar, as políticas públicas inclusivas e a um dos temas deste trabalho: O papel dos psicólogos neste contexto. O *locus* desta pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), instituição transversal de ensino que engloba desde o ensino médio à pós-graduação. Neste sentido, este trabalho investigou o processo de tornar se psicólogo *em e para* a diversidade no âmbito do IFG. Inerente ao signo da inclusão, perpassamos as formas de engajamento político destes profissionais em relação as diferentes demandas inclusivas institucionais. A pesquisa se fundamenta na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na qual concebe-se a cultura como um elemento diacrônico e central de análise. Assume-se que a *práxis* dos psicólogos atuantes nas políticas intersetoriais que tratam da inclusão na rede federal de ensino deve ser analisada em seu contexto histórico-cultural. Sustentado por esta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi analisar a *práxis* e a construção intersubjetiva (sujeito e contexto socioinstitucional) dos psicólogos escolares do IFG em relação ao conceito de inclusão, ao engajamento político e às possibilidades de tornar-se psicólogo *em e para* a diversidade. Utilizou-se, como metodologia, a Epistemologia Qualitativa de González

Rey, tendo como instrumento de construção de informações a Conversação. As zonas de sentido evidenciadas nortearam reflexões sobre a atuação dos psicólogos no IFG, e as formas de engajamento político destes profissionais em relação à inclusão *em* e *para* a diversidade na instituição.

Palavras – chave: Teoria Histórico-Cultural; Inclusão Escolar; Psicologia Escolar; Políticas Públicas; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

In the socio-cultural context that we live in, there is an ideology in the social structure: we live under the figure of the State and the protection of universal rights and guarantees. But the capitalist state has historically acted in favor of the interests of the ruling classes, through ideologies of exclusion of the poorest, the disabled, ethnic-racial classes, and, in general, of those who do not conform to the norms of normality, the so called “abnormal”. In the school context, an institution engendered in the social models of the State, the concept of inclusion has been problematized by the different actors of education. In the context of inclusion, topics related to diversity, school failure, inclusive public policies and one of the themes of this paper emerge: The role of psychologists in this context. The locus of this research was the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG), a transversal institution of education that encompasses high school to postgraduate. In this sense, this work investigated the process of becoming a psychologist in and for diversity within the IFG. Inherent in the sign of inclusion, we go through the forms of political engagement of these professionals in relation to the different institutional demands. The research is based on the perspective of Historical-Cultural Theory in which culture is conceived as a diachronic and central element of analysis. It is assumed that the praxis of the psychologists working in intersectional policies that deal with inclusion in the federal educational network must be analyzed in its historical-cultural context. Based on this perspective, the objective of this work was to analyze the praxis and intersubjective construction (subject and socio-institutional context) of the school psychologists of the IFG in relation to the concept of inclusion, political engagement and the possibilities of becoming a psychologist in and for diversity. As a methodology, the Qualitative Epistemology of González Rey was used, and

“Conversation” was our information construction tool. The areas of meaning evidenced guided reflections on the performance of psychologists in the IFG, and the forms of political engagement of these professionals in relation to inclusion in and for diversity in the institution.

Key - words: Historical - Cultural Theory; School Inclusion; School Psychology; Public politics; Federal Institutes of Education, Science and Technology.

LISTA DE SIGLAS

- CAE – Coordenação de Assistência Estudantil
- CAPD – Coordenação de apoio pedagógico ao discente
- CEFET – Centro Federal De Educação Tecnológica
- CRHAS – Coordenação de Recursos Humanos e Assistência Social
- EAD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ETFs – Escolas Técnicas Federais
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- IFEs – Instituições Federais de Educação
- IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- IPHAN – Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional
- LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NAPNE – Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
- PAE/IFG - Política De Assistência Estudantil Do Instituto Federal De Goiás
- PAEE - Público-Alvo Da Educação Especial
- PDI – Programa de Desenvolvimento Institucional
- PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
- PROEP - Programa de Expansão da Educação profissional
- PROEP - Programa de Expansão da Educação profissional
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
- SISU - Sistema de Seleção Unificada
- UNED - Unidade Descentralizada de Ensino
- USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

1. Fachada do Campus Goiânia.....	32
2. Fachada do Campus Inhumas.....	34
3. Solenidade de implantação do IFG em Jataí em 1988.....	36
4. Construção da Unidade Flamboyant.....	37
5. Sede em construção do Campus Goiânia Oeste.....	38
6 . Tabela “Participantes. ”	40
7 . Tabela “Zonas de Sentido e relação de Indicadores. ”	47
8 . Tabela “Síntese das Verbalizações sobre o Indicador: O acesso às demandas do PAEE. ”	51
9. Tabela “Síntese das Verbalizações sobre o Indicador: Inclusão para quem? ”.	55
10 . Tabela “Síntese das Verbalizações sobre o Indicador: Atuação profissional em relação à diversidade ”.	59
11 . Tabela “Síntese das Verbalizações sobre o Indicador: Conhecimento das Políticas institucionais inclusivas. ”.	66
12 . Tabela “Síntese das Verbalizações sobre o Indicador: Engajamento na construção das políticas inclusivas do IFG. ”.	68
13 . Tabela “Síntese das Verbalizações sobre o Indicador: Como o IFG entende o papel do psicólogo”.	75
14 . Tabela “Síntese das Verbalizações sobre o Indicador: Uma Atuação possível em e para a inclusão”.	82

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
MEMORIAL.....	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xv
LISTA DE SIGLAS.....	xvii
LISTA DE TABELAS E FIGURAS	xviii
I – INTRODUÇÃO.....	01
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	09
CAPÍTULO 1 - PSICOLOGIA ESCOLAR: SOBRE A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	09
1.1 - As ideias psicológicas no Brasil Colônia.....	10
1.2- A relação entre a Psicologia Escolar e a Escola Nova no Brasil.....	12
1.3 - A profissionalização da psicologia no Brasil	15
CAPÍTULO 2 - PSICOLOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO PSICÓLOGO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	17
2.1 - Considerações iniciais sobre a psicologia e a inclusão na perspectiva histórico-cultural.....	17
2.2 - Inserção do Psicólogo nas Políticas Públicas Educacionais.....	19
2.2.1 - As práticas inclusivas e a atuação dos psicólogos escolares.....	22
III – OBJETIVOS.....	27
3.1 – Objetivo Geral.....	27
3.2 – Objetivos Específicos	27
IV – METODOLOGIA.....	27
4.1 – A Epistemologia Qualitativa.....	27

4.2 - Contexto da Pesquisa.....	29
4.3 – Participantes.....	39
4.4 - Construção do Cenário de Pesquisa.....	40
4.5 - Conversação como Instrumento de Construção de Informações.....	41
4.6 - Procedimentos de análise das Informações Construídas.....	44
V - ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	47
5.1 – Zona de Sentido A - O Desafio da Inclusão: Conceitos e práxis do Psicólogo Escolar no IFG.	48
5.1.1 - Uma Atuação Passiva Frente À Inclusão.....	60
5.2 – Zona de Sentido B - A Política Inclusiva e a Psicologia: Aproximações e Engajamento dos Psicólogos do IFG.	63
5.2.1 - O Psicólogo Escolar e as Políticas Inclusivas: Uma Relação Necessária.	69
5.3 – Zona de Sentido C - Tornar-Se Psicólogo <i>Em e Para</i> a Diversidade no IFG: Um Papel em Construção.	72
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	93
ANEXO A	94
ANEXO B	95
ANEXO C	98
ANEXO D	99
ANEXO E	100

I – INTRODUÇÃO

As instituições públicas de educação são espaços regidos por um marco jurídico-político. Concomitantemente, são instituições construídas historicamente em períodos e conjunturas que compõem a trajetória destes espaços educacionais. As dimensões e objetivos destas instituições ressignificam-se a partir das dimensões sociais, econômicas e políticas que perpassam e desenham as atribuições e funções sociais do ensino público.

Neste contexto, o Instituto Federal de Goiás (IFG) faz parte da história da educação pública Federal do Brasil. Ressaltamos que o IFG só passou a existir em 2008, com a publicação da Lei nº 11.892 (2008), porém, a trajetória da instituição se inicia em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices, por meio do decreto nº 7.566 (1909), assinado pelo então presidente da República, Nilo Peçanha. A fundação da Escola de Aprendizes e Artífices efetivou-se na cidade de Goiás, capital do Estado de Goiás até 1933. Em 1933, a Escola de Aprendizes e Artífices foi transferida para a nova capital, Goiânia. Passou a ser então chamada de Escola Técnica de Goiânia.

O objetivo social inicial da Escola de Aprendizes e Artífices era a formação de jovens e adultos oriundos da extinção da escravidão por meio da Lei Áurea (1888). O ensino oferecido até então, era voltado à integração destas pessoas ao mercado de trabalho, mas se restringindo a ofícios tradicionais como carpintaria e alfaiataria. A escolarização oferecida pela Escola de Aprendizes e Artífices se resumia a linguagem e cálculos básicos.

Entre a década de 1930 e 1940 o Brasil se orientou por políticas sociais de modernização, industrialização e urbanização. Na educação o país criou o sistema público de educação, incluindo o Sistema S (Senai, Sesc, Sesi, Sebrae, Senac, Senar, Sest, Senat e SESCOOP) cujo objetivo se resumia à formação profissional sem elevação da escolarização (PDI, 2014).

Inserido no recém-criado sistema público de educação, a Escola de Aprendizes e Artífices foi transformada em Escola Técnica (da União). Neste momento, a Escola Técnica de Goiânia oferecia educação profissionalizante aos jovens pobres para fomentar o crescente setor industrial do país.

Em princípio, a Escola Técnica de Goiânia não permitia o acesso dos seus estudantes ao ensino superior. Somente a partir da década de 1950, com instituição da lei nº 1.821 de 1953, foi possível aos egressos da Escola Técnica de Goiânia o acesso ao ensino superior, porém limitado a cursos de relação direta à formação profissional. A estes estudantes era permitido cursar no ensino superior os cursos de química industrial, engenharia, arquitetura, matemática, física, química e desenho (PDI, 2014).

No ano de 1959, por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro; as Escolas Técnicas da União foram transformadas em Autarquias Federais e convertidas em Escolas Técnicas Federais (ETFs). Em 1960 o Governo Federal criou as Escolas Agro técnicas, e em 1965 a Escola Técnica de Goiás passou a se chamar Escola Técnica Federal de Goiás.

Durante o regime militar (1964 a 1985) a educação profissional evoluiu de maneira tímida, graças a intervenções internacionais na educação brasileira, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e a Aliança para o Progresso. Conforme Saviani (2013, p. 77) “os acordos MEC-Usaid centraram-se nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são características básicas da chamada pedagogia tecnicista”. O maior impacto na educação profissional no Regime Militar ocorreu por meio da lei nº 5.692 (1971) com a tentativa de universalização do currículo técnico profissional.

Em 1971, a lei nº 5.692 no seu artigo nº 4, estabeleceu que o ensino no 1º e 2º grau deveria contemplar de forma compulsória o ensino profissionalizante. Os impactos negativos desta lei não atingiram as ETFs, diferentemente da rede estadual de ensino que

não gozava da mesma estrutura material e profissional da rede Federal e, conseqüentemente, não conseguiu concretizar de maneira exitosa uma formação integrada. Por outro lado, no âmbito Federal esta reforma resultou em um aumento de qualidade em relação à natureza da formação integrada em virtude dos seus recursos humanos e infraestrutura já consolidadas historicamente.

Os avanços da educação profissional ganharam impulso após o fim do regime militar em virtude do processo constituinte iniciado em 1987 e consolidado na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. No aspecto educacional, a Carta Magna reestabeleceu garantias individuais invioláveis, direitos e liberdades básicas como o direito a saúde, a educação e ao trabalho. De forma concomitante, foram instituídos preceitos como a igualdade de gênero, criminalização do racismo e, especialmente no artigo 208; o dever do Estado em garantir o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, a implementação destes direitos nas Instituições Federais só começou a se efetivar por leis posteriores como a LDBEN (1996) e, principalmente, por meio das políticas dos governos da era petista a partir do primeiro governo Lula.

Em 1994, com a instituição da lei 8.948, as ETFs foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que seriam instituídos por meio do Conselho Nacional de Educação Tecnológica. No primeiro momento, o objetivo era de integração dos CEFETs aos serviços nacionais de aprendizagem Industrial, Comercial e Rural. Somente em 1998, com a publicação da Lei nº 9.649, a competência da Educação Profissional passa a ser do Ministério da Educação (MEC). Neste contexto o Governo Federal passa a investir na expansão dos CEFETs por meio do Programa de Expansão da Educação profissional (PROEP) e do Fundo De Fortalecimento da Escola (Fundescola).

A ETF de Goiás foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), em 22 de março de 1999. A partir de então, a instituição ampliou sua atuação oferecendo ensino superior em cursos para formação de tecnólogos. Novos dilemas institucionais surgiram, como a inserção e o reconhecimento destes profissionais Tecnólogos no mercado de trabalho, e a mudança de perfil dos estudantes que agora buscavam um curso superior.

A partir de 29 de dezembro de 2008, por meio da promulgação da Lei nº 11.892, publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008, o CEFET-GO foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Novamente foi ampliada a área de educação institucional, que passou a oferecer novas modalidades de ensino, como a modalidade de Ensino a distância (EAD); e a expansão por meio de uma estrutura multicampi, principalmente pelo interior do Estado. Esta última mudança culminou em novos paradigmas institucionais, notadamente na democratização de ensino e na busca da inclusão social, visto que a implantação dos novos Campus privilegiaram a população mais carente e afastada dos grandes centros.

Neste contexto de Expansão do Ensino Federal, o então Governo Petista avançou de maneira substancial no que a Constituição Cidadã preconizava em torno da educação e da educação inclusiva. Em 2010, as políticas nacionais de acesso, inclusão e permanência estudantil, ampliaram investimentos em virtude Decreto nº 7.234 (PNAES), e do decreto nº 7.611 (2011); avançando no objetivo de cumprir o que determina a Constituição Cidadã nos artigos nº 206 e nº 208; ou seja, garantir igualdade de condições para o acesso na escola e o atendimento na rede pública de ensino para as crianças com deficiência.

A transformação dos CEFETs em Institutos Federais através da lei nº 11.892 (2008) e a expansão das Universidades, exigiu novas políticas Inter setoriais, relativas ao acesso, a permanência do contingente de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) no

ensino público federal. De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; que dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências; considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ressalta-se que o Decreto nº 7.611 (2011) no Art. 1º, primeiro inciso, reforça que é dever do Estado garantir a educação inclusiva das pessoas público-alvo da educação especial em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Em decorrência deste contexto, os diversos profissionais das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; têm se articulado em Fóruns e Seminários como o “VI Seminário Nacional Sobre Educação E Inclusão Social De Pessoas Com Necessidades Educacionais Especiais” realizado pela UFRN em 2014, na tentativa de unificar ações nas áreas de inclusão, acesso e permanência dos alunos PAEE. Um dos principais objetivos é regulamentar de maneira intersetorial, os Núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nas Instituições Federais de Educação (IFEs). Estes núcleos visam eliminar obstáculos físicos ou de comunicação, que interferem na participação e no desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. No entanto, o trabalho dos psicólogos das IFEs não se limita a deficiência, pelo contrário, existem demandas cada vez maiores de estudantes com altas habilidades e superdotação e contextos em que a diversidade racial e étnica também encontra barreiras excludentes.

Não obstante, a efetivação das políticas inclusivas de âmbito nacional depende da criação e da implementação de políticas intersetoriais das IFEs. Por esta razão inexistem uma unicidade de práticas inclusivas nas IFEs, e cada instituição tem criado políticas inclusivas pautadas em suas próprias realidades ideológicas, históricas e sociais. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) propôs em 2014, a criação de uma comissão para elaboração de uma política própria de Assistência Estudantil

na qual se almejava a efetivação de ações inclusivas de acesso e permanência ao PAEE e para a diversidade.

Ressalta-se que em virtude da criação dos IFEs por meio da lei nº 11.892 (2008), e a ampliação das Universidades Federais, novas demandas surgiram no Ensino Superior em relação ao acesso de alunos PAEE e em relação a inclusão *em e para* a diversidade. Neste contexto foram sancionadas políticas para o acesso, a inclusão e a permanência do contingente de estudantes público-alvo da educação especial, alunos oriundos de escolas públicas, e de grupos historicamente marginalizados (alunos carentes, negros e índios). Como exemplo, citamos a Lei nº 12.711 (2012) que garante 50% das matrículas nos cursos, e em todos os turnos, a estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Os Governos de Lula e Dilma (2003 a 2015), protagonizaram uma nova intervenção política para democratização, inclusão e acesso ao ensino superior nos IFETs como, por exemplo, a Lei nº 11.096 (2005). Esta Lei instituiu o Programa “Universidade para Todos” que cita, em seu art. 2º, inciso II, bolsas Destinadas a alunos portadores de deficiência. Já o art. 7º determina um percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros. Posteriormente, o Decreto nº 6.096 de 2007 citou explicitamente a inclusão em seu inciso V do artigo 1º: “Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”.

Complementam as políticas inclusivas o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e os sistemas de cotas instituídos pela Lei nº 12.711 (2012); que integram as ações afirmativas aos negros, índios, deficientes, estudantes de escola pública e de baixa renda em universidades reservando 25% das matrículas em todas as Universidades e Institutos Federais. Desta forma as matrículas de portadores de deficiência aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2013 eram

quase 30 mil estudantes, enquanto em 2010 eram pouco mais de 19 mil segundo o Censo da Educação Superior de 2014.

Porém, as criações das diversas Leis de Inclusão garantiram de maneira imediata apenas o ingresso destes estudantes, enquanto as IFEs e os psicólogos que atuam na educação pouco avançaram para garantir uma permanência deste público. Conforme evidenciado nesta pesquisa, os psicólogos em geral significam de maneira reducionista a inclusão; ora restringindo a inclusão apenas às formas de ingresso institucional (vestibular e cotas), a adaptações estruturais como rampas de acesso, ou a concessão de bolsas financeiras. O conceito de inclusão deve ser ampliado, pois um dos objetivos sociais da escolar é tirar o indivíduo da condição de *assujeitamento* para torná-lo sujeito, viabilizar ao mesmo o direito à participação plena na vida pública e na escola. É possibilitar ao aluno o conhecimento que leva à expressão de uma palavra própria no processo de construção de sua subjetividade. Caso contrário pode-se cair em uma relação onde educadores e educandos se limitam a cumprir formalmente os contratos jurídicos estabelecidos em lei sem efetivar de fato os processos educativos.

Deste modo, é necessário problematizar a *práxis* psicológica no âmbito das IFEs de modo a evidenciar um panorama diacrônico sobre a atuação dos psicólogos em relação aos estudantes PAEE e ao conceito de inclusão *em e para* a diversidade. Quando falamos neste trabalho sobre o conceito de inclusão, nos deparamos com diferentes conotações conceituais. Em certos contextos o conceito de inclusão é contraditório ou restrito às deficiências, em outras situações o conceito se expande às altas habilidades e superdotação (Conforme observamos nas definições legislativas em torno do PAEE). Este trabalho entende a inclusão de forma ainda mais ampliada, e desenvolve o signo como ação política, cultural, social e pedagógica. A inclusão é aqui referida enquanto igualdade de direitos, sem discriminação ou preconceitos pois somos sujeitos da diversidade. Desta forma, não podemos falar neste

contexto de uma inclusão somente *para* a diversidade, mas também incluir *em* diversidade. Inclusão *em* e *para* a diversidade significa uma atuação engajada “em” relações de respeito as diferenças que possam “ecoar, ampliar-se para uma perspectiva preche de novas possibilidades de educar e ser educado “para” a cultura dos direitos humanos”(Pulino, Soares, Botêlho da Costa, Longo, & Sousa, 2016).

Frente a tais considerações, problematizamos o contexto institucional do IFG e suscitamos os seguintes questionamentos: Como ocorre a atuação do psicólogo escolar em contextos inclusivos? De qual forma os psicólogos escolares tem se engajado nas políticas inclusivas educacionais? Como se forma a identidade deste profissional? Quando falamos de inclusão, nos referimos a qual público?

Neste contexto, este trabalho analisou por meio de zonas de sentido, de que forma os psicólogos atuam na implantação e na implementação das Políticas de Inclusão no campo educacional com vistas a garantir a participação e autonomia dos estudantes *em* e *para* a diversidade, bem como o desenvolvimento da própria identidade destes profissionais. Entretanto, atualmente emergem novas questões sobre a psicologia escolar, notadamente em relação à forma de atuação com os alunos que demandam políticas inclusivas. Como a psicologia enquanto ciência pode contribuir para a real inclusão destes alunos? A *práxis* dos psicólogos tem ampliado o conceito de inclusão, sobretudo em novos paradigmas políticos e sociais; ou têm perpetuado as concepções clássicas excludentes e estigmatizadoras? Tais perguntas orientaram a direção desta pesquisa, que pretende fazer um percurso sobre o papel dos psicólogos escolares no IFG e as zonas de sentido destes profissionais em relação ao signo da inclusão.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I - Psicologia Escolar: Sobre a relação histórica entre a Psicologia e a Educação no Brasil

De forma geral, é recorrente considerar como recorte temporal da historiografia da psicologia nacional, os marcos legislativos da profissão. Deste modo, é celebrado o dia do psicólogo de acordo com a Lei nº 4.119, aprovada em 27 de agosto de 1962. No mesmo ano, foi estabelecido por meio de Resolução, o currículo mínimo para os cursos de graduação de psicólogos. Em 1964, o Decreto nº 53.464 (1964) regulamentou a Lei nº 4.119 (1962) e normatizou legalmente os parâmetros do exercício profissional e da formação dos psicólogos.

A partir do recorte legislativo da profissão, diz-se que a psicologia brasileira completou cinquenta anos em 2014. Não obstante, a psicologia nacional constituiu-se inicialmente em um período pré-profissional, que remete ao século XIX. Pfromm Netto (1996) denomina como “normalista” a primeira fase da psicologia educacional brasileira. Tal nomenclatura refere-se aos marcos da institucionalização da psicologia via Laboratórios ligados às Escolas Normais. O recorte temporal deste marco compreende o século XIX e grande parte do século XX, mais precisamente entre 1830 e 1940.

Conforme Massimi (1990), os primeiros estudos e referências da psicologia datam do período colonial brasileiro. Esta relação histórica – de rupturas e continuidades – da psicologia e da educação no Brasil, data de tempos coloniais do país, conforme registros de jesuítas que trabalhavam com a educação e com a pedagogia. Esta tese é defendida por autores nacionais que abordam estudos históricos acerca da psicologia brasileira (Antunes, 2003; Massimi, 1990; Pessotti, 1988; Rodrigues, 2007). Ressalta-se que neste recorte temporal, fica nítida a relação congênita da psicologia nacional com a educação, cujos

escritos produzidos por religiosos deixaram evidências de influências das matrizes filosóficas europeias presentes e de elementos da cultura indígena.

1.1 - As ideias psicológicas no Brasil Colônia

Conforme apontam Brožek e Guerra (2008), Marina Massimi (1990) destaca na sua *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*, três momentos sobre as *ideias psicológicas*¹ no Brasil neste período: Ideias psicológicas dos índios brasileiros com ênfase nas mulheres e nas crianças, métodos psicopedagógicos dos jesuítas (como o conhecimento das paixões e de si mesmo), e as ideias do iluminismo do século XVIII com a fundação da ciências do homem.

A relação da educação e da psicologia no período colonial foi tema recorrente nas obras dos jesuítas, notadamente em aspectos psicopedagógicos. Conforme ressalta Antunes (2003), dentre os temas elencados pelos jesuítas encontram-se: aprendizagem, natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança, influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional, motivação, o papel do jogo no desenvolvimento, controle e manipulação do comportamento, utilização de prêmios e castigos como instrumentos de controle do comportamento infantil, processo de formação da personalidade da criança, educação feminina e educação indígena.

¹ Expressão utilizada por Massimi (2008, p. 69) para denominar conceitos e práticas de intervenção com indivíduos e grupos, “geralmente definíveis como “psicológicas”, mas formuladas e aplicadas em épocas anteriores ao advento da Psicologia científica, por diferentes culturas e em diversos contextos geográficos e sociais”.

Segundo Antunes (2003), os autores desse período concebiam a personalidade da criança como algo mutável e passível de moldagem por meio da educação formal. Tal perspectiva configurava o prenúncio do que viria a ser, mais tarde, denominado de *Interacionismo* na psicologia do desenvolvimento. A educação seria, concomitantemente a fatores ambientais deterministas, elementos de modificação do comportamento.

Ressalta-se que temas recorrentes da psicologia educacional e escolar contemporânea já eram destacados como ideias psicológicas do período colonial. O desenvolvimento sensorial (paladar, olfato, audição, visão e tato) e o desenvolvimento motor (Educação Física) foram abordados por Mello Franco². Frei Mateus da Encarnação Pinna³ escreveu sobre o desenvolvimento intelectual das crianças, o qual relacionava à racionalidade como potência que se desenvolvia gradativamente, de acordo com a maturação do cérebro. O papel do jogo no desenvolvimento também foi um dos temas trabalhados por Mello Franco. Este autor fez uma relação entre o jogo físico e a educação moral, “que juntos dariam base para a formação de um povo virtuoso” (Antunes, 2003, p. 143)

Sobre este breve histórico, a conclusão evidente é de que os estudos historiográficos da psicologia brasileira demonstram que a relação histórica entre psicologia e educação é

² Médico e Iluminista, nascido em Minas Gerais, na cidade de Paracatu (1757-1822), autor de obras inspiradas na Medicina Francesa do século XVIII, escreveu dentre outras, os seguintes trabalhos: *O tratado sobre a Educação Física dos Meninos* (1790) e *Elementos de Hygiene* (1813).

³ Pregador Beneditino (1687-1764) cuja obra se encontra na biblioteca do Mosteiro Beneditino do Rio de Janeiro, autor de um conjunto de volumes de sermões chamado *Viridiário Evangélico*.

mais antiga do que comumente tem se difundido. Entre as diferentes rupturas e reencontros, posteriormente serão discutidas mudanças de concepções na história da psicologia escolar.

1.2 - A relação entre a Psicologia Escolar e a Escola Nova no Brasil

Ao deixar a condição de colônia para se tornar império, o Brasil do século XIX passou por transformações culturais e mudanças em relação às ideias psicológicas. Tal processo aconteceu de forma notável nas emergentes faculdades de medicina e nas chamadas Escolas Normais. Proliferaram-se nos diversos Estados do país, novas ideias sob a influência do positivismo e liberalismo na educação e na psicologia inserida neste contexto. Como exemplo, uma iniciativa do Estado de São Paulo em 1892, criou uma lei que introduziu a psicologia como disciplina no currículo das Escolas Normais.

Pode-se afirmar que a passagem das ideias psicológicas nacionais do período colonial, para as ideias psicológicas do século XX, diferenciam-se pelas diferentes influências europeias cujos pressupostos científicos culminaram com a emergência do pensamento Escolanovista do Brasil e com a institucionalização da Psicologia científica (Gebrim, 2002).

Havia, em relação à psicologia escolar no início do século XX, teorias distintas sobre a inteligência que se dividiam em 3 linhas: Uma linha apriorística que considerava a inteligência limitada à genética, uma linha ambientalista na qual a inteligência seria o produto do meio que age sobre um sujeito passivo, e uma linha interacionista onde o sujeito tem papel ativo no ambiente e a inteligência é o resultado desta ação (Campos, 2008).

Neste contexto, a educação tradicional não compreendia o homem como unidade, pois dissociava os diferentes aspectos da vida humana: Separava o intelectual do biológico, e o social do individual. As concepções de inteligência e de aprendizagem não reconheciam

o educando como uma pessoa em movimento. A Escola Nova abarcava um conjunto de princípios com o objetivo de ressignificar as práticas tradicionais de ensino, introduzindo novas compreensões sobre a inteligência e inserindo na educação uma preocupação social para com os educandos.

Desta forma, o escolanovismo desenvolveu-se no Brasil na primeira metade do século XX sob a égide dos pressupostos de John Dewey (1859-1952) e Ruy Barbosa (1849-1923). A educação escolanovista se orientava como uma forma de democratização social, respeitando a diversidade e a inclusão dos sujeitos. Em virtude do intercâmbio de professores normalistas e da propagação do movimento escolanovista, as Escolas Normais começam a utilizar a psicologia “para definir os objetivos educacionais, não mais a partir de um ideal antropológico, mas a partir das necessidades do organismo individual, de um lado, e do organismo social, de outro” (Massimi, p.741, 1990).

Cabe lembrar neste contexto a atuação do médico Ulisses Pernambucano, diretor da Escola Normal Oficial de Pernambuco. Pernambucano criou em 1925, o Instituto de Psicologia de Pernambuco, que posteriormente foi renomeado para Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e anexado ao serviço de Higiene Mental do Hospital Alienados do Recife. Ressalta-se que Pernambucano criou a primeira escola para crianças com deficiência mental, pautando-se na premissa de que tais crianças deveriam sair do abandono e do ócio doméstico ou dos hospícios para ter uma oportunidade real de aprendizagem em espaços escolares (Antunes, 2003). As ações significativas de Pernambucano em defesa das minorias (negros e deficientes) incutiram nos seus colaboradores a importância de considerar a realidade social nas pesquisas realizadas. Foi de Ulysses Pernambucano, publicada em 1918, a primeira Tese brasileira no campo da deficiência mental, intitulada “Classificação das Crianças anormais. A Parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental”.

No Estado do Ceará, as ações de Lourenço Filho introduziram de forma mais ampla os ideais da Escola Nova no Brasil. A proposta educativa na reforma cearense apresentava uma articulação direta com a psicologia. Ao alterar o currículo do ensino normal, a reforma cearense introduziu a biologia educacional, a pedagogia experimental, a sociologia e a psicologia. Esta, a psicologia, tornou possível a aplicação direta de conhecimentos psicológicos que permitiram um crivo científico para a Educação Nova que se definia como movimento científico e racional. Desta forma, a psicologia assumiu papel central nesta reforma uma vez que seu conhecimento seria o principal instrumento do professor em sala de aula.

No Distrito Federal, a reforma ocorrida em 1928 incorporou e ampliou os movimentos dos outros Estados. A função social da escola foi ampliada e a mesma foi alçada como instituição capaz de provocar mudanças sociais. A reforma do Distrito federal era pautada nos seguintes princípios: Escola única, gratuita e obrigatória garantida pelo Estado, escola do trabalho e escola da comunidade (Gebrim, 2002).

Os exemplos de Pernambuco, Ceará e Distrito Federal, ilustram a forma assistemática da implementação do escolanovismo no Brasil. Ocorreram reformas estaduais em ritmos diferentes, cujo laço foi o “otimismo pedagógico” para melhorar as formas de escolarização. Ademais, a psicologia foi o aporte comum em todas as reformas na medida em que se pretendia subsidiar, e legitimar a pedagogia científica. A psicologia foi capaz de fornecer à Pedagogia científica, registros, controle e medidas dos fenômenos educacionais.

A produção científica da psicologia no período escola novista, pode ser visualizada por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1963), veículo midiático que divulgava as políticas educacionais do período, revelando desta forma a consonância do pensamento pedagógico com as investigações psicológicas. Conforme pesquisa de Gebrim (2002) sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), foram publicadas 106

edições cujos artigos enfocaram diferentes teorias da psicologia que envolviam: Psicometria, psicologia humanista, psicolinguística, psicologia funcionalista, psicologia de recursos humanos, psicanálise, psiconeurologia, psicologia behaviorista, psicologia cognitivista, psicologia do excepcional e psicologia eclética (Aglutinação de várias correntes da psicologia). Neste universo, ressaltamos que a psicologia do excepcional (produções da psicologia sobre deficiência mental), correspondeu a apenas 1% do total dos tópicos mencionados.

Diante destes dados, evidencia-se que o conceito de inclusão e deficiência mental na escola, ainda eram conceitos incipientes na psicologia brasileira. A dissertação “missionária” de Ulysses Pernambucano, e o trabalho de outros pesquisadores, só viriam a ser expandidos nas Universidades a partir da década de 1980, como por exemplo, no Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

1.3 - A profissionalização da psicologia no Brasil

A partir da ascensão do pensamento escolanovista na década de 30 (e posteriores), a psicologia nacional ganhou mais notoriedade como ciência, a partir da sua introdução nas universidades. A partir da aceitação da psicologia nos círculos acadêmicos, e sendo gradativamente expandida a outras áreas para além da educação; a psicologia foi sendo incorporada como disciplina universitária a partir da criação dos cursos superiores na USP, na PUC de São Paulo e na PUC do Rio Grande do Sul. Destacam se também as contribuições

do trabalho de professores de psicologia como Antônio Gomes Penna⁴ e Franco Lo Presti Seminário⁵

Mas apenas na década de 70 ocorre uma mudança no paradigma profissional em virtude do aumento de cursos de psicologia no país. Em apenas uma década, entre 1970 e 1980, o número de psicólogos aumenta exponencialmente, e chega a trinta mil profissionais. Estes psicólogos engendrados na conjectura dos anos 70 e 80, vão participar efetivamente da construção identitária profissional nas Universidades e nos movimentos sociais da época, como os movimentos sindicalistas e de resistência à ditadura (Bock, 2010). Neste contexto a psicologia comunitária e a psicologia da saúde se consolidam como áreas de atuação do profissional psicólogo, e na educação ocorrem avanços importantes como as pesquisas de Maria Helena Souza Patto que contribuíram para construção de novos conceitos sobre fracasso escolar e inclusão.

A rota histórica da psicologia brasileira até então é indissociável dos contextos educacionais. Pode-se concluir que a psicologia enquanto ciência e profissão no Brasil, nasceu do que fora chamado “ideias psicológicas”, evoluindo substancialmente nas décadas

⁴ Foi convidado em 1948 para o cargo de professor do Instituto de Psicologia da UFRJ, que na época era apenas um órgão suplementar da Faculdade de Filosofia. O curso de psicologia só foi implantado na Universidade em 1960, onde Penna desenvolveu seu trabalho, destacando a forte influência de Piaget nos seus estudos.

⁵ Trabalhou como professor na primeira turma do curso de psicologia da UFRJ em 1964, e na Fundação Getúlio Vargas. Seus trabalhos concentraram na área da cognição humana, com bases na epistemologia genética de Piaget e às teses de Jerome Bruner.

de implantação das Escolas Normais em razão da implantação dos pressupostos da Escola Nova no país.

CAPÍTULO 2 - PSICOLOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO PSICÓLOGO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 - Considerações iniciais sobre a psicologia e a inclusão na perspectiva histórico-cultural.

Quando se trata da discussão das bases teóricas que sustentam a psicologia, não raras vezes é comum eximi-la do campo do social, situando-a somente no âmbito clínico atrelado a um *setting* terapêutico com foco no sujeito intrapsíquico. Entretanto não é possível dicotomizar a psicologia em uma vertente social e em outra individual, uma vez que, o sintoma é social. O que é delineado como individual (singular), é sempre consequência de uma rede discursiva, que é a rede do coletivo, da “cultura que se apresenta organizada em sistemas semióticos, os quais se expressam, consolidam e modificam no contexto concreto das práticas sociais e da comunicação intersubjetiva” (Oliveira, 2006, p. 430). Nesta perspectiva, mesmo considerando (se fosse possível) que todos os homens e mulheres fossem inseridos numa mesma cultura, o desenvolvimento humano é sempre um processo singular marcado por uma historicidade própria. O homem constitui-se na e pela cultura.

A compreensão do desenvolvimento humano na psicologia de perspectiva histórico-cultural, considera o indivíduo em constante interação com diferentes contextos. O desenvolvimento não pode ser explicado por uma única causa, mas em múltiplas razões. Em resumo, o processo de desenvolver-se significa transformações estruturais que resultam das constantes interações entre o organismo e o ambiente. É sistêmico na medida em que é um fenômeno multideterminado no qual existe uma continuidade e uma ruptura entre o

biológico e o cultural. O cultural age e transforma o biológico e por isso a teoria histórico-cultural do desenvolvimento é convencionalmente chamada de sociogenética.

É necessário destacar que na história do desenvolvimento humano, não raro foram teorizados e padronizados os “pontos fora da curva” – embasados, por exemplo, na distribuição normal estatística da Curva de Gauss - do que foi idealizado como normalidade. Nasce desta forma a Deficiência, os anormais. A categorização das coisas de forma matemática, arbitrária e conjectural; ainda é característica da ciência moderna e pós-moderna. Daí o riso de Foucault (2007) sobre uma certa enciclopédia chinesa⁶ e toda uma crítica posterior embasada, principalmente, nas teorias da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

Vigotski destacou no quinto volume das Obras Escogidas (1989), os conceitos da *Defectologia* e da *criança normal*. Os termos utilizados por Vigotski – e mantidos na tradução brasileira – equivalem às expressões *deficiência e educação especial e criança com deficiência*. No entanto, os caminhos teóricos da psicologia Histórico-Cultural divergem dos conceitos deterministas em relação às limitações das deficiências. A tese central de Vigotski abre novas possibilidades de desenvolvimento para as crianças deficientes na medida em que o aspecto cultural torna-se um fator compensatório e alternativo para desenvolver-se e tornar-se. Portanto, por meio das proposições de Vigotsky foi possível pensar em uma perspectiva pedagógica voltada para as competências e possibilidades nas quais o sujeito, enquanto ser de criatividade e superação, pode perpassar seus próprios limites. O sujeito

⁶ Considerações de Foucault sobre Borges e as ambiguidades de uma classificação binária dos seres vivos.

torna-se protagonista de seu próprio desenvolvimento superando a condição de mero “produtor” de respostas.

2.2 - Inserção do Psicólogo nas Políticas Públicas Educacionais

Dentro do contexto sócio-histórico o direito constitui-se como objeto cultural por meio de um conjunto de normas jurídicas para o cidadão e para o Estado, que objetiva viabilizar os mínimos sociais que assegurem a manutenção do Contrato Social⁷. Deste modo, a psicologia não pode se desengajar da política e nem dos interesses da comunidade na medida em que não há relação binária, de simples oposição, mas sim de Agenciamentos⁸.

Em verdade, não há fecundidade na tentativa de criar uma justaposição na qual a psicologia nunca se encontra com as políticas públicas. Uma concepção clássica do sistema jurídico (que se fundamenta pela centralidade do modelo arborescente⁹) dicotomiza a relação entre o sujeito e a lei. Desta forma, os sistemas sociais não se comprometem com a

⁷ Rousseau (2005) define o Contrato Social como consentimento unânime, no qual se abdica das vontades particulares em favor da comunidade. O Contrato Social configura-se como corpo moral e coletivo, soberano, pois representa a *Vontade Geral*.

⁸ Por Agenciamento, Deleuze e Guattari se referem a uma noção mais ampla do que a de uma estrutura ou um sistema ou mesmo à forma. Um agenciamento comporta em si a multiplicidade de componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, social ou maquinímica.

⁹ O modelo Arborescente remete aos centros de poder, à hierarquia e às relações binárias que dominam a linguística e os aparelhos de poder como o Estado.

subjetividade, estão organizados apenas para regular as relações contratuais entre duas partes. Em virtude das premissas anteriores, esta pesquisa identifica-se com o referencial sociocultural em psicologia derivada da contribuição de autores como Vigotsky e Luria. A psicologia sociocultural trabalha de forma dialógica, em uma perspectiva dinâmica na qual os sujeitos são semióticos, seres da linguagem que se constituem mutuamente com a cultura (e seus objetos, como o Direito) em temporalidades históricas e ontogenéticas. Neste cenário, ao analisar a inclusão escolar como Direito Constitucional, torna-se necessário considerar fatores sócio-históricos como, por exemplo, a receptividade dos profissionais da educação e a existência – ou inexistência – de obstáculos institucionais em relação a real inclusão em oposição à mera integração com vistas a cumprir o que determina a lei. Neste mesmo sentido, Turqueti, Souza e Chinalia (2013, p.63) afirmam:

Sem apoio especializado, corre-se o risco de simplesmente incluir, nas salas de aula comum, alunos “especiais” na tentativa de se fazer cumprir seus direitos. Só a inserção física e temporal não tem validade, já que a escola tem um papel a desempenhar com seus alunos, sejam eles “normais” e/ou especiais.

Na tentativa de operacionalizar as políticas de inclusão escolar, muitas vezes desconsideram-se os fenômenos psicológicos como interpretação e coconstrução das experiências dos sujeitos de forma semiótica e dialógica. Na perspectiva sociocultural, o desenvolvimento humano se constrói de forma não linear, considerando as relações intersubjetivas, históricas, culturais e sociais. Desta forma, a psicologia histórico-cultural se opõe a reducionismos que se caracterizam, historicamente, por aspectos puramente

biológicos ou puramente subjetivos do desenvolvimento, e que afetam diretamente as relações na escola (notadamente nos processos de inclusão\exclusão e seriação).

Uma das consequências diretas desta polarização é a taxonomia dos estudantes – ditos “normais” – e dos estudantes “problema”, cujo *rol* abrange educandos com dificuldades de aprendizagem até estudantes com distúrbios de aprendizagem; estes excluídos historicamente dos espaços escolares como sintoma da sociedade moderna.

Desse ponto de vista, é essencial contextualizar o próprio conceito “inclusão” de maneira diacrônica para fomentar os métodos de análise posteriores sobre as políticas de inclusão escolar e as interfaces de atuação da psicologia em uma perspectiva sociocultural. Recentemente o tema da inclusão que se pauta no seio da sociedade democrática de direitos, emergiu como discurso a favor das minorias historicamente segregadas. A educação inclusiva tornou-se um tema recorrente nas produções acadêmicas nacionais, notadamente a partir da Declaração de Salamanca, documento produzido pela Unesco em 1994. Embora este documento tenha surgido em um contexto de inclusão limitado às crianças com necessidades especiais, encontramos no mesmo os princípios norteadores da inclusão como movimento educacional, social e político.

Após a Declaração de Salamanca (1994), ocorreram no Brasil esforços legislativos no intuito de efetivar a inclusão nos contextos educacionais. Como resultado destes esforços, o texto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) estabeleceu parâmetros para a viabilização desta inclusão.

Posteriormente, o Governo Petista que se inicia em 2003 avança de maneira consubstancial no que a Constituição Cidadã preconizava em torno da educação inclusiva e diversidade. Neste período, conforme apontamos anteriormente, os avanços para uma escola mais inclusiva foram fomentados por meio da implementação de cotas, criação dos NAPNE e auxílios estudantis. Os psicólogos, por integrarem o quadro de servidores das IFEs, fizeram

parte de todas estas transformações históricas em torno da diversidade, que passou a ter acesso e permanência assegurados por meio das novas leis inclusivas.

Neste sentido relacional entre psicólogos e políticas educacionais, Guzzo (2007, p. 27) ressalta “o compromisso ético e político do psicólogo, quando atua em compromissos educacionais, passa a ser o bem-estar daqueles que estão envolvidos em diferentes partes da comunidade”. Em uma sociedade capitalista, cujos processos educacionais estão invariavelmente relacionados ao capital e ao mercado, ocorrem naturalizações dos processos de exclusão pelo simples fato de um aluno viver na pobreza. Diante desta realidade, o psicólogo escolar pode contribuir para cristalizar as ideologias estigmatizadoras e excludentes ou pode atuar de outra maneira, por meio do engajamento político e crítico em relação às políticas neoliberais na educação (Guzzo, 2007). A segunda forma de atuação promove a problematização e consequentes mudanças de perspectivas políticas inclusivas na escola e na sociedade, na medida em que os alunos também aprendem por meio de novos modelos sociais que a escola pode apresentar.

2.2.1 - As práticas inclusivas e a atuação dos psicólogos escolares

O movimento transitório das normatizações legislativas, expostos resumidamente neste texto, confirmam o que Foucault (citado por Santos, 2010) conceitua como *Heterotopia* e que pode ser aplicado no processo de inclusão dos “anormais” na escola. Em analogia aos modelos da Lepre e da Peste expostos por Foucault em “*Os Anormais*”, a escola passa a ser o local de inclusão com o advento das novas políticas: A educação deixa de ser a Tecnologia de poder que bane, expulsa e marginaliza; e passa a ser a Tecnologia de poder positivo que agrega e Multiplica a partir dos próprios feitos (Foucault citado por Santos, 2010).

Não obstante, dentro do processo histórico da integração dos anormais é notória a limitação dos processos inclusivos em binarismos (normal\anormal). Conforme Foucault (2001) o processo de inclusão limitado a processos disciplinares e de normatização dos desajustados – e com vistas ao domínio dos corpos dóceis demonstrado em “*Vigiar e Punir*” – pode ser chamado de processo de normalização através da inclusão.

O processo de normalização através da inclusão gerou diversas Pedagogias da exclusão, evidenciadas por Freire (1981) na “*Pedagogia do Oprimido*” e que continuam em evidência no sádico sistema neoliberalista da educação brasileira que inclui de forma legislativa, mas exclui nas práxis. Considerando que, como aponta Freire (1981), a política e educação são indissociáveis, o eixo norteador das políticas educacionais, no tocante à educação inclusiva, deve ser a ampliação da noção própria de inclusão, que alcance todos os grupos que vêm sendo historicamente excluídos do sistema educacional. Nesta vertente se faz necessária a equiparação das oportunidades de acesso e permanência com vistas a diminuir as desigualdades educacionais.

Ao nos voltarmos para essa prática social – a inclusão – faz-se necessário aludir a transitoriedade do caráter caritativo para a compreensão de proteção e direito social dos estudantes PAEE. No Brasil especificamente, a educação inclusiva ganha respaldo legal com advento da Constituição Cidadã de 1988, que institui a educação como direito de todos e dever do estado (Scarparo & Poli, 2009). Porém é indispensável que, de forma análoga às garantias na forma de lei, os estudantes PAEE tenham, na escola, a noção de pertencimento na medida em que esta é o *Lócus* que se ocupa da educação de todos os educandos, cada um aprendendo na medida de suas possibilidades, sem que ninguém seja excluído, pois a escola firma-se no alicerce da possibilidade de uma sociedade mais justa (Santos, 2010).

Embora se ilustre uma mudança significativa na educação inclusiva em seu trajeto histórico, explanada anteriormente, o processo de inclusão nos contextos educativos ainda é

passível de alguns apontamentos rumo à melhora dos serviços oferecidos. Um desses apontamentos reside na necessidade de se oferecer medidas educacionais em relação à acessibilidade, a qual deve atender as necessidades individuais de modo a preservar o máximo de autonomia dos sujeitos.

As medidas educacionais devem viabilizar ao sujeito sua emancipação, e não incitar a dependência na medida em que o processo educativo deve sempre estar direcionado à autonomia dos sujeitos como produtos e produtores de conhecimento. Freire (1996, p.21) afirma: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua produção ou para sua construção”. Logo, a inclusão não deve ser confundida com assistencialismo na medida em que integrar estes sujeitos significa criar oportunidades para os mesmos exercerem a cidadania e serem protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

O direito a ter direito não se limita ao acesso aos bens e serviços, mas compreende também a participação nos âmbitos educacionais, sociais, culturais e políticos.

Scarparo e Poli (2009, p. 137) fomentam o assunto ao dizer que:

O trabalho social, muito além da utilização de instrumentos de suporte como a documentação legal, o suprimento nutricional, a viabilização do deslocamento ou uma garantia de renda mínima à sobrevivência, objetiva o reconhecimento da pessoa como inserido num contexto social. Isso implica considerá-lo nas suas dimensões de respeito à privacidade e à participação na vida pública, integrante de comunidades pela sua identidade e diferenças, a partir de sua história e seus direitos e deveres de cidadania.

Deste modo, a inclusão nos contextos escolares deve tornar o sujeito protagonista do seu desenvolvimento, viabilizar ao mesmo a plena participação na vida pública e na escola, viabilizar a construção identitária de um *self-dialógico*, em oposição a um *self-individualizado*.

Diante deste cenário, os psicólogos – que integram as equipes multiprofissionais das instituições de ensino – devem atuar no contexto escolar em uma perspectiva paradigmática, sistêmica, circular, vigotskyana. O desenvolvimento não ocorre de maneira linear, e nem se pode “normatizar” a aprendizagem em aspectos puramente maturacionais, ou biológicos. Os psicólogos devem, portanto, ir de encontro à psicologização do desenvolvimento humano que fundamenta (e justifica) a visão organicista do “atraso” dos alunos “anormais”. Necessário frisar que, para além do saber psicológico, é condição *sine qua non* para a real inclusão, contemplar saberes outros como: a sociologia, história e o materialismo histórico. Havendo uma interdisciplinaridade, uma interlocução destes saberes, a fim de um único e primordial objetivo: Tratar questões da subjetividade humana, seja da ordem do individual ou social.

O advento da psicologia histórico-cultural, por meio da produção de Vigostky, possibilita uma nova compreensão do sujeito que vai de encontro aos processos inclusivos binários apontados por Foucault. Desta forma, as contribuições de Vigotsky (1995) possibilitam a superação da dualidade cartesiana em relação ao desenvolvimento humano (mente e corpo), ou seja, o sujeito se desenvolve em uma inter-relação entre aspectos biológicos e ambientais não possuindo, em si mesmo, todas as possibilidades de desenvolvimento. Para Vigotsky (1998) o desenvolvimento humano ocorre em um processo histórico e cultural no qual todas as funções superiores se desenvolvem gradativamente nas relações sociais, e por meio das zonas de desenvolvimento proximal. Diante destas considerações, a psicologia histórico-cultural permite um novo olhar sobre os alunos PAEE,

notadamente em relação à superdotação que, erroneamente, estava ligada à ideia do inatismo de altas capacidades que se desenvolveriam independentemente do contexto social, cultural e histórico.

Esse entendimento permite a superação da visão mecanicista/dualista na educação, que norteou práticas de exclusão e a estigmatização na escola. O ambiente escolar não deve pautar-se em uma concepção bancária, pelo contrário, a educação deve potencializar o desenvolvimento “global” dos sujeitos de acordo com a particularidade de cada um. Todas as esferas deste processo devem ser mobilizadas e consideradas, desde a cultura até os aspectos emocionais e cognitivos sem, no entanto, cair em reducionismos.

As contribuições da psicologia histórico-cultural possibilitam a visão do homem em sua integralidade, e não em aspectos isolados de limitação biológica. Tais concepções possibilitam uma atuação dos psicólogos escolares na articulação e implementação das Políticas de Inclusão nos contextos Escolares de forma a garantir a participação e autonomia dos estudantes *em e para* a diversidade, bem como o desenvolvimento de potencialidades e o fortalecimento dos vínculos sociais. Conclui-se necessário que o atendimento especializado dos psicólogos aos estudantes seja efetivado através de ações ligadas às novas políticas inclusivas e, principalmente, norteado pela visão de desenvolvimento e aprendizagem histórico-cultural no qual os estudantes são vistos de forma integral, fora do estigma de um padrão ideal e social de “normalidade”.

III – OBJETIVOS

3.1 - Objetivo geral

Compreender as concepções e práticas profissionais de psicólogos do IFG em relação à inclusão *em e para* a diversidade.

3.2 - Objetivos específicos

- Investigar as práticas profissionais dos psicólogos em contextos inclusivos
- Analisar o engajamento dos psicólogos em relação às políticas inclusivas do IFG.
- Analisar as significações dos psicólogos sobre inclusão e diversidade
- Compreender o tornar-se psicólogo *em e para* a diversidade no IFG.

IV – METODOLOGIA

4.1 – A Epistemologia Qualitativa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Neste cenário de pesquisa, a história e a cultura desta Instituição são alguns dos elementos constitutivos na perspectiva da metateoria de Vigotsky. A teoria Histórico-Cultural é a base teórica deste trabalho, não obstante os processos metodológicos da Epistemologia Qualitativa, teoria elaborada pelo pesquisador Fernando Luís González Rey (2015), constituírem toda a metodologia da pesquisa. Deste modo, esta pesquisa caracteriza-se pelo seu caráter construtivo-interpretativo fundamentada pela teoria

Histórico-Cultural, ou seja, toda qualidade interpretativa de dos sentidos produzidos vinculam-se diretamente às concepções de caráter histórico-cultural.

Para tanto, em um primeiro momento foi feita uma análise documental das resoluções, portarias, regimentos e políticas de Assistência Estudantil do IFG para subsidiar, a evolução dos processos de inclusão e as normatizações da atuação dos psicólogos nesta instituição. O objetivo deste primeiro momento foi familiarizar e preparar o pesquisador dentro do próprio cenário de pesquisa, notadamente no contexto histórico, sociocultural e interpessoal em que a pesquisa foi realizada.

É necessário ressaltar que, conforme salienta González Rey (2015), o princípio da pesquisa de Epistemologia Qualitativa é o aspecto dialógico, conversacional entre o pesquisador e o participante (ambos ativos no processo). A comunicação aqui colocada extrapola os limites da imanência do signo, liberta-se das amarras de uma suposta taxonomia que reduz os sentidos em categorias puramente descritivas; a comunicação é aqui assumida como instrumento indutor dos diversos sentidos subjetivos que se produzem sobre diferentes sistemas simbólicos.

A partir dessa compreensão, o segundo momento da pesquisa foi o de construção de indutores por meio de conversação com os psicólogos do IFG. A conversação como instrumento, que será retomada posteriormente em detalhes metodológicos, conduz a uma representação da psique em uma dimensão sistêmica e dialética; em verdade, um espaço ontológico no qual a subjetividade dos participantes – e do pesquisador – emergirão no decorrer das investigações.

A perspectiva instrumental desta pesquisa é de total consonância ao marco teórico que a define. Neste viés, as referências dos instrumentos utilizados na pesquisa de Epistemologia Qualitativa vão de encontro ao “instrumentalismo”, cujas premissas reforçam a aferição dos seus objetos como anônimos e vazios, e que pode ser definida por sua

característica “a-ontológica” (Koch *apud* González Rey, 2015, p. 40). O instrumento na Epistemologia Qualitativa é, sim, uma ferramenta interativa e representa apenas um meio, ou uma possibilidade de provocar a expressão do outro. Desta forma, o pesquisador é sujeito ativo e comprometido no processo da pesquisa.

Destarte, atribuímos a todo repertório metodológico aqui descrito, as prerrogativas da Epistemologia Qualitativa de González Rey que se referem ao instrumento que será utilizado e a legitimidade da informação que será produzida. Pelo fato de o conhecimento não ter uma correspondência linear com a realidade como poderia supor o instrumentalismo, a legitimidade na Epistemologia Qualitativa será um processo interno e inerente ao próprio desenvolvimento da pesquisa que se definirá pela ampliação de novas zonas de sentido.

4.2 - Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Goiás (IFG). O nascimento da instituição aconteceu com a fundação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo presidente da República Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7566. Atualmente - após diversas transformações – a instituição que denominamos de IFG é uma autarquia federal de ensino equiparada às Universidades Federais conforme a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Conforme o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFG tem a seguinte função social:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), tem como papel social a produção, a sistematização e a difusão de conhecimento científico, tecnológico e artístico, ampliando e aprofundando a formação de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e

intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da construção de uma sociedade mais democrática e mais justa social e economicamente (PDI, 2014. p.10).

Atualmente, o IFG atende mais de 20 mil alunos em modalidades presenciais, semipresenciais e à distância (EAD). Sua estrutura multicampi possui servidores Docentes, Técnico Administrativos e funcionários terceirizados para funções permitidas por lei. Nesse universo, os participantes desta pesquisa foram psicólogos da instituição. Cada campus possui em seu quadro mínimo, um psicólogo que pode atuar na Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), na Coordenação de Recursos Humanos e Assistência Social (CRHAS), ou na Coordenação de Apoio Pedagógico ao discente (CAPD).

O IFG possui sua reitoria localizada na cidade de Goiânia e é constituído atualmente pelos seguintes campi: Campus Goiânia, Campus Inhumas, Campus Senador Canedo, Campus Águas Lindas, Campus Formosa, Campus Luziânia, Campus Anápolis, Campus Itumbiara, Campus Uruaçu, Campus Jataí, Campus Aparecida de Goiânia, Campus Goiânia Oeste, Campus Valparaíso e Campus Cidade de Goiás.

Esta característica dos IFG se estruturar por meio de vários campi, causou impactos diversos nas conversações e na análise de informações. Apesar da existência de uma reitoria sugerir um modelo arborescente de organização institucional, no qual os demais campi seriam raízes de um tronco único; detectamos linhas próprias – em cada Campus - de articulação, de territorialização¹⁰ e, naturalmente, processos de desterritorialização e

¹⁰ O território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os “territorializa”. O território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos. [...] A territorialização

reterritorialização¹¹ em diferentes formas. As próprias relações sociais típicas de cada cidade, aspectos culturais e históricos, e a própria identificação da população local com a instituição resultaram em diferentes formas e significações em cada conversação realizada, em cada observação anotada no diário de campo, e em cada visita institucional. Por esta razão, é importante situar, mesmo que de forma breve, os aspectos de cada um dos quatro Campus analisados nesta pesquisa.

O Campus Goiânia

O Campus Goiânia foi o primeiro da instituição, inaugurado em 1909. Sua história se inicia na antiga capital do Estado de Goiás, Vila Boa. A partir de 1942, com a mudança da capital do Estado de Goiás para Goiânia, a escola foi transferida para a nova capital, e hoje o campus Goiânia encontra-se em região nobre, e é o maior campus do IFG em número de alunos, cursos e servidores. Hoje o campus Goiânia conta com cursos de mestrado profissional e especialização *lato sensu*; Licenciaturas diversas, bacharelados, e graduações

é o ato do ritmo tornado expressivo, ou dos componentes de meios tornados qualitativos (como por exemplo, no caso dos macacos que expõem seus órgãos sexuais de cores vivas: o pênis se torna um porta-cores expressivo e ritmado que marca os limites do território). (Deleuze & Guatarri., 1997, p. 120-122)

¹¹ [...]não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. (Deleuze & Guatarri, 1996, p. 40-41)

em tecnologia. Possui cursos de educação profissional técnica de nível médio (nas modalidades subsequente e integrada), atendendo também ao público de jovens e adultos (EJA). Possui também diversos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de Formação Inicial e Continuada (FIC), e cursos de educação a distância (EAD). O campus conta com uma infraestrutura completa que inclui: laboratórios, salas de aulas, ginásio poliesportivo, biblioteca, teatro, cinemateca, mini auditório, miniginásio, sala de ginástica, laboratório gastronômico e salas para atendimento médico, odontológico e psicológico aos estudantes. É importante ressaltar que a estrutura física do Campus é patrimônio arquitetônico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Figura 1 – Fachada do Campus Goiânia



Fonte: Site Oficial do IFG, Campus Goiânia¹²

¹² Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/goiania/index.php/historia-do-campus-goiania>

O Campus Goiânia conta com o maior número de psicólogos entre os demais, principalmente em virtude do maior número de alunos atendidos. Atualmente o quadro do Campus conta com cinco psicólogas, lotadas em diferentes departamentos e atuando de maneira diversa, conforme demonstraram as conversações.

Campus Inhumas

O Campus Inhumas foi criado em 2007, ainda como Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) na cidade de Inhumas, região Metropolitana de Goiânia. Inhumas é uma cidade com população de 51.932 pessoas, de acordo com estimativa do IBGE em 2016¹³. Em 2008, o Campus Inhumas foi convertido em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), como parte de um primeiro processo de expansão da Rede Federal de ensino do então governo petista.

Atualmente o campus Inhumas possui quatro cursos de graduação: Ciência e Tecnologia de Alimentos, Química, Sistemas de Informação e Informática. Possui três cursos técnicos integrais integrados: Agroindústria, Informática e Química. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Inhumas funcionam em carga horária integral, ou seja; os alunos têm aulas em dois períodos: matutino e vespertino. Esta característica dos cursos integrados do campus Inhumas, se diferenciam dos cursos técnicos integrados do campus Goiânia, os quais funcionam em turno único.

O que observamos é que uma mudança estrutural de um curso – integral em um campus e turno único em outro – causa impactos imediatos no trabalho de todos os

¹³ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=521000&idtema=130>

profissionais da instituição e na vida acadêmica como um todo. Tais diferenças foram corroboradas pelas observações em campo.

Na visita ao campus Inhumas, a conversa dos servidores era sobre a falta de estrutura do campus para oferecer um curso integral: “O campus Goiânia, os professores recusaram o curso integral porque não dá, os alunos não têm condições de ficar aqui o dia inteiro sem restaurante, sem estrutura (Sic)” (Diário de campo, 09/10/2016).

Figura 2 – Fachada do campus Inhumas



Fonte: Site oficial do IFG, campus Inhumas¹⁴

¹⁴ Disponível em: <http://www.inhumas.ifg.edu.br/index.php/sobre-o-campus>

Apesar da Reitoria centralizar as políticas institucionais, não se pode deixar de notar o impacto das diferenças sociais e históricas em cada campus. A multiplicidade cultural se nota a partir da oferta de cursos em cada campus, que se diferem em virtude da economia local, e até do perfil sócio econômico dos estudantes. Como a cidade de Inhumas está localizada em uma região com forte produção agrícola e comercial, estes foram os pontos de partida para escolha dos cursos oferecidos no campus da cidade.

Hoje o campus Inhumas (ainda em construção) se estrutura em Laboratórios de Informática, completos e em pleno funcionamento. Possui Laboratórios de Química, Bromatologia, Tecnologia de Carnes, Panificação, Análise Sensorial, Biologia, Microbiologia e Microscopia, Física e Matemática; Biblioteca, acompanhada de sala de estudos, acervo atualizado e computadores com acesso à Internet; Instrumentos musicais e equipamentos esportivos. Além desta estrutura, o campus conta com um setor de saúde e outro de assistência social para os alunos. Possui consultórios Médico, Odontológico e Psicológico, e um setor de Assistência ao estudante com psicólogo, assistente social e pedagoga. O Campus possui dois psicólogos atualmente.

Campus Jataí

O campus Jataí foi fundado em 1988. Na época, era a Escola Técnica Federal de Goiás e oferecia ensino técnico integrado ao 2º Grau. Apenas em 1999 com a mudança para Centro Federal de Educação tecnológica (CEFET), a escola passou a oferecer cursos de graduação em virtude da expansão dos CEFETs por meio do Programa de Expansão da Educação profissional (PROEP) e do Fundo De Fortalecimento da Escola (Fundescola).

A partir da Lei 11.892 (2008) o Campus Jataí se tornou Instituto Federal De Goiás. O campus oferta graduações em Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Licenciatura em

Física e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Também oferece um curso de especialização em Matemática, e um Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática.

Figura 3 - Solenidade de implantação do IFG em Jataí, quando chamava-se Uned Jataí, em 1988.



Fonte: Site oficial do IFG ¹⁵

O campus Jataí, conforme aponta Micheli (2010) “à exceção dos demais, desenvolve ações por meio de um convênio firmado com a Secretaria Estadual de Educação, para atender a alunos do ensino fundamental, com turmas do quinto ao nono ano, no turno vespertino”. Atualmente o campus funciona de maneira desmembrada em duas unidades: A primeira (Unidade Riachuelo) e mais antiga funciona em conjunto (dividindo o mesmo espaço) com uma escola estadual da cidade, e a psicóloga do IFG que está lotada nesta unidade presta serviço a alunos do IFG e da própria rede estadual da escola. A outra unidade, chamada Flamboyant, é a sede do campus e foi construída recentemente. O objetivo é que ocorra uma

¹⁵ Disponível em: <http://ifg.edu.br/jatai/index.php/component/content/article/1-latest-news/1022-expansao>

transferência gradual da antiga unidade para a nova, porém na data desta pesquisa, este objetivo ainda não foi concretizado.

Neste sentido, as conversações foram realizadas com as duas psicólogas deste campus, pois cada uma trabalha de maneira diferente em virtude desta forma de funcionamento estrutural em duas unidades. O campus possui Assistência Estudantil, restaurante estudantil e setor de saúde.

Figura 4 – Foto tirada durante a Construção da Unidade Flamboyant



Fonte: Site oficial do IFG ¹⁶

Campus Goiânia Oeste

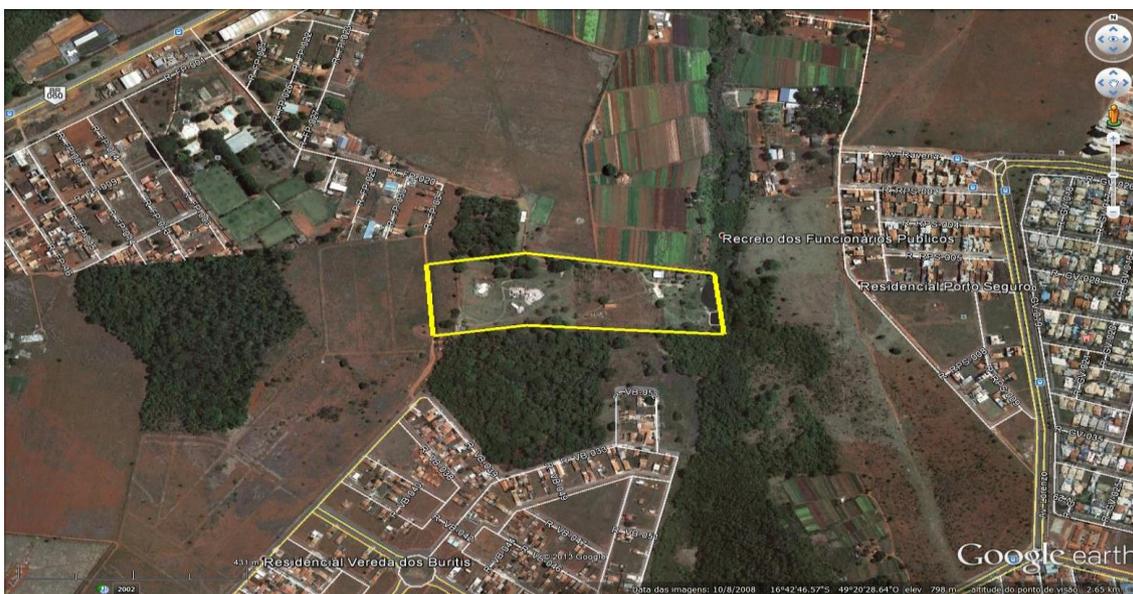
O campus Goiânia Oeste encontra-se em implantação, e iniciou suas atividades em 2014. Funciona em sede provisória, e a escolha em pesquisar este campus ocorreu pelo fato

¹⁶ Disponível em: <http://ifg.edu.br/jatai/index.php/component/content/article/1-latest-news/1022-expansao>

de complementar a pesquisa em contraste com os demais campi já implantados e com histórico mais antigo de atuação dos profissionais psicólogos.

O campus é o segundo implantado na capital do Estado, focado em educação e Saúde com objetivo de atender a população da região oeste de Goiânia e demais cidades da região metropolitana. Atualmente, esta unidade oferta apenas um curso superior de Licenciatura em Pedagogia. Na área técnica, são oferecidos quatro cursos integrados ao ensino médio (três deles são ofertados em tempo integral e um noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos). Os cursos técnicos são: Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Nutrição e Dietética e Técnico em Vigilância em Saúde. O único curso técnico noturno é o curso Técnico em Enfermagem oferecido em modalidade EJA.

Figura 5 - Sede em construção do campus Goiânia Oeste: Quinhão nº 1, Fazenda Santa Rita.



Fonte: Site Oficial do IFG¹⁷

¹⁷ Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/goianiaoeste/index.php/localizacao>

Por ser um campus em implantação, algumas diferenças são notórias principalmente em relação ao trabalho dos profissionais e à estrutura reduzida. O campus conta apenas com uma psicóloga, que está lotada na Assistência Estudantil, mas frequentemente atende demandas de outros setores. Ademais, o início do trabalho da psicóloga neste campus é recente e as práticas inclusivas são incipientes, conforme relatadas na conversação.

A estrutura deste campus é insuficiente para uma atuação mais efetiva do trabalho da psicóloga (Falta de salas apropriadas para atendimento, espaço limitado, recursos limitados). Ressalta-se que a estrutura atual é inteiramente provisória, e atualmente encontra-se em construção. O prédio definitivo deste campus não possui data de inauguração específica. A sede do campus será construída em um terreno com 77.278,94 mil m² dos quais 12 mil m² serão de área construída em uma primeira etapa.

4.3 - Participantes

Este estudo foi realizado com cinco psicólogos do IFG. Optamos por realizar a pesquisa em quatro campi de três cidades distintas para considerar a influência das diferenças regionais e culturais específicas de cada localidade. O critério de escolha dos campi, e consequentemente dos respectivos participantes, foi o tempo de implantação de cada campus; privilegiando os três mais antigos e que possuíam há mais tempo em seus quadros os profissionais da psicologia e o mais recente em implantação para comparação na pesquisa. Desta forma, os participantes foram os psicólogos dos campi Goiânia, Goiânia Oeste, Jataí e Inhumas. Apresentamos abaixo uma tabela com algumas informações sobre os participantes:

Tabela 1 – Psicólogos Participantes

¹⁸ PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
P.1	Especialista	Mais de 15 anos	Menos de 7 Anos
P.2	Não Mencionou	Mais de 15 anos	Mais de 7 anos
P.3	Mestre	Menos de 15 anos	Mais de 7 anos
P.4	Especialista	Menos de 15 anos	Menos de 7 anos
P.5	Mestre	Menos de 15 anos	Menos de 7 anos

Legenda: P - Participante

4.4 - Construção do Cenário de Pesquisa

A construção do cenário de pesquisa iniciou-se por meio de um telefonema do pesquisador aos psicólogos escolhidos, convidando-os a participarem do processo de investigação. Diante do aceite de tais psicólogos, foi realizado um encontro prévio antes da conversação no local de trabalho de cada um dos participantes. O objetivo deste encontro foi apresentar o tema e os objetivos da pesquisa ao psicólogo participante. Este momento, foi um momento de conversa e reflexão preliminares, introduzindo cada um à problemática investigada.

O motivo da construção do cenário envolver individualmente cada profissional se deveu à impossibilidade de reunir simultaneamente todos os psicólogos participantes em um mesmo local.

¹⁸ Os dados sociodemográficos foram omitidos intencionalmente para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

O IFG se estrutura em diversos campi com o objetivo de interiorizar o ensino público. Desta forma, construir o cenário de pesquisa individualmente com o psicólogo de cada Campus envolvido nesta pesquisa foi o mais viável considerando o custo, a razoabilidade e a eficiência da pesquisa. A construção desse cenário com uma discussão inicial mais ampla e reflexiva envolvendo o psicólogo que atende os alunos, pretendeu favorecer um cenário ideal para a posterior construção das zonas de sentido, por meio da conversação, instrumento utilizado nesta pesquisa. (Gonzalez Rey, 2015)

4.5 - Conversação como Instrumento de Construção de Informações

A comunicação é a via na qual os participantes se tornam sujeitos e se implicam no problema pesquisado. A pesquisa é, conseqüentemente, um processo dialógico. Desta forma, a metodologia da Epistemologia Qualitativa de González Rey nega qualquer suposição – ou sugestão – do princípio da neutralidade científica na pesquisa. O outro não é tratado como um objeto estático e neutro à espera da aplicação dos instrumentos do pesquisador. Nesta metodologia, o outro não é coagido a se submeter a uma sequência lógica e imutável de instrumentos, mas sua participação é influenciada pela estruturação do cenário de pesquisa que deverá favorecer uma necessidade pessoal e voluntária para a expressão do sujeito por meio da produção dos sentidos subjetivos.

A metateoria de base desta pesquisa – a concepção Vigotskyana Histórico-Cultural, na qual a linguagem é um dos elementos centrais e constituintes de subjetividade – legitima a Conversação como instrumento de construção de informações. A Conversação é, simultaneamente, atividade epistêmica e práxis social, que possibilita a significação de sentidos subjetivos a partir das tensões internas do processo dialógico. Enquanto procedimento, a conversação pretende superar o caráter instrumentalista que se relaciona

historicamente à tradicional entrevista na psicologia. Por meio da conversação, o pesquisador desloca-se do lugar central das perguntas, e a dinâmica ocorre com naturalidade e autenticidade entre os sujeitos de forma a produzir um tecido de informações descentralizado e co-participativo.

Por meio dos sistemas Conversacionais na Epistemologia Qualitativa, os psicólogos do IFG se apresentaram publicamente e se constituíram em contraste com o pano de fundo do contexto socioinstitucional, como uma identidade profissional sustentada intersubjetivamente. Essas interações discursivas viabilizaram o olhar idiográfico para a análise sistêmica dos contextos de atuação dos psicólogos do IFG com os estudantes.

Nesta pesquisa, a conversação constituiu-se como um processo ativo dos participantes com o pesquisador, no qual a mediação semiótica foi o alicerce para a construção de informações. Os participantes envolvidos na conversação assumiram uma co-responsabilidade na medida em que cada um, sentindo-se envolvido no processo dialógico, tornou-se coautor da pesquisa. Cada participante atuou de forma reflexiva na medida em que integraram suas experiências, dúvidas e tensões em um processo de imersão dos sentidos subjetivos no curso da conversação.

A linguagem, enquanto elemento central da conversação, se constitui como uma perpétua interrogação, campo de problemas e fonte de questões. É notório no processo de análise deparar-se sempre com signos-esfinge na medida em que a linguagem não tem um fim em si mesma pois não pode ser separada com o *de-fora*. Ela sempre guarda relação com um elemento não linguístico, mesmo que não exista entre os dois uma relação de representação. Por esta razão é fundamental relacionar a conversação com a realidade institucional, o contexto institucional, com o contexto da pesquisa.

Os psicólogos do IFG foram conduzidos, por meio da conversação, a campos significativos da sua *práxis* profissional em relação à inclusão dos alunos em e para a

diversidade. Por meio de indutores previamente elaborados, as conversações estimularam e provocaram nos participantes, temas e reflexões que correspondiam aos objetivos da pesquisa, objetivos esses que norteiam toda a metodologia e o instrumento em questão (González Rey, 2015, p. 46).

As conversações estimulam-se, provocando temas gerais que impliquem o outro, como, por exemplo: “Você pode falar sobre o momento mais importante de sua história familiar?”; “Fale sobre suas maiores experiências na vida profissional”. [...]. Esse tipo de indutor coloca o outro diante da necessidade de construir sua experiência em uma área de sua vida, bem como de representar um momento de sua vida em que convergem processos simbólicos e emoções significativos para o sujeito; é o sujeito quem se situa no lugar de onde nos falará.

Neste trabalho, os temas da conversação seguiram indutores que direcionaram os sujeitos aos objetivos da pesquisa. Tais indutores foram criados de forma a limitar o escopo do instrumento aos objetivos gerais e específicos, conforme descrito no Anexo A.

As conversações foram registradas por meio de gravador de voz digital, e posteriormente transcritas. A gravação, o uso das conversações e a autorização de cada participante para esta pesquisa ocorreram de acordo com os parâmetros exigidos pelo Comitê de Ética, e conforme os anexos B (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) e anexo C (Termo De Autorização Para Utilização De Imagem E Som De Voz Para Fins De Pesquisa).

4.6 - Procedimentos de análise das Informações Construídas

Ao assumir, com Gonzalez Rey, o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa, enfatizamos que o conhecimento produzido pode ser interpretado por meio da construção de zonas de sentido, pelo pesquisador. Essas são definidas como zonas de inteligibilidade e de interpretação que não esgotam a questão em um significado único, pelo contrário, abre a possibilidade do objeto de pesquisa ser significado em um campo de produção teórica de maneira multívoca (Gonzalez-Rey, 2015).

A partir da construção de zonas de sentido, para a análise e interpretação das conversações, tornou-se possível ao pesquisador produzir um conhecimento compreensivo das falas dos participantes. Como procedimento de interpretação, consideramos nesta pesquisa três níveis de análise:

1º nível de análise: Construção dos indicadores de acordo com a interpretação do pesquisador e com a recorrência de determinados elementos nas conversações.

2º nível de análise: Construção de Hipóteses sobre a atuação dos psicólogos/as em relação a diversidade e a inclusão no IFG.

3º nível de análise: Produção de zonas de sentido que se relacionam aos objetivos da pesquisa.

As informações foram construídas por meio de diferentes procedimentos. Neste sentido, é importante caracterizar os seguintes procedimentos que fomentaram este trabalho:

Contato e Acesso à Instituição (IFG): O acesso inicial ao IFG, em contexto da atual pesquisa, ocorreu diretamente com o Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional. Foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa contendo objetivos, metodologia, nome do

programa de pós-graduação, e informações sobre apreciação ética da pesquisa. Em concordância com as exigências do comitê de ética, a Instituição emitiu uma carta de aceite com assinatura do Pró-reitor de desenvolvimento institucional que autorizou a execução da pesquisa com os psicólogos da instituição. Ademais, ressalta-se que o contato do pesquisador com o IFG é permanente visto que o mesmo é servidor público da instituição desde 2013.

Pesquisa Documental do IFG: Foram solicitadas informações do Departamento de Recursos Humanos da Instituição para localização dos psicólogos e organograma dos diversos campi da Instituição. Também foram utilizadas as informações históricas do Programa de Desenvolvimento Institucional Vigente, e todas as leis nacionais citadas nas referências desta dissertação.

Submissão ao Comitê de Ética: O Projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da UNB. Os termos de consentimento dos participantes estão em anexo nesta pesquisa.

Observação e Diário de Campo: Após a aprovação do Comitê de Ética para execução da pesquisa de campo, foram utilizados Diários de campo em todas as visitas institucionais, e diálogos com os participantes. Os diários foram usados como forma de registro de minhas impressões, observações, minúcias e detalhes do contexto de pesquisa. As observações se estenderam para além dos momentos de conversação, visto que o pesquisador esteve engajado enquanto psicólogo na rotina institucional e nas discussões sobre o tema da pesquisa durante dezoito meses. Durante este período, foram realizadas discussões e a elaboração de uma política de Assistência Estudantil na qual o próprio pesquisador colaborou com propostas de inclusão no IFG. Esta forma de observação participante permitiu

um engajamento político na instituição e a criação de vínculos com os participantes da pesquisa durante as conversações individuais. Ressalta-se que para além dos diários de campo, as conversações também foram registradas em gravações de voz, de acordo com as normas e resoluções do comitê de ética.

Criação do Contexto de Pesquisa com os psicólogos participantes: Foram convidados cinco psicólogos de quatro Campus, em um universo de trinta profissionais se somarmos todos os Campus do IFG. Os participantes foram convidados a colaborar, primeiramente, por meio de contato telefônico. Neste primeiro momento, foram explicados superficialmente os objetivos de pesquisa e foi feito o convite de livre e espontânea aceitação aos participantes.

Conversações: Os psicólogos que aceitaram participar da pesquisa, demonstraram disponibilidade total em agendar um dia para a conversação. Dos cinco participantes, três determinaram um tempo definido de uma hora para a conversação. Os demais não exigiram limitações de tempo. Da parte do pesquisador, não foi determinada nenhuma exigência de tempo, ou de espaço específico. As conversações ocorreram de acordo com a disponibilidade, e conveniência dos participantes. Desta forma, todas as conversações ocorreram no local de trabalho (campus) de cada psicólogo. Todas as conversações foram gravadas, e todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Esclarecido e de Uso de Som para esta pesquisa. A cada conversação, precedeu um diálogo informal de apresentação e de assuntos relacionados ao campus e ao trabalho dos participantes. Estas conversas “informais” versaram sobre as particularidades de cada campus do IFG, os quais possuem diferenças culturais em virtude da localização (Cidades diferentes), e diferenças sociais (Públicos e realidades sociais distintas em cada Campus).

V - ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme apresentado anteriormente, as análises das informações desta dissertação foram construídas a partir da Epistemologia Qualitativa de González-Rey (2015). As Zonas de sentido elencadas, tem relação direta com os indutores do Anexo A e com os indicadores relacionados na tabela 2:

Tabela 2 - Zonas de Sentido e relação de Indicadores

Zonas de Sentido	Descrição	Indicadores	Exemplo de Verbalizações
Zona de Sentido A: O desafio da Inclusão. Conceitos e práxis do psicólogo escolar no IFG.	Refere-se às práticas atuais inclusivas que os participantes apontaram nas conversações. Incluindo o próprio conceito de inclusão, demanda, e percepções sobre o papel do psicólogo neste contexto.	- O acesso às demandas do PAAE - Inclusão para quem? - Atuação profissional em relação à diversidade na escola.	No início do semestre tem a semana do planejamento a gente sempre tem intervenção no trabalho dos professores para que eles tenham a tranquilidade, a liberdade, tanto professores como coordenadores de nos encaminharem”
Zona de Sentido B: A política inclusiva e a Psicologia: Aproximações e engajamento dos psicólogos do IFG.	As relações entre as políticas inclusivas institucionais e o engajamento dos profissionais.	- Conhecimento das Políticas institucionais inclusivas. - Engajamento na construção das políticas inclusivas do IFG.	As políticas de inclusão ou exclusão desses alunos existem [...]. Ah, existe! Existe uma preocupação sim dessa inclusão do aluno e tudo.
Zona de Sentido C: Tornar-se Psicólogo <i>em e para</i> a diversidade no IFG: Um Papel em Construção.	A identidade do psicólogo no IFG e as possibilidades de atuação.	-Como o IFG entende o papel do psicólogo -Uma atuação possível <i>em e para</i> a inclusão.	É um trabalho que eu falo que está em construção, e eu falo que será até a gente se aposentar”

Em cada Zona de sentido, a conversação orientou-se por meio de indutores. Os Indutores não foram uma “amarra” à conversação, sua função foi apenas de orientação para que a conversação não se dispersasse excessivamente. Não obstante, os participantes ficaram livres para dar exemplos e falar de sentimentos em relação ao trabalho. O objetivo foi de

permitir a livre expressão subjetiva, e a formulação autônoma de sentidos sobre os temas da pesquisa. Para contextualizar as conversações, é importante frisar novamente a realidade institucional porque falamos de uma instituição que se expandiu por meio de um rápido processo de interiorização por meio de diversos campi.

A análise nesta pesquisa apresenta caráter construtivo-interpretativo, admitindo, portanto, a implicação da subjetividade do próprio pesquisador. Conforme aponta González Rey (2002), por meio da interpretação atribui-se significado aos indicadores. Os indicadores foram selecionados de acordo com a interpretação do pesquisador e com a recorrência de determinados elementos nas conversações. O pesquisador relacionou e identificou nos indicadores, as conexões com o que eles fazem ou não passar intensidades, pois a pergunta-guia não é o que significa, mas com o que o indicador funciona. Os signos não são imanentes, eles são a superfície de uma primeira zona de sentido, que se relaciona com a teoria e a retroalimenta em um processo contínuo.

Os indicadores acompanham devires e formas de pensamento que podem estar relacionados a um elemento ou a um conjunto de elementos. Tais indicadores são formulados a partir da própria pré-análise das transcrições das conversações. A partir dos indicadores, foi possível criar zonas de inteligibilidade e conseqüentemente identificar as zonas de sentido que serão analisadas a seguir.

5.1 – ZONA DE SENTIDO A - O DESAFIO DA INCLUSÃO: CONCEITOS E PRÁXIS DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO IFG.

A partir da pré-análise das transcrições das conversações, as experiências dos psicólogos participantes resultaram nos seguintes indicadores: “O acesso às demandas do PAEE”, “Inclusão para quem?” e “Atuação profissional em relação à diversidade na escola”.

De forma geral, em todas as conversações foram relatadas experiências ou formas de subjetivação em torno destes indicadores.

O indicador “Acesso as demandas do PAEE” refere-se à forma e ao modo de encaminhamentos destes alunos para os psicólogos do campus. As conversações apontaram para diferentes formas de acesso dos psicólogos às demandas destes alunos, prevalecendo os encaminhamentos dos professores aos psicólogos. Conforme podemos observar no relato de P.1, a demanda dos alunos PAEE alcança a psicóloga da seguinte forma:

[...] a gente também no início do semestre tem a semana do planejamento e sempre tem intervenção no trabalho dos professores para que eles tenham a tranquilidade, a liberdade, tanto professores como coordenadores de nos encaminharem as demandas. Basicamente todos os alunos (PAEE) que me procuram eles vêm encaminhados ou por professores, ou por coordenadores, ou pelas pedagogas da CAPD.

Corroborando com a fala de P.1, o participante P.5 relata:

[...] geralmente esse aluno (com alguma necessidade inclusiva) é encaminhado por algum professor ou coordenador. A primeira coisa que eu faço é chamar o aluno. Por exemplo, o Caleb¹⁹ (Aluno com osteogênese imperfeita), primeira coisa que eu fiz foi conhecer o Caleb. Então eu fui até ele, porque é difícil ele chegar aqui em cima porque a rampa é muito

¹⁹ Nome fictício para manter anonimato na pesquisa.

íngreme. [...] então eu fui até ele em sala de aula e nós ficamos conversando. Então a primeira coisa é conhecer para saber.

No contexto de trabalho de P.4, foram relatadas três formas de identificação de demandas: Espontâneas (iniciativa dos próprios alunos), encaminhadas (por professores), e as demandas mencionadas durante as reuniões de conselho de classe. A fala dessa participante apontou que

[...] essa demanda tinha a espontânea que os alunos procuravam, e tinha aquela que os professores mencionavam e a gente também participava do conselho de classe para compreender, para ter um acompanhamento porque lá eles sempre discutem e a gente participa do conselho de classe para compreender a dinâmica de cada aluno e de cada necessidade especial, e estabelecer uma parceria com os professores nesse sentido.

Apesar das verbalizações apontarem diferentes maneiras de acesso às demandas, a fonte primária continua sendo a de encaminhamento por meio dos professores ou o conselho de classe, no qual a demanda ainda parte diretamente dos professores. Tal fato aponta que a queixa escolar continua sendo a maior demanda do psicólogo escolar. O diagnóstico inicial da demanda, que em geral é realizado pelo professor, geralmente chega ao psicólogo carregado por concepções históricas que naturalizam a responsabilidade do fracasso escolar nas próprias vítimas do processo. Conforme aponta Patto (2015, p. 64) “a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX”. Em virtude deste percurso histórico, é recorrente a psicologização e a medicalização das demandas escolares, notadamente quando

tratamos da diversidade na escola e dos alunos PAEE com suas diferentes necessidades adaptativas. Tornou-se hábito, nas últimas décadas, o encaminhamento pelo corpo docente dos “alunos-problema” e dos “deficientes” para profissionais da saúde (Médicos e psicólogos) com vistas à adaptação comportamental ou a um tratamento médico.

Tabela 3 - Síntese das Verbalizações sobre o Indicador “O acesso às demandas do PAEE”

INDICADOR	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
O acesso às demandas do PAEE	“A gente também no início do semestre tem a semana do planejamento e sempre tem intervenção no trabalho dos professores para que eles tenham a tranquilidade, a liberdade, tanto professores como coordenadores de nos encaminharem as demandas. Basicamente todos os alunos (PAEE) que me procuram eles vêm encaminhados ou por professores, ou por coordenadores, ou pelas pedagogas da CAPD”	“Hoje (os alunos PAEE) não (me) procuram mais [...].” “O que todo mundo queria era o atendimento terapêutico. Queria psicólogo para isso, para eu fazer atendimento terapêutico”	“Têm um aluno, que já foi constatado que ele tem uma deficiência intelectual visível [...] eles [os professores] não me procuram. Eu falei, ô esse aluno aí, lá no setor onde eu trabalho a gente pode receber esse aluno. Basta que o professor encaminhe esse aluno lá que eu vou atender o aluno.”	“Essa demanda tinha a espontânea que os alunos procuravam, e tinha aquela que os professores mencionavam e a gente também participava do conselho de classe para compreender, para ter um acompanhamento porque lá eles sempre discutem e a gente participa do conselho de classe para compreender a dinâmica de cada aluno e de cada necessidade especial, e estabelecer uma parceria com os professores nesse sentido.”	“Geralmente esse aluno (com alguma necessidade inclusiva) é encaminhado por algum professor ou coordenador. A primeira coisa que eu faço (quando identifica a demanda) é chamar o aluno.”

É importante também citar que historicamente, a inserção da psicologia no ensino profissionalizante desde a década de 1980, ocorreu com foco clínico (Feitosa & Marinho-Araújo, 2016). Esta inserção da psicologia no IFG com foco em atendimento clínico foi relatada na fala de P.2: “O que todo mundo queria era o atendimento terapêutico. Queria psicólogo para isso, para eu fazer atendimento terapêutico.”

Frente à análise das conversações sob a ótica deste primeiro indicador, concluímos que o histórico clínico de atendimento dos psicólogos na educação profissionalizante ainda mantém uma forte influência sobre os professores e a forma como os mesmos revelam as demandas aos psicólogos do IFG.

Importante frisar que à medida em que a conversação se aprofundava neste indicador, constatamos que os próprios psicólogos podem, de certa forma, contribuir para a manutenção do *status quo* em relação ao papel passivo de atuação clínica tradicional (psicoterapia) pautado em encaminhamento-diagnóstico. O participante P.3 relatou esta relação:

Têm um aluno, que já foi constatado que ele tem uma deficiência intelectual visível [...] eles [os professores] não me procuram. Eu falei, ô esse aluno aí, lá no setor onde eu trabalho a gente pode receber esse aluno. Basta que o professor encaminhe esse aluno lá que eu vou atender o aluno.

Com base na análise desta zona de sentido, e no indicador de demanda, seguiu-se o indicador: “Inclusão para quem? ”. As conversações transcorreram da demanda, para o público alvo destas demandas. Dois participantes restringiram o conceito de inclusão àqueles sujeitos com deficiências físicas, motoras ou intelectuais, ou seja, desconsideraram a inclusão de alunos com altas dotações e habilidades, ou mesmo de grupos segregados no ambiente escolar em virtude de raça ou aspectos sociais e culturais. Desta forma, foi possível problematizar de que forma a inclusão foi, ou não, relacionada à diversidade. A partir dos depoimentos de P.2 e P.3, constatamos como estes profissionais compreendem e atuam com o conceito de inclusão:

Eu não me lembro o ano que nós tivemos a primeira, o primeiro aluno especial aqui, mas eram poucos. Agora de um tempo para cá que começou a ter mais surdos, mas essa inclusão foi acontecendo assim normal, tranquila (P.2)

Para P.3, “em geral, quando penso em inclusão penso em alunos com necessidades especiais”. Os demais participantes (P.1, P.4 e P.5) ampliaram os conceitos sobre inclusão escolar indo ao encontro do conceito de Pulino (2016b) no qual tornar-se humano é um processo de originalidade-singularidade e não de generalidade. Deste modo, a falta e o excesso não caracterizam o sujeito deficiente na medida em que estamos sempre nos tornando. Conforme aponta Pulino (2016b, p. 137),

As ciências humanas têm falado do ser humano como generalidade e pouco tem se preocupado com, ou se ocupado da originalidade de cada pessoa. Quando falamos de tornar-se humano [...]refletimos sobre como cada criança é esse geral, esse pré-e-sempre-determinado e, ao mesmo tempo, configura-se como o novo, o inesperado.

De uma maneira mais ampliada sobre diversidade e inclusão, os relatos dos seguintes participantes fomentam os conceitos *em e para* a diversidade:

P.1 - [A inclusão refere-se] além das que eu já citei que são as necessidades especiais que são questões física, com limitações físicas, a gente tem outras linhas. Aqui a gente tem problema de alunos com muito baixa renda. Aquele aluno que tem dificuldade de acesso ao campus, porque nosso

campus fica mais isolado. É aquele aluno que tem dificuldade na permanência aqui porque ele não tem dinheiro para alimentação. É aquele aluno que não tem acesso, por exemplo, a um computador a internet e ele tem dificuldade na realização dos trabalhos. Então, esse público precisa ser incluído.

P.4 - Eu acredito que com essa questão das cotas eles vieram mais, o que eu acho interessante. Eu acho que o vestibular de alguma forma pode barra a entrada desses sujeitos principalmente nessa questão cognitiva.

P. 5 - Inclusão para mim, é a efetivação da LDB quando ela diz que a educação é para todos. Inclusão para mim é a definição do “todos”. Mas nem todo mundo cabe no “todos” porque existe uma lógica do processo seletivo.

As falas citadas demonstraram que os participantes com maior tempo de atuação no IFG, denotam uma concepção de inclusão marcada pela compreensão focada na falta de algo, e não uma compreensão inclusiva do sujeito em e para a diversidade. A trajetória profissional de P.2, com mais de quinze anos de atuação enquanto psicóloga, revelou uma base teórica arraigada a conceitos e fundamentos de uma psicologia voltada a uma *práxis* de modelo biomédico (prevenção e intervenção primária, avaliações psicométricas). Este posicionamento denota uma redução ao próprio conceito de inclusão existente nos documentos oficiais que caracterizam o PAEE enquanto alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tabela 4 - Síntese das Verbalizações sobre o Indicador “Inclusão para quem? ”

INDICADOR	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
Inclusão para quem?	<p>“[A inclusão refere-se] além das que eu já citei que são as necessidades especiais que são questões física, com limitações físicas, a gente tem outras linhas. Aqui a gente tem problema de alunos com muito baixa renda. Aquele aluno que tem dificuldade de acesso ao campus, porque nosso campus fica mais isolado. É aquele aluno que tem dificuldade na permanência aqui porque ele não tem dinheiro para alimentação. É aquele aluno que não tem acesso, por exemplo, a um computador a internet e ele tem dificuldade na realização dos trabalhos. Então, esse público precisa ser incluído”</p>	<p>“Eu não me lembro o ano que nós tivemos a primeira, o primeiro aluno especial aqui, mas eram poucos. Agora de um tempo para cá que começou a ter mais surdos, mas é essa inclusão foi acontecendo assim normal, tranquila”</p>	<p>“Em geral, quando penso em inclusão penso em alunos com necessidades especiais. [Deficiências]”</p> <p>“Eu acho que a verdadeira inclusão, ela não é social. Ela é educacional.”</p>	<p>“Eu acredito que com essa questão das cotas eles vieram mais (alunos com deficiências) o que eu acho interessante. Eu acho que o vestibular de alguma forma pode barra a entrada desses sujeitos principalmente nessa questão cognitiva.</p>	<p>“Inclusão para mim, é a efetivação da LDB quando ela diz que a educação é para todos. Inclusão para mim é a definição do “todos. Mas nem todo mundo cabe no “todos” porque existe uma lógica do processo seletivo”</p>

A inclusão relatada por P.2, é focada nos alunos com deficiência física ou intelectual, parâmetros que orientam suas formas de atuação profissional conforme observamos na sua verbalização: “Uma avaliação, através de testagem para ver o nível de deficiência, era um trabalho bem interessante. [Relato de experiência ocorrida antes de trabalhar no IFG] “.

Em contrapartida, os participantes que iniciaram seu trabalho na instituição a menos tempo, relataram uma visão mais ampliada sobre o público que demanda ser incluído por meio da atuação do psicólogo. Obviamente, não é possível elaborar uma “cartilha” de

atuação para cada forma de demanda inclusiva. Devemos considerar nas formas de atuação de cada participante, diferentes características como tipo de formação, a trajetória enquanto profissional psicólogo, e as diferenças culturais, estruturais, sociais e históricas de cada campus. É importante ressaltar que as diferentes formas de acesso às demandas modificam a atuação profissional visto que cada aluno, com sua própria especificidade, geralmente é estigmatizado em diferentes níveis institucionais que vão construindo um “diagnóstico” que será encaminhado para o psicólogo.

Nos campi do interior, ocorreram relatos de uma atuação focada em parcerias com a rede municipal de Assistência Social e Saúde, em virtude da acessibilidade em criar vínculos com estas instituições. Conforme apontam P.2 e P.4:

P.4 - A gente fez um mapeamento da rede para compreender quem poderia ser nossos parceiros, porque é uma cidade do interior. [...] A gente queria entender o que essa cidade poderia criar, os vínculos que poderia fazer para realizar os encaminhamentos.

P.2 – O trabalho do psicólogo no interior continua sendo ainda um trabalho muito definido. Fiz muitos encaminhamentos aqui porque nós temos na cidade a rede que cobre isso. [...] então a gente encaminha esses outros casos de necessidades específicas para o serviço municipal, sabe?

É importante frisar que os participantes, com exceção de P.2, relataram perfis de atuação opostos à tradição clínica que demarcou o início da psicologia nas escolas profissionalizantes. Não obstante, conforme apontaram P.2 e P.3, a instituição preserva uma concepção clínica em relação à atuação destes profissionais.

P.2 - O que todo mundo queria era o atendimento terapêutico. Queria psicólogo para isso, para eu fazer atendimento terapêutico.

P.3 - Existe uma ideia muito fixa, com a atuação clínica.

Mas, conforme observamos atentamente, quatro dos cinco participantes (P.1, P.3, P.4 e P.5) não atuam e não identificam no trabalho uma atuação clínica tradicional:

P.1 - Eu só faço aquela escuta, orientação e faço uma orientação por escrito para os professores.

P.3 - Eu não vou fazer um atendimento psicológico [psicoterapia], vou fazer um trabalho psicopedagógico, uma espécie de alfabetizador.

P.4 - Não havia psicoterapia.

P.5 - Não é atendimento clínico, isso a gente tem que reforçar todo dia.

Em geral, os participantes descreveram atuações de trabalho individual ou em grupo com pequenas variações de acordo com o departamento de lotação. Conforme podem ser observadas na tabela 5, foram citadas “Escuta Clínica”, encaminhamentos e “orientação profissional”.

Ressaltamos que estes profissionais ingressam no IFG por meio de concurso público, no qual existe um edital do certame que já prevê uma forma de atuação profissional ou, no mínimo, demonstra a visão institucional e a expectativa de atuação destes profissionais conforme descrito pelo MEC (2005)

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO: Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de

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

Conforme podemos observar, nas práticas dos psicólogos participantes foram revelados conflitos com a descrição da atuação profissional conforme determina o MEC.

Ressaltamos que os editais dos concursos usam esta descrição de forma padronizada e, como se pode notar, as atuações descritas nos certames são desconexas do que preconiza a

literatura tradicional acerca do psicólogo escolar, indo em direção a uma psicologia organizacional ou hospitalar. As palavras “educação” e “ensino” são pouco utilizadas, prevalecendo concepções de diagnóstico, segurança no trabalho e psicoterapia com enfoque preventivo ou curativo.

Tabela 5 - Síntese das Verbalizações sobre o Indicador “*Atuação profissional em relação à diversidade*”

INDICADOR	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
Atuação profissional em relação à diversidade	<p>“Para mim fechar um CID, um diagnóstico só naqueles casos extremos que o departamento me manda.”</p> <p>“Aí eles cobram muito de mim, tipo assim, o que que ela é? É esquizofrênica? Não, mas qual é a patologia?”</p> <p>“Eu só faço aquela escuta, orientação e faço uma orientação por escrito para os professores.”</p>	<p>“O que todo mundo queria era o atendimento terapêutico. Queria psicólogo para isso, para eu fazer atendimento terapêutico”</p> <p>“Como falar com a mãe: não eu não atendo porque eu não sou psicóloga clínica e eu não atendo, sabe? Eu atendo!”</p> <p>“O trabalho do psicólogo no interior continua sendo ainda um trabalho muito definido. Fiz muitos encaminhamentos aqui porque nós temos na cidade a rede que cobre isso. [...] então a gente encaminha esses outros casos de necessidades específicas para o serviço municipal, sabe?”</p>	<p>“Dependendo da forma como o psicólogo atua, ele pode ser confundido com o pedagogo”</p> <p>“Existe uma ideia muito fixa, com a atuação clínica”</p> <p>“Eu não vou fazer um atendimento psicológico [psicoterapia], vou fazer um trabalho psicopedagógico, uma espécie de alfabetizador”</p>	<p>“A gente fez um mapeamento da rede para compreender quem poderia ser nossos parceiros, porque é uma cidade do interior. [...] A gente queria entender o que essa cidade poderia criar, os vínculos que poderia fazer para realizar os encaminhamentos”</p> <p>“Eu trabalho com orientação profissional, não com testes [...]”</p> <p>“Existia uma escuta clínica”</p> <p>“Não havia psicoterapia”</p> <p>“Encaminhamento para dialogar com a [rede de saúde municipal] da cidade.”</p>	<p>“A atuação principal que é minha luta aqui é trabalhar com grupos”</p> <p>“Não é atendimento clínico, isso a gente tem que reforçar todo dia”</p>

Os relatos dos participantes indicaram a quebra da maioria dos paradigmas de atuação previstas nestes editais. Uma das diferenças encontra-se em relação ao item “Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas

psicológicas adequadas a cada caso”, na qual quatro dos cinco participantes verbalizaram total oposição. De forma geral, concluímos que a atuação da maioria dos participantes se encontra em construção (construção predominantemente autônoma, com pouca ou nenhuma articulação entre profissionais) e, felizmente, inovadora em relação ao que prevê o edital do concurso e às determinações do MEC.

5.1.1 – UMA ATUAÇÃO PASSIVA FRENTE À INCLUSÃO

Todos os participantes defenderam a necessidade de uma atuação inclusiva e preocupada com as questões da diversidade na escola. Não obstante, os relatos demonstraram significações difusas em relação ao que é inclusão e qual é o papel do psicólogo nestes contextos. Conforme apontaram os indicadores, o sentido de “inclusão” alternou entre um reducionismo às deficiências, até a uma inclusão universal “para todos”²⁰.

As formas de atuação relatadas se limitaram ao modo de acesso às demandas, que se revelaram predominantemente passivas pois são filtradas por um diagnóstico do professor. Este pode, ou não, repassar as demandas ao psicólogo. Portanto, o acesso ao público que necessita de um trabalho inclusivo pode ficar comprometido.

Ao constatar que as demandas se revelam, primariamente, por meio dos professores, podemos questionar sobre a atuação dos psicólogos em relação a essa demanda. Sempre concordamos com a visão de educação enquanto processo de humanização, de socialização e entrada em numa cultura, e de singularização-subjetivação (Pulino 2016a; Charlot 2006). Conforme resume Charlot (2006, p.15):

²⁰ A participante P.5 considera “todos” como o público que ingressa na instituição.

Toda ciência recorta seu objeto na complexidade do real. A psicologia pode, é seu direito, decidir interessar-se pela educação como processo de subjetivação; a sociologia, como processo de socialização; a filosofia, como processo de humanização. Se uma disciplina específica educação chegar a existir, creio que será tomando como objeto o triplo processo, instalando-se no coração do processo, recusando-se a deixar de fora seja a humanização, seja a socialização, seja a singularização.

Mas, se em determinado momento, os psicólogos desconsideram os processos de subjetivação na escola e, por consequência, as singularidades; corre-se o risco de “psicologizar” o “fracasso escolar”. Isto é, os profissionais naturalizam o encaminhamento dos “aluno-problemas” pelo professor que aguarda um diagnóstico, ou um manual sobre o que fazer. Desta maneira, a problematização da questão se encerra nas explicações baseadas em teorias do déficit e da diferença cultural. Conforme aponta Patto (2015, p.361):

[...] uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência[...] Esse fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola.

O relato de P.1 ilustra a simplificação das demandas inclusivas e a descaracterização dos processos de humanização, cultura e socialização destes alunos: “Alunos que vem com algum tipo de ah...de definição, de patologização, diagnóstico pronto. Ele traz de fora porque eu só faço aquela escuta, orientação e faço uma orientação por escrito para os professores”. Neste caso, o diagnóstico é a prova científica e crença inabalável de que o aluno será o “bode expiatório” do que se denomina tradicionalmente de “fracasso escolar”.

No indicador “inclusão para quem? ”, diferentes verbalizações demonstraram conceitos reducionistas em relação a deficiência. Podemos nos questionar: O que é e como me posiciono em relação a deficiência? Historicamente, o signo “deficiência” foi conceituado sob diferentes formas. Dos gregos que excluíram os deficientes da *Pólis*, a Santa Inquisição que definiu deficiência enquanto predileção divina (Pessotti, 1984); o conceito passa a ser compreendido atualmente de duas formas: A primeira sob o prisma tradicional de um modelo biomédico da deficiência, na qual os deficientes devem sofrer intervenção médica com propósitos curativos ou práticas medicamentosas para reabilitação. E a segunda forma enquanto diversidade humana, em um modelo social da deficiência reconhecendo o humano enquanto singularidade biológica e social (Diniz, Barbosa & Santos, 2009).

É preciso nos atentarmos à dimensão ética frente à questão da deficiência. Alertamos que enquanto o psicólogo escolar significar a deficiência nos parâmetros do modelo biomédico, corre-se o risco de que sua atuação justifique o olhar excludente da diferença, um viés no qual o ser humano não é diversidade. Conceituar a deficiência enquanto diversidade permite reconhecer a singularidade e originalidade de tornar-se, sem rotular os sujeitos em excessos ou exceções já que somos todos diferentes (Pulino, 2016b).

O olhar do psicólogo escolar *em e para* a diversidade justifica suas formas de atuação e seu posicionamento frente a estas demandas. Desta forma, foi importante analisar nesta zona de sentido as formas de atuação destes profissionais em relação as demandas.

Observamos que em determinados relatos, os profissionais se colocaram na posição passiva de “apagar incêndios”. Demonstrando que ainda falta uma estrutura política de organização do trabalho profissional conforme relata P.2: “Como agente faz tudo vira um bolo e não faz nada! Faz nada não? Faz pouco. Faz, mas não faz um trabalho completo para cada coisa. [...] acho que fica um trabalho meio imediatista. “

A questão que então se coloca é em qual medida as políticas inclusivas nacionais e Institucionais podem modificar – ou não - o atendimento e a atuação dos psicólogos em relação à inclusão. Em seguida, partimos para esta relação entre a psicologia e as políticas públicas para compreender o engajamento dos profissionais.

5.2 – ZONA DE SENTIDO B - A POLÍTICA INCLUSIVA E A PSICOLOGIA: APROXIMAÇÕES E ENGAJAMENTO DOS PSICÓLOGOS DO IFG.

Historicamente o descaso das políticas públicas recai de forma mais incisiva sobre as populações mais carentes. No Brasil especificamente, foi o caso de negros, deficientes, índios, homossexuais e de outras minorias. Com a recente mudança de paradigmas impulsionada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, as políticas nacionais das últimas décadas se orientaram por uma visão humanizadora em oposição aos direitos adquiridos por mera determinação biológica. É o que constatamos já no início da constituição brasileira (1988) no artigo 2º que afirma: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

A partir destas considerações, é fundamental nesta pesquisa situar uma relação entre a Escola, o psicólogo e as políticas inclusivas. Afinal, em qual medida podemos dizer que a Educação é Política? Em qual medida os participantes conseguem identificar na instituição,

a implementação das políticas inclusivas? E como conseguem (ou não) tecer relações entre o próprio trabalho do psicólogo e o engajamento nas políticas inclusivas?

Primeiramente, é preciso tentar responder à primeira questão: A educação é política? Ao se debruçar sobre esta questão, Charlot (2013, p. 55) afirma: “Tudo é político. [...]. Não basta, então, afirmar que a educação é política. O problema verdadeiro é saber no que ela é política”. A instituição Escola, neste caso específico o IFG, não se fecha em um muro pois a sala de aula como afirma Pulino (2016b) é espaço de construção e exercício da cidadania que repercute ações na escola e na sociedade. Este é um dos pontos no qual a Escola é Política: Ela é instituição transmissora de modelos sociais.

A sociedade, por excluir grupos de forma sistêmica ou apenas fazer mera integração dos excluídos, influenciou estas concepções na escola regulando no ambiente escolar, o comportamento dos indivíduos diante de outros indivíduos e das instituições sociais (Charlot, 2013).

Os movimentos de reversão - ou de compensação – da tradição histórica de exclusão na escola, ocorreram por meio de políticas afirmativas como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711 de 2012) e a lei 11.096 (Universidade Para Todos). Mas são necessárias políticas institucionais que implementem, no dia a dia da escola, as ações de âmbito nacional.

Neste sentido, o IFG se empenhou em criar políticas institucionais próprias em relação à inclusão. O conjunto destas políticas se articula, principalmente, por meio dos setores de Assistência Estudantil. A política mais recente neste sentido, foi aprovada conforme a resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 22 de fevereiro de 2016 (Anexo D), na qual fica instituída a política de Assistência Estudantil do Instituto federal de Goiás (PAE/IFG). Mas anterior a esta política, o IFG já havia problematizado a inclusão por meio do PDI (2014), que possui os seguintes eixos norteadores na sessão “Estrutura e Apoio às Ações de Inclusão”: “Política institucional de atendimento às pessoas com necessidades

específicas” e “Política institucional voltada para a igualdade étnico-racial”. Importante ressaltar que no mesmo PDI existe a previsão dos Núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais (NAPNE). Não obstante, ainda não existe um NAPNE na instituição, mas O PDI ressalta claramente uma inclusão por meio destes núcleos conforme o seguinte parágrafo:

Para o período de vigência desse novo Plano de Desenvolvimento Institucional, 2012 a 2016, estão previstas as seguintes ações: [...] integrar as ações de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (NAPNE) do MEC, criando os núcleos em todos os campus e indicando formas de preparar e qualificar todos os docentes e servidores técnico-administrativos que irão trabalhar com esse público. (PDI, 2014, p. 103)

É importante contextualizar que após o PDI, a primeira política sistematizada que abordou temas inclusivos foi a Política de Assistência Estudantil aprovada em 2016. E a mesma foi elaborada por meio de uma minuta construída por uma comissão composta por cinco Assistentes Sociais da instituição, e um psicólogo, conforme a portaria 565 de 18 de março de 2014 (Anexo D). Esta política apresentou um tímido avanço às pautas inclusivas no IFG. A inclusão na diversidade está relacionada nos princípios e objetivos da política, mas os programas assistenciais pouco desenvolvem o tema. O foco dos programas está concentrado nas bolsas financeiras que são importantes para o PAEE e para o público em geral, mas não se atentam para outras questões da demanda inclusiva como a relação pedagógica com estes alunos e formas de atendimento especializado para este público como a implantação do NAPNE por exemplo.

Tabela 6 - Síntese das Verbalizações sobre o Indicador “*Conhecimento das Políticas institucionais inclusivas.*”

INDICADOR	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
Conhecimento das Políticas institucionais inclusivas.	<p>“As políticas de inclusão ou exclusão desses alunos existem”</p> <p>“Perspectiva nossa dentro da instituição, é de trabalhar com os auxílios miseráveis que a gente tem de 120 reais [...] de tentar manter esse processo de inclusão de permanência dos alunos.”</p>	<p>“Vi [Sobre Política de Assistência Estudantil do IFG]. Achei interessante”</p>	<p>“Eu não conheço [as políticas atuais]”</p> <p>“Eu acho que existe [políticas inclusivas], mas é mais no papel. Eu particularmente não sei muita coisa.”</p> <p>“As Políticas em termo de auxílios, são excelentes.”</p> <p>“Eu acho que as políticas já são suficientes”</p>	<p>“Não existe política institucional para atendimento desses alunos que precisam de inclusão”</p> <p>“Se existe alguma lei eu desconheço”</p>	<p>“Eu não conhecia [Política de Assistência Estudantil do IFG].”</p>

Mas, antes de comentar sobre o engajamento dos psicólogos nas políticas institucionais, é necessário contextualizar o primeiro indicador sobre esta zona de sentido: O conhecimento das políticas institucionais inclusivas. Os participantes identificam tais políticas na instituição? Podemos traçar um caminho para tentar responder esta questão ao analisar verbalizações dos participantes:

P.3: Eu não conheço [as políticas atuais].

P.4: Não existe política institucional para atendimento desses alunos que precisam de inclusão.

P.5: Eu não conhecia [Política de Assistência Estudantil do IFG].

Clarifica-se que a maioria dos participantes desconhece as políticas institucionais. As consequências deste fato se desdobram nas próprias práticas profissionais e no amparo

das demandas deste público. Os participantes P.1 e P.2 deram respostas mais evasivas, assinalando um conhecimento incipiente em relação as políticas existentes:

P.1: As políticas de inclusão ou exclusão desses alunos existem.

P.2: Vi [Sobre Política de Assistência Estudantil do IFG]. Achei interessante.

Mas, ao aprofundar a questão nas conversações, os participantes P.1 e P.2 não problematizam as limitações e avanços destas políticas. Os participantes P.1 e P.3 trazem uma compreensão sobre as políticas inclusivas circunscritas aos auxílios estudantis. Estabelecendo desta maneira, uma relação linear entre políticas inclusivas e auxílios estudantis. Ressalta-se que estes participantes não citaram outros aspectos da PAE/IFG como o inciso X do Artigo 4º dos Objetivos da PAE/IFG que afirma:

Implementar programas de Assistência Estudantil e assegurar ao estudante que apresente necessidades específicas, bem como jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo educativo interrompido, condições para seu amplo desenvolvimento acadêmico. (PAE/IFG, 2016)

Desta forma, problematiza-se: Como podem os profissionais implementarem tais programas de Assistência Estudantil e atuar efetivamente na inclusão, se o conhecimento destas políticas é limitado? Tal indagação nos encaminha para a reflexão do engajamento dos psicólogos em relação as políticas inclusivas na sua implantação e criação.

Tabela 7 - Síntese das Verbalizações sobre o Indicador “Engajamento na construção das políticas inclusivas do IFG.”

INDICADOR	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
Engajamento na construção das políticas inclusivas do IFG.	<p>“Eu acho que a gente está pouco representada nesse sentido (engajamento político)”</p> <p>“Mais nessa perspectiva de inclusão, o que eu pensaria em política, eu não sei Andre”.</p>	<p>“Eu acho que a política ainda é fraca, sabe. A política ainda é muito inicial, mas nós temos que lutar muito por isso ainda. Por muita coisa ainda.”</p> <p>“As políticas públicas o psicólogo pode atuar, pra melhorar as condições do aluno, as condições pra ele ter na escola, melhores condições e a parte emocional”</p>	<p>“Seria a questão ética, tem a questão social. Não pode ser extremista para o lado da assistência nem pode ser extremista para o lado da cobrança, da autoridade.”</p> <p>“Acho que o psicólogo deve participar mais na parte de elaboração ética [das políticas]”</p>	<p>“Eu percebia que existia essa necessidade [de engajamento]”</p> <p>“Os psicólogos têm muita intenção de fazer uma política por esses sujeitos, mas não sei se eles sabem fazer isso de forma sistemática”</p>	<p>“A psicologia deve se comprometer no ponto de vista político”</p> <p>“A gente não tem que preparar a casa [Políticas] para o aluno chegar. Com a chegada dele é discutido”</p>

Anteriormente, mencionamos a comissão organizadora da PAE/IFG, que em sua composição contou com um psicólogo e cinco Assistentes Sociais. Institucionalmente, o IFG se estruturou em uma proporção semelhante de Assistentes Sociais e Psicólogos e em cada campus as CAEs possuem uma equipe multidisciplinar com ambos os profissionais. Dessa forma, o que explicaria a disparidade representativa dos psicólogos na comissão organizadora em relação ao quadro institucional? Por esta razão, o indicador “Engajamento na Construção das políticas inclusivas do IFG” foi necessário para completar a Zona de Sentido B.

Os conhecimentos incipientes sobre as políticas existentes resultaram em verbalizações sobre a necessidade de engajamento político dos psicólogos e maior representatividade da categoria nos projetos voltados à inclusão na instituição. Os cinco participantes relataram que o engajamento atual é pouco, ou nada representativo:

P.1: Eu acho que a gente está pouco representada nesse sentido [engajamento político].

P.4: Eu percebia que existia essa necessidade [de engajamento].

P.5: A psicologia deve se comprometer no ponto de vista político.

Para P.5, o engajamento deve ocorrer a partir da demanda: “A gente não tem que preparar a casa [Políticas] para o aluno chegar. Com a chegada dele é discutido”. Neste sentido, de um engajamento a partir das demandas já existentes, corre-se o risco de não trabalhar a inclusão no que se refere à acessibilidade, e até mesmo às demandas reprimidas que permanecem ocultas no IFG.

Os relatos também indicam a falta do protagonismo dos psicólogos nas políticas da instituição. É importante ressaltar que as verbalizações demonstraram o posicionamento pouco ativo dos psicólogos na construção de uma representatividade política. Os participantes P.2 e P.3 relatam de forma mais ampla uma “necessidade maior de engajamento”, mas não apontaram caminhos específicos para ampliar esse envolvimento dos psicólogos nas políticas inclusivas do IFG.

5.2.1 – O Psicólogo Escolar e as Políticas Inclusivas: Uma relação necessária

Partindo do pressuposto materialista histórico de pensamento, temos que reconhecer a realidade social que engendrou a atual instituição que chamamos de escola. O fato de estarmos em uma sociedade capitalista, significa que todas as construções históricas deste modelo estão inseridas no próprio DNA da escola atual.

A nossa realidade social, e política, percorreu o caminho da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, do provincialismo para a nação; o que implica em uma divisão do trabalho cada vez mais marcada pelo segmentarismo de classes dominantes e dominadas. Nesta divisão, os pensamentos das classes dominantes são, necessariamente, os pensamentos dominantes, o poder espiritual que naturaliza e justifica a divisão do trabalho e a opressão sobre a classe dominada. A classe que tem para si os meios de produção material, também dispõe dos meios de produção intelectual. (Marx, K; Engels, 2007)

A história é ressaltada por Marx e Engels como instrumento de análise para compreender de que forma essas ideias da classe dominante entram em um estágio de imanência absoluta. Nasce, desta forma, a ideologia na qual a sociedade existe *per se*.

Nesta relação de classes dominantes e dominadas, a concepção de direitos e privilégios migrou da “sorte biológica” do nascimento, para a meritocracia. A burguesia provou que a meritocracia era válida pelo fato de galgarem na sociedade capitalista posições cada vez maiores na sociedade. Eram os homens bem-sucedidos, “que confirmavam uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo” (Patto, 2015, p. 45).

A base real da ideologia – que encobre a verdadeira dicotomia e as profundas contradições entre a inclusão e a sociedade capitalista– existe na estrutura social sob a figura do Estado, que se representa como ideologia na qual os direitos universais e igualitários serão assegurados. Não obstante, o Estado assegura a manutenção dos interesses da classe dominante estabelecendo a alienação e excluindo a deficiência e os que estão rotulados como “anormais”. Até que ponto o IFG perpetua os ideais meritocráticos e a ideologia da baixa produtividade dos deficientes para o mercado de trabalho?

Por estas razões se faz necessário problematizar a relação entre a psicologia e as políticas inclusivas. Afinal, em qual medida os psicólogos do IFG têm contribuído para viabilizar uma inclusão real, e não uma simples integração que esconde a real ideologia excludente e meritocrática do modelo neoprodutivista?

Ao apontarmos nos relatos dos participantes um conhecimento difuso, e engajamento restrito nas políticas inclusivas do IFG; desvelamos a passividade da psicologia institucional frente ao que Demerval Saviani (2007) definiu como “pedagogia da exclusão”.

Conforme aponta Mitjás Martínez (2009), é importante que o psicólogo escolar extrapole a dimensão psicoeducativa e efetive seu compromisso social com o psicossocial. Entre diversas contribuições que os psicólogos podem fazer para as políticas educacionais inclusivas, ressaltamos os seguintes pontos conforme aponta Mitjás Martínez (2010, p.53):

Analisar criticamente as políticas a serem implantadas, reconhecendo seus pontos fortes e seus aspectos vulneráveis, visando à difusão de seus fundamentos na comunidade escolar; analisar as experiências na implantação de políticas similares ou da mesma política em outros contextos visando delinear estratégias específicas para o contexto em que atua. Identificar os pontos que possam constituir empecilhos para os processos de mudanças e delinear estratégias para neutralizá-los. Favorecer formas abertas de comunicação e de gestão participativa que possibilitem o envolvimento dos professores no processo de tomada de decisões. Favorecer a coesão da equipe pedagógica e potencializar a receptividade da comunidade educativa às mudanças. Contribuir para a difusão de conhecimentos que possam favorecer a criatividade e a

inovação. Contribuir para enfrentar e negociar os conflitos que comumente acompanham os processos de mudanças.

Sem a efetiva participação do psicólogo nas políticas inclusivas da instituição, e sem a contribuição da psicologia - enquanto ciência - em relação a conceitos sobre o desenvolvimento humano; o IFG pode estar limitado a uma “inclusão excludente”, na qual se inclui os estudantes com o único objetivo de melhorar os índices para atingir as metas da universalização escolar (Saviani, 2007). Com isto os alunos são integrados na instituição, mas permanecem excluídos na vida social.

5.3 - ZONA DE SENTIDO C – TORNAR-SE PSICOLOGO EM E PARA A DIVERSIDADE NO IFG: UM PAPEL EM CONSTRUÇÃO.

O processo de construção de uma identidade profissional constitui-se de forma relacional. Consideramos nesta perspectiva, um tempo histórico, um lugar social e uma cultura específica. Falar de um papel profissional, é significar uma identidade em relação ao mundo.

Ao analisar esta Zona de Sentido, sustentamos uma concepção sobre o papel do psicólogo considerando um duplo: o que está pré-determinado, e aquilo que ainda não é, ou seja, os devires possíveis. Tornar é, sobretudo, conjunção aditiva: O esperado e o inesperado em processo relacional. Supor a possibilidade de definir uma identidade do psicólogo no IFG, implica em reduzir o processo de tornar-se a um modelo final, acabado. E, se existisse um modelo de identidade final, o que estaria *intermezzo*²¹ neste processo? Um não-

²¹ *Intermezzo* é um conceito utilizado por Deleuze (2000) para conceituar o que não começa nem conclui, encontra-se sempre no meio, *intermezzo*.

psicólogo? Por esta razão, afirma-se antes de qualquer análise desta Zona de sentido, que a concepção de identidade aqui assumida, desconsidera uma “linha de chegada” predeterminada. O papel do psicólogo do IFG é uma construção, um tornar-se.

Em consonância com a perspectiva do “tornar-se” de Pulino (2008; 2016a, 2016b), a nossa reflexão foi guiada por fatores históricos, sociais e materiais da instituição, sem desconsiderar as possibilidades subjetivas dos participantes. Neste sentido, os indicadores relevantes foram: “Como o IFG entende o papel do psicólogo”, e “Uma atuação possível *em e para* a inclusão”.

O primeiro indicador analisado (como o IFG entende o papel do psicólogo) clarifica - em parte - o papel do psicólogo na instituição. Assim como os pais idealizam um filho que ainda irá nascer, o IFG idealizou um lugar e um papel específico para os psicólogos que viriam a fazer parte da instituição. Essas idealizações estão nos próprios certames dos concursos, que descrevem o papel esperado de um psicólogo. Estas idealizações ocorrem por fatores históricos, culturais e sociais.

Pulino (2008) usa o termo “Promessa Social” para falar sobre a concepção predeterminada²² dos bebês. Os pais, com seus desejos e expectativas, desenham uma vida que existe enquanto possibilidade antes mesmo do nascimento. Mas esta criança ao nascer também traz uma novidade que transforma o mundo. Em *Grande Sertão: Veredas*,

²² Conforme Pulino (2008), está é uma das duas faces de concepção de criança. Na concepção predeterminada, os pais esboçam a criança antes do nascimento. A outra face é a criança original que “salta” para o mundo, o ser que traz inovação com seu nascimento, o inesperado que escapa de previsões.

Guimarães Rosa caracteriza o nascimento como momento no qual o mundo “torna a começar”:

A mulher me viu, da esteira em que estava se jazendo, no pouco chão, olhos dela alumiaram de pavores. Eu tirei da algibeira uma cédula de dinheiro, e falei: - “Toma, filha de Cristo, senhora dona: compra um agasalho para esse que vai nascer defendido e são, e que deve de se chamar Riobaldo...” Digo ao senhor: e foi menino nascendo. Com as lágrimas nos olhos, aquela mulher rebeijou minha mão... Alto eu disse, no me despedir: - “Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!...” – e saí para as luas. (Rosa, 2008, pp. 483-484, grifo nosso)

De forma análoga, podemos falar aqui de uma “Promessa Institucional” em relação aos psicólogos do IFG. Promessa histórico-social, promessa possível, na qual se constrói a identidade primeira que vai se formando de maneira ainda difusa durante a “gestação” dos códigos de vagas para estes profissionais. Posteriormente como este trabalho já evidenciou, a inserção destes profissionais no IFG trouxe o novo, inseriu na instituição novas relações de ser e existir enquanto Instituição de Ensino. Mas como os psicólogos compreendem essa identidade que foi se processando no interior da própria instituição?

Pode-se afirmar por meio do relato de P.4, que os profissionais têm consciência dessas concepções e expectativas preconcebidas pelo IFG: “A instituição já via [antes da minha chegada] a necessidade do psicólogo”.

A necessidade institucional de um psicólogo (e não de outro especialista) implica em possibilidades (predeterminadas) de existência deste profissional no IFG. Seguindo nesta linha, os relatos se desdobram em relação a como o IFG foi idealizando o espaço de atuação desses profissionais, conforme lemos nas verbalizações a seguir:

P.2 - Em um campus a gestão acha que precisa mais de o psicólogo atuar no RH. [...] outro campus que acha que deve ser na CAE, atendimento ao aluno.

P.5 - Cada campus é de um jeito, tem um campus que o psicólogo está no departamento (de ensino) ...

Mas as verbalizações também apontam diferenças históricas, sociais e culturais de cada campus, e com isto revelam-se singularidades na formação identitária dos profissionais. Enquanto P.2 e P.5 afirmam este espaço previamente definido pela instituição, P.4 verbaliza o oposto: “A psicologia não tinha espaço, eu tive que criar esse espaço”.

Tabela 8 - Síntese das Verbalizações sobre o Indicador ” Como o IFG entende o papel do psicólogo”.

INDICADOR	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
Como o IFG entende o papel do psicólogo.	“Dentro da instituição, [...] existe uma, uma idealização muito errônea do papel do psicólogo. O psicólogo lê mentes, ele dá soluções mágicas para qualquer problema	Em um campus a gestão acha que precisa mais de o psicólogo atuar no RH. [...] outro campus que acha que deve ser na CAE, atendimento ao aluno.	“Acho que existe uma ideia que é muito fixa com a coisa clínica” “Eu acho que não dá para falar do psicólogo separado da instituição.”	“A psicologia não tinha espaço, eu tive que criar esse espaço” “Falta compreensão em relação a psicologia, eles queriam limitar à psicoterapia” “A instituição já via [antes da minha chegada] a necessidade do psicólogo” “Uma coisa bacana do IFG é essa possibilidade de construir [com os psicólogos]e ouvi [-los]”	“Cada campus é de um jeito, tem um campus que o psicólogo está no departamento (de ensino) ...” “Cada departamento tem uma especificidade, então cada atuação segue um modelo de acordo com o perfil desse departamento”.

Estas diferentes verbalizações demonstraram que o processo histórico de formação identitária do psicólogo no IFG foi marcado por contradições e conflitos a nível individual e institucional. Tratamos nesta pesquisa de um conjunto de campi em diferentes momentos e realidades sociais; alguns com longa data de existência, outros recém implantados, alguns em cidades do interior, outros na capital, enfim; territórios nos quais diferentes identidades se tornam.

No entanto, independente da realidade multicampi do IFG, o campo de atuação dos psicólogos neste contexto continua diretamente ligado à otimização dos processos educativos em todos os níveis. Neste sentido corroboramos com a definição de Mitjans Martínez que afirma ser:

Um campo de atuação do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade (Mitjans Martínez, 2003, p.107).

Diferentes locais de lotação do psicólogo dentro de uma mesma instituição podem diferenciar as formas de acesso do profissional às demandas inclusivas. Mas, na totalidade institucional, o campo de atuação de todos os psicólogos (em perspectiva macroestrutural) possui similaridades, pois o psicólogo está comprometido com o processo educativo em diferentes maneiras.

A forma de compromisso dos psicólogos com o processo educativo no IFG se delineou por meio do embate entre o que o IFG espera, e o que os profissionais trazem como o novo. Conforme P.1, o IFG idealiza de forma errônea o profissional, mantendo

expectativas inalcançáveis (para não dizer absurdas) em relação ao papel deste profissional. Podemos observar tais expectativas no seguinte relato de P.1: “Existe uma idealização muito errônea do papel do psicólogo. O psicólogo lê mentes, ele dá soluções mágicas para qualquer problema”.

De forma complementar, P.4 e P.3 nos relatam uma falta de compreensão em relação ao papel dos psicólogos e uma tentativa de limitar a atuação do profissional somente à psicoterapia:

P.4 - Falta compreensão em relação a psicologia, eles queriam limitar à psicoterapia.

P.3 - Acho que existe uma ideia que é muito fixa com a coisa clínica.

Os psicólogos enquanto sujeitos – em conexão relacional com as intensidades institucionais e enquanto potência criando novos possíveis – viabilizaram a abertura de novos olhares e novas concepções profissionais ao introduzir no IFG o inesperado, um paradigma de atuação aberto que se torna inteligível dentro da macroestrutura institucional. Conforme apontamos na Zona de Sentido B, os psicólogos verbalizarem novas possibilidades de atuação para além da psicoterapia; apresentaram ao IFG a orientação profissional, o aconselhamento, uma escuta clínica diferenciada e novos projetos pautados pelo olhar da psicologia.

Com esta análise, o que propomos aqui não é fazer uma mera justaposição entre psicólogo e IFG. Ao fazer parte da instituição, os profissionais não podem ser separados com o *de-fora*. No processo de tornar-se, elegemos o olhar relacional IFG-psicólogo no qual o próprio objeto de conhecimento não pode ser desvinculado de quem o conhece. É neste

sentido que o relato de P.3 menciona o processo relacional IFG-psicólogo: “Eu acho que não dá para falar do psicólogo separado da instituição”. A esta relação, a verbalização de P.4 complementa: “Uma coisa bacana do IFG é essa possibilidade de construir [com os psicólogos] e ouvi [-los]”.

Quando analisamos o processo de tornar-se psicólogo na relação IFG-psicólogo, frisamos sempre esta característica fundamental de uma potência enquanto possibilidade, de um processo identitário à beira de desterritorialização, cujas rupturas se opõem a uma significação única. Por esta razão, o indicador “Uma atuação possível *em e para* a inclusão” é um sintagma relacional aberto ao novo, no qual consideramos processos, práticas, vivência, e formas propositivas de atuação. Trata-se de perpassar as interpretações das proposições *para* inclusão na diversidade, considerando, também, a atuação do psicólogo enquanto possibilidade de trabalhar *pela* diversidade.²³

Neste sentido, os relatos perpassaram diferentes perspectivas conforme demonstrado na tabela 9. Podemos observar por meio das verbalizações, a possibilidade de atuar *em e para* a diversidade por meio do diálogo:

P.4: No cotidiano escolar é fazer dialogar, em relação à inclusão e envolver estes alunos.

P.4: Trabalhar na construção das políticas, aqui tem muita abertura para o diálogo.

²³ Esta é uma visão análoga a proposta de Pulino (2008, p.146) ao escrever sobre “Educar *pela e para* a cidadania, na perspectiva da educação *em e para* os direitos humanos. “

P.5: A atuação principal que é a minha luta aqui é trabalhar com grupos de intervenção com alunos.

Notamos que existe uma abertura institucional que facilita a atuação do psicólogo em ser propositivo em relação à inclusão e a suas práticas em geral. Existem também relatos de uma atuação indefinida, em construção, conforme apontam P.5 e P.2:

P.2: Acho que nós que temos que construir [atuação], eu acho que os próprios profissionais têm que construir.

P.5: É um trabalho que eu falo que está em construção, e eu falo que será até a gente se aposentar.

P.5: É muito difícil um projeto único de psicologia escolar.

A análise das falas desses psicólogos nos conduz a uma reflexão crítica, sintetizada na pergunta: Mas qual caminho tem guiado este processo em construção?

Para P.1 e P.5 seria o caminho da prevenção conforme podemos observar nas verbalizações:

P.1 - Você trabalha na perspectiva da inclusão, do trabalho institucional, da prevenção eu acho que seria o ideal.

P.5 - Meu sonho é uma psicologia escolar por projetos, uma psicologia que atua na prevenção sobretudo, e não de apagar fogo.

Esta atuação preventiva tem por objetivo evitar ou reduzir a atuação de “apagar fogo”. Porém é impossível se antecipar, de forma preventiva, a todas as questões que surgem

das demandas inclusivas. O próprio conceito de “preventivo” supõe uma ocorrência indubitável a qual por conhecimentos prévios pode-se, em tese, ser prevenida. O próprio conceito determinista de “prevenção”, inserido na escola, já é base de sustentação para perpetuar visões reducionistas do desenvolvimento dos alunos na medida em que pode se configurar como *práxis* classificatória que embasaria um verdadeiro compêndio de situações problema a serem prevenidas.

Nós apoiamos uma outra concepção na forma de uma *psicologia inventiva*²⁴. Inventiva enquanto *práxis* criadora, inclusive no sentido de criar novas demandas de atuação. Esta perspectiva pode contribuir de maneira substancial em relação à atuação dos psicólogos *em e para* a diversidade. Façamos um paralelo: Na perspectiva preventiva, por exemplo, os alunos com deficiência são classificados com o objetivo de criar mecanismos para a prevenção de um suposto fracasso escolar. Por outro lado, na perspectiva inventiva que propomos, o foco de atuação se pautaria na criação de projetos inovadores e direcionados a cada necessidade específica na diversidade (Corrêa, 2011). A atuação não se guiaria de forma classificatória e preditiva, mas aberta ao novo e inesperado considerando sempre novas possibilidades e a subjetividade dos sujeitos. Desta maneira, o papel do psicólogo passa da passividade preventiva para a atividade criadora.

A perspectiva preventiva relaciona-se historicamente às concepções de fracasso escolar em suas variadas formas. Deste modo, a atuação preventiva tem por objetivo

²⁴ O conceito de psicologia inventiva foi demonstrado em palestra pela Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, durante aula em laboratório de pesquisa em novembro de 2016).

minimizar as diferentes formas do fracasso para, em contrapartida, melhorar índices do sucesso escolar. Por conclusão destas premissas, para admitir o fracasso escolar é condição necessária instaurar um silogismo contrário: O sucesso escolar.

A concepção do psicólogo atuar com o objetivo do sucesso educacional – com todas as significações históricas, sociais e culturais que transformaram este conceito – foi verbalizada por P.3: “A minha função como psicólogo é fazer com que esse aluno alcance o sucesso educacional”.

O fracasso escolar é um conceito comumente utilizado na bibliografia nacional e foi popularizado com as pesquisas de Maria Helena Souza Patto desde a década de 1970 e de outros autores como Alexandra Ayach Anache (2010), Claisy Maria Marinho-Araujo (2010), Marisa Maria Brito da Justa Neves dentre outros.

A crítica que se faz aqui em relação à concepção de “fracasso escolar”, reside no determinismo binário de sucesso-fracasso. Os riscos deste silogismo tornam-se mais evidentes quando falamos da inclusão *em e para* a diversidade na escola. Tradicionalmente na perspectiva preventiva, se espera o fracasso em relação ao aluno “anormal” e o sucesso em relação ao sujeito “normal”. Neste sentido, o predeterminismo se sobrepõe ao processo singular do tornar-se, e o psicólogo atua para evitar o suposto destino no qual este aluno anormal irá, fatalmente, lograr mau êxito nas tarefas acadêmicas.

Ao invertermos a lógica de sucesso e fracasso escolar para uma relação de possibilidades e aprendizagem inventiva, expandimos conceitos e quebramos paradigmas deterministas em relação à diversidade na escola. É este o objetivo do que esboçamos neste trabalho como psicologia inventiva. Não obstante esta é uma concepção teórica em construção, que embasa a possibilidade de uma *práxis* pautada em uma nova visão de mundo e de sujeito.

Por fim, o foco neste contexto, e nesta zona de sentido, é problematizar a significação dos psicólogos em relação ao seu papel no IFG. De forma análoga ao objetivo de analisar as zonas de sentido a partir das verbalizações dos participantes, fomentamos de maneira propositiva uma discussão em torno do que é possível para uma atuação *em* e *para* a inclusão na diversidade.

Tabela 9 - Síntese das Verbalizações sobre o Indicador “Uma atuação possível em e para a inclusão”.

INDICADOR	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5
Uma atuação possível em e para a inclusão.	<p>“Você trabalha na perspectiva da inclusão, do trabalho institucional, da prevenção eu acho que seria o ideal.”</p> <p>“Em todos os aspectos da instituição, onde existe relacionamento humano existe a necessidade de psicólogo trabalhando”.</p>	<p>“Acho que nós que temos que construir [atuação], eu acho que os próprios profissionais têm que construir.”</p>	<p>“O psicólogo tem que estar inserido nas questões pedagógicas.”</p> <p>“A minha função como psicólogo é fazer com que esse aluno alcance o sucesso educacional”</p>	<p>“No cotidiano escolar é fazer dialogar, em relação à inclusão e envolver estes alunos”</p> <p>“Trabalhar na construção das políticas, aqui tem muita abertura para o diálogo”</p> <p>“O cotidiano escolar em relação à inclusão não é só uma aplicação de leis, [...]”</p>	<p>“A atuação principal que é a minha luta aqui é trabalhar com grupos de intervenção com alunos”</p> <p>“É um trabalho que eu falo que está em construção, e eu falo que será até a gente se aposentar”</p> <p>“É muito difícil um projeto único de psicologia escolar”</p> <p>“Meu sonho é uma psicologia escolar por projetos, uma psicologia que atua na prevenção sobretudo, e não de apagar fogo.”</p>

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado neste trabalho possibilitou observar de forma panorâmica a construção histórica das relações entre escola e psicologia no Brasil, e as implicações sobre inclusão e exclusão nos ambientes escolares.

Pautados no materialismo histórico, foi fundamental considerarmos este percurso para tentar compreender as forças que engendram na escola atual as políticas, o papel, e as formas de atuação dos psicólogos escolares. Como estes profissionais se posicionam frente à inclusão e à diversidade na escola, que aqui se refere especificamente ao IFG?

De maneira a atingir os objetivos deste trabalho, consideramos três zonas de sentido que fomentaram uma discussão sobre o papel do psicólogo. De forma geral as análises das verbalizações revelaram possibilidades de atuação, conceitos de inclusão, perspectivas institucionais e o engajamento dos psicólogos na construção de políticas inclusivas no IFG.

Percebemos nos relatos dos participantes uma tendência a posicionar-se de maneira mais crítica em relação ao modelo clínico-terapêutico inserido na escola, não obstante algumas concepções dos psicólogos do IFG irem de encontro à novas formas de atuação dos psicólogos.

A partir destas concepções, propusemos uma zona de sentido sobre o engajamento dos psicólogos nas políticas institucionais. Os relatos apontaram para uma baixa representatividade da categoria no âmbito político do IFG, um fato preocupante em virtude da contribuição que a categoria pode oferecer em relação à inclusão.

Por fim, a última zona de sentido analisada revelou a multiplicidade de concepções apresentadas pelos participantes e que justificam não um papel, mas um sim processos de tornar-se psicólogo no IFG. Se em algum momento conjecturava-se conhecer uma

identidade profissional, o que se revelou durante a pesquisa foi justamente o contrário: Encontramos profissionais em construção!

Construção de papéis que se divergem. Afinal, falamos de profissionais separados por milhas de distância, em uma instituição multicampi. Cada campus com sua história, suas características próprias, e demandas singulares. Tal característica enriqueceu este trabalho, mas também trouxe uma grande complexidade em relacionar os indicadores da pesquisa.

No sentido de problematizar as diferentes concepções de cada participante, fomentamos o debate com a proposta de uma psicologia inventiva e da substituição de termos que caracterizem a atuação dos psicólogos à prevenção e ao enfrentamento do fracasso escolar. No entanto, estas reflexões não se encerram por aqui, pelo contrário, desvelamos mais perguntas do que respostas com esta pesquisa. Em cada espaço do IFG, em cada demanda que se apresentar ao psicólogo, em cada aluno que necessita ser incluído; continuaremos nossas reflexões e problematizações.

É necessário que os psicólogos do IFG fomentem discussões internas sobre as formas de identificar e localizar as demandas inclusivas. Somente a partir de novas formas de acesso a estas demandas será possível avaliar as necessidades educacionais e criar novos programas de atendimento a este público.

Espera-se com este trabalho, uma abertura para novos diálogos sobre a questão inclusiva no IFG. Que esta pesquisa desperte novas interlocuções teóricas sobre diversidade e inclusão, pois dessa forma será possível elevar a qualidade educacional e construir uma atuação cada vez mais engajada, crítica e criativa dos psicólogos e demais profissionais do IFG.

Referências

- Anache, A. A. (2010) Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. In: Marinho-Araujo, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Pesquisa E Intervenção* (pp. 73-93). Revista Em Aberto. v. 23, n. 83, Brasília
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2010). *A Psicologia no Brasil. Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(spe), 246-271. Recuperado em 18 de outubro de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500013
- Brožek, J. & Guerra, E. (2008). Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brožek In: Regina, H. F. (org.). *História da Psicologia: Pesquisa, formação, ensino* (pp. 4-20). Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado em 05 de Janeiro de 2016, de <http://static.scielo.org/scielobooks/c2248/pdf/freitas-9788599662830.pdf>
- Campos, H. F. C. (2008). Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brožek In: Regina, H. F. (org.). *Em busca de um modelo teórico para o estudo da História da Psicologia no contexto sociocultural* (pp. 94-113). Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado em 05 de Janeiro de 2016, de <http://static.scielo.org/scielobooks/c2248/pdf/freitas-9788599662830.pdf>
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: *Revista Brasileira de Educação* (pp.7-18). Recuperado em 05 de Janeiro de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>

Charlot, B. (2013). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação* (Ferreira, M. J. do A, (Charlot, 2013) Trad.), São Paulo: Cortez.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado em 06 de abril de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Corrêa, J. R. A. N. (2011). *Psicologia Escolar e Educação Superior: Investigação em uma Faculdade de Engenharia*. Dissertação: Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UNB, Brasília, Brasil.

Decreto-lei n. 53.464, de 21 de janeiro de 1964 (1964). *Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo*. 2007. Recuperado em 15 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

Decreto-lei n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (2007). *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Brasília. 2007. Recuperado em 15 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

Decreto-lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (1909). *Crêa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito*. Rio de Janeiro. 1909. Recuperado em 09 de Outubro, 2016, de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

Deleuze, G. & Guattari, F (2000). *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. (Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Vol. 1. Rio de Janeiro, Ed. 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. (Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Vol. 3. Rio de Janeiro, Ed. 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. (Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Vol. 4. Rio de Janeiro, Ed. 34.

- Diniz, D., Barbosa, L. & Santos, W. R. (2009). *Deficiência, direitos humanos e justiça*. São Paulo. Recuperado em 13 de janeiro de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=en
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Psicologia escolar: Que fazer é esse? In: M. N. Viana, & R. F. (Eds.). *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 176-186), Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2007) *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. (9. ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia* (25. Ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Gebrim, V. S. (2002). *Psicologia e Educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Goiânia: Ed. UFG.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2015). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.17-29). Campinas: Alínea.

- Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012-2016*. Recuperado em 01 de janeiro de 2017, de <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>
- Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953(1953). *Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores*. Rio de Janeiro. 1953. Recuperado em 11 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm
- Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (2005). *Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências*. Brasília. 2005. Recuperado em 10 Maio, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília. 2008. Recuperado em 15 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília. 2012. Recuperado em 10 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888 (1888). *Declara extinta a escravidão no Brasil*.1988. Rio de Janeiro. 1988. Recuperado em 10 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm
- Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (1959). *Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e*

Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro. 1959. Recuperado em 11 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm

Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962 (1962). *Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*. Brasília. 1962. Recuperado em 15 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília. 1971. Recuperado em 11 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

Lei n. 7.234, de 19 de junho de 2010 (2010). *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil*. Brasília. 2010. Recuperado em 10 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm

Lei n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília. 2011. Recuperado em 10 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (1994). *Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências*. 1994. Recuperado em 11 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. 1996. Recuperado em 11 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998 (1998). *Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências*. Brasília. 1998. Recuperado em 11 abril, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm

Marinho-Araujo, C. M (2010). *Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção?* (pp. 17-35). Em Aberto. v. 23, n. 83, Brasília

- Marx, K; Engels, F. (2007). *A ideologia Alemã*. São Paulo, Martins Fontes
- Massimi, M. (1990). *A história da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*, São Paulo: EPU.
- Massimi, M. (2008) Estudos históricos acerca da psicologia brasileira: uma contribuição In: Regina, H. F. (org.). *Em busca de um modelo teórico para o estudo da História da Psicologia no contexto sociocultural* (pp. 69-83). Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado em 05 de Janeiro de 2016, de <http://static.scielo.org/scielobooks/c2248/pdf/freitas-9788599662830.pdf>
- Micheli, A. J. C. *Processo Histórico do Serviço Social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás: Dimensões da Prática Profissional do Assistente Social – 1989 a 2009*. Dissertação: Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO, Brasil.
- Ministério da Educação (2005). *Ofício Circular nº 2005/CGGP/SAA/SE - Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público*. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13256>.
- Mitjans Martínez, A. (2003). O compromisso social da Psicologia: desafios para a formação dos psicólogos. Em A. M. M. Bock (Org.), *Psicologia e Compromisso social* (pp.143- 160). São Paulo: Cortez.
- Mitjans Martinez, A. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? In: Marinho-Araujo, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Pesquisa E Intervenção* (pp. 39-56). Em Aberto. v. 23, n. 83, Brasília
- Oliveira, M. C. S. L. (2006). *Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica*. *Psicologia em Estudo*. Recuperado em 18 de outubro de 2015, de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200022&lng=pt&tlng=pt.

- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo: Intermeios.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*, São Paulo: EDUSP.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp.17-31) São Paulo: Edicon.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 22-38). Campinas, SP: Alínea.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008). A educação, o espaço e o tempo – hoje é amanhã? In: Borba, S. & Kohan, W. (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência* (pp. 233-243), Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016a). Diversidade cultural e ambiente escolar. In: Pulino, L. H. C. Z., Soares, S. L., Botelho da Costa, C., Longo, C. A., & Sousa, F L de (Orgs.). *Educação e diversidade cultural* (pp. 29-75), Brasília: Paralelo 15.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016b). Torna-se humano e os direitos humanos. In: Pulino, L. H. C. Z., Soares, S. L., Botelho da Costa, C., Longo, C. A., & Sousa, F L de (Orgs.). *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 125-159), Brasília: Paralelo 15.
- Pulino, L. H. C. Z., Soares, S. L., Botelho da Costa, C., Longo, C. A., & Sousa, F L de (Orgs.). (2016). *Educação em e para os direitos humanos*, Brasília: Paralelo 15.
- Rodrigues, A. B., (2007) *História Da Psicologia Em Goiás: Saberes, Fazeres E Dizeres Na Educação*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- Rosa, J. G. (2008). *Grande Sertão: Veredas*. 19. edição. Rio de Janeiro; Ed. Nova Fronteira.

- Rousseau, J. J. (2005). *O Discurso sobre a origem e os fundamentos da Desigualdade entre os homens*. (M.E.A.P. Galvão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1755).
- Santos, I. M. *Inclusão Escolar e Educação para Todos*. (2010). Tese de Doutorado em Educação. Programa em Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Saviani, D. (2007) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP. Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica*, Campinas: Autores Associados.
- Scarparo, M.L, & Poli, M. C. (2009). Psicanálise e assistência social. In: Cruz, L. R., & Guareschi, N. *Políticas públicas e assistência social: Dialogo com as práticas psicológicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Turqueti, A., Souza C. B. G. & Chinalia B. (2013). Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: Martins, S. E. S. O., Giroto, C. R. M. & Souza, C. B. G.(Orgs). *Diferentes Olhares Sobre a Inclusão*. (pp. 57-69). São Paulo: Cultura Acadêmica
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas: fundamentos da defectología. Tomo V*. (Fernández, M. C. P. (Vygotsky, 1985), Trad.) Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original Publicada em 1983)
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, España: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS



ANEXO A

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS

INDUTORES NORTEADORES DA CONVERSAÇÃO

Experiência profissional:

Como foi sua trajetória profissional até ingressar no IFG?

Como é atualmente, seu trabalho na instituição?

Atuação no IFG:

Como você trabalha em relação a Inclusão no IFG?

Como você avalia as políticas do IFG em relação à inclusão em e para a diversidade?

De qual forma você significa sua atuação e seu engajamento nas políticas inclusivas da instituição?

Como você avalia a importância e o papel do psicólogo aqui no IFG em relação à inclusão?

Como gostaria que fosse o trabalho dos psicólogos no IFG?



ANEXO B

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-
PDS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “PROCESSO DE INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O PAPEL DO PSICÓLOGO”, de responsabilidade de André Alexandre Antunes, aluno(a) de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é interpretar os sentidos subjetivos do papel dos psicólogos do IFG nos processos de inclusão da instituição. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionário, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A construção das informações será realizada por meio de Conversação com os participantes. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. O risco da sua participação na pesquisa implica apenas em possíveis desconfortos e cansaço decorrente do tempo de conversação.

Espera-se com esta pesquisa a construção de novas hipóteses e novos sentidos subjetivos em relação à atuação dos psicólogos do IFG em contextos específicos de inclusão de alunos com altas habilidades e alunos com alguma deficiência.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa **são apenas desconforto e cansaço, sem danos posteriores**. Se você aceitar participar, estará contribuindo para Interpretação dos sentidos subjetivos dos psicólogos do IFG em relação à inclusão escolar.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que você (**você e seu acompanhante, quando necessário**) tiver (**tiverem**) relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (62)3541-9550 de forma direta, ou por chamada a cobrar, ou pelo e-mail andre.ifg@outlook.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de

13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte. Esta pesquisa foi autorizada pelo Instituto Federal de Goiás, cuja Reitoria se localiza na Avenida Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74130-012. Goiânia – GO Fone: (62) 3612-2200.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura



ANEXO C

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “PROCESSO DE INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O PAPEL DO PSICÓLOGO”, sob responsabilidade de André Alexandre Antunes vinculado ao Programa de Pós-Graduação em processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise pelo pesquisador. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante
 pesquisador (a)

Nome e Assinatura do (a)

Brasília, ____ de _____ de _____



ANEXO D

**Comissão para a Elaboração da proposta da Minuta de Política de Assistência Estudantil do
IFG**



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

PORTARIA Nº 565, DE 18 DE MARÇO DE 2014

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, nomeado por Decreto Presidencial de 03 de setembro de 2013, publicado no Diário Oficial da União de 04.09.2013, no uso de suas atribuições legais e regimentais, e considerando o Memorando nº 055/2014/PROEX/IFG, resolve:

I - Designar os servidores abaixo relacionados para, sob a presidência da primeira, comporem Comissão para elaboração da proposta da Minuta de Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Servidores	Matrícula SIAPE nº	Cargo	Lotação
Ilza de Carvalho Santos	271142	Assist. Social	PROEX/DAS/AE Coordenadora
Ludmylla Ribeiro Pessoni	1790179	Assist. Social	CAE/Câmpus Inhumas
Clarice Gomes das Neves	1790494	Assist. Social	CAE/Câmpus Goiânia Oeste
Livia Cristina Ribeiro dos Reis	2040832	Pedagoga	DAA/Câmpus Anápolis
Camila Lorrane Rodrigues dos Santos	2030676	Assist. Social	CAE/Câmpus Anápolis
André Alexandre Antunes	2031219	Psicólogo	CAE/Câmpus Inhumas
Paula Gonçalves Rezende	1870806	Assist. Social	CAE/Câmpus Formosa

II - Estabelecer o prazo de 90 (noventa) dias, a partir da data da publicação desta Portaria, para apresentação da referida minuta.


JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA
 Reitor



ANEXO E

Política de Assistência Estudantil do IFG



**INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG, em consonância com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, com o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e com as atribuições que lhe são conferidas, REGULAMENTA a Política de Assistência Estudantil-PAE/IFG.

Art. 1º A PAE, executada no âmbito do IFG, é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, programas e benefícios, procedimentos, critérios, concessões, composição, competências, planejamento, acompanhamento e avaliação que norteiam a implementação de ações com a finalidade de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão exitosa do itinerário formativo integral e integrado e a inserção no mundo do trabalho, bem como o processo educativo do estudante devidamente matriculado nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, educação superior, e de formação inicial e continuada de trabalhadores.

Art. 2º A implementação da PAE nos Câmpus do IFG, visa a assegurar a qualidade de vida do estudante, a sua permanência até a conclusão do curso, a melhoria do seu desempenho acadêmico, o seu desenvolvimento psicossocial, em respeito aos valores éticos de liberdade, igualdade, democracia, direitos e cidadania. Para tanto, esta regulamentação estabelece princípios, objetivos, diretrizes, orientações e procedimentos, a serem observados por todos os Câmpus do IFG para o desenvolvimento de programas, projetos, eventos e ações.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º A PAE/IFG obedecerá aos seguintes princípios:

I - enfrentamento às desigualdades sociais para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal;

II - busca pela equidade de condições de acesso, permanência e diplomação qualificada dos estudantes com vistas à inclusão, preservando o respeito à diversidade;

III - priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral dos estudantes;

IV - incentivo à participação da comunidade acadêmica no processo de implementação e divulgação da Política de Assistência Estudantil;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

- V - defesa em favor da justiça social e a diminuição de todas as formas de preconceitos;
- VI - compromisso com a educação de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo formativo interrompido;
- VII - fomento à gestão democrática;
- VIII - garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- IX - efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- X - formação plena do cidadão;
- XI - fortalecimento da formação humanística, cultural, científica e tecnológica no processo de aprendizagem do estudante;
- XII - reconhecimento da liberdade e da autonomia na perspectiva de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- XIII - respeito às particularidades locais e regionais dos Câmpus;
- XIV - transparência na divulgação dos recursos, benefícios, serviços programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como nos critérios para a obtenção e manutenção dos mesmos.

CAPÍTULO III

DOS OBJETIVOS

Art. 4º A PAE/IFG tem por objetivos:

- I - promover o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da inclusão social e da garantia da educação como direito do cidadão e dever do Estado;
- II - propor programas, projetos e ações da Assistência Estudantil;
- III - promover o êxito no itinerário formativo do estudante e conclusão do curso;
- IV - oferecer acompanhamento biopsicológico, social e pedagógico aos estudantes visando melhorar o desempenho acadêmico e qualidade de vida;
- V - propiciar condições para a inserção profissional do estudante no mundo do trabalho;
- VI - promover a cidadania;
- VII - reduzir os índices de evasão e de retenção escolar mediante diagnóstico;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

VIII - estimular ações voltadas à Educação em Saúde;

IX - atender às necessidades socioeconômicas e psicossociais dos estudantes por meio de programas, projetos e ações, visando melhorar o desempenho acadêmico e a qualidade de vida;

X - implementar programas de assistência estudantil e assegurar ao estudante que apresente necessidades específicas, bem como jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo educativo interrompido, condições para seu amplo desenvolvimento acadêmico;

XI - contribuir para a redução das desigualdades socioeconômicas e culturais;

XII - favorecer a inclusão de grupos historicamente afastados do processo educacional, na perspectiva de democratização do ensino;

XIII - preservar e difundir os valores éticos de autonomia, cidadania, igualdade de direitos e democracia;

XIV - promover reuniões com as famílias para integrá-las à vida acadêmica dos estudantes;

XV - estimular a participação dos estudantes, por meio de suas representações, no processo de gestão democrática;

XVI - subsidiar a implementação, execução e avaliação dos programas que visam a ampliar o acesso e a permanência dos estudantes,

XVII - propor e construir sistema de avaliação dos programas, projetos e ações da assistência estudantil por meio de indicadores;

XVIII - propor diretrizes para os Diagnósticos Sociodemográficos dos estudantes do IFG, de modo que os perfis coletados sejam efetivos à leitura das realidades, contribuindo com a eficácia das intervenções da Assistência Estudantil;

XIX - assegurar a integração entre os órgãos, os programas, os projetos e as ações da Assistência Estudantil;

XX - trabalhar de forma integrada aos Núcleos Institucionais relacionados às Políticas de ações Afirmativas e Inclusivas, colaborando desta forma com a construção de uma cultura de inclusão na Instituição, com a democratização da educação e promoção da equidade;

XXI - desenvolver a integração com as atividades fins da Instituição - ensino, pesquisa e extensão.

Art. 5º Os objetivos definidos nos incisos do artigo 4º serão cumpridos por meio das seguintes ações:

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

I - Promoção de mecanismos que oportunizem aos estudantes a busca pela igualdade no acesso, na permanência e no êxito de sua formação plena, como sujeitos historicamente constituídos;

II - Execução da PAE como parte fundamental do projeto de educação para a cidadania aliada às ações que visam à permanência e o êxito do estudante em sua jornada escolar;

III - Elaboração, desenvolvimento e ampliação de projetos de Assistência Estudantil que contemplem o acesso, a permanência e o êxito acadêmico;

IV - Implementar programas nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; permanência; vestuário profissional; apoio emergencial; atenção a saúde; inclusão digital; seguro estudantil; participação em eventos de extensão, acadêmicos, políticos, científicos, culturais, esportivos e de lazer; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras;

V - Intervenção no processo e nos resultados da aprendizagem dos estudantes por meio do diagnóstico, problematização e proposição de ações afirmativas e inclusivas;

VI - Incentivo à integração da Cultura e da formação de cidadãos, desenvolvendo junto à comunidade estudantil, uma consciência ética, social e profissional.

CAPÍTULO IV

DOS PROGRAMAS DE BENEFÍCIOS DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

Art. 6º Os Programas e Benefícios da PAE/IFG objetivam atender e apoiar os estudantes de forma a proporcionar a sua permanência e o êxito acadêmico.

Art. 7º Os Programas do IFG em consonância com a PNAES têm como prioridade de atendimento os estudantes em situação de vulnerabilidade social, sendo distribuídos nas seguintes modalidades:

I - Programa Moradia Estudantil: destinado, exclusivamente, aos estudantes de cursos presenciais em situação de vulnerabilidade social, com matrícula e frequência regular, oriundos de outros municípios, estados ou regiões fora da localização do Câmpus, que não residem com a família nem possuem imóveis na zona urbana, na garantia de manutenção de moradia no município onde se localizam os Câmpus;

II - Programa Transporte: destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, com matrícula e frequência regular, que necessitem de auxílio financeiro para viabilizar o deslocamento da sua residência para o Câmpus e retorno à residência;

III - Programa Criança: destinado aos estudantes com matrícula e frequência regular, que se apresentem em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não tenham com

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

quem deixar seus filhos com idade de 0 (zero) até 12 (doze) anos, durante os horários das aulas. O benefício tem como finalidade a diminuição da evasão dos estudantes, assim como favorecer a segurança e bem estar das crianças, evitando a permanência dessas nas salas de aula;

IV - Programa Filho com deficiência: destina-se aos estudantes com matrícula e frequência regular, que possuem filhos com algum tipo de deficiência que necessitam de cuidados especiais e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. O benefício tem a finalidade de contribuir para a permanência e diminuição da evasão dos estudantes auxiliando nos cuidados do filho, assim como favorecer sua segurança e bem estar;

V - Programa Permanência: destinado a atender necessidades sociais básicas que interfiram na permanência e manutenção dos estudantes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, educação superior e de formação inicial e continuada de trabalhadores, viabilizando a permanência e êxito no processo formativo.

§ 1º O Programa Permanência atenderá aos estudantes com matrícula e frequência regular, que mesmo recebendo outros auxílios, continuem em situação de vulnerabilidade social.

VI - Programa Vestuário Profissional: destinado aos estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para aquisição de vestuário profissional para exercício de suas atividades acadêmicas.

VII - Programa Emergencial: destinado aos estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para a aquisição de produtos ou serviços visando o atendimento de necessidade específica.

VIII - Programa de Atenção à Saúde: destinado à promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, assistência médico-odontológica e nutricional eletiva ou de urgência, visando a prevenção da saúde dos estudantes, bem como ações que contemplem orientações quanto à prevenção ao uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, dentre outros. Nas situações que demandem atendimento de urgência e emergência ou atendimento prolongado, os estudantes deverão ser encaminhados à rede básica de Saúde.

IX - Programa Apoio Psicossocial: Destinado ao acompanhamento psicológico e social do estudante e quando necessário dos seus familiares, proporcionando incentivo à melhoria do desempenho escolar que prevê o atendimento ao estudante por uma equipe multiprofissional.

X - Programa Apoio Didático-pedagógico: Destinado a estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para a aquisição de material didático, dentre outras necessidades de apoio didático-pedagógico.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

XI- Programa de apoio à participação em eventos e/ou atividades extracurriculares- Tem como objetivo oferecer apoio ao estudante regularmente matriculado nos cursos IFG para a participação em atividades e/ou eventos de caráter acadêmico, cultural ou esportivo de âmbito estadual, regional, nacional e internacional.

XII - Programa Alimentação: destinado aos estudantes de cursos presenciais e aos estudantes dos cursos de Educação à distância nas atividades presenciais, com matrícula e frequência regular, para atender as necessidades de alimentação básica do estudante, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social e aos estudantes em tempo integral, durante sua permanência no Câmpus, bem como aos estudantes que vêm diretamente do trabalho para participar das aulas no IFG;

§ 2º O Restaurante Estudantil tem o objetivo de fortalecer a política de permanência do educando e contribuir social e pedagogicamente para sua formação, prestar atendimento por meio da distribuição de refeições balanceadas e de qualidade a baixo custo ou gratuitamente; promover ações de educação alimentar voltadas à segurança nutricional gerando novas práticas e hábitos alimentares saudáveis, colaborando com eficiência no processo ensino-aprendizagem, no intuito de garantir aos educandos a permanência e conclusão dos cursos.

§ 3º O restaurante será destinado a todos os estudantes regularmente matriculados nos Câmpus, conforme Termo de Referência.

§ 4º O Auxílio Alimentação dos Cursos Integrados em Tempo Integral objetiva atender as necessidades de alimentação básica dos estudantes que necessitam permanecer mais de um turno no Câmpus ou em atividades acadêmicas, onde não tem implantado o Restaurante Estudantil.

§ 5º Nos Câmpus onde não for realizada a implantação do restaurante estudantil, os estudantes em situação de vulnerabilidade social poderão se inscrever no Programa de Alimentação, preenchendo a ficha de avaliação socioeconômica, disponível no sítio do IFG ou na Coordenação e Assistência Estudantil do câmpus, com critérios específicos para essa finalidade.

§ 6º Programas poderão ser cumulativos desde que sejam observados os critérios e os agravantes sociais, bem como as necessidades definidas por este regulamento.

§ 7º A concessão da assistência no âmbito dos programas elencados será regulamentada pelos respectivos editais, construídos a partir da disponibilidade orçamentária da instituição.

CAPÍTULO V

DOS PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE CONCESSÕES DOS PROGRAMAS E BENEFÍCIOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL AO ESTUDANTE

Art. 8º O valor máximo acumulado de benefícios a serem concedidos a um estudante não poderá ultrapassar a 3 (três) benefícios financeiros ou dois salários mínimos.

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Art. 9º A quantidade de bolsas e auxílios será definida pelo orçamento destinado à assistência estudantil no ano vigente e com base na demanda apresentada pelos estudantes no seu Câmpus.

Art. 10. Para usufruir dos programas e benefícios de assistência estudantil, o estudante deve:

I - Preencher, no sistema acadêmico, no momento da matrícula, o questionário socioeconômico, que objetiva traçar o perfil e identificar as demandas potenciais para assistência estudantil;

II - Preencher o formulário específico; apresentar os documentos solicitados e participar do processo de análise socioeconômico mediante edital ou legislação específica.

Parágrafo único - Considerando o perfil socioeconômico do estudante e o parecer técnico dos assistentes sociais de cada Câmpus, os programas serão operacionalizados.

Art. 11. São critérios de seleção para a inserção nos Programas:

I - Estar regularmente matriculado e com frequência mínima de 75%, em qualquer modalidade de curso ofertado pelo IFG;

II - Possuir renda familiar *per capita* de até 1,5 (um e meio) salário mínimo, considerando a renda bruta familiar e os agravantes sociais, analisados por meio de estudo socioeconômico realizado pelo profissional de Serviço Social.

Art. 12. A solicitação dos auxílios referentes aos Programas abaixo-mencionados devem obedecer aos seguintes procedimentos, critérios e periodicidade:

I - Programa Moradia: a solicitação será mensal e terá duração até o término do curso ou mediante mudança de situação, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus. Poderá ser solicitado uma vez por semestre, quando o curso for semestral, e uma vez por ano para os cursos anuais.

Parágrafo único - Nos Câmpus onde não for realizada a implantação da moradia estudantil, os estudantes em situação de vulnerabilidade social, oriundos de outros municípios, estados ou regiões fora da localização do Câmpus, que não residem com a família nem possuem imóveis na zona urbana, poderão se inscrever no Programa de Transporte e/ou receber auxílio financeiro (individual ou coletivo) destinado à realização de contratos para o aluguel de imóveis de particulares, a serem celebrados diretamente entre os estudantes-locatários e dos proprietários de residências.

II - Programa Transporte: será mensal e terá periodicidade de até 5 meses por semestre para os cursos semestrais ou até 10 meses por ano para os cursos anuais e duração até o término do curso ou mediante mudança de situação, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Câmpus. Poderá ser solicitado uma vez por semestre, quando o curso for semestral e uma vez por ano para os cursos anuais.

III - Programa Alimentação - será concedido conforme os seguintes critérios:

a) Restaurante Estudantil:

1. 100% subsidiada: para alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos Cursos Técnicos Integrados Integrais e para os demais alunos que comprovem renda *per capita* de até 1,5 (um e meio) salário mínimo, condicionado a avaliação socioeconômica;

2. 50% subsidiada, sendo condicionada a avaliação socioeconômica: para alunos que tenham renda *per capita* de 1,5 (um e meio) salário mínimo a 3 (três) salários mínimos;

3. 0% subsídio: para demais alunos não contemplados nos requisitos acima, podendo utilizar o restaurante pagando o valor definido.

b) Aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e estudantes do Integrado em tempo Integral, o subsídio será mensal e com periodicidade de até 10 meses por ano, quando da impossibilidade da construção de restaurante no Câmpus e duração até o término do curso ou mediante mudança de situação, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus.

IV - Auxílio referente ao Programa Criança e pessoa com deficiência- a solicitação será mensal e terá periodicidade de até 5 meses para os cursos semestrais ou até 10 meses para os cursos anuais e com duração até o término do curso ou mediante mudança de situação, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus. Poderá ser solicitado uma vez por semestre quando o curso for semestral e uma vez por ano para os cursos anuais;

V - Programa Permanência - A solicitação será mensal e terá periodicidade de até 5 meses para os cursos semestrais ou até 10 meses para os cursos anuais, conforme os seguintes critérios:

a) Para os estudantes dos cursos na modalidade Presencial, o benefício será concedido até o término do curso ou mediante mudança de situação socioeconômica, conforme avaliações periódicas realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus. Para solicitar o valor estabelecido no Programa o estudante deverá preencher a ficha socioeconômica, disponível no sítio de acesso ao estudante ou na Coordenação de Assistência Estudantil.

b) Para os estudantes dos cursos na modalidade EJA, o benefício será vinculado à assinatura de Formulário de Adesão ao Programa e será concedido até o término do curso ou mediante mudança de situação socioeconômica, com avaliações periódicas.

c) Educação a Distância – o benefício será concedido ao estudante até o término do curso, com avaliações periódicas e vinculada a assinatura de Formulário de Adesão ao



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Programa e o preenchimento da ficha socioeconômica, disponível no sítio de acesso ao estudante ou na Coordenação de Assistência Estudantil. A renovação se dará mediante a assinatura do Formulário de Adesão.

VI - Auxílio Vestuário Profissional e Auxílio do Programa Apoio Didático-pedagógico - A solicitação será uma vez por semestre ou uma vez por ano, conforme previsão do curso e avaliação realizada pela Coordenação de Assistência Estudantil dos Câmpus, por meio de processo via protocolo. O estudante deve apresentar orçamento prévio ao recebimento do valor estabelecido pelo Programa e nota fiscal de compra do produto ou serviço, no prazo máximo de 30 dias após o recebimento do valor. A comprovação da aquisição por meio de nota fiscal deverá ser feita na Coordenação de Assistência Estudantil do Câmpus sob pena de suspensão do(s) benefício(s) ou devolução do valor.

VII - Auxílio Emergencial- poderá ser solicitado a qualquer tempo mediante abertura de processo e liberado conforme avaliação da Coordenação de Assistência Estudantil de cada Câmpus. O estudante deve apresentar orçamento prévio ao recebimento do auxílio e nota fiscal de compra do produto ou serviço, no prazo máximo de 30 dias após o recebimento do auxílio. A comprovação da aquisição por meio de nota fiscal deverá ser feita na Coordenação de Assistência Estudantil do Câmpus, sob pena de suspensão do(s) benefício(s) ou devolução do valor.

VIII - Programa de apoio à participação em eventos e/ou atividades extracurriculares- terá dotação orçamentaria própria e caráter universal com priorização de atendimento aos estudantes que tenham renda *per capita* de 1,5 (um e meio) salário mínimo. Seu funcionamento será regulado por meio de edital específico.

Parágrafo único - A periodicidade dos Programas poderá sofrer alterações em virtude de mudanças no calendário acadêmico em consequência de greves e outras ocorrências.

Art. 13. São condicionantes para a continuidade do recebimento dos benefícios:

I - Estar regularmente matriculado em qualquer modalidade de cursos ofertado pelo IFG;

II - Apresentar frequência regular nas atividades acadêmicas, conforme informação mensal prestada pelo Departamento de Áreas Acadêmicas à Coordenação de Assistência Estudantil. O estudante não poderá se ausentar por mais de quinze dias consecutivos ou trinta dias alternados por semestre, sem apresentar justificativas, devidamente documentadas;

III - Apresentar frequência regular nas atividades de acompanhamento propostas pela Coordenação de Assistência Estudantil, quando for o caso;

IV - Conduta disciplinar condizente com o estabelecido pelo IFG.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

§1º Em situações que possam levar à perda dos benefícios, o estudante deve ser encaminhado para orientação pela equipe multiprofissional da Coordenação de Assistência Estudantil.

§2º No caso de risco de perda de benefício, o estudante terá quinze dias para defesa prévia, contados a partir de notificação emitida pela Coordenação de Assistência Estudantil.

CAPÍTULO VI

DA COMISSÃO PERMANENTE DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Art. 14. A Comissão Permanente em Assistência Estudantil do IFG (CPAE/IFG) é um órgão colegiado propositivo, consultivo de Assistência Estudantil que auxilia a Coordenação Geral de Assistência Estudantil do IFG na implementação, regulação, planejamento, acompanhamento e avaliação da PAE/IFG em seus programas, projetos e ações.

Art. 15. Compete a CPAE/IFG:

I - auxiliar a Pró-Reitoria de Extensão e a Coordenação Geral de Assistência Estudantil;

II - participar dos Fóruns de Assistência Estudantil no IFG;

III - discutir os fundamentos éticos, políticos e conceituais da Assistência Estudantil;

IV - propor indicadores para avaliação do impacto dos programas, projetos e ações da Política de Assistência Estudantil;

V - propor modelos avaliativos da Política de Assistência Estudantil, seus programas, projetos e ações;

VI - construir e revisar anualmente, em conjunto com a Diretoria de Ações Sociais do IFG, o Instrumento de Pesquisa para o Diagnóstico Sociodemográfico dos discentes do IFG;

VII - colaborar na construção de diretrizes e iniciativas com vistas a prevenir a evasão e a retenção dos estudantes no IFG;

VIII - contribuir na elaboração de normativas que regulamentem a utilização dos recursos destinados à Assistência Estudantil no IFG;

IX - cooperar no aprimoramento dos fluxos de funcionamento da Assistência Estudantil.

§1º A estrutura, a organização e o funcionamento da CPAE/IFG serão estabelecidos em Regulamento próprio.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

§2º Os critérios de composição da CPAE/IFG serão aprovados pelo Conselho Superior do IFG – CONSUP.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 16. A avaliação deve estar presente em todo o processo de implantação e execução da PAE/IFG, tendo como finalidade principal seu aprimoramento, qualidade e adequação dos meios e recursos utilizados para a consecução dos objetivos propostos.

Art. 17. Entende-se por Programas e Benefícios todas as ações desta Política voltadas à equidade de oportunidades e à minimização das desigualdades socioeconômicas, tendo como foco os estudantes que preencham os critérios de vulnerabilidade social; e não impedem o recebimento de nenhum outro tipo de bolsa ou auxílio financeiro, de acesso universal aos discentes, pagos pela Instituição.

Art. 18. Todas os demais auxílios financeiros, de acesso universal aos discentes, que contribuam para sua formação intelectual, acadêmica e profissional, sob orientação de docentes e/ou servidores técnico-administrativos do IFG, são entendidos por Bolsas para Desenvolvimento Acadêmico-Cultural Técnico-Científico e são compatíveis com o recebimento de auxílios.

Art. 19. Os casos omissos desta Política serão dirimidos pela Pró-Reitoria de Extensão com as partes interessadas, em consulta à CPAE/IFG.

Art. 20. Este Regulamento entra em vigor na data de aprovação pelo Conselho Superior do IFG.

Goiânia, 22 de fevereiro de 2016.


JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA
Presidente do Conselho Superior