

# A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2

Daniel Carvalho de Matos  
(Organizador)



**Atena**  
Editora

Ano 2020

# A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2

Daniel Carvalho de Matos  
(Organizador)



**Atena**  
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Karine de Lima

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Msc. Lilians Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P974 A psicologia em suas diversas áreas de atuação 2 [recurso eletrônico] / Organizador Daniel Carvalho de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-924-0

DOI 10.22533/at.ed.240201601

1. Psicologia. 2. Psicólogos. I. Matos, Daniel Carvalho de.  
CDD 150

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O livro “A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2” é uma obra que agrega contribuições de profissionais e pesquisadores de várias instituições de referência em pesquisa do país. A Psicologia representa uma área do conhecimento que se caracteriza por uma diversidade de abordagens, ou perspectivas, com objetos de estudo bem definidos e procedimentos direcionados a várias questões humanas, buscando sempre assegurar o comprometimento com a promoção de qualidade de vida.

A obra foi organizada em seis sessões, reunindo capítulos com temas em comum. A primeira sessão compreende produções sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros casos de desenvolvimento atípico. São abordados os seguintes assuntos: Avaliação de nível intelectual; comportamentos problemas; ensino de repertórios não verbais e verbais; educação inclusiva; papel do psicólogo escolar na inclusão escolar; prevenção do TEA.

A segunda sessão é dedicada ao desenvolvimento infantil. São abordadas as seguintes questões: “Adultização” da infância e formação do psiquismo; manejo de conflitos entre educadores e pais sobre formas de educar; manejo de comportamentos agressivos de criança; efeitos da equoterapia sobre modificação de comportamentos de agressores do bullying. A terceira sessão focou em psicoterapia sob diferentes perspectivas em psicologia, destacando os temas: Supervisão como parte de um processo psicanalítico; estudo de caso da Abordagem Centrada na Pessoa, estabelecendo a relação psicoterapeuta-cliente como favorecedora de um processo de autorrealização; caracterização das três ondas das terapias cognitivas e comportamentais e tratamento de transtornos mentais.

A quarta sessão apresenta contribuições da Psicologia quanto a possíveis questões identificadas na adolescência, destacando-se prevenção de suicídio e transição de gênero com promoção de autoconhecimento. A quinta sessão destaca o papel da Psicologia quanto a possíveis questões da gravidez, como prevenção de depressão na gravidez e intervenções da Terapia Cognitivo Comportamental para amenizar o sofrimento associado a um processo de aborto espontâneo.

A sexta sessão dedica-se a apresentar outras áreas de atuação do psicólogo, com ênfase nos seguintes temas: Análise da percepção de usuários de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em relação a oficinas terapêuticas; análise do perfil comportamental de estudantes universitários, a fim de favorecer reflexões sobre o papel da Universidade na condução do processo ensino-aprendizagem; apresentação da Psicologia do Trânsito voltada para processos de avaliação de motoristas e, também, buscando a compreensão do comportamento para prevenção de tragédias no trânsito.

A Psicologia é diversidade e tem um compromisso social com a promoção de qualidade de vida. Que todos os interessados tenham uma excelente experiência de aquisição de conhecimento.

## SUMÁRIO

### PROCESSOS DE AVALIAÇÃO, INTERVENÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OUTROS CASOS DE DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

#### **CAPÍTULO 1 ..... 1**

QUAL A INFLUÊNCIA DO QI NOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE LINGUAGEM?

Beatriz Alves  
Fernanda Chequer de A. Pinto Jacy  
Perissinoto  
Marcia Regina Fumagalli Marteleto  
Michele Azevedo e Silva  
Rebeca Rodrigues Pessoa  
Ruth Nogueira da Silva Rodrigues  
Veronica Pereira do Nascimento

**DOI 10.22533/at.ed.2402016011**

#### **CAPÍTULO 2 ..... 14**

ENSINO DE REPERTÓRIO DE OUVINTE E INTRAVERBAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniel Carvalho de Matos  
Ingrid Naiany Carvalho da Cruz  
Abigail Cunha Carneiro  
Pollianna Galvão Soares de Matos

**DOI 10.22533/at.ed.2402016012**

#### **CAPÍTULO 3 ..... 27**

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO

Jerry Wendell Rocha Salazar  
Marília Rosa Bogea Silva  
Sheila Cristina Bogea dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.2402016013**

#### **CAPÍTULO 4 ..... 38**

O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Izabel Cristina Pinheiro da Cruz Miranda  
Pollianna Galvão Soares de Matos  
Daniel Carvalho de Matos

**DOI 10.22533/at.ed.2402016014**

#### **CAPÍTULO 5 ..... 51**

O SEMBLANTE: O EDUCADOR E A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE NA PREVENÇÃO DO AUTISMO

Dorisnei Jornada da Rosa  
Andrea Gabriela Ferrari

**DOI 10.22533/at.ed.2402016015**

# DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESAFIOS: FORMAÇÃO DO PSQUIISMO, EDUCAÇÃO EMANEJO DE COMPORTAMENTOS INDESEJÁVEIS

## **CAPÍTULO 6 ..... 63**

A “ADULTIZAÇÃO” DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Débora Kelly Duarte da Silva  
Isabella Karen Borges dos Santos  
Mauricio Cardoso da Silva Junior

**DOI 10.22533/at.ed.2402016016**

## **CAPÍTULO 7 ..... 70**

CONFLITOS ENTRE PAIS E EDUCADORES DE CRECHES: MANEJOS A PARTIR DA RELAÇÃO COM O SABER SOBRE O EDUCAR NA INFÂNCIA

Mariana Rodrigues Anconi

**DOI 10.22533/at.ed.2402016017**

## **CAPÍTULO 8 ..... 79**

AGRESSIVIDADE MANIFESTA EM SALA DE AULA EM CRIANÇA DE SEIS ANOS: UM ESTUDO DE CASO

Maria Januária Silva Wiezzel

**DOI 10.22533/at.ed.2402016018**

## **CAPÍTULO 9 ..... 91**

A UTILIZAÇÃO DO CAVALO PARA FINS TERAPÊUTICOS AOS AGRESSORES DO BULLYING

Fabrine Niederauer Flôres  
Renata Souto Bolzan  
Aline Cardoso Siqueira  
Suane Pastoriza Faraj

**DOI 10.22533/at.ed.2402016019**

## **A PSICOTERAPIA A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EM PSICOLOGIA**

## **CAPÍTULO 10 ..... 100**

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO PSICANALÍTICA:ASPECTOS TEÓRICOS E TÉCNICOS

Juliano Bernardino de Godoy

**DOI 10.22533/at.ed.24020160110**

## **CAPÍTULO 11 ..... 116**

DA RIGIDEZ À FLUIDEZ: UM ESTUDO DE CASO NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Julia Nunes de Souza Teixeira  
Ana Rafaela Pecora Calhao

**DOI 10.22533/at.ed.24020160111**

## **CAPÍTULO 12 ..... 128**

EVOLUÇÃO E TENDÊNCIAS ATUAIS DAS TERAPIAS COGNITIVAS E COMPORTAMENTAIS

Claudia Cristina Novo Gonzales  
Claudiane Aparecida Guimarães

**DOI 10.22533/at.ed.24020160112**

# PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DE SAÚDE FRENTE A PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA ADOLESCÊNCIA

## **CAPÍTULO 13 ..... 145**

UM ESTUDO SOBRE O SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA

Anny Elise Braga

Mauricio Cardoso da Silva Junior

**DOI 10.22533/at.ed.24020160113**

## **CAPÍTULO 14 ..... 150**

GRUPO PARA PESSOAS EM TRANSIÇÃO DE GÊNERO: CONSTRUINDO O PROJETO DE VIDA

Rayane Ribas Martuchi

Ticiane Paiva de Vasconcelos

**DOI 10.22533/at.ed.24020160114**

## **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA QUANTO A PROBLEMAS RELACIONADOS A GRAVIDEZ**

## **CAPÍTULO 15 ..... 161**

DEPRESSÃO NA GESTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Francielen Nogueira Oliveira

Tatiane Tavares Reis

Tarcísio Pereira Guedes

Elzeni Damasceno de Souza

Angélica da Silva Calefano

**DOI 10.22533/at.ed.24020160115**

## **CAPÍTULO 16 ..... 173**

A REPERCUSSÃO DO ABORTO ESPONTÂNEO NA ESTRUTURA FAMILIAR E A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVO

Criziene Melo Vinhal

**DOI 10.22533/at.ed.24020160116**

## **OUTRAS POSSÍVEIS ÁREAS DE ATUAÇÃO PARA O PSICÓLOGO: CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL, ORGANIZAÇÕES E TRÂNSITO**

## **CAPÍTULO 17 ..... 181**

O SARAU – PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO CAPS CIDADE

Dalton Demoner Figueiredo

Chander Rian De Castro Freitas

Viviane Vale Carvalho

**DOI 10.22533/at.ed.24020160117**

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>198</b>
PERFIL COMPORTAMENTAL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DO RS	
Bruna Benetti	
Larissa Rodrigues Ferrazza	
Nádyá Antonello	
Eliara Piazza	
Claudia Aline De Souza Ramser	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24020160118</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>216</b>
MITOS E VERDADE SOBRE A PSICOLOGIA DO TRÂNSITO	
Sandra Cristina Batista Martins	
Lélia Monteiro de Mello	
Vanessa Jacqueline Monti Chavez	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24020160119</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>223</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>224</b>

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO

*Data de aceite: 08/01/2020*

### **Jerry Wendell Rocha Salazar**

Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Maranhão –UFMA, São  
Luís-MA.

### **Marília Rosa Bogea Silva**

Faculdade Mário Schenberg, São Paulo-SP

### **Sheila Cristina Bogea dos Santos**

Universidade Federal do Maranhão –UFMA, São  
Luís-MA

**RESUMO:** Analisa-se, numa perspectiva dialética, as discussões sobre educação inclusiva na atualidade. Faz-se de início breve consideração conceitual acerca do paradigma da inclusão e, em seguida, toma-se para análise a contraditória relação inclusão-exclusão. Busca-se fundamentação teórica em Scheibe (2003; 2004), Freitas (2007); Mantoan (1998) e Kosik (1986). Nesse sentido, questiona-se como a sociedade vem se organizando para encaminhar alternativas de atendimento a estes seus membros que apresentam diferenças em relação aos demais, tendo em vista as exigências e os valores disseminados num contexto marcado pelas propostas da globalização. Defendemos a crítica superadora à forma alienante e fetichizada de inclusão escolar

de alunos com deficiência. Nesse contexto, compreende-se que a escola inclusiva ainda permanece no paradigma da escola crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2009). Consoante ao pensamento dialético, apontamos que é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Inclusão-exclusão. Dialética.

### INCLUSIVE EDUCATION AND THE DIALOGUE OF EXCLUSION

**ABSTRACT:** In a dialectical perspective, we discuss the discussions on inclusive education today. Initially, a brief conceptual consideration is made about the inclusion paradigm and then the contradictory inclusion-exclusion relation is taken for analysis. Theoretical foundation is sought in Scheibe (2003; 2004), Freitas (2007); Mantoan (1998) and Kosik (1986). In this sense, it is questioned how society has been organizing itself to forward alternatives of care to its members that present differences in relation to the others, considering the demands and values disseminated in a context marked by the proposals of globalization. We defend the overcoming criticism of the alienating and fetishized form of school inclusion of students

with disabilities. In this context, it is understood that the inclusive school still remains in the critical-reproductivist school paradigm (SAVIANI, 2009). According to dialectical thinking, we point out that it is necessary to modify social conditions to create a new education system; On the other hand, a new education system is lacking to change social conditions.

**KEYWORDS:** Continuing education. Inclusion-exclusion. Dialectic.

## 1 | INTRODUÇÃO

A chamada educação inclusiva, tal como se apresenta atualmente, surge sobretudo, a partir dos anos de 1990, inspirando-se em duas grandes declarações internacionais: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Tais declarações preconizam que a inclusão escolar de alunos com deficiência deve ser encarada como condição indispensável para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária. Assim, desde então, diversos governos, instituições sociais passaram a se mobilizar em prol dessa causa. Entretanto, essa mobilização pouco modificou a sociedade no que se refere à sua base produtiva capitalista, essencialmente excludente.

Destaca-se que neste texto adota-se os termos “educação inclusiva” e “inclusão escolar” como expressões sinônimas.

As mudanças no paradigma da Educação repercutiram diretamente na formação de professores, e denunciaram a falta de formação necessária para atuar dentro dessa nova perspectiva. É neste contexto que se avoluma as argumentações que questionam esse o trabalho com estes alunos, inclusive entre os próprios professores que se recusavam a trabalhar com esse “tipo de aluno”, sob a argumentação de não haver estudos suficientes que respaldassem a necessidade e eficácia de incluir na sala de aula regular, sobretudo, por não se sentirem tecnicamente preparados.

Nota-se que as argumentações desta natureza serviram para evidenciar uma recusa em aceitar este aluno em sala de aula, bem como para justificar um possível fracasso na formação inicial específica para trabalhar com estes alunos.

Diante das transformações que a escola brasileira tem passado na tentativa de incluir, sobretudo, diante do insucesso das mesmas, se faz necessário uma análise filosófica e crítica no sentido de se compreender o núcleo ideológico da “educação inclusiva” vigente no Brasil.

Em face do exposto, este artigo busca analisar de maneira crítica e sob o prisma da dialética, a atual concepção de inclusão escolar, que ao incluir (de forma paradoxal) produz a exclusão. Para tanto, inicialmente expõem-se, em síntese os fundamentos desse paradigma. Em seguida, um breve panorama da proposta de educação inclusiva e seu delineamento desde o século XX. Ao término apresentamos as análises as quais fundamentam-se nas contribuições do materialismo histórico-dialético.

Dito isto, convém iniciar o tema dizendo que as ações de formação de professores

vêm sendo distinguidas basicamente em duas dimensões, a inicial e continuada. Reconhecendo-se que embora complementares, no plano da realidade concreta não se fazem como tal, passando a se caracterizar como diferentes momentos de um mesmo processo de formação, que se compreende como inacabado, e por isto, contínuo e permanente.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, o que propiciou o surgimento a de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 1994).

A reforma educacional durante a década de 90, bem como a adesão do país às propostas neoliberais que se difundiram por toda a América Latina, foram fatores que impulsionaram importantes transformações nos mais diferentes campos sociais país. No campo da formação de professores pode-se destacar a defesa por uma Pedagogia Pragmática, o lugar central da noção de competência e a formação de um profissional condizente com as exigências mercadológicas e de empregabilidade. (SCHEIBE, 2003, 2004; FREITAS, 2007).

Foi no cenário das reformas educacionais alinhadas aos pressupostos neoliberais que as políticas de inclusão em nosso país ganham forma. Assim, no que tange a formação inicial de professores para atuar na educação especial, o Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº. 2 do ano de 2001, institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. É neste documento que se apresenta a necessidade de se capacitar professores para trabalharem com os alunos com “necessidades educacionais especiais”.

É necessário esclarecer que a terminologia adotada nos documentos oficiais até o ano de 2008 para designar todos os alunos que necessitam de recursos extracurriculares para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) temos uma (re) nomeação dos sujeitos da educação especial. Segundo a nova Política este universo é formado por alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo o trabalho da educação especial centrar-se prioritariamente com estes alunos.

Segundo a Resolução nº 2 de 2001, são considerados professores capacitados aqueles professores das turmas comuns de ensino que comprovem em sua formação (inicial em nível médio, superior ou continuada) disciplinas do campo da educação especial que o capacite para o trabalho pedagógico com os alunos da educação especial. Assim, pode-se depreender que professores especializados são aqueles formados nos cursos de licenciatura em educação especial ou pedagogia com habilitação em educação especial, bem como, os que tenham cursos complementares

de estudos ou pós-graduação em educação especial ou áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001).

A partir de então, nota-se a introdução de disciplinas específicas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, além da implementação de cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, garantidas ou determinadas através da Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - o acolhimento e o trato da diversidade; (BRASIL, 2002, p.1)

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002, p.2- 3).

Estas disciplinas, obrigatórias desde o ano de 2002 nos cursos de licenciaturas em geral, surgem nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura como “Introdução à Educação Especial” ou “Fundamentos da Educação Especial” e compreendem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais vinculadas à educação especial. Entretanto, apesar da garantia legal da introdução de esse viés nos cursos de formação inicial de professores, pode-se questionar como esta articulação vem sendo construída. Deste modo, pesquisas e análises sobre os efeitos dessas disciplinas na formação de professores se fazem necessárias.

É importante chamar a atenção para a necessidade de uma discussão mais abrangente e articulada entre as relações da educação especial com a educação básica – tanto no que se refere à formação de professores como à estruturação dos serviços. Visto que, tal análise possibilitará identificar a existência da educação especial pertencente ao eixo estruturante da formação e dos serviços ou a manutenção da sobreposição histórica da educação especial à educação básica. A importância de tal análise centra-se nas imbricadas relações entre formação de professores e construção de práticas pedagógicas.

A resolução nº. 1 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006) determina a extinção das habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive no campo específico da educação especial, devendo esta formação ocorrer em nível de pós-graduação ou através da formação continuada.

A resolução nº 1/2006 busca assegurar que se acentue a tendência cada vez mais uma política de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação. Esta tendência aliada às mudanças e avanços constantes do conhecimento, bem como, às diferentes necessidades do exercício profissional, conferem à formação continuada o status de condição ao trabalho pedagógico. No campo da educação especial, Michels (2008) afirma que a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com o alunado da educação especial.

É importante salientar que as referências à formação de professores para atuarem na educação especial, também são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Assim, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008).

Nota-se que são contempladas as duas dimensões de formação – inicial e continuada – e esta formação enquanto habilitadora para o trabalho no atendimento educacional especializado. Porém, destaca-se a inexistência de referência à formação de professores que atuam nas salas de aulas comuns do ensino com os alunos da educação especial.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2006).

## 2 | O PARADIGMA DA INCLUSÃO

A ideia de inclusão é carregada de sentidos e daí decorre sua complexidade e

contraditoriedade, visto que o mesmo termo anuncia fenômenos que se auto anulam em múltiplas dimensões. A inclusão enquanto processo expressa lutas e experiências das mais diversas.

O termo inclusão como princípio foi proposto inicialmente na Escandinávia e posteriormente na Dinamarca - 1959, e Suécia dez anos depois, em 1969. A inclusão enquanto princípio serviu de diretriz básica das políticas públicas educacionais desses países e como orientação e influência para as lutas de diversas categorias sociais, bem como fundamentou os movimentos de criação de leis educacionais para inserção de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência no sistema regular de ensino.

A inclusão como princípio foi empregado nesses países segundo a perspectiva da equidade e materializou-se nos sistemas educacionais e organizacionais substituindo a integração pela inclusão de fato, atualizando o paradigma (SANTOS, 2000; GLAT, 1998; MENDES, 2001).

Na primeira dessas formas, a integração, o aluno é inserido na vida escolar, na estrutura ou fluxo comum da escola, não havendo alterações na organização escolar ou curricular; porém serviços de apoio podem ser acessados, desde a sala de recursos ou atendimento parcial em classes e/ou escolas especiais. Trata-se do sistema em “cascata” (MANTOAN, 1998), em que se permite ao aluno transitar do ensino regular ao especial e vice-versa, mesmo que isso raramente ocorra realmente, sem pertencer de fato nenhum dos dois espaços. Já na inclusão a inserção do aluno é feita ocorre plenamente, ou seja, os alunos devem ser incluídos (mesmo os anteriormente excluídos), sendo que para tanto, as escolas devem mudar seu funcionamento.

O ensino na perspectiva inclusiva busca a inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas [...] Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais, a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

Existem educadores que recusam essa concepção por julgá-la muito idealizadora e utópica. Esses educadores fundamentam-se em bases teóricas e análises das relações sociais existentes, e trabalham a ideia da inclusão numa relação de imbricamento com a exclusão, processo que se expressa, por sua vez, sob múltiplas perspectivas.

Carmo (1998; 2001), por exemplo, critica a inclusão produzida às expensas da história, pois esta costuma validar a prática da desigualdade pela naturalização das diferenças individuais. Sob o argumento da equidade, produz a desigualdade. Desigualdade essa reproduzida nas escolas. Assim, segundo o autor existem duas tendências que vigoram:

- a inclusivista, que lança mão da norma legal como forma de expressar o direito que

qualquer pessoa possui de acesso à educação e de participar do ensino regular;  
- a restauradora que lança compreende a necessidade de adaptação das escolas às necessidades de seus alunos (CARMO, 1998, p.19).

Na primeira concepção desconsidera-se que nem sempre existe coincidência de interesses entre a aprovação de uma norma ou lei e a sua efetiva implementação, pois em nada adianta ser aprovada, consentida, se traz como consequência, ainda mais segregação.

Na segunda concepção, nota-se que é defendido o discurso de que é preciso transformar e/ou ajustar a escola, eliminando barreiras arquitetônicas, readequar o currículo, adaptar os conteúdos, usar novas metodologias, capacitar professores, etc. Porém, pouco se questiona os mecanismos responsáveis pela exclusão que ela própria realiza. A escola assim se torna espaço para a resolução dos conflitos e contradições presentes na sociedade capitalista, por meio da criação de políticas e programas que buscam oferecer oportunidades a todos a realização em caráter de igualdade.

### 3 | O PARADIGMA DA EXCLUSÃO

Analisar a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, antes de mais nada é necessário perspectivar esse tema como um fenômeno histórico, isto é, como um fenômeno social em constante transformação no interior de uma realidade concreta, simultaneamente a transformações nos diferentes âmbitos do viver do homem, como as econômicas, sociais, políticas, ideológicas, etc.

Desta maneira, é necessário conceber a inclusão como processo inerente ao movimento de exclusão da escola de várias outras categorias sociais.

Assim, a inclusão é defendida há décadas como condição indispensável não só para o desenvolvimento econômico e social como também para realizar o pressuposto da democracia – a igualdade – a educação básica esteve presente em discurso fundados nas mais diferentes ideologias:

Observa-se que os governos populistas se utilizam da exclusão-inclusão como mecanismos de manobrar a sociedade, dominar os excluídos e barganhar os votos.

Nessa perspectiva promoveram a “escolarização” das massas com a intenção clara, porém muito bem camuflada de fornecer mão de obra as demandas do Capitalista, da industrialização e urbanização crescentes. Porém, é nesse contexto que começam a aparecer alunos oriundos de camadas mais pobres da população, os que conhecemos como os “excluídos. Assim, é nesse mesmo movimento que se ampliam as oportunidades educacionais no ensino básico e se produzem as evasões, e o analfabetismo, bem como se evidenciam algumas situações que vale a pena enfatizar:

1. no início da década de 30, a educação escolar dos deficientes ocorria através de diferentes experiências pedagógicas, com a criação de instituições e escolas

especiais para surdos, cegos e deficientes mentais, e posteriormente, a partir de 1960, no âmbito da escola pública, a criação junto ao sistema escolar comum, das salas especiais;

2. a implantação de programas de educação compensatória nas décadas de 60 e 70 em países como EUA, Grã-Bretanha, Holanda, Austrália no âmbito das políticas públicas, com o objetivo de atenuar a segregação informal da escola.

O que se quer destacar, é que se por um lado, houve ampliação de oportunidades, com o ingresso na escola de categorias sociais que antes não tinham acesso, por outro lado, nesta inclusão já estava contida a sua negação, a exclusão.

A sociedade exclui para incluir e lógica é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nesse contexto e somos parte dessa exclusão.

Mendes (2001) reflete que para se promover a inclusão é necessário produzir as condições objetivas necessárias a esta inclusão. Para a autora, há muito tempo que se vem sendo defendido propostas de integração na escola de pessoas com necessidades especiais com deficiências.

Ressalta-se, no entanto, que tais propostas coincidentemente emergiram de forma hegemônica em momentos de acirramento das crises econômicas, justamente quando a exclusão é mais intensa. Na atualidade, a mesma situação se repete: propostas de inclusão são feitas, mas o modelo econômico vigente em nada se altera e atinge níveis insuportáveis de concentração de renda e exclusão social [...] Muitas vezes o que move essas reações, os ditos “integracionistas” ou “inclusionistas” são na verdade determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas das políticas públicas sociais.

A esse respeito vale lembrar o argumento neoliberal é contrário aos princípios de inclusão e democratizantes que sustentavam, porém promove a sensação de que a luta é para se consagrar esses direitos.

Se o conceito de inclusão irrita neoliberais e conservadores, não menos se pode esperar menos em relação ao próprio conceito de justiça e as políticas de justiça social. Nesta perspectiva, o Estado deve conservar e defender a propriedade e seu direito. Em matéria educacional (e não somente nela), isto tem um efeito interessante.

A desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que aqui chamaríamos de justiça distributiva do bem ‘educação’, formam parte de uma esfera de ação que a sociedade deve resolver sem a interferência externa de nenhum tipo: a esfera da caridade. Sem desconsiderar que por outro lado, os que possuem educação (ou têm possibilidades de possuí-la), tampouco devem sentir a pressão do Estado sobre suas costas, já que isto questiona o sentido mesmo que a propriedade adquire nas sociedades de mercado.

Assim, a educação se transforma apenas para as minorias em uma possibilidade de ascensão social em um tipo específico de propriedade, o que supõe: direito a possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu

usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso nesse momento ressaltar que se neste texto esboçamos um posicionamento crítico acerca da escola e da proposta inclusivas, tal como elas vêm se manifestando na práxis, nem de longe se assume um ponto de vista reacionário, pautado na defesa de práticas escolares excludentes e seletivas. Estas devem ser combatidas teórica e praticamente. Nesse sentido, de Barroco (2007a, p. 20) nos faz importante reflexão: [...] legítima a luta pela observação e respeito à condição que a deficiência e o desenvolvimento diferenciado do curso regular impõem, os quais têm motivado ações muito importantes por parte de diferentes segmentos e organizações, mas é preciso ter claro, também, que o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc. apresentam-se às pessoas com base nas condições objetivas e, sem superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria.

Para Saviani (2009, p. 77): “[...] acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista”. Essa atitude é ingênua e só cabe, pois, às pedagogias que não estão comprometidas, em seu núcleo teórico-prático, com a superação da sociedade de classes e de suas formas burguesas de educação, caracterizadas pelo aviltamento do saber elaborado para a grande maioria dos indivíduos, alienados das realizações humanas mais avançadas, tanto materiais como intelectuais.

Desse modo é necessário tomar consciência dos limites históricos à ação revolucionária, nas mesmas circunstâncias atuais, bem como pugnar com o idealismo e a mistificação no trato das questões educacionais, sobretudo quando se fala em inclusão escolar de pessoas com deficiência, não significa que nada é permitido fazer.

Nessa mesma linha de raciocínio, compreende-se que a crítica à escola inclusiva não se esgota na dimensão crítico-reprodutivista (Saviani, 2009). Como concebiam Marx e Engels (2007), não se pode olvidar que os homens são, também, produtores das circunstâncias, pois são os agentes vivos criadores de História.

Por isso é necessário que se evitem discursos que enfatizam aspectos isolados do processo de inclusão, sem que seja questionado as condições infraestruturais do sistema educacional e as políticas públicas adotadas, ou ainda se referindo a fatores envolvidos no próprio processo ensino aprendizagem, entre outros. Visto que não se pode ignorar que a inclusão por se constituir como fenômeno social, só pode ser entendida enquanto parte essencial da exclusão, com destaque para o caráter iminentemente contraditório da sua existência.

Assim, como nos diz Kosik (1986, p. 41): “Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como um momento de um determinado todo”. Portanto,

a discussão sobre a inclusão deve ser feita levando em consideração a sua outra face, a da exclusão social, em sua contraditoriedade e negação, num movimento para além de análises centradas em aspectos sociológicos, pedagógicos, sociais, legais e outros, a articulação destes com outras múltiplas dimensões: a econômica, a política, a social, a individual, a relacional, a subjetiva, etc., não se entendendo nenhuma delas, sozinha, como a determinação principal.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Textos selecionados** (Tópicos – Livro IV). São Paulo: Nova Cultural, 1987, v. 1, p. 53-70 (coleção “Os Pensadores”).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1**, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DECLARAÇÃO Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE/UNESCO, 1994

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Vol 28. Campinas, SP: 2007.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: CORDE, ano 8, n. 20, p. 27-8, 1998.

MANTOAN, M. T. E Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**. Brasília: CORDE, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

MENDES, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: II Encontro de Educação Especial na UEM. Maringá, 2001. Maringá, **Anais do II Encontro de Educação Especial na UEM**. Maringá 2001, p. 15-35

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. **Anais do IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

MITTLER, P. e MITTLER, P. Educando para a inclusão. **Revista Educação Brasileira (CRUB)**. Brasília: v. 21, n. 43, p. 43-63, 1999

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SANTOS, M. P. O movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba**, ano 96, v. 2, p., 1996.

\_\_\_\_\_. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias consequências. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia HistóricoCrítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **Anais: Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da Anped**, GT 05-Estado e Políticas Educacionais, 2003.

\_\_\_\_\_. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar*. n 24. Curitiba: UFPR, 2004.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem Centrada na Pessoa 116, 117, 118, 119, 126, 127, 134  
Aborto Espontâneo 165, 166, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180  
Adultização 63, 64, 65, 68, 69  
Agressividade 70, 75, 76, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90  
Agressores 91, 92, 93, 94, 95, 97  
Atendimento Clínico 29, 79  
Autismo 6, 26, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 223

### B

Bullying 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

### C

CAPS 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197  
CBCL 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11  
Coaching 198, 204, 205, 206, 211, 214  
Continuum de Mudanças 116, 121  
Contratransferências 101  
Creche 53, 58, 62, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 127  
Criança 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 97, 108, 127, 148, 162, 169, 172, 186, 215, 216, 223  
Curso de Administração 198, 210, 213, 214

### D

Depressão 6, 7, 11, 82, 95, 131, 133, 140, 147, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 191  
Dialética 27, 28, 36, 47, 132, 134, 143

### E

Educação Estruturante 51, 52, 55, 56  
Educação Infantil 11, 12, 52, 60, 61, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 85  
Educadores 32, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 83  
Equoterapia 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98

### F

Falante 14, 15, 16  
Fatores 11, 29, 35, 93, 94, 96, 98, 104, 111, 132, 138, 145, 149, 154, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 175, 200, 202, 204, 216  
Formação Continuada 27, 30, 31

## G

Gravidez 147, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 180

Grupo 7, 14, 31, 42, 43, 52, 53, 54, 55, 71, 92, 94, 113, 125, 134, 135, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 167, 168, 171, 188, 189, 191, 195, 200, 203, 215

## I

Inclusão 5, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 94, 154, 163, 181, 182, 188, 213

Inclusão-exclusão 27

Infância 11, 51, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 98, 133, 146

## L

LGBT 150, 151, 152, 159

LRFFC 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25

Luto 78, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180

## O

Ouvinte 14, 15, 16, 17

## P

Perfil Comportamental 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215

Primeira Infância 70, 71

Problemas de Comportamento 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 147

Projeto de Vida 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 177

Psicanálise 51, 52, 53, 56, 58, 61, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 89, 90, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 131, 171

Psicologia 2, 6, 8, 12, 13, 14, 27, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 84, 90, 91, 93, 95, 98, 100, 115, 116, 117, 127, 128, 137, 138, 140, 145, 148, 150, 152, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 195, 196, 198, 205, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227

Psicologia Escolar 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 78

## Q

QI 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11

## R

Relações Familiares 173

## S

SARAU 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197

Semblante 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62

SON-R 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12

Supervisão 41, 45, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 134

## T

TEA 14, 15, 16, 17, 19, 38, 40, 42, 46, 47, 49, 223

Tendência à Realização 116, 117, 119

Terapia Cognitiva 131, 132, 138, 140, 141, 143, 144, 173

Terapia Comportamental 12, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 141, 143, 144, 173, 174, 175, 178

Terapias Cognitivas e Comportamentais 128, 130, 131, 132, 138, 141, 143

Terceira Onda 128, 129, 130, 132, 133, 135, 138, 141, 142, 143, 144

Transição de Gênero 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158

Transtornos Mentais 3, 12, 128, 129, 130, 134, 143, 147, 169, 170, 173, 176, 183, 185, 186, 187

## U

Usuários 157, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197

