

# Educação, diferença e psicologia

SÉRGIO GAITAS (\*)  
JOSÉ MORGADO (\*\*)

Na actualidade, a perspectiva sociocultural da educação assume cada vez mais um papel de referência. Esse interesse deve-se a diversos factores, entre eles o lugar de destaque e a aceitação, cada vez mais generalizada, de uma visão dos processos escolares de ensino e aprendizagem apoiada nas teorias socioconstrutivistas. Para estas, a aprendizagem é concebida como um processo de construção, com um carácter intrinsecamente social, interpessoal e comunicativo, e o ensino como um processo complexo de estruturação e orientação, mediante diversos apoios e suportes dessa construção (Coll, 2004; Pontecorvo, 2003; Pontecorvo, Ajello, & Zuccheromaglio, 2005). É portanto, um processo no qual a diversidade presente em todos os alunos representa um papel exclusivo e absolutamente necessário como fonte de desenvolvimento cognitivo e social.

Importa também referir a crescente importância atribuída ao efeito positivo da utilização de métodos de aprendizagem cooperativa sobre a realização escolar. Quando se investiga comparativamente os diferentes métodos de aprendizagem (cooperativo, competitivo e individualista) os resultados revelam inequivocamente a mesma tendência: uma maior eficácia da aprendizagem cooperativa no que respeita ao sucesso educativo (e.g., Darnon, Doll, & Butera,

2007; Johnson & Johnson, 1990, 1994; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981; Qin, Johnson, & Johnson, 1995; Slavin, 1991, 1996, 1998).

Outros contributos (e.g., Johnson & Johnson 1998; Putnam, 1998) voltam a corroborar esta posição. Suportam que quanto maior a diversidade entre os alunos, maior a possibilidade de esta ser mobilizada positivamente, potenciando processos de cooperação e, conseqüentemente, índices superiores de desenvolvimento.

De uma forma geral, o sucesso da aprendizagem cooperativa, frente a outros modelos de organização da aprendizagem, verifica-se em relação a todos os tipos de estudantes, independentemente do género, da etnia e da competência académica, pois existem ganhos para os alunos mais e menos competentes (e.g., Mata, 2001; Monteiro, 1996; Slavin, 1991).

Assim, a recorrente preocupação de que a aprendizagem cooperativa pode prejudicar os alunos mais competentes não se verifica empírica nem teoricamente, servindo-nos da teoria de Vigotsky para explicitar os benefícios que ambos retiram na interacção entre sujeitos mais e menos competentes (Pontecorvo, Ajello, & Zuccheromaglio, 2005).

Retomando o pensamento de Vygotsky (1924), todos os méritos das escolas de ensino especial são comprometidos por um pressuposto evidente: independentemente do diagnóstico a que estejam sujeitos os alunos, a escola especial

(\*) ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa, Portugal; E-mail: [sergiogaitas@gmail.com](mailto:sergiogaitas@gmail.com) / [jmorgado@ispa.pt](mailto:jmorgado@ispa.pt)

(ou um qualquer diagnóstico médico), tranca os seus alunos especiais no círculo estreito do seu colectivo. Este sistema cria um pequeno mundo, separado, delimitado por um horário (escolar), onde tudo é ajustado e adaptado à incapacidade das crianças.

Neste ambiente tudo fixa a atenção no problema da criança, comprometendo-a exactamente por essa mesma razão. Aqui, não só não existe desenvolvimento, como também todas as forças na criança que a teriam ajudado, posteriormente, a introduzir-se na vida sociocultural ficam sistematicamente fragilizadas (Tudge, 2002).

Como Vygotsky (1924) indica na sua discussão de educação de crianças com *necessidades educativas especiais*, as modificações que surgem no contexto da educação podem ter consequências profundamente negativas no processo de desenvolvimento pois, uma vez marcada com um estigma, a criança é colocada em circunstâncias sociais completamente diferentes e o seu trajecto de desenvolvimento segue uma direcção completamente nova (Tudge, 2002). Não significa que o autor tenha concebido o processo de desenvolvimento como unidireccional, onde as crianças com incapacidades são de algum modo mais limitadas num contínuo de desenvolvimento, mas postulou que o desenvolvimento pode proceder ao longo de linhas inteiramente separadas. Sustenta que isto seria especialmente verdadeiro quando as crianças foram etiquetadas e tratadas de acordo com essa etiqueta (Tudge, 2002).

Em simultâneo, Vygotsky (1938/1988) considera que as crianças com um qualquer compromisso intelectual que não são expostas ao pensamento abstracto na sua educação (porque supostamente são apenas capazes de pensamento concreto), são conduzidas, a longo prazo, à inibição das capacidades de pensamento abstracto que ainda possam mobilizar. Como exemplo há indícios que o domínio inicial da linguagem depende fortemente de uma primeira preparação, isto é, somos levados a pensar que grande parte das brincadeiras das crianças deve ser entendida como um exercício do aprender, apropriar-se com e do mundo social que a rodeia (Vygotsky, 1924). Deste ponto de vista, podemos considerar que todos os mecanismos de apoio

que sejam desenvolvidos, tendo por base um pressuposto médico que substitui o paradigma educacional, direccionam todo o processo de aprendizagem para a incapacidade da criança e não a acompanham na introdução na cultura e vida social, no contexto que um dia a irá acolher, inibindo as capacidades das crianças e mascarando os processos educativos.

Em última análise, uma vez que todos os instrumentos são sociais porque se encontram fora do organismo, estamos a negar o acesso à cultura e ao desenvolvimento das funções mentais superiores (Vygotsky, 1924), pois o seu desenvolvimento é adquirido sob a influência da necessidade “if a child has no need to think, then he will never think” (p. 166). A aprendizagem humana, tal como o desenvolvimento, prevê uma natureza social determinada e um processo a partir do qual as crianças entram na vida intelectual da sociedade (Moll, 2002; Vygotsky, 1938/1988; Wertsch, 1985, 1993).

Bacon cit. por Bruner (1996, p. 199) refere que “nem a mão nem o intelecto valem muito por si mesmos, apenas com instrumentos e ajudas é que se aperfeiçoam (ou completam) as coisas”

Por essa razão, crianças que foram sujeitas a ambientes redutores evidenciam, muitas vezes, uma debilidade de inteligência que só poderá ser compensada através de enérgicas medidas de enriquecimento (Bruner, 1999), colocando ênfase numa avaliação essencialmente educacional.

Vygotsky (1938/1988) afasta-se de todas as teorias que até então tentaram relacionar desenvolvimento e aprendizagem, sustentando que todo o funcionamento psicológico do indivíduo tem profundas raízes sociais. Segundo o autor, cada função aparece a dois níveis no desenvolvimento cultural da criança. Primeiro ela manifesta-se a nível interpessoal, como categoria interpsicológica e, apenas posteriormente, a nível da criança como categoria intrapsicológica.

Podemos sintetizar esta ideia referindo que em vez de ajudar as crianças a contornar potenciais mundos isolados, a nossa escola especial ou os diagnósticos precipitados e descontextualizados da vida social, normalmente desenvolvem nos alunos tendências que os

dirigem em direcção a um maior isolamento, não apenas social, mas igualmente individual, desconhecendo e levando ao esquecimento das suas capacidades (Vygotsky, 1924), pois é na relação com os outros que nos conhecemos.

Numa perspectiva sociocultural do desenvolvimento, entrar numa cultura significa não só receber, incorporar essa mesma cultura, mas também o enriquecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo. Todas estas razões fazem com que a educação das crianças fique paralisada e eleve uma educação dita especial, com todos os custos inerentes, a quase nada (Vygotsky, 1924).

A educação das crianças tem que ser vista como um problema social. O nosso trabalho será desenvolver, tanto quanto nos for possível, os instrumentos intelectuais de relação com o mundo exterior. A questão central é a natureza dos problemas que as crianças podem encontrar na sua entrada no mundo social e naturalmente cultural (Vygotsky, 1924).

Vygotsky (1924) postulou que as crianças com qualquer incapacidade mental ou física devem ver assegurada a sua educação na escola do ensino regular e não educadas com crianças com a mesma incapacidade. O autor considerou, como já referimos, que se as crianças com deficiências físicas ou mentais fossem educadas separadamente das crianças consideradas normais o seu desenvolvimento procederia de um modo totalmente diferente, e não benéfico, levando à inevitável criação de pessoas com dificuldades na relação com o mundo e consigo próprias (Tudge, 2002).

Assim, para determinar a natureza e o caminho do desenvolvimento, torna-se essencial examinar o ambiente social no qual o desenvolvimento ocorre. Isto é igualmente verdadeiro para as crianças que não têm à partida nenhum tipo de restrição na participação social (Tudge, 2002).

O que está em questão não é tanto o diagnóstico, mas sim as formas de aceder ao meio cultural que nos define enquanto humanos e nos permitem adquirir os instrumentos socioculturais historicamente desenvolvidos.

A psicologia e a educação são duas áreas de saber onde, desde há vários anos, se regista um aprofundamento do conhecimento, tendo-se

constituído no interior de cada uma delas várias disciplinas bem diferenciadas o que permite, naturalmente, uma especificidade cada vez maior das temáticas envolvidas. Apesar disso, estes dois domínios encontram-se profundamente ligados, existindo entre eles vários pontos de intersecção (Fonseca, Seabra-Santos, & Gaspar, 2007). Estes pontos de intersecção são facilmente perceptíveis através da análise histórica do desenvolvimento da psicologia educacional como disciplina, percebendo-se a sua relação com as funções mais significativas que a psicologia foi assumindo (COP, 2008).

Alcançado o princípio genérico da escolaridade obrigatória, o desafio que se coloca à escola é que esta possa responder com qualidade à diversidade dos alunos (Morgado, 2003a, 2004), surgindo a necessidade de fazer desaparecer a ideia ingénua da existência de turmas homogéneas (Meirieu, 1997; Niza, 1996). Deste modo, o desafio que os sistemas educativos de todo o mundo terão de aceitar é a capacidade de desenvolverem uma educação inclusiva que procura o sucesso com e para todos os alunos (Ainsow & César, 2006).

Poderíamos ser levados a pensar que este desafio está directamente relacionado com os países mais pobres, onde milhões de crianças não conseguem aceder a nenhuma forma de educação formal (Bellamy, 1999). Porém, em países mais desenvolvidos, incluindo Portugal, o desafio permanece. Assistimos a níveis elevados de insucesso e abandono, muitos jovens abandonam a escola sem qualificações, acedendo a percursos paralelos ao ensino regular, ou ainda crianças que preferem seguir outro percurso porque a escola, na forma como se revela, em nada parece ser relevante para as suas vidas (César & Oliveira, 2005).

Igualmente Ainsow (1997) considera que, no que respeita à inclusão de todos os alunos no sistema educativo, muito há a fazer, pois existem muitas crianças que são excluídas, vendo o seu direito a aprender negado porque a qualidade de ensino não é satisfatória ou ainda porque a organização das escolas e das salas de aula não oferece condições de sucesso à aprendizagem e à participação de todos eles.

Face a estes desafios, o discurso da inclusão tem paulatinamente ganho um lugar de destaque e

discussão por todo o mundo, continuando a ser em muitos países um debate por vezes bastante confuso, tornando-se difícil perceber o rumo que as políticas e as práticas educacionais parecem levar (Ainscow & César, 2006; Lindsay, 2007).

Em alguns países, a educação inclusiva é vista como um mecanismo que permite assistir crianças sinalizadas como especiais no ensino regular (Ainscow & César, 2006). Na actualidade, parece assumir um significado mais profundo e abrangente. A educação inclusiva é uma resposta adequada e considerada como um direito face à diversidade presente entre os alunos (Unesco, 1997, 2000, 2001). Considerando a diferença de paradigmas compreende-se a inevitabilidade do debate sobre educação inclusiva entre todos os profissionais ligados à educação, e por conseguinte nos psicólogos educacionais.

O psicólogo educacional tem sido muitas vezes caracterizado como o responsável por preservar um sistema de categorização baseado numa forma de racional pseudo-científico, permitindo e dando suporte a uma forma paralela de educação designada por especial (Hick, 2000). Tal poderá ser uma herança das transformações fundamentais que surgiram no campo da psicologia tal como na própria definição do papel do psicólogo educacional. Contudo, estes profissionais podem desempenhar uma função fundamental na actualização dos modos de trabalhar e no suporte a práticas verdadeiramente inclusivas, como adiante procuraremos estabelecer.

O desenvolvimento da educação especial envolveu uma série de estádios nos quais os sistemas educativos exploraram diferentes formas de responder às necessidades educativas dos alunos (Ainscow & César, 2006).

Todavia, o estudo do trabalho dos investigadores que se dedicam ao tema da educação especial leva a considerar que até chegarmos ao conceito de educação inclusiva percorremos um longo percurso, considerando o movimento integrativo como a “raiz” do movimento inclusivo (Almeida & Rodrigues, 2006).

Uma análise histórica da educação especial revela que, inicialmente, esta tomava a forma de escolas separadas de ensino especial que frequentemente levavam a um sistema de ensino paralelo aqueles alunos que precisavam de uma

resposta educativa diferenciada (Correia & Cabral, 1999). Ainda hoje a educação especial é muitas vezes tida como um suplemento do ensino regular, noutros casos é deveras um sistema paralelo (Ainscow & César, 2006).

Em termos evolutivos, importa considerar o esforço inicial para integrar os alunos especiais nas escolas de ensino regular, por exemplo, transplantando turmas inteiras de alunos caracterizados como tendo *necessidades educativas especiais* para o ensino regular. Esta tentativa de articulação foi acompanhada de profundas mudanças na organização da escola, no currículo, na formação dos professores e nos modos e estratégias de ensinar, o que resultou, inevitavelmente, na formação de mais barreiras na implementação de práticas inclusivas (Freire & César, 2003). É hoje clara a necessidade de profundas alterações no contexto da escola para que a filosofia da inclusão seja efectivamente posta em prática (Hick, 2000).

A avaliação das necessidades dos alunos era sustentada por um modelo clínico e psicométrico, ou seja, um paradigma médico-pedagógico (Felgueiras, 1994), em que as necessidades das crianças eram percebidas como défices individuais e a intervenção assumia uma natureza essencialmente remediativa (Dyson & Millward, 1997).

As dificuldades na aprendizagem eram considerados como exclusivamente centrados nas crianças, em consequência, o psicólogo trabalha com elas de forma individual, num ambiente separado, aplicando testes e usando o resultado destes para prever a probabilidade de sucesso. Desta forma, os testes têm um valor absoluto, inquestionável, sendo o processo de aprendizagem concebido como uma tarefa individual, onde a comunidade educativa (e.g., escola, família, pares) tem baixo grau de influência (Farrel, 2006).

De acordo com Niza (1996), apenas com o relatório Warnock em 1978, do qual se destaca o conceito de *Necessidades Educativas Especiais*, teve início a passagem de um modelo clínico para um modelo educacional, onde o desenvolvimento desta abordagem tem como principal consequência a definição da escola regular como estrutura responsável por todos os alunos (Morgado, 2003a).

Contudo, apesar das grandes evoluções, a insatisfação com a evolução dos processos de integração exigiram mudanças de base nas políticas de educação (Booth & Ainscow, 1998).

Uma das principais preocupações é a forma como os alunos passam a ser rotulados como tendo *necessidades educativas especiais*, pois o modelo médico continua a ser o modelo veiculado, explicando as dificuldades educacionais apenas em termos de défices das crianças (Ainscow & César, 2006; Booth & Ainscow, 2002), fazendo-nos muitas vezes esquecer a questão essencial: por que razão a escola falha em ensinar com sucesso todas as crianças?

Nos últimos anos a educação especial, na forma de ensino paralelo, tem sido questionada tanto do ponto de vista da sua eficácia, como na perspectiva dos direitos humanos (Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000; Ainscow, Booth, Dyson, Farrel, Frankham, Gallannaugh, Howes, & Smith, 2006; Kluth, 2005; Lindsay, 2007).

Morgado (2003a), numa revisão de literatura sobre os potenciais benefícios da educação inclusiva para os alunos com dificuldades, para os seus pares e para os professores e técnicos que com eles trabalham, sublinha que educação inclusiva remete necessariamente para uma reorganização profunda da escola e do currículo, das estratégias e modos de ensino, da formação dos profissionais (docentes e não docentes), entre outros.

Desta forma, criar condições de evolução pedagógica e política a nível da educação, é sinónimo de abandonar um modelo educativo assente na integração escolar de um grupo entendido como especial. É procurar reestruturar as escolas e o modo como respondem às necessidades individuais de cada criança (Clark, Dyson, & Millward, 1997).

Perante estes desafios a comunidade internacional tem elevado a discussão sobre educação inclusiva a uma plataforma de destaque, revelando um crescente interesse (Ainscow & César, 2006).

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma análise recente da pesquisa internacional (Ainscow et al., 2006) mostra-nos que ainda

existem cinco perspectivas diferentes de abordar a educação inclusiva, o que naturalmente reflecte a evolução da educação especial e a forma como os sistemas educativos têm respondido à diferença.

- 1) Inclusão enquanto educação dos alunos com deficiência e/ou *necessidades educativas especiais* nas escolas do ensino regular;
- 2) Inclusão enquanto reposta para alunos com problemas de comportamento;
- 3) Inclusão enquanto educação de todos os grupos de alunos que possam eventualmente correr o risco de exclusão;
- 4) Inclusão enquanto promoção de uma escola para todos (o que muitas vezes é entendido como integração, assimilação da diferença, normalização);
- 5) Inclusão enquanto educação para todos.

Esta gradação transparece as posições de quem defende a inclusão como sendo uma forma de resposta para grupos de alunos mais vulneráveis e aqueles que entendem inclusão como uma abordagem mais transformadora da escola (Ainscow & César, 2006; Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000).

Baseando-se numa concepção transformadora, educação inclusiva diz assim respeito à educação de todas as crianças nas escolas de ensino regular (Udvari-Solner & Thousand, 1995).

O movimento de educação para todos (na essência, escola inclusiva) teve um grande impulso a partir da conferência mundial sobre a educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e mais tarde na conferência mundial sobre *necessidades educativas especiais*, em Salamanca, em 1994.

O desígnio estruturante resultante das conferências remete para as escolas do ensino regular a responsabilidade de responder às necessidades individuais de todo e qualquer aluno. Assume-se indubitavelmente que o princípio de desenvolvimento de escolas inclusivas consiste em “que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos

vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade” (UNESCO, 1994, p. 7)

De acordo com o definido na declaração de Salamanca (1994), “as escolas inclusivas são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva a atingindo a educação para todos” (p. 9). Questiona-se definitivamente a educação inclusiva como uma resposta específica do ensino regular para os alunos categorizados com *necessidades educativas especiais*, para os alunos com mau comportamento ou, especificamente, para qualquer outro grupo de alunos potencialmente em risco.

A educação inclusiva passa a ter um significado mais amplo, pois esta engloba qualquer espécie de marginalização (que possa ser experimentada por qualquer criança), independentemente da sua categorização ou não com as siglas NEE (Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000; Ainscow, Howes, Farrel, & Frankham, 2003; Ballard, 1997; Booth & Ainscow, 1998, 2002; Messiou, 2006). Trata-se de uma educação que se considera justa, apropriada e com práticas e modos de trabalho que visem responder com qualidade às necessidades de todos os alunos (Correia, 2001; Hegarty, 1994; Kugelmass, 2006; Morgado, 2003b).

Adoptando esta visão mais abrangente, a escola não fica apenas preocupada com a categorização dos alunos, pois também lhe é possível, e desejável, identificar e intervir em outros factores que possam estar a bloquear a participação de qualquer aluno, recorrendo a vários recursos presentes na comunidade (Ainscow & Angelides 2000), nomeadamente as próprias características individuais dos alunos, que são encaradas como oportunidades para enriquecer as aprendizagens (Ainscow, Howes, Farrel, & Frankham, 2003; César, 2003; Kluth, 2005; Sheehy, Rix, Nind, & Simmons, 2004). Assim, o movimento para uma escola inclusiva está verdadeiramente preocupado com a

transformação da escola para que esta possa ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.

Apesar da importância que cada vez mais assume a ideia de educação inclusiva, existem ainda diferentes leituras do que é e do que preconiza. É necessário reflectir e não assumir que existe uma aceitação total da filosofia da educação inclusiva (Freire & César, 2005; Lindsay, 2007).

Do ponto de vista dos direitos a inclusão é inquestionável contudo, surgem dúvidas em relação à sua eficácia. Lindsay (2007), da análise que faz de um conjunto de estudos sobre a eficácia da inclusão, revela que os trabalhos são inconclusivos no que diz respeito às suas vantagens. Contudo, no que diz respeito aos estudos do processo, também analisados, realça que a prática dos professores está no coração do ensino eficaz, e que uma prática diferenciada e de qualidade leva à eficácia de resultados. Tal parece evidenciar um paradoxo. Ou a avaliação da eficácia é realizada independentemente de todas as outras variáveis, nomeadamente, o contexto e as adequações no contexto onde elas ocorrem.

Por outro lado, existem muitos professores do ensino regular resistentes à ideia de inclusão, como também existem instituições de ensino especial que defendem um sistema paralelo, provavelmente num impulso de auto-justificação e sobrevivência. Existem ainda aqueles que acreditam que pequenas unidades especializadas nas escolas regulares podem apoiar os professores com materiais, equipamentos, estratégias, etc., para que sejam sempre estes os principais responsáveis pelos seus alunos (Ainscow & César, 2006).

Deste modo, com todo o desenvolvimento que temos vindo a assistir, torna-se fundamental repensar a função do conceito *necessidades educativas especiais* na nossa escola. Se reconhecermos que as dificuldades experienciadas pelos alunos resultam da interação entre a forma como as escolas estão hoje organizadas, os métodos de ensino dos professores e os próprios alunos, facilmente iremos conseguir progredir no sentido de melhorar a qualidade da escola e responder positivamente à diversidade (Ainscow & Angelides, 2000; Ainscow, Howes, Farrel, & Frankham, 2003; César, 2003).

A inclusão parte de um conjunto de valores que vê o acesso ao ensino regular como um direito. Foca-se no desafio de tentar promover a participação na vida da escola, como uma comunidade, de todos os alunos. Desta forma, deixa de fazer sentido o conceito de *necessidades educativas especiais*, pois qualquer aluno em algum momento pode correr o risco de ser excluído, necessitando de uma atenção diferenciada (Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000; Hick, 2000), sem que para isso seja necessário um procedimento burocrático. Neste processo o professor é responsabilizado para que com autonomia promova o sucesso para todos os seus alunos.

Neste contexto, a Escola de Inclusão é a que garante o direito de acesso à equidade para o sucesso de todos os alunos (Niza, 1996).

#### PSICOLOGIA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na sequência da análise de um conjunto de trabalhos, teóricos e de investigação, que pretendem enquadrar o paradigma da educação inclusiva (e.g., Ainscow, 2000; Ainscow & Angelides, 2000; Ainscow, Howes, Farrel, & Frankham, 2003; César, 2003; Morgado, 2003a; Putnam, 1998; Sheehy, Rix, Nind, & Simmons, 2004; Villa & Thousand, 2003), consideraremos o papel do psicólogo educacional neste universo.

Os psicólogos educacionais têm agora o desafio de poder contribuir para a conceptualização, adequação e eficácia da educação para todas as crianças (Lindsay, 2007), podendo operacionalizar um conjunto de variáveis que veremos mais à frente. Se os psicólogos educacionais não quiserem aceitar o desafio e mostrarem de que forma podem contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas, correm seriamente o risco de se tornarem uma figura irrelevante para as crianças do próximo século (Hick, 2000).

Hardman (1998) sustenta que, de uma forma geral, os psicólogos educacionais defendem modelos de intervenção inclusivos ligando-os predominantemente à teoria sócioconstructivista da aprendizagem. Num estudo que a autora realizou sobre as atitudes dos psicólogos educacionais, concluiu que genericamente são mais a favor de modos intervenção inclusivos do

que podemos inferir através das suas decisões e formas de trabalhar.

De acordo com Hardman (1998), essa conclusão parece sugerir que as decisões de categorizar os alunos com *necessidades educativas especiais* e recomendá-los para um sistema paralelo de ensino não dependem fortemente das atitudes e crenças individuais dos psicólogos, mas sim das estruturas existentes e das suas solicitações, nomeadamente as escolas de ensino especial.

Simultaneamente, num estudo mais recente sobre as práticas dos psicólogos educacionais realizado em 10 países diferentes, onde Portugal não figura, os resultados demonstram que a sua principal função é trabalhar com crianças com *necessidades educativas especiais* e recomendá-las para o ensino especial. Esta é a tarefa que os psicólogos mais realizam em 8 dos 10 países que participaram no estudo (Jimerson, Graydon, Farrel, Kikas, Hatzichristou, Boce, & Bashi, 2004).

Parecem ainda constituir-se como constrangimentos à acção dos psicólogos as percepções que professores e os próprios órgãos administrativos, têm relativamente ao seu papel e modelo preferencial de intervenção. Um estudo realizado em 8 países, não envolvendo Portugal, sobre a percepção que os professores têm sobre o papel do psicólogo educacional, revelou que os professores esperam que o psicólogo desenvolva preferencialmente trabalho com os alunos com *necessidades educativas especiais*, identificando-os e sugerindo que continuem os seus estudos numa escola a que chamam especial (Farrel, Jimerson, Kalambouka, & Benoit, 2005).

Também Gilman e Gabriel (2004), nos Estados Unidos, num trabalho da mesma natureza, mas realizado com os órgãos administrativos das escolas, verificaram que as suas percepções vão no mesmo sentido que o estudo anterior, porém com representações ainda mais fortes.

Assim, em relação ao trabalho com crianças com *necessidades educativas especiais* e o seu encaminhamento para escolas de ensino especial, as práticas dos psicólogos parecem ajudar a manter e a perpetuar um sistema de ensino paralelo.

Todos estes resultados parecem ir de encontro à afirmação que César e Santos (2006) realizam,

ou seja, parece ser relativamente fácil articularmos com os ideais associados à educação inclusiva, contudo, é muito mais difícil transformá-los em práticas.

Farrel (2006) diz-nos que este modelo de intervenção dos psicólogos educacionais é uma herança da própria constituição da psicologia enquanto ciência, em que os psicólogos tinham como função principal medir o Q.I., o que legitimava o encaminhamento de alunos para escolas de ensino especial.

O autor refere ainda que é oportuno analisar o percurso de formação dos psicólogos e o que aprendem. Faz notar que na sua maioria, os textos introdutórios de psicologia sugerem que aprendemos mais sobre o comportamento humano se nos focarmos numa perspectiva individual. Corremos o risco de adoptarmos uma perspectiva médica/psicométrica do desenvolvimento humano, onde todos os sucessos e fracassos são unicamente atribuídos ao ser psicológico individual. Neste contexto, Lucas, Blazek, Raley, e Washington (2005) realçam que, através da análise realizada de textos de introdução à psicologia, existe uma falta de representação da psicologia educacional na sua dimensão sociocultural.

Farrel (2006) salienta que esta perspectiva poderá influenciar fortemente a exploração das diferenças individuais e, na sequência dos trabalhos de Alfred Binet em 1905, encontrar em medidas individuais (nomeadamente o Q.I.) explicações para possíveis dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Na actualidade, comprovada a ineficácia de um sistema paralelo, naturalmente segregado de educação (Dyson & Millward, 1997; Farrel & Ainscow, 2002; Kluth, 2005) e, apesar dos testes psicométricos terem sido úteis para o rápido desenvolvimento da profissão (e.g., Reschly, 2000), dispomos de outros recursos que se tornam fundamentais envolver no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a própria escola, o diversificado grupo de alunos, as famílias e a comunidade envolvente, de forma a potenciar todos os agente educativos (Morgado, 2001).

Conceber a aprendizagem como um fenómeno estático e meramente individual, é desprezar a sua natureza intrinsecamente (Vigotsky,

1938/1988, /1934/2007). Este paradigma é suportado por variadíssima literatura (e.g., Ainscow, Howes, Farrel, & Frankham, 2003; César, 2003; César & Oliveira, 2005; Gilly, 1995; Kutnick & Kington, 2005; Monteiro, 2003; Peixoto & Monteiro, 1999a,b; Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004; Salonen, Vauras, & Efklides 2005).

Face à multiplicidade de interpretações devidas ao rápido desenvolvimento da profissão, Pontecorvo (2003) esclarece todos os equívocos e centra a temática fundamental da psicologia da educação na dinâmica que se gera entre o ensino e a aprendizagem.

Desta forma, como poderá o psicólogo educacional desenvolver o seu trabalho de modo verdadeiramente inclusivo?

Apesar de, no seu desenvolvimento histórico, a psicologia educacional surgir intimamente ligada às crianças com *necessidades educativas especiais*, em livros recentes, tendo como temática a psicologia da educação, os tópicos abordados incluem gestão de sala de aula, desenvolvimento social, estratégias de aprendizagem, relação professor-aluno, motivação para aprender, aprendizagem cooperativa, aprender a ler, desenvolvimento da linguagem escrita, entre outros (e.g., Fonseca, Seabra-Santos, & Gaspar, 2007; Miranda & Bahia, 2005; Pontecorvo, 2003).

Deste modo, parece existir uma redefinição do papel do psicólogo da educação, tendo agora como principal objectivo a reflexão e intervenção sobre o comportamento humano, em situações educativas e de formação, de desenvolvimento pessoal e colectivo, desenvolvendo respectivamente as capacidades das pessoas individualmente, em grupos e instituições (COP, 2008).

O trabalho individual com as crianças poderá ser necessário contudo, o psicólogo educacional, deve trabalhar com grupos de alunos e/ou professores, com professores de apoio ou até mesmo ao nível da escola, apoiando projectos, ajudando a desenvolver competências e conhecimento nos profissionais que trabalham com as crianças e entre as próprias crianças, promovendo uma educação inclusiva (Cameron & Mosen, 2005) e estimulando a constituição de comunidades de aprendizagem (Ainscow, Howes, Farrel, & Frankham, 2003). O psicólogo educacional actua ainda em colaboração com



outros profissionais em diferentes níveis, formais e não formais, em todos os aspectos psicológicos que podem interferir na aprendizagem independentemente da origem pessoal, social, etc. (COP, 2008).

Podemos então considerar que a área de acção do psicólogo parece assumir contornos cada vez mais abrangentes, tentando evitar os erros cometidos no passado, e conseguindo criar condições para que, se necessário, todas as crianças tenham oportunidade para recuperar as aprendizagens sem que a mobilização de procedimentos adicionais estejam aprisionados em formas burocráticas de identificação de necessidades especiais e, em consequência disso, discriminação e exclusão (Baxter & Frederikson, 2005).

De acordo com Baxter e Frederikson (2005), existe assim uma área mais abrangente para o campo da psicologia educacional, pois esta deixa de estar ligada directamente aos alunos com *necessidades educativas especiais*, mas passa a integrar todos os alunos que possam, em algum momento do seu percurso escolar, precisar de uma resposta diferente das rotinas impostas pela escola. Isto leva o psicólogo a estar implicado em todas as problemáticas inerentes à instituição escolar, por exemplo, abandono escolar, insucesso, iliteracia, exclusão social, desemprego, gravidez adolescente, etc.

Desta forma, os autores postulam que esta realidade só será possível se os psicólogos actualizarem modelos de trabalho para modelos de natureza mais inclusiva, centrando esses modelos nos alunos, identificando e envolvendo toda a comunidade educativa (pais, professores, auxiliares, comunidade envolvente, etc.) no progresso e bem-estar dos alunos.

Paige (1998) propõe uma revisão do que pode ser o trabalho do psicólogo em contexto escolar e centra essa revisão em quatro pilares essenciais:

- 1) Actualizar os modos de ensino e adaptações curriculares

O psicólogo pode articular com os professores um conjunto de estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos, contextualizando essas aprendizagens e adoptando uma perspectiva sócioconstructivista, usufruindo das

vantagens da aprendizagem cooperativa. Esta articulação permite ir ao encontro das necessidades dos alunos, por outras palavras, ajudar a desenvolver estratégias para apoiar a aprendizagem dos alunos que estão a experimentar dificuldades, adequando as formas de ensinar à sua singularidade, isto é, promovendo diferenciação pedagógica (e.g., Amado & Freire, 2005; Marchesi & Martin, 1998; Mastropieri & Scruggs, 2000; Moretto, 2002; Perrenoud, 1997; Tomlinson, 2001), ou ainda, como nos dizem Correia e Rodrigues (1999), contextualizar as aprendizagens ao nível da escola, ao nível da turma e ao nível do aluno.

- 2) Desenvolver de planos de acção centrados nos alunos

O psicólogo, juntamente com os professores, o aluno, a família e outros agentes educativos, deve desenvolver planos de intervenção fundamentados numa avaliação exaustiva das necessidades de cada aluno, utilizando uma caracterização genérica dos seus interesses e motivações para melhor acomodar as suas necessidades, sendo o aluno o maior recurso nesse sentido (e.g., Correia & Rodrigues, 1999; David & Capraro, 2001; Gregory & Chapman, 2002; Morgado, 2001; Niza, 1998; Salend, 2001; Tomlinson & Allan, 2002).

- 3) Facilitar a construção de uma rede social e de amizades para todos os alunos

Assente no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no papel dos pares e no trabalho cooperativo, a construção de uma rede social representa uma dimensão determinante para a aprendizagem e implementação de práticas inclusivas (David & Capraro, 2001; Johnson & Johnson, 1998; Kutnick & Kington, 2005; Pontecorvo, 2003; Powell, 1999; Salend, 1999, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Estudos recentes parecem revelar que um baixo envolvimento social na escola e os baixos níveis de colaboração entre os profissionais que nela trabalham (nomeadamente os professores), são fortes contributos para o abandono escolar (Nicoulaidou & Ainscow, 2005; Raley, 2007).

- 4) Envolver toda a escola e profissionais facilitando mudanças institucionais pró-inclusão

O psicólogo educacional, tomando partido da sua área abrangente de intervenção, poderá envolver e tentar comprometer os profissionais das escolas em políticas e práticas inclusivas.

A inclusão tem que necessariamente assumir um papel de destaque nas políticas educativas, onde o papel dos órgãos administrativos tem uma importância extrema na implementação de práticas inclusivas (Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000).

Tentando sintetizar as rápidas modificações que o papel do psicólogo tem vindo a sofrer, o Colégio Oficial dos Psicólogos de Espanha (COP, 2008) avança com uma proposta actualizada e bastante clara. O psicólogo educacional pode estar assim envolvido em três grandes funções: avaliação, prevenção e intervenção. Apesar das três grandes funções serem interdependentes, tentaremos esclarecer cada uma delas.

A avaliação poderá ser realizada em distintas áreas do funcionamento psicológico, atendendo à problemática e às necessidades, dando sempre prioridade à funcionalidade, analisando detalhadamente todas as variáveis psicológicas que se conjugam nos contextos de educação e formação e, naturalmente, a avaliação dos próprios contextos. Esta avaliação inclui a identificação e a descrição de cada problemática, bem como a elaboração de hipóteses e estratégias para a sua resolução. Só através de uma avaliação exaustiva do que os alunos sabem é que se poderá planificar o que precisam de aprender e desenvolver (e.g., Pereira, 2005).

No que diz respeito à prevenção, a psicologia educacional procura promover condições para um melhor desenvolvimento das capacidades de todos os intervenientes, adequando as respostas dos sistemas educativo e social às necessidades individuais, com o intuito último de minimizar o surgimento de dificuldades. A prevenção pode ainda dizer respeito ao apoio de diferentes agentes educativos (pais, professores, auxiliares, outros elementos da comunidade), na procura de respostas a problemas concretos (e.g., prevenção da toxicod dependência) ou

projectos mais transversais (educação para a cidadania) (Baxter & Frederickson, 2005).

Ainda de acordo com Baxter e Frederickson (2005), apesar de existirem diferentes níveis de prevenção, primária, secundária e terciária, os custos sociais do abandono escolar são altíssimos. Assim, as iniciativas dos psicólogos educacionais têm sempre impacto na prevenção, pois o objectivo último é promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, minimizando os problemas futuros.

Os autores fazem ainda notar que é extremamente difícil aos psicólogos educacionais realizarem prevenção primária e secundária com todas as crianças. Todavia, são dos profissionais mais qualificados para desenvolver acções de investigação, treino e supervisão de outros agentes educativos com um papel fundamental na prevenção.

Retomando o Colégio Oficial dos Psicólogos de Espanha (2008), no que concerne à intervenção, podemos considerar diferentes dimensões, tendo sempre presente as variáveis psicológicas que intervêm nos processos educativos, bem como os diferentes intervenientes. Como principais âmbitos de intervenção surgem:

- 1) Intervenção nas necessidades educativas dos alunos

A psicologia educacional está presente desde as primeiras etapas do ciclo de vida, prevenindo e detectando atrasos de desenvolvimento, desadaptações funcionais, psíquicas e sociais. Realiza uma avaliação/intervenção psico-educativa com o objectivo de adequar os recursos sociais e institucionais aos recursos individuais, incidindo a sua intervenção na promoção da qualidade do acto educativo, nas próprias competências dos alunos ou outras dificuldades percebidas na avaliação.

- 2) Orientação escolar e profissional

O desenvolvimento escolar e vocacional é, antes de mais, um processo de intervenção, onde o psicólogo pretende ajudar as pessoas a reunir um conjunto de informações e gerir um processo de decisão. Constitui-se como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, aprofundando o conhecimento individual

e facilitando a tomada de decisões. Os testes vocacionais são uma forma complementar de recolha de informação sobre o conhecimento de si. O objectivo geral é o desenvolvimento de competências de modo a promover autonomia na gestão da formação pessoal, tomando as suas próprias decisões.

### 3) Contexto educativo

O psicólogo pode ajudar os professores a melhorar a qualidade dos processos educativos, adequando a forma de ensinar à diversidade dos alunos. Morgado (2003a) desenvolve um modelo que assenta a gestão diferenciada da sala de aula em seis grandes dimensões, que pretendem contribuir para a inclusão de todos os alunos e, conseqüentemente, para a qualidade da escola (Planeamento; Organização do Trabalho dos Alunos; Clima Social; Avaliação; Actividades; Materiais).

Lindsay (2007) refere, no estudo que realiza sobre a investigação dos processos desenvolvidos em sala de aula, que a acção actualizada do professor (que poderá ser assente nas seis dimensões vistas anteriormente) é a que permite aos alunos alcançarem bons resultados num contexto de educação inclusiva.

### 4) Formação e apoio familiar

A psicologia educacional pode estar ao serviço do contexto familiar, dinamizando acções de informação e formação, realizando intervenção na melhoria das relações sociais e familiares, promovendo programas e projectos que promovam o envolvimento e a participação da família na escola e nas aprendizagens dos alunos.

### 5) Intervenção socioeducativa

O psicólogo intervém nas relações existentes entre as actividades educativas e a comunidade onde ocorrem, assim como em factores culturais e sociais que condicionem as capacidades educativas. Pode também ajudar a dinamizar projectos mais transversais, como por exemplo, no domínio da intervenção comunitária.

Hick (2000) define como o grande desafio para os psicólogos educacionais, apesar de existir já alguma resistência neste processo

(Gonzalez, Nelson, & Gutkin, 2004), o desenvolvimento de práticas de educação inclusiva através de modelos de “consultation”, que podemos definir como consultoria e orientação.

Farrel (2006), da análise internacional que realiza sobre o significado do termo “consultation”, encontra múltiplos significados. Contudo refere que, na essência, independentemente da palavra que utilizamos para nos referir a este processo, ele diz respeito antes de mais, à capacidade que o psicólogo tem para maximizar o impacto da sua acção no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Para isso é necessário que tenha um conhecimento exaustivo e pormenorizado da própria criança e do contexto onde ela se move (escola, família e comunidade – “sistema”), para conseguir desenvolver relações de suporte com todas as pessoas que trabalham dentro e com o sistema, incluindo as próprias crianças, adoptando uma postura de resolução de problemas. A tarefa do psicólogo é contribuir para organizar os diferentes papéis e responsabilidades dentro do “sistema” de forma a rentabilizar recursos para alcançar os mesmos objectivos – o sucesso escolar e educativo.

Segundo o autor esta abordagem promove uma forma flexível de trabalhar, focando-se na capacidade que a escola tem para se tornar inclusiva, ou seja, de qualidade, apoiando todas as crianças com uma panóplia diversificada de necessidades.

A exclusão escolar (quer na forma de insucesso ou de abandono) tem sido fortemente atribuída à pressão competitiva que professores e alunos têm sido sujeitos.

Lindsay (1997), numa realidade que poderia ser a nossa, afirma que o valor veiculado pelos governos tem sido o da competição em detrimento da cooperação. As escolas mais populares estão em posição de escolherem os seus alunos e o respectivo financiamento que se lhe segue, em vez de os pais e os próprios alunos exercerem o seu direito de escolha de uma escola, preferencialmente a da sua área de residência. A exclusão ascende a níveis inaceitáveis e as escolas facilmente rejeitam alunos.

Neste contexto, apenas desenvolvendo de uma forma pró-activa, práticas mais inclusivas, os

psicólogos educacionais vão conseguir desenraizar a sua acção de modos de funcionamento individuais, definindo um estatuto e um papel actualizados para a profissão (Hick, 2005).

## CONCLUSÃO

Este trabalho pretendeu discutir alguns dos problemas que os psicólogos educacionais têm que enfrentar para desenvolver o seu trabalho com qualidade. Sugere que a própria história do desenvolvimento da profissão, onde modos de trabalho individuais ainda são assumidos como a única forma trabalhar, se constitui como uma barreira ao seu desenvolvimento. A consequência directa é que a comunidade educativa espera isso mesmo do psicólogo, a adopção de um paradigma de trabalho essencialmente individual.

A figura clássica do psicólogo educacional, que existe algures num sítio inacessível a quem a ele precisa de recorrer, ou que surge com mágicas propostas de resolução de problemas, muitas vezes desadequadas, tem necessariamente que desaparecer. É imprescindível que articule o seu trabalho com toda a comunidade educativa, conseguindo adequar o seu conhecimento ao conhecimento já existente nos contextos onde trabalha. O psicólogo pode servir como um agente securizante para ajudar os professores a progressivamente modificar/melhorar/manter, ou apenas a reflectirem a adequação das suas práticas, tendo por base as teorias da aprendizagem e modelos de ensino eficaz.

É no confronto diário com a vida na escola que a psicologia educacional melhor pode promover uma educação de qualidade. Vivendo com os professores “lado-a-lado” as problemáticas emergentes na instituição escolar, desenvolvendo mecanismos que promovam a aprendizagem para todos os alunos, não permitindo que progressivamente mais alunos virem as costas ao seu próprio futuro.

A psicologia educacional define-se, como um trabalho em comunidade, articulado com diferentes agentes e em que o desenvolvimento institucional e o trabalho por projectos são fortemente encorajados.

Assente no desenvolvimento da sociedade, a psicologia educacional assume-se como uma profissão em desenvolvimento e com toda a pertinência social.

Em Portugal, apesar de uma história relativamente curta, o desenvolvimento da profissão, com a criação de oportunidades de trabalho, é inevitável.

Internacionalmente realiza-se esse percurso, os países verdadeiramente desenvolvidos fazem crescer a literatura relativa à importância do papel do psicólogo educacional, criticando os modelos de intervenção tradicionais. Inequivocamente, os psicólogos educacionais podem fazer a diferença no suporte a práticas inclusivas, ou seja, melhorar a qualidade da nossa escola, a qualidade das aprendizagens, a qualidade do ensino, a qualidade de vida e, claro, colocar o país na rota do tão esperado desenvolvimento económico.

O respeito pela diversidade é a única forma de garantir uma sociedade mais justa no futuro onde, naturalmente, ao elegermos o modelo da escola inclusiva como um modelo preferencial, estamos a adoptar um desafio profissional.

Para terminar, e ao mesmo tempo prolongar a reflexão, gostaríamos de deixar dois pensamentos de Jerome Bruner (1999):

*Aquilo que pode tornar o psicólogo uma força poderosa é, digamos, o seu vivo sentido do que é possível. Ele pode e deve fornecer o leque total de alternativas para desafiar a sociedade a escolher (p. 43).*

*(...) Mas uma teoria da educação, que tem de se encontrar no âmago da psicologia educativa, está principalmente relacionada com o modo de preparar ambientes para otimizar a aprendizagem segundo diversos critérios (...) É a psicologia, mais do que qualquer outra disciplina, que possui as ferramentas para explorar os limites da perfectibilidade humana (p. 58).*

## REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Portes, & M. Wang (Eds.), *Dimensões formativas: Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Ainscow, M., & Angelides, A. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145-163.
- Ainscow, M., & César, M. (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., Farrel, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrel, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Almeida, A., & Rodrigues, D. (2006). *A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). A Gestão da sala de aula. In L. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação, temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 311-331). Lisboa: Relógio D'Água.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 243-256.
- Baxter, J., & Frederickson, N. (2005). Every child matters: Can educational psychology contribute to radical reform? *Educational psychology in Practice*, 21(2), 87-102.
- Bellamy, C. (1999). *The state of the world's children: Education*. Consultado em 12 de Setembro de 2007 através de [www.unicef.org](http://www.unicef.org)
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion* (2nd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra original publicada em 1966)
- Cameron, R., & Monsen, J. (2005). Quality psychological advice for teachers, parents/carers and LEA decision-makers with respect to children and young people with special needs. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 283-306.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 119-151). Lisboa: Porto Editora.
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 333-346.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (1997). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- COP. (2008). *Perfiles profesionales de psicólogo e psicología de la educación*. Consultado em 10 de Janeiro de 2008 através de <http://www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm>
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e de aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação, II, Psicologia da educação escolar* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença – Valores e práticas para um educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1999). Práticas tradicionais da colocação do aluno com NEE. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Rodrigues, A. (1999). Adaptações curriculares para alunos com NEE. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 103-142). Porto: Porto Editora.
- Darnon, C., Doll, S., & Butera, F. (2007). Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic

- conflict elaboration. *European Journal of Psychology of Education, XXII(3)*, 227-242.
- David, H. L., & Capraro, R. M. (2001). Strategies for teaching in heterogeneous environments while building a classroom community. *Education, 122(1)*, 80-86.
- Dyson, A., & Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? In J. Pijl, C. Meijer, & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education – A global agenda* (pp. 51-67). London: Routledge.
- Farrel, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education, 21(3)*, 293-304.
- Farrel, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Making special education inclusive*. London: Fulton.
- Farrel, P., Jimerson, S., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teacher's perceptions of schools psychologists in different countries. *School Psychology International, 26(5)*, 525-544.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: Como as educar? *Inovação, 7(1)*, 23-25.
- Fonseca, A., Seabra-Santos, M., & Gaspar, M. (Eds.). (2007). *Psicologia da educação: Novos e velhos temas*. Coimbra: Almedina.
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practice: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education, 18(3)*, 341-354.
- Gilman, R., & Gabriel, S. (2004). Perceptions of school psychological services by education professionals: Results from a multi-state survey pilot. *School Psychology Review, 33*, 271-287.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitive. In D. Gaonach & C. Golder (Coords.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 130-167). Paris: Hachette.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., & Gutkin, T. B. (2004). Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: A survey of teacher perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12(1)*, 30-37.
- Gregory, H. G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Hardman, M. (1998). *Research findings on inclusive education*. University of East London. Paper presented at Challenge and Chance Conference.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C. J. W. Meijer, S. J. Pijl, & S. Hegarty (Eds.), *New perspectives in special education: A six country study of integration*. London: Routledge.
- Hick, P. (2000). *Educational psychologists supporting inclusive practices*. Paper presented at International Special Education Congress. University of Manchester.
- Hick, P. (2005). Supporting the development of more inclusive practices using the index for inclusion. *Educational Psychology in Practice, 21(2)*, 117-122.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrel, P., Kikas, E., Hatzichristou, S., Boce, E., & Bashi, G. (2004). The international school psychology survey: Development and data. *School Psychology International, 25*, 259-286.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1998). Cultural diversity and cooperative learning. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion* (pp. 67-85). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 89*, 47-62.
- Kluth, P. (2005). *Special education is not a place: Avoiding pull-out services in inclusive schools*. Recuperado em Agosto, 18, 2007, através de [www.paulakluth.com/articles](http://www.paulakluth.com/articles)
- Kugelmass, J. K. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology of Education, 21(3)*, 279-292.
- Kutnick, P., & Kington, A. (2005). Children's friendships and learning in school: Cognitive enhancement through social interaction. *British Journal of Educational Psychology, 75(4)*, 521-538.
- Lindsay, G. (1997). Are we ready for inclusion? In G. Lindsay & D. Thompson (Eds.), *Values into practice in special education*. London: David Fulton.

- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lucas, J. L., Blazek, M. A., Raley, A. B., & Washington, C. (2005). The lack of representation of educational psychology and school psychology in introductory psychology textbooks. *Educational Psychology*, 25(4), 347-351.
- Marchesi, A., & Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *Inclusive classrooms: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River: Merrill.
- Mata, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirieu, P. (1997). *Apprendre... Qui, mais comment?* Paris: ESF éditeur.
- Miranda, G. L., & Bahia, S. (Orgs.). (2005). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Messieu, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318.
- Moll, L. C. (2002). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Monteiro, V. (1996). *Aprender ensinando: Estudo do efeito tutor em crianças do 4º ano de escolaridade em interação diádica com colegas do 3º ano*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- Moretto, V. P. (2002). *Prova – Um momento privilegiado de estudo*. Rio de Janeiro: D.P. & A. Editora.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2003b). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Luís Miranda Correia (Org.), *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nicolaidou, M., & Ainscow, M. (2005, September). Understanding failing schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(3), 229-248.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Paige, L. Z. (1998). *The role of school psychologists in inclusive education: Professional growth for school psychologists: Inclusive education*. Recuperado em Setembro, 14, 2007, através de [www.naspweb.org/information/misc/inclusion](http://www.naspweb.org/information/misc/inclusion)
- Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999a). O papel das interacções sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 29-41.
- Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999b). Interacções sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*, 27(1), 9-17.
- Pereira, M. M. (2005). O currículo por competências. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 23(5ª série), 5-43.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Paris: ESF Éditeur.
- Perret-Clermont, A., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., & Burge, B. (Eds.). (2004). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C. (Org.). (2003). *Manual de psicologia de la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Pontecorvo, C., Ajello, & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Powell, G. (1999). Facilitating the art of friendship. *Camping Magazine*, 72(3), 16-18. Recuperado em 20 de Setembro de 2007 from EBSCOHost MAS Ultra – School Edition database.
- Putnam, J., W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H Brookes.

- Qin, Z., Johnson, D., & Johnson, R. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, 129-143.
- Raley, Y. (2007). Why we quit. *Cientific American Mind*, August/September, 74-79.
- Reschly, D. J. (2000). The present and future status of school psychology in the United States. *School Psychology Review*, 29, 507-522.
- Salend, S. J. (1999). Facilitating friendships among diverse students. *Intervention in School & Clinic*, 35(1), 9-16. Recuperado em 20 de Setembro de 2007 from EBSCOHost Academic Search Alumni Edition database.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classroom – Effective and reflexive practices*. Upper Saddle River: Merrill
- Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction – What can it tell us about meta-cognition and coregulation in learning? *European Psychologist*, 10(3), 199-208.
- Sheehy, K., Rix, J., Nind, M., & Simmons, K. (2004). Perspectives on inclusive education: Learning from each other. *Support for Learning*, 19(3), 137-141.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Slavin, R. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Slavin, R. (1998). Foreword. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tomlinson, A. C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tudge, J. (2002). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, A. C., & Allan, S. D. (2002). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. (1995). Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. In Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 147-163). London: Fulton.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *Inclusive schools and community support programs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- Villa, R., & Thousand, J. (2003). Making inclusive education work. *Educational Leadership*, 61(2), 19-23. Retrieved October 3, 2007, from MAS Ultra-School Edition database.
- Vygotsky, L. S. (1924). *The principles of education for handicapped children*. Comunicação apresentada no Second Congress on the Social and Legal Protection of Minors [reimpresso em R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol 2. Problems of abnormal psychology and learning disabilities: The fundamentals of defektology*. New York: Plenum, 1993].
- Vygotsky, L. (1938/1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1938)
- Vygotsky, L. (1934/2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A socio-cultural approach to mediated action*. United States of America: Harvard University Press.

## RESUMO

Os modelos orientadores da intervenção do psicólogo educacional sugerem uma multiplicidade de oportunidades/opções que cada profissional terá que fazer. A investigação tem sugerido que a aprendizagem cooperativa conduz todos os alunos a uma melhor eficácia na aprendizagem. Apesar de muitos psicólogos ainda adoptarem uma perspectiva de intervenção individual, o objectivo deste ensaio é discutir as diferentes abordagens através dos quais a intervenção do psicólogo educacional cria e sustenta modelos de educação inclusiva. Este ensaio tem por base a convicção de Vigotsky de que todas as crianças, independentemente das suas necessidades, devem ter direito a frequentar a escola de ensino regular.



Iniciando com a análise de três eixos essenciais: inclusão, necessidades educativas especiais e psicologia; termina com algumas sugestões que ajudam a definir o modo como a psicologia educacional pode contribuir para o sucesso de todos os alunos no ensino regular.

*Palavras-chave:* Inclusão, Necessidades educativas especiais, Psicologia educacional.

#### ABSTRACT

The models guiding the intervention of the educational psychologist suggest a multiplicity of opportunities / options that each professional will have to take. Research has long suggested that learning

together leads all students to better results (e.g., Johnson & Johnson, 1990, 1994; Slavin, 1991). Although many psychologists still work only with an individual perspective, the purpose of this paper is to discuss the ways in which the educational psychology can create and sustain authentic inclusion settings. This is based on Vigotsky's belief that all children, in spite of their disabilities, should have access to the regular school system. Starting from the analysis of three key aspects inclusion, special education needs and psychology; it concludes with some suggestions that help define how the educational psychology can contribute to the success of all students in the regular school system.

*Key-words:* Educational psychology, Inclusion, Special educations needs.

