

Reflexões sobre educação inclusiva: A perspectiva de psicólogas e psicólogos de Mato Grosso

Gessika Brasileira Macedo de Carvalho

Jane Teresinha Domingues Cotrin

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o processo educacional inclusivo na perspectiva de psicólogas e psicólogos do estado de Mato Grosso, a partir de suas vivências profissionais, especificamente, com as demandas de alunos com deficiência. Deriva de uma pesquisa qualitativa realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso no período de 2017-2018. Os participantes da pesquisa foram sete profissionais que atuam na educação básica em municípios do estado de Mato Grosso, sendo seis psicólogas e um psicólogo, e o objetivo foi identificar as perspectivas desses profissionais sobre o processo educacional inclusivo a partir de suas expectativas, dificuldades e possibilidades de atuação. Para a produção de dados para análise, foram utilizadas a técnica de grupo focal e entrevistas individuais. Os dados foram analisados conforme a metodologia da Análise Temática e sob a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, além da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados apontam que as atividades realizadas pelas psicólogas e psicólogos focam na formação dos profissionais que atuam nas escolas, orientação aos familiares e atendimento aos alunos. Destacam-se como dificuldades a articulação com os profissionais da escola, a fragilidade do atendimento na rede de serviços públicos e a precária compreensão dos profissionais sobre educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Teoria histórico-cultural; Psicologia escolar e educacional.

ABSTRACT

Reflections on inclusive education: the perspective of psychologists from Mato Grosso

This article presents a discussion of the inclusive educational process from the perspective of psychologists in the state of Mato Grosso, based on their professional experiences, specifically, with the demands of students with disabilities. It is the result of qualitative research carried out in the Postgraduate Program in Psychology at the Federal University of Mato Grosso in the period 2017-2018. The research participants were seven professionals working in basic education in municipalities in the state of Mato Grosso and aimed to identify the perspectives of these professionals on the inclusive education process based on their expectations, difficulties, and possibilities of action. To produce data for analysis, the focus group technique and individual interviews were used. The data were analyzed according to the methodology of Thematic Analysis and from a critical perspective in School Psychology in addition to Historical-Cultural Psychology. The results indicate that the activities carried out by the psychologists focus on the training of professionals working in schools, guidance to family members and assistance to students. As for difficulties, the articulation with school professionals, the fragility of service in the network public services and the precarious understanding of professionals about inclusive education stand out as difficulties.

Keywords: Inclusive education; Historical-cultural theory; School and educational Psychology.

Sobre os Autores

G.B.M.C.
orcid.org/0000-0001-9184-1291
Universidade Federal do Mato Grosso - Cuiabá, MT
elgmcavvalho@gmail.com

J.T.D.C.
orcid.org/0000-0001-7064-9444
Universidade Federal do Mato Grosso - Cuiabá, MT
janecotrin@gmail.com

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC



Este artigo apresenta uma discussão sobre a perspectiva de psicólogas e psicólogos que atuam na área de Psicologia Escolar e Educacional, no estado de Mato Grosso, sobre a educação inclusiva, especificamente, a partir de suas vivências com as demandas de alunos com deficiência. Deriva de uma pesquisa qualitativa realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso no período de 2017-2018.

A proposta educacional inclusiva no Brasil não é resultado de uma evolução qualitativa do sistema educacional, que se aprimora e se expande em ações e políticas deliberadas de acesso e permanência, mas uma revolução que traz em seu bojo a necessidade de superação das desigualdades sociais, intensamente presentes na sociedade brasileira. Tais desigualdades afetam, sobremaneira, o acesso de diferentes grupos ao sistema educacional formal. Em nota, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, n.d.) afirma:

São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns grupos étnico-raciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada, bem como crianças ou pessoas com deficiência. (p.2).

O termo revolução, conforme Dicionário de Sociologia (2010, p. 213), indica uma “ruptura profunda consecutiva de uma mudança rápida e violenta da ordem social e política numa sociedade”. Assim, o movimento por uma educação inclusiva responde às lutas contra diferentes formas de discriminação e fortalece a crítica à falta de acesso à escolarização, que é feita em ambientes segregados e, ainda, à exclusão sofrida por muitos alunos dentro do ambiente escolar. Neste caso, a inclusão escolar, como uma proposta de revolução do sistema educacional, propõe uma ruptura que envolve questões culturais, científicas, históricas, sociais e políticas presentes em sua estrutura e, por isso, é complexa e de difícil concretização, já que questiona o modelo homogeneizador engendrado socialmente, mas criado e justificado pela ciência (Cotrin & Souza, 2013).

Assim, a educação inclusiva tem “princípios que visam a aceitação das diferenças individuais, a valorização da contribuição de cada pessoa, a aprendizagem através da cooperação e a convivência dentro da diversidade humana” (Paraná, 2013). Não exclui por mérito, mas está em contínuo processo de mudança para acolher a todos, sem exceção.

Tal proposição deriva da intensificação das lutas de movimentos sociais em defesa de uma sociedade inclusiva, que se intensificou a partir da segunda metade do século XX. No

mundo inteiro, ampliam-se as críticas aos modelos homogeneizadores e segregadores da educação, e as convenções internacionais – como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais – forçam diversos países a se comprometerem com a universalização do ensino de qualidade.

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, foram apresentados os altos índices de crianças, jovens e adultos analfabetos, sem acesso à escolarização ou com conhecimentos básicos de leitura e escrita precários, o que lhes impede o alcance aos bens culturais para uma vida digna. Dessa forma, os países participantes desta Conferência firmaram compromisso com o documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, responsabilizando-se a expandir o enfoque do ensino; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e os raios de ação da educação básica; desenvolver uma política contextualizada de apoio, entre outros (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 1990). Dessa forma, o objetivo da Conferência foi estabelecer compromissos mundiais para garantir os direitos básicos a todas as pessoas.

Entende-se que a inclusão escolar não é particular para determinadas pessoas ou grupos, mas um direito de todos, promovendo um ensino de qualidade para cada indivíduo que desfrute do sistema educacional (Martínez, 2007; Mantoan, 2003). Contudo, embora não esteja voltada para grupos específicos e sim para todos os alunos, independente de condições físicas, sensoriais, econômicas, étnicas, entre outras, a proposta educacional inclusiva voltou-se, amplamente, para as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, no ano de 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, aprofundando-se a discussão sobre a ampliação do acesso à escolarização e o combate à discriminação, ressaltando que as escolas

deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Declaração de Salamanca, 1994, p.3).

A Conferência resultou no documento Declaração de Sa-

lamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que ratifica o que havia sido proclamado em Jomtien, e afirma que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Nessa Declaração, o termo “necessidades educacionais especiais” é usado para identificar necessidades específicas de aprendizagem que algum aluno ou grupo de alunos tenha no decorrer da trajetória escolar e que devem ser atendidas no conjunto com os demais alunos. Porém, ao declarar que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5, grifo nosso), justifica a continuidade da segregação de muitos alunos em classes e escolas especiais.

No Brasil, leis e documentos produzidos nesse período não mencionaram tais Declarações como a Política Nacional de Educação Especial (1994); o Decreto nº 3.298 (1999), que regulamentou a Lei nº 7.853/89 e que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; e a própria Lei nº 9.394 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O que se viu foi a manutenção do princípio da normatização e da homogeneização no ensino, segregando alunos com deficiência em escolas e classes especiais e mantendo a educação especial como modalidade de ensino substitutiva ao ensino regular.

Nesse contexto, os profissionais de psicologia tiveram destaque especial, já que foram responsáveis pela avaliação de alunos e seu encaminhamento quando a condição intelectual ou sensorial dificultava sua aprendizagem. Assim, o acesso de estudantes ao ensino regular estava condicionado à sua capacidade de se integrar ao ensino regular. Essa perspectiva deu continuidade às práticas que justificavam a exclusão de milhares de crianças do sistema educacional.

No início do século XXI, outras resoluções e decretos são promulgados, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Resolução CNE/CEB nº 2/2001, porém, ainda admitindo-se a possibilidade de que uma educação segregada substitua a regular, o que fragiliza o movimento por uma educação inclusiva.

Somente no ano de 2007, o Decreto nº 6.094 (2007) estabelece a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo o movimento da inclusão educacional. Visualizamos que, a partir deste decreto, outros documentos são signatários da proposta educacional inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outros. No ano de

2015, é promulgada a Lei nº 13.146 (2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, que ratifica o atendimento educacional inclusivo e não abre possibilidades para que o ensino especializado substitua o regular.

O amparo legal para a efetivação de uma proposta educacional inclusiva demonstra sua lentidão e a crença no ensino individualizado e especializado; a compreensão da deficiência como limitadora da capacidade de aprendizagem; a ideia de que há lugares específicos e mais adequados para o atendimento educacional de alunos com deficiência, entre outros juízos que dificultam, apesar da legislação, que a inclusão se efetive, de fato. Isso vem ao encontro do que Martinez (2007) propõe quando defende que a educação inclusiva visa o desenvolvimento de mudanças substanciais nas práticas de atendimento às diversas demandas educacionais e que impõem a missão de discutir, amplamente, as concepções dominantes acerca da exclusão.

Para Vigotski (2011, p. 863), é fato que a deficiência dificulta ou até mesmo impede que as crianças se apropriem dos conhecimentos gerados na cultura por meio dos caminhos sensoriais diretos – como a visão, cognição, audição –, tendo que buscá-los pela criação de vias indiretas – cognitivas e sensoriais – para que possam se apropriar do novo conhecimento e das habilidades necessárias para manejá-lo. Seja pelas vias diretas ou indiretas, a aprendizagem é sempre mediada por outras pessoas e, assim, possibilita o desenvolvimento. A escola é o lugar, por excelência, em que crianças, com e sem deficiência, podem se apropriar dos bens culturais já produzidos pela humanidade e, no caso das crianças com deficiência, serem desafiadas a desenvolver novas habilidades.

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), o número de alunos matriculados na educação básica no estado de Mato Grosso, no ano de 2017, foi de 859.742. Desse total, 21.412 são alunos com deficiência, sendo 16.913 em salas regulares e 4.449 em salas exclusivas.

No âmbito da legislação, a última em vigor no estado de Mato Grosso, até a realização desta pesquisa, é a Resolução nº 001, de 5 de fevereiro de 2012, do Conselho Estadual de Educação (Mato Grosso, 2012), que orienta que o processo educativo do aluno com deficiência deve ocorrer na escola regular e, também, prevê atendimento educacional especializado, por meio da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em período oposto ao de sala de aula. Este atendimento deve ser feito, preferencialmente, na própria unidade ou em uma unidade mais próxima que ofereça o serviço. Conforme informações do Ministério da Educação (Mato Grosso, 2012), o objetivo da SRM é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), feito de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência e matriculados em classes comuns do ensino regular. Prevê progra-

mas que disponibilizem à rede regular de ensino público um conjunto de equipamentos e materiais que possam auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

O AEE faz parte do que conhecemos como Educação Especial, que é uma modalidade de ensino do sistema educacional brasileiro. Dentro de uma proposta educacional inclusiva, deve oferecer um atendimento especializado para o aluno que tenha, na sua trajetória escolar, necessidades educacionais especiais, auxiliando-o no processo de aprendizagem no ensino regular. Conforme a citada Resolução, o público-alvo do atendimento educacional especializado é delimitado como sendo: alunos com deficiência, alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. No que se refere à formação dos professores para atuar em SRM, destaca a necessidade da especialização em Educação Especial. Também prevê a importância do diálogo entre o professor da SRM e o professor regente da sala regular.

Sobre a matrícula, embora a Resolução garanta seu caráter compulsório no ensino regular, prevê, também, a existência de escolas exclusivas para pessoas com deficiência, o que abre uma lacuna no que se refere à garantia de direitos. Nesse caso, esta Resolução contraria documentos oficiais, como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que somente prevê o ensino especializado complementar ao regular.

Nesse contexto, considerando os inúmeros desafios que a proposta educacional inclusiva impõe ao sistema educacional e, ainda, a presença dos profissionais de psicologia nos espaços escolares, nos perguntamos: qual a perspectiva de psicólogas e psicólogos nesse cenário? Quais suas dificuldades, expectativas e possibilidades de atuação?

A partir desses questionamentos, propomos uma pesquisa qualitativa, com psicólogas e psicólogos que atuam em contextos educacionais, e que teve como objetivo geral compreender suas perspectivas sobre a educação inclusiva a partir de seus desafios, expectativas e das possibilidades reais de atuação. Teve como objetivos específicos: compreender as expectativas iniciais de cada profissional; identificar as principais dificuldades; refletir sobre os conceitos relacionados à inclusão escolar; e descrever as perspectivas atuais em relação aos alunos com deficiência. Compreendemos que esta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundarmos as discussões acerca do papel do psicólogo escolar diante das demandas impostas por uma proposta educacional inclusiva.

O referencial teórico utilizado foi a Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal expoente é Lev Semyonovich Vigotski, que, por meio de seus estudos, possibilitou uma compreensão social do desenvolvimento das pessoas com deficiência. Também utilizamos estudos que possibilitam uma visão crítica em Psicologia Escolar, como Dazzani (2010), Souza (2000), Cotrin (2013) e Antunes (2008).

A PSICOLOGIA NA ESCOLA INCLUSIVA

Segundo Dias et al. (2014), a história da Psicologia na Educação e a própria Psicologia, no Brasil, nascem juntas. A Psicologia ganha mais espaço na escola ao buscar explicar e controlar as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e deficiências, ou seja, aqueles casos que se diferenciavam do que era comum à maioria.

Ao buscar identificar e compreender os problemas de aprendizagem e comportamento nas escolas, o foco de atenção passou a ser o aluno. Os conhecimentos e as práticas psicológicas se voltaram para o reconhecimento da dinâmica psíquica que causariam, individualmente, tais problemas. A atuação estava pautada em princípios médicos, com o objetivo de adaptar as crianças às diferentes expectativas que se colocam sobre elas (Dazzani, 2010). A partir disso, observa-se como práticas excludentes são exercidas, em função de ideias de normalidade, civilidade e produtividade.

Dazzani (2010, p. 366) destaca: “Ao avaliarmos as práticas psicológicas e a presença da Psicologia na sociedade nos últimos anos e, em particular, na escola, não podemos dizer que a contribuição da Psicologia tenha sido estritamente positiva”. Apesar de tais concepções, evidencia-se, também, um movimento que busca questionar tais práticas a partir de uma visão crítica da realidade que considera que os fenômenos psicológicos são engendrados na sociedade e na cultura.

Compreendemos, assim como Antunes (2008), que a proposta educacional inclusiva ratifica essa compreensão e impõe como desafio desenvolver ações que visem auxiliar na implementação da política de inclusão vigente, de forma a proporcionar uma educação de qualidade para todos, inclusive para as pessoas que sempre foram excluídas dos processos educativos.

Porém a atuação em contextos escolares inclusivos tem trazido muitos desafios, advindos de várias questões, inclusive da visão dos próprios profissionais da escola sobre a expectativa do trabalho de psicólogas e psicólogos para que apresentem resultados imediatos ou mesmo que resolvam situações vistas como difíceis (Neves et al., 2002).

Atualmente, não obstante o avanço das discussões críticas, ainda se mantêm as explicações individualizantes e biologizantes dos problemas de aprendizagem, com diagnósticos neurológicos e novas nomenclaturas, indicando um retrocesso observado exatamente em relação à culpabilização do aluno por suas dificuldades e o desenvolvimento de intervenções pautadas na medicalização e/ou acompanhamento terapêutico (Souza, 2010). Tal questão interfere mais que diretamente na educação da pessoa com deficiência, uma vez que os encaminhamentos dados na escola, a partir do diagnóstico individualizado, que não considera as ques-

tões sociais que dificultam ou impossibilitam o desenvolvimento, podem provocar um movimento de abandono e exclusão do aluno, que, mesmo matriculado, poderá ser visto como alguém incapaz de aprender.

Essa concepção é amplamente questionada, especialmente pela psicologia histórico-cultural, já que, para Vigotski (2011), a educação da pessoa com deficiência deve ser planejada com a utilização de recursos culturais que a auxiliem a se apropriar do ambiente escolar e do que será ensinado. Com isso, é necessário encontrar caminhos indiretos para que a aprendizagem ocorra quando a deficiência impede que seja feita pelas vias sensoriais, psíquicas ou físicas diretas. As dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência podem ser uma espécie de estímulo para o seu desenvolvimento e, dessa forma, estas não devem ser vistas como alguém incapaz de desenvolver suas potencialidades. Nesse cenário, tal qual ocorre com crianças sem deficiência, a mediação de pares e a participação ativa nas atividades com os demais colegas fornecerão os desafios necessários para se buscarem caminhos alternativos de aprendizagem.

Para Vigotski (2011), todas as crianças podem aprender desde que a elas sejam dadas as condições necessárias para tal, por vias diretas ou indiretas. Esta é uma das premissas da educação inclusiva e o grande desafio para o sistema educacional e para psicólogas e psicólogos nele inseridos.

A PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa realizada é do tipo qualitativa. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo identificar os significados das relações sociais, as representações das “coisas” presentes no ambiente natural, ou mesmo as representações culturais dos indivíduos (Turato, 2005).

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso e a aprovação consta no número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 80508117.2.0000.5690 e parecer de número 2539762. A produção de dados para análise foi feita com a utilização da técnica do grupo focal (Breakwell et al., 2010) e entrevistas. Os participantes da pesquisa foram sete profissionais da psicologia, sendo seis psicólogas e um psicólogo, os quais atuavam, por ocasião da pesquisa, na educação básica, em municípios do estado de Mato Grosso. Foi realizado um encontro em grupo e um para entrevista individual. Esse processo teve início com o mapeamento das prefeituras que mantinham profissionais de psicologia atuando na Educação Básica. Também buscamos localizar esses dados com a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC). A busca foi feita por meio de ligações telefônicas realizadas para as prefeituras, que, em alguns casos, encaminharam-nos para as respectivas Secretarias de Educação.

Dos 141 municípios que compõem o estado de Mato Grosso, conseguimos contato com 74. A partir do primeiro contato, 17 municípios foram selecionados e os profissionais da psicologia foram convidados a participar. Eles foram escolhidos por atenderem ao critério de atuarem nas secretarias de educação, uma vez que a maioria estava lotada nas Secretarias de Saúde e Assistência Social e eram disponibilizados para assistir às demandas escolares, quando considerado necessário pelos gestores municipais. Deste total de municípios, sete profissionais se dispuseram a participar da pesquisa e, para a garantia do anonimato, na apresentação dos resultados, foram conferidos nomes fictícios aos que colaboraram com a pesquisa.

Por conta da distância geográfica e disponibilidade dos participantes, foi realizado um encontro em formato de grupo focal e, na sequência, procedeu-se às entrevistas individuais, a partir de um roteiro prévio com questões semiestruturadas. A entrevista teve como objetivo obter mais informações dos participantes que não haviam sido possíveis no transcorrer do encontro.

Para a análise de dados, foi utilizada a técnica da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006). A partir dos dados de ambas as fases da pesquisa, foram criados grupos de respostas de acordo com as categorias temáticas das principais questões disparadoras. As falas foram transcritas na íntegra e, a partir delas, foram definidas unidades significativas, considerando-se aspectos relevantes para as principais reflexões atuais acerca da prática escolar. Boyatzis (1998, como citado em Braun & Clarke, 2006, tradução nossa) define como análise temática um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer dos encontros, seja no grupo focal ou nas entrevistas, os participantes mostraram-se disponíveis, participativos e apontaram a relevância desse espaço de diálogo para os profissionais que atuam com a educação inclusiva. Eles demonstraram sentimentos de angústia, insatisfação e cansaço, gerados, principalmente, em virtude das dificuldades de articulação com outros profissionais da escola e com a rede de serviços públicos, mas também revelaram satisfação, ao destacarem o reconhecimento dos pais e das próprias crianças diante do acolhimento prestado e dos encaminhamentos feitos. Ainda, manifestaram grande preocupação com o modo como a proposta educacional inclusiva vem se efetivando nas escolas e o esforço para incluir a comunidade escolar nesse processo.

Para a análise, foram definidos os seguintes temas: atuação; expectativa em relação ao trabalho; dificuldades; expectativa de agentes educacionais em relação ao trabalho do psicólogo; concepções acerca da inclusão.

No tema atuação, conforme relato dos participantes, as principais ações desenvolvidas na escola são: avaliação psicológica de alunos; acolhimento; sensibilização; orientação e formação continuada dos profissionais; identificação das demandas da escola; atividades com grupos de alunos e atendimento individual. Sobre isso, destacamos a orientação e formação continuada dos profissionais da escola, principalmente, os professores:

Outra coisa, também, era a orientação para os professores que atendiam as crianças com deficiência, essa também era bastante recorrente, como atender, porque tem muitos professores que, às vezes, eles não conhecem nem a deficiência, nem sabe que existe a deficiência, o transtorno, e a gente ia lá, orientar o que era o transtorno, quais as dificuldades que aquela criança poderia vir a apresentar e quais as potencialidades que ela tinha também. (Laura, entrevista individual).

De modo geral, os participantes informaram que esta é uma grande demanda na escola: orientar os professores sobre as características das diferentes deficiências que as crianças apresentam. Isso nos remete a algumas questões históricas. Segundo Cotrin (2013), o diagnóstico de alunos com queixas escolares serviu, entre outras coisas, para direcionar a criança para um atendimento educacional considerado mais adequado e significou encaminhá-la para diferentes classes ou serviços, de acordo com a deficiência ou problema identificado. Isso gerou um tipo de conhecimento que provocou um imenso distanciamento entre práticas pedagógicas para crianças com e sem deficiência. Na prática, o que se viu foi uma ideia de que crianças com deficiência, por terem características muito diferentes das crianças sem deficiência, não teriam condições de frequentar o mesmo ambiente educacional, e o professor, formado para atender alunos sem deficiência, não saberia ensinar alunos com deficiência. Assim, seriam os profissionais da área da saúde, entre os quais médicos e psicólogos, que poderiam orientar esse tipo de atendimento e o modo de fazê-lo. Dessa forma, a busca por informações sobre a deficiência, para além de uma compreensão do comportamento da criança, é a busca de informações sobre o que fazer pedagogicamente com aquele aluno, considerado diferente de todos os outros.

De alguma forma, o conhecimento que os professores têm sobre crianças, alunos, infância e, também, sobre o conteúdo a ser ensinado e o modo de fazê-lo não tem validade para o aluno com deficiência. Não se nega, nesse contexto, a necessidade de uma compreensão mais elaborada sobre questões específicas da deficiência do aluno; o que se coloca em discussão é como isso deixou os profissionais da educação à mercê dos profissionais da saúde, criando-se uma ideia

(senão um paradigma) de que não é possível ensinar crianças com deficiência sem que o foco seja a própria deficiência. De alguma forma, isso justifica a necessidade de as psicólogas e os psicólogos participantes da pesquisa precisarem, reiteradamente, atuar na formação orientando diretamente esses profissionais.

Outra atividade desenvolvida é o atendimento individual. Os participantes indicam que a prática de encaminhamento e atendimento individual das crianças com deficiência é comum, porém observamos que os participantes demonstram preocupação com tal questão, já que percebem que o diagnóstico pode afetar, diretamente ou indiretamente, o trabalho pedagógico com os alunos. Dessa forma, apreendem a necessidade de proporcionar um trabalho que envolva familiares e professores, para que se tenha uma visão mais ampla da situação dos alunos na escola, conforme destacado abaixo:

Eu tenho os atendimentos individuais com os alunos, com os familiares e com os educadores. Eu sempre falo assim que, quando eu atendo um aluno, necessariamente, ele vai se desdobrar minimamente para um educador, para o atendimento com um educador, para verificar como é que tá a situação, para orientação, para um estudo de caso, e é com o familiar também com o mesmo, com o mesmo motivo. (João, entrevista individual).

Dessa forma, percebemos a preocupação dos profissionais diante das relações que se estabelecem entre os alunos com deficiência na escola e de como isso pode auxiliá-los no processo educacional. Souza (2000, p. 151) afirma que “quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta se constitui em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais que a priori esse profissional desconhece, em função da complexidade do fenômeno ...”.

Isso reverbera em uma das principais ações citadas pelos participantes: a formação de professores e demais profissionais da educação. Sobre a formação, concordam com João, quando ele diz: “eu vejo uma lacuna na formação desses profissionais que a gente conversa ...” (João - Grupo Focal).

Duas questões se destacam nessa discussão: a primeira, já destacada por Cotrin e Souza (2013), é a concepção histórica de que as crianças com deficiência aprendem e se desenvolvem de maneira muito diferente das crianças sem deficiência e que esse é um conhecimento que está distante das práticas pedagógicas correntes. Disso decorre a segunda questão, que é apontada pelo participante João: há uma lacuna na formação inicial dos professores no que se refere à educação de crianças com deficiência, o que influencia na sua prática na educação inclusiva.

Dazzani (2010) defende que a atuação dos psicólogos e

psicólogas na Educação, por meio do desenvolvimento de projetos de formação, pode movimentar o ambiente educacional. Com isso, é necessário destacar a importância das teorias sobre desenvolvimento humano e aprendizagem que considerem os aspectos psicológicos inseridos num contexto mais amplo, de modo a evitar a culpabilização dos alunos, que permitam a busca de estratégias efetivas para a qualidade de ensino de todas as crianças e adolescentes.

Aliado à questão da formação, os participantes também destacam o difícil, mas necessário, trabalho com os professores, os quais se mostram cansados e desanimados em vista das imensas dificuldades com as quais se deparam, diariamente, no trabalho. Para Gomes e Souza (2012, p. 600), os professores vivenciam sentimentos de impotência, frustração, culpa e revolta, “que os levam ao desânimo e à desistência de investir nos alunos, em práticas efetivas”. As autoras destacam a falta de protagonismo dos professores na Educação, o que gera neles a dificuldade de identificação e implicação na implementação de políticas educacionais e, ainda, que se posicionem de forma mais ativa.

Dessa forma, cansaço e esgotamento ecoam na sala de aula, principalmente em relação aos alunos que demandam novos conhecimentos e habilidades. Para Vigotski (2003), a afetividade tem papel fundamental no processo de aprendizagem, e a mediação feita pelo professor envolve as emoções presentes nesse processo e, de muitas formas, determina-as. Assim, essa condição vivenciada surge como um grande desafio para os psicólogos que atuam na Educação, o que foi confirmado pelos participantes da pesquisa.

As questões apontadas trazem grandes desafios para a atuação de psicólogas e psicólogos nos contextos educacionais inclusivos, que, segundo os participantes, deve visar projetos de formação que tenham como foco o desenvolvimento das crianças com deficiência num ambiente realmente inclusivo. Tal perspectiva, segundo os participantes, indica a necessidade de o profissional de psicologia atuar de forma a desenvolver a autonomia dos profissionais da escola, abandonando o sentimento de dependência de outros profissionais. Sobre essas expectativas, destacamos:

Na verdade, minha expectativa era de auxiliar os professores a serem autossuficientes, no sentido de se autogerir e, como isso não acontecia, e não aconteceu até eu sair, eu... inclusive em como tratar a pessoa com deficiência, como lidar, de sensibilizar mesmo, sabe? (Leticia, entrevista individual).

Os participantes concordam que nem sempre há interesse nessa formação.

Olha, na área da educação especial, eu acho que

é a falta de interesse das pessoas nesse público, que nós é ... tivemos um curso esse ano, dado pelo departamento de formação que ocorreu só até julho e, assim, do início, de quem se matriculou pra quem terminou, houve assim, muitas desistências, e aí toda vez que a gente vai fazer visita, a gente percebe que os professores não têm conhecimento... assim não sabem mesmo. (Luana, entrevista individual).

No que se refere às dificuldades apresentadas, elas se mostraram coerentes com a atuação, indo desde a exposição inadequada dos alunos com deficiência em determinadas situações escolares, a insegurança na atuação gerada pela falta de formação adequada na área, os sentimentos de angústia e incapacidade em relação às diversas demandas para além da Educação, a falta de formação e conhecimento dos professores sobre a proposta educacional inclusiva, e, ainda, o desânimo apontado em relação ao trabalho em conjunto com os diversos agentes educacionais.

No que se refere à exposição inadequada dos alunos com deficiência, os participantes da pesquisa concordam que, muitas vezes, ao buscar auxílio para compreender a situação dos alunos, os professores e gestores acabam por expor as queixas que têm sobre tais alunos perante os demais sem o necessário cuidado. Isso pareceu incomodar os profissionais, que afirmam que os princípios norteadores de sua atuação são a garantia de integridade dos indivíduos. Conforme o Código de Ética Profissional dos Psicólogos (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2005), o psicólogo deve basear seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Respaldados por esse código, compreendem que é necessário que os espaços de convívio comum na escola não sejam utilizados para a realização de orientações ou qualquer tipo de interlocução sobre a situação dos alunos que acarrete na exposição de suas dificuldades aos demais.

No que se refere à formação inicial, os participantes relatam a dificuldade para lidar com as diferentes temáticas, pois nem sempre têm conhecimentos necessários para isso e precisariam de uma equipe de profissionais que colaborasse. Uma das participantes diz:

precisava ter um auxílio de uma capacitação desse professor, dessa criança que é autista, dessa criança que tem déficit de atenção ... a gente não tem isso, isso é uma das maiores dificuldades, de não ter essa equipe, então tá vindo isso também e trazer essa responsabilidade de como a gente pode tá atuando nesse sentido. (Leticia, entrevista individual).

A colaboração entre os profissionais é, para Antunes (2008), primordial. As psicólogas e psicólogos participantes da pesquisa relataram que a falta de colaboração entre os profissionais na escola dificulta o processo educacional inclusivo e gera um sentimento de solidão e de luta contra um sistema fortemente estabelecido, o da exclusão.

Outro apontamento feito pelos participantes e corroborado por Neves et al. (2002) é a dificuldade de se consolidar uma atuação efetiva em psicologia escolar, uma vez que existe uma disparidade considerável entre o papel do profissional na teoria e sua atuação no dia a dia. Com isso, observa-se que, aos profissionais, cabe a função de atender às demandas apresentadas pelas instituições, mas que tal fato causa desconforto entre eles, já que suas reais atribuições são, por vezes, suspensas para que atendam outras exigências, como as burocráticas na escola.

A tal situação se acrescenta a expectativa de agentes educacionais em relação ao trabalho do psicólogo. Os participantes destacaram o fato de se esperar do psicólogo escolar “soluções mágicas”, bem como práticas historicamente utilizadas como avaliação e diagnóstico, além da demanda de trabalho clínico, já que é uma das principais expectativas em relação ao trabalho do profissional de psicologia.

Nesse sentido, quanto aos profissionais desenvolverem um trabalho clínico, isso sugere o quanto o discurso de responsabilização apenas do aluno para os problemas apresentados ainda é vigente. Conforme destaca uma das psicólogas: “só que daí eles têm uma visão nossa de que, enquanto psicólogos, que nós vamos fazer clínica, nós vamos sanar as dificuldades e não trabalhar junto e procurar o que nós podemos fazer. É muito triste” (Maria, Grupo Focal).

No que se refere ao embasamento legal para a atuação profissional, os participantes citaram poucas leis, mas destacaram a importância do conhecimento das políticas públicas para a atuação, principalmente na educação inclusiva. Destacaram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; e, em nível estadual, foi destacada a Resolução Normativa 001/2012 CEE/ MT.

Antunes (2008) aponta a importância da relação entre a Psicologia e as políticas públicas, bem como de os profissionais participarem da elaboração de políticas sociais com o objeto de desenvolver ações que culminem na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Apesar de alguns impasses, é determinante que os profissionais conheçam a legislação na área, especialmente as locais, afinal, nelas se encontram direcionamentos para a atuação, mas é imprescindível que possam fazê-lo a partir de uma perspectiva crítica que compreenda como foi engendrada e suas contradições, principalmente no caso da educação inclusiva que, como apresentado na introdução, fragiliza o

próprio conceito de inclusão abrindo brechas para vias alternativas que mantêm serviços exclusivos e excludentes para alunos com deficiência e dificultando, sobremaneira, que a escola crie uma cultura de inclusão. O percurso da própria legislação, que deveria garantir, cada vez mais, a efetivação da proposta educacional inclusiva apresenta imensas contradições, rupturas, lacunas que trazem grande insegurança para os alunos, famílias e, também, para as escolas e profissionais da psicologia que demonstram dificuldades com sua consolidação. Nesse caso, o próprio conceito de educação inclusiva não é explícito, trazendo muitas dúvidas sobre a forma de ser efetivado. Assim, mesmo que tal proposta já dure décadas, a percepção é de que se está começando, como mostram os resultados a seguir.

Sobre as concepções acerca da inclusão educacional, os participantes da pesquisa destacam que a proposta educacional inclusiva está no início, devendo implicar toda a comunidade escolar, e que toda pessoa tem direito a uma educação de qualidade. Também houve destaque para a educação inclusiva enquanto um processo complexo na escola: “A inclusão é a garantia de uma escola para todos, sem discriminação, mas considerando as especificidades de cada um” (Laura, Grupo Focal); “A inclusão, ela é só um fio” (Ana, Grupo Focal).

Tais concepções esbarram em entraves atuais e comuns em suas realidades de trabalho quanto à falta de apoio e conhecimento dos outros profissionais na implementação da política de inclusão. Essa compreensão é enfaticamente destacada pelos participantes e, conforme aponta Martínez (2007), a não compreensão do que vem a ser a inclusão, de fato, ou mesmo a dificuldade em articular sua prática com outros profissionais pode causar frustração aos profissionais da psicologia.

Observamos a preocupação dos participantes com a inserção das pessoas com deficiências nas atividades desenvolvidas na escola, junto aos demais colegas, o que é corroborado por Cavanellas (2000), que compreende a prática inclusiva baseada nos princípios que atinjam a todos, sem exceção, por meio de diversas atividades, de forma a romper com as limitações e estimular novas descobertas das pessoas com deficiência.

De igual modo, a teoria histórico-cultural nos ensina que é necessário compreender o nível de aproximação que a criança tem com o conhecimento e o tipo de mediação que se dá nos contextos escolares, a fim de que possamos perceber como ela está se apropriando do conhecimento (Vigotski et al., 2010).

A premissa sobre o desenvolvimento infantil apontada por Vigotski é a de que o desenvolvimento da criança, tenha ela algum tipo de deficiência ou não, depende de suas experiências sociais e culturais, ou seja, toda e qualquer criança tem a capacidade de se desenvolver, porém as crianças com deficiência precisam explorar formas indiretas de fazê-lo (Vigotski,

2011). Essa visão pode auxiliar os demais profissionais no que se refere à sua atuação em sala de aula.

Dessa forma, destaca-se a importância de a criança com deficiência ter acesso aos bens culturais, vivenciá-los de forma mediada, conforme preconiza Vigotski (2011) e, assim, tomar consciência e se desenvolver por meio de tal processo. Para tanto, é necessário que ela tenha tais oportunidades. Historicamente, as pessoas com deficiência foram impedidas de socializar, de frequentar ambientes públicos e, inclusive, lugares necessários para sua aprendizagem, como a escola.

Um dos grandes problemas em relação à implementação de uma política inclusiva é a falta de conhecimento sobre ela. Sabe-se que, geralmente, é reconhecida como uma prática voltada para a inserção das pessoas com deficiência em ambientes educacionais regulares sem, contudo, questionarem as práticas excludentes da instituição, o que se verifica, principalmente, na reafirmação acerca da incapacidade do aluno que apresenta alguma deficiência. Para Vigotski (2011), isto deve ser superado, uma vez que os profissionais que atuam na educação devem apresentar concepções que indiquem as possibilidades cognitivas das crianças.

Para os participantes, um trabalho baseado nos princípios da profissão, e que reafirma os pressupostos da educação inclusiva, deve identificar os direitos de todas as pessoas, de modo a considerar seus aspectos psicológicos e sociais e, assim, garantir o atendimento de qualidade.

Finalizando esta análise, os participantes trazem marcas em comum: ao se depararem com crianças com deficiência na escola, também se deparam com a fragilidade da legislação, falta de estrutura e investimento – concepções de educação e educação inclusiva, estrutura física –, falta de comunicação com a rede, falta de comunicação entre os próprios profissionais da escola, descrença dos professores no sistema em que atuam, descrença dos professores na capacidade de aprendizagem dos alunos e falta de investimento do governo na escola. Assim, psicólogos e psicólogas se veem com a difícil missão de atuar dentro de uma proposta que está muito fragilizada em suas bases legais, teóricas e estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi o de compreender a perspectiva das psicólogas e psicólogos a partir dos desafios, expectativas e possibilidades reais de atuação num contexto educacional inclusivo. Durante os encontros, tanto no grupo focal quanto nas entrevistas, descreveram suas ações cotidianas, que visam uma escola inclusiva. Ao dar destaque às atividades desenvolvidas, às dificuldades e expectativas, o que compreendemos foi que o maior desafio que apresentam é a compreensão da proposta inclusiva por parte da comunidade escolar. Com isso, questões como a

relação com os demais profissionais da escola, a falta de recursos humanos e estruturais e a ausência de uma rede de atendimento efetiva potencializam as dificuldades para que a escola se torne realmente inclusiva.

A implementação de uma proposta educacional inclusiva exige mudanças estruturais que vão além dos muros da escola, já que a sociedade é excludente em diversos seguimentos, o que pode gerar concepções, hoje dominantes, acerca da educação da pessoa com deficiência, que perpetuam a visão de incapacidade desses sujeitos (Martínez, 2007).

Os entrevistados buscam romper a visão estereotipada que se tem sobre as pessoas com deficiência, mas pareceram solitários nessa tarefa e, por isso, demonstraram gostar do encontro no grupo focal, em que puderam discutir a questão com pares. Essa situação parece contraditória, já que eles se sentem sozinhos, ainda que estejam rodeados por outros profissionais. Compreendemos que a solidão está relacionada à visão da escola sobre a atuação de profissionais da psicologia em contextos escolares e sobre a proposta educacional inclusiva.

Em ambas as visões, o maior desafio para os profissionais é colocar-se como parceiros de trabalho, de aprendizagens e de mudanças. A visão que se tem é de um profissional que detém um saber capaz de, solitariamente, resolver os problemas da escola. A angústia, nesse caso, é que esta visão contraria os princípios da própria educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469–475. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000200020>
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (7ª ed.). Vozes.
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica*.
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*.

- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Diário Oficial da União. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Política Nacional de Educação Especial (1994). Brasília. Secretaria de Educação Especial. <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>
- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). Métodos de Pesquisa em Psicologia (3ed.). Artnet.
- Cavanelas, L. B. (2000). Psicologia e compromisso social: Educação inclusiva: Desafios, limites e perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(1), 18–23. <https://doi.org/10.1590/s1414-9893200000100003>
- Conselho Federal de Psicologia (2005). Código de Ética Profissional dos Psicólogos. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Co%CC%81digo-de%CC%89tica.pdf>
- Cotrin, J. T. D. (2013). *Psicologia e Educação Especial: Perspectivas históricas e políticas*. EduFMT.
- Cotrin, J. T. D., & Souza, M. P. R. (2013). As ciências psicológicas e a (re)invenção da deficiência mental no Brasil. *Revista de Educação Pública*, 22(51), 881–899. <https://doi.org/10.29286/rep.v22i51.1262>
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362–375. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932010000200011>
- Declaração de Salamanca. (1994). Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca-Espanha. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105–111. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572014000100011>
- Dicionário de Sociologia (2010). Florianópolis: UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2011). Educação, psicologia escolar e inclusão: Aproximações necessárias. *Revista Psicopedagogia*, 28(86), 185–193. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. D. (2012). Psicologia e inclusão escolar: Reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 588–603. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932012000300006>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). Sinopse estatística da educação básica. <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Martínez, A. M. (2007). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (2ª ed). Alínea.
- Mato Grosso. (2012). Resolução nº 001, de 5 de fevereiro. Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Conselho Estadual de Educação. <http://www2.seduc.mt.gov.br/legislacao>
- Neves, M. M. B. D. J., Almeida, S. F. C. D., Chaperman, M. C. L., & Batista, B. D. P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: Análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 2–11. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932002000200002>
- Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO (n.d.). www.unesco.org.br.
- Paraná. (2013). Inclusão Educacional. Secretaria da Educação do Paraná. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=282>
- Souza, M. P. R. D. (2000). Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: Desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, 5(9), 134–154. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p134-154>
- Souza, M. P. R. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: A medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia SP; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Eds.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 57–68). Casa do psicólogo.
- Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: Definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 39(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/s0034-89102005000300025>

Fundo das Nações Unidas para a Infância (1990). Declaração Mundial sobre Educação para todos. <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20n%C3%A3o%20%C3%A9,obst%C3%A1culos%20que%20Ievam%20%C3%A0%20exclus%C3%A3o>

Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica* (Tradução: Paulo Bezerra). Artmed.

Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863–869. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000400012>

Vigotski, L. S. V., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed.; Tradução: Maria da Pena Villalobos). Ícone.

Data de submissão: 10/04/2021

Primeira decisão editorial: 06/07/2022

Aceite: 03/08/2022