

Entrevista com Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE

Alexandra Ayach Anache¹; <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>

Marilene Proença Rebello de Souza²; <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>

Resumo

Atuando na área da Psicologia Escolar e Educacional, a Professora Doutora Alexandra Ayach Anache construiu uma importante trajetória como pesquisadora e militante na área da Deficiência. Nossa entrevistada da Seção História da Revista Psicologia Escolar e Educacional é Presidente Atual da ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, no biênio 2018-2020 e foi Presidente do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional de 28 a 31 de agosto de 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É autora de várias publicações e orientadora de teses e dissertações que analisam as políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil. Sua importante contribuição para o conhecimento da área pode ser expressada nesta entrevista realizada por Marilene Proença.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Educação Especial; deficiência.

Interview with Alexandra Ayach Anache, PhD – President of Brazilian Association of School and Educational Psychology – ABRAPEE

Abstract

Acting in the area of School and Educational Psychology, Alexandra Ayach Anache, PhD. has built an important career as a researcher and activist in the area of Disability. Our interviewee of the History Section of the Journal of School and Educational Psychology is currently President of ABRAPEE - Brazilian Association of School and Educational Psychology, in the 2018-2020 biennium and was President of the XIV National Congress of School and Educational Psychology from 28 to 31. August 2019, at the Federal University of Mato Grosso do Sul. She is the author of several publications and advisor of theses and dissertations that analyze public policies for people with disabilities in Brazil. Her important contribution to the knowledge of the area can be expressed in this interview conducted by Marilene Proença.

Keywords: School Psychology; Special Education; Disability.

Entrevista con Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – Presidente de la Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educacional – ABRAPEE

Resumen

Actuando en el área de Psicología Escolar y Educacional, la Profesora Doctora Alexandra Ayach Anache construyó una trayectoria importante como investigadora y militante en el área de discapacidad. Nuestra entrevistada de la Sección Historia de la Revista Psicología Escolar y Educacional es Presidente Actual de la ABRAPEE – Asociación Brasileña de Psicología Escolar e Educacional, en el biênio 2018-2020 y ha actuado como Presidente en el XIV Congreso Nacional de Psicología Escolar y Educacional del 28 al 31 de agosto de 2019, en la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Es autora de varias publicaciones y orientadora de disertaciones y tesis que analizan las políticas públicas para personas con discapacidad en Brasil. Su contribución para el conocimiento del área puede ser expresada en esta entrevista realizada por Marilene Proença.

Palabras clave: Psicología Escolar; Educação Especial;

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande – MS – Brasil; alexandra.anache@gmail.com

2 Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; marileneproenca@gmail.com

Marilene Proença: Alexandra, é uma grande satisfação realizar esta entrevista. Gostaria que você pudesse nos contar um pouco do seu percurso formativo na Psicologia e como a temática da Inclusão e da Deficiência passou a fazer parte de suas preocupações?

Alexandra: É com imensa satisfação que participo como Presidente da ABRAPEE, por ser ela uma das principais instituições científicas da Psicologia Brasileira, aqui da América Latina. Ela sempre foi protagonista dos avanços que tivemos no campo da educação.

Estou na Educação Especial desde a década de 1980, quando fui professora da Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, MS. Em 1985 fui Psicóloga do Instituto Sul Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas. Estudei a educação de estudantes com deficiência visual no Estado de Mato Grosso do Sul, quando me deparei com os efeitos da iatrogênese na vida dessas pessoas, ou seja, a supremacia da técnica ou mesmo dos laudos em detrimento da escuta qualificada necessária para identificar as necessidades do indivíduo. Raad e Tunes (2011) informaram que esse fenômeno pode se manifestar de forma clínica, social e estrutural. Assim, a exacerbação dos laudos médicos e a categorização dos sujeitos têm efeitos secundários na vida das pessoas, e, conseqüentemente aprofunda a cultura da medicalização dos fenômenos da vida, de acordo com um padrão normativo de conduta (Moysés, 2001).

Além disso, ela também é empregada para tamponar as emoções que são, em algumas abordagens psicológicas, fenômenos perniciosos cuja manifestação é danosa à razão ou à autonomia – o que expõe contrassensos.

Cabia ao psicólogo naquele momento, mais exatamente na década de 1985 a 1990 avaliar as funções mentais dos sujeitos que se candidatavam a uma vaga no Instituto dos Cegos Florivaldo Vargas. Nessa oportunidade questionei tal prática, pois não havia instrumentos adequados para a finalidade e, além disso, era necessário ensiná-los a ler, a escrever, a se movimentar com autonomia e a cuidar da própria vida. Entendi que a Instituição não pretendia atender os alunos com deficiência intelectual, sob a justificativa de não possuírem profissionais preparados para trabalhar com indivíduos que apresentavam deficiências múltiplas.

O trabalho de mestrado me ofereceu condições para participar na construção da Política Estadual de Educação Especial de Mato Grosso do Sul (1991) e colaborar para a descentralização dos serviços de Educação Especial desse Estado, pois eram as instituições especiais de caráter filantrópico que, majoritariamente, atendiam os alunos com deficiências. Além disso, trabalhei em vários cursos de formação continuada para professores da rede estadual de ensino e para os técnicos que integravam as equipes da Educação Especial da Secretaria de Educação do citado Estado. Vale destacar que o princípio que fundamentava as políticas educacionais brasileiras de 1973 a 1990 era o da integração, que foi caracterizado como

[...] um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, tornarem-se parte integrante da sociedade como um todo. (Portaria n.º 69, de 28 de agosto de 1986).

A minha dissertação de mestrado defendida em 16 de novembro de 1991 foi a primeira pesquisa com o tema do campo da Educação Especial realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Ao estudar a educação do aluno com deficiência visual, problematizei os diagnósticos que foram realizados pelos profissionais que atuavam nas classes especiais desse Estado, pois encaminhavam os estudantes que apresentavam deficiências, inclusive aqueles que apresentavam deficiência visual. O critério era a dificuldade de aprendizagem que supostamente eles apresentavam no processo de aprendizagem.

Na época, interpretei a generalização dos encaminhamentos para as classes especiais para deficiência mental, como sendo problemas de ordem conceitual, visto que se considerou que todos os indivíduos com deficiências, inclusive a visual, poderiam também apresentar deficiência mental (intelectual) (Anache, 1991). Embora o diagnóstico não fosse o meu objeto de estudo na pesquisa de mestrado, ele ficou como uma questão a ser aprofundada no futuro.

Em decorrência do meu trabalho de mestrado ter sido o primeiro no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS a estudar a Educação Especial em Mato Grosso do Sul, com o recorte da deficiência visual, fui convidada a participar de elaboração da Política Estadual de Educação Especial de Mato Grosso do Sul (1990) e também colaborar para a descentralização dos serviços de Educação Especial desse Estado, pois eram as instituições especiais de caráter filantrópico que, majoritariamente atendiam os alunos com deficiências.

Para esse fim, era necessário ampliar os cursos de formação continuada, especializações e outros eventos que visavam qualificar os profissionais e assim, trabalhei em vários cursos de formação continuada para professores da rede estadual de ensino e para os técnicos que integravam as equipes da Educação Especial da Secretaria de Educação do citado Estado. Vale destacar que o princípio que fundamentava as políticas educacionais brasileiras era o da integração. No entanto, o movimento da educação para todos se expandia em todo o mundo, visando combater as diversas formas de opressão e miséria nos países de terceiro mundo. A Declaração de Jomtien em 1990 foi emblemática nesse sentido¹.

Vale registrar que as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram a pesquisa de mestrado foram os estudos dos textos de Gramsci, uma vez que fiz orientação de estudos com a Profa. Dra. Gilberta Sampaio de Martino

1 Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

Jannuzzi e com a Professora Dra. Ana Lúcia Eduardo Farah Valente. Aprendi com elas que só era possível a transformação se investíssemos na educação. Guiada por esse lema, participei ativamente na construção do programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, campus de Campo Grande, orientando pesquisas na área de educação especial e outras relacionadas aos processos de aprendizagem.

Como Professora de Psicologia da Educação, e estudante da área de Educação Especial, realizei vários projetos de extensão junto aos técnicos das três Unidades de Apoio Psicopedagógico da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, situadas em três regiões diferentes da cidade de Campo Grande, que tinham a finalidade de atender os alunos com deficiências. Acompanhei todo o trabalho de implantação desse serviço, na tentativa de oferecer condições de acesso e permanência dos alunos considerados deficientes nas escolas de ensino regular das diferentes regiões da cidade de Campo Grande.

Nessa oportunidade, deparei-me com as dificuldades que os profissionais tinham sobre os critérios de encaminhamento para as classes especiais de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Eles eram classificados como deficientes mentais leves. Havia naquele período alto índice de evasão e repetência e o fracasso escolar era um fenômeno social alarmante. Além disso, constatei que os estudantes com deficiências mais graves, incluindo os múltiplos estavam matriculados e frequentando as instituições filantrópicas, enquanto nas classes especiais do Estado de Mato Grosso do Sul estavam os alunos que fracassaram na escola, que nem sempre podiam ser considerados deficientes mentais.

O trabalho das Unidades de Apoio Psicopedagógico se fundamentava perspectiva piagetiana. Na década de 1980 a 1990 os ideais do construtivismo estavam sendo disseminados na educação brasileira, como por exemplo, o lema aprender a aprender. O aluno era concebido como ativo no processo de aprendizagem e para construir o seu conhecimento. Buscava-se um sujeito autônomo. Nesse processo, o professor deveria oferecer condições ao intento, pois se entedia que ninguém ensinava ninguém. Mas, diga-se de passagem, eu insistia em continuar a ensinar. Minha insistência se baseava na compreensão de que as funções psicológicas superiores não amadureciam naturalmente, mas se constituíam na relação com o social. Essa compreensão era latente na minha prática como professora na Sociedade Pestalozzi de Campo Grande (1980 - 1984) e depois como psicóloga no Instituto dos Cegos (1985 - 1988). O meu objetivo quando recebia um aluno era identificar suas possibilidades de aprendizagem, pois a sua dificuldade já estava explorada. Com base nesta experiência, percebia os limites da teoria que guiava as práticas pedagógicas desse período, ou seja, vivenciei a psicologização da educação.

A teoria histórico-cultural foi fundamental para problematizar todo o processo de avaliação da aprendizagem que era realizado no contexto das Unidades. Iniciei os estudos com os primeiros livros que chegaram ao Brasil: Formação Social da Mente (Vygotsky, 1984) e Pensamento Linguagem

(Vygotsky, 1991) e, na oportunidade, comecei a fundamentar as minhas críticas a respeito das propostas educacionais presentes naquele contexto. Registre-se que as citadas obras estavam saindo da clandestinidade em decorrência do período de repressão que o País viveu na época da ditadura militar.

Embora os livros disponíveis apresentassem problemas de tradução, dificultando a compreensão de alguns conceitos fundamentais como: a mediação, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal, entendi que a aprendizagem era a chave para proporcionar a transformação do indivíduo em sujeito da sua existência.

Foi inevitável a necessidade de mergulhar nas produções dos autores soviéticos, que no início do século XX pretendiam construir uma psicologia que contribuísse na construção de uma nova sociedade, para isso precisavam estudar os processos de formação da consciência. Estudei os pressupostos epistemológicos que fundamentavam as bases do pensamento psicológico de Vygotski, Luria e Leontiev (1978). As contribuições da perspectiva histórico-cultural me permitiram aprofundar os estudos sobre a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal para construir uma avaliação que oferecesse visibilidade para as características da aprendizagem dos alunos que estavam sendo encaminhados para as avaliações sob suspeita de apresentarem retardo mental². Em 1994, os alunos que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem e experimentavam anos de reprovação e repetência eram encaminhados para avaliação e recebiam o diagnóstico de deficientes mentais leves³. Esses alunos eram a maioria era nas classes especiais, pois os mais severos estavam nas Instituições especializadas.

Vários autores da área de Educação Especial vinham problematizando os critérios de encaminhamento e os métodos de avaliação, com destaque para Ferreira (1995). Esse dilema nos mobilizou, assim como as inquietações dos profissionais das Unidades Psicopedagógicas de Mato Grosso do Sul registradas em nossas reuniões de estudos. Considerando que o problema nasce nas condições concretas de vida, e que a pesquisa deveria estar comprometida com a transformação da sociedade, entendemos que seria pertinente aprofundarmos nossos estudos, quando vislumbramos realizar o doutorado na área de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano na Universidade de São Paulo. A escolha não foi aleatória, pois estudávamos os textos de Patto (1991) que na época havia publicado o seu livro a Produção do Fracasso Escolar. Ela denunciava as práticas educacionais excludentes presente nas escolas brasileiras, as quais eram legitimadas por avaliações fundamentadas nos princípios da eugenia. Um dos alvos de crítica da autora era a produção dos laudos que eram emitidos pelos profissionais.

Em tempo, eugenia foi um termo utilizado por Francis Galton (1822-1911), que a definiu como o estudo dos agen-

2 Termo empregado no período em que realizei a pesquisa.

3 Segundo classificação do Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais, 4ª edição (2005), os indivíduos com Retardo mental eram classificados como leves, moderados, severos e profundos.

tes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. A influência dessa concepção foi expressiva no Brasil, como se observou nos trabalhos da Liga Brasileira de Higiene Mental em 1923. Em 1926, pretendiam-se sanear o país como medidas profiláticas, principalmente no âmbito da saúde e da educação. Anache (1997) afirmou que as causas dos problemas sócio-econômico-políticos se justificavam pela presença no Brasil de “raças inferiores”, como negros e índios. Eles eram considerados indolentes, preguiçosos e de pouca inteligência. A saúde mental da classe operária foi um dos alvos do processo higienização, sobretudo para manter a ordem e evitar as tensões sociais decorrentes do aprofundamento dos problemas econômicos da época. Nesse contexto a psicologia foi solicitada a fornecer técnicas para higiene social do trabalho e com medidas profiláticas, inclusive para indivíduo considerado normal.

Considerando as importantes contribuições de Patto (1984, 1991) sobre os problemas dos laudos empregados em Educação Especial, os quais eram baseados exclusivamente em testes psicológicos que, em sua maioria, não possuíam validade, ou seja, as interpretações obtidas por meio deles não apresentavam interpretações científicas sólidas⁴ para a população brasileira e também Kassir (1993) informou que quando a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul suspendeu a confecção do laudo, os alunos continuaram a ser encaminhados para as classes especiais.

Considerando que a homogeneização das turmas era o princípio fundamental que regulava as relações institucionais, suspeitamos que o diagnóstico da forma como ele era realizado fora usado como instrumento para legitimar as desigualdades sociais dentro da escola. No entanto, havia necessidade de se construir uma avaliação para fins educacionais, ou melhor, para subsidiar a construção de metodologias adequadas para proporcionar aprendizagem aos alunos com deficiência. Essa hipótese se confirmou na tese de doutorado, intitulada *Diagnóstico ou Inquisição: o uso do diagnóstico psicológico na escola*, defendida em 1997, sob a orientação da Professora Dra. Maria Júlia Kovács.

Identifiquei na pesquisa de doutorado que havia falta de investimentos nos alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo da sua turma. Deparei com diversas situações semelhantes às encontradas por Souza (1996), quando realizou pesquisas em escolas públicas de São Paulo com crianças denominadas “lentas” e verificou que elas foram agrupadas em salas destinadas aos “problemáticos”. Esses alunos estavam desacreditados pelos seus professores e apresentavam um nível de agressividade intenso, além do sentimento de menos valia e o horror de se sentirem ou mesmo de se tornarem “loucos”.

Dechichi (1993) e Mattos (1994) afirmaram que o grupo de crianças que foram encaminhadas para as classes especiais na época não possuíam relatório de avaliação psicológica ou quando possuíam estavam incompletos e

não ofereciam subsídios para contribuir com o processo de aprendizagem desse público. Anache (1997) acrescentou às estas conclusões que os diagnósticos se baseavam na aplicação do teste Gestáltico Visomotor de Laureta Bender, Teste do desenho da Casa Árvore e Pessoa e a Escala Wechsler (WISC), independente das características das crianças. O agravante estava na fragilidade das aplicações e correções, comprometendo com isso a veracidade dos resultados. Dessa forma eles tinham pouco a informar sobre as necessidades educativas da criança, servindo apenas para legitimar o que já era conhecido, a dificuldade de aprender.

Era necessário construir uma avaliação para a aprendizagem, que fosse prospectiva, informando o que o aluno sabe e gosta de fazer fornecendo orientações para colaborar para a superação das dificuldades do processo de escolarização. Eu entendia na época que o diagnóstico se referia ao estudo sistematizado do sujeito, com uso ou não de instrumentos que deveria ser adequado às necessidades educacionais das crianças. Defendi a tese de que o diagnóstico deveria assumir o papel de agente de mobilização da situação averiguando os determinantes sociais da ação do sujeito, principalmente no caso dos alunos que apresentavam dificuldades para escolarizar-se. Seguindo esse raciocínio, eu informei que era preciso domínio dos conhecimentos das técnicas, dos conteúdos sobre o desenvolvimento humano e das questões relacionadas às práticas educacionais. Nesse percurso Machado (1996) foi minha interlocutora, quando defendeu a tese de que era necessário re-inventar a avaliação psicológica.

Assim, que não bastava revelar quem possuía o diagnóstico de retardo mental, isso não resolveria todos os problemas relacionados ao encaminhamento de crianças para as classes especiais. Se por um lado, o diagnóstico não era tão onipotente para modificar posturas relacionadas à segregação do aluno que a ele se submeteu, por outro, a ele foi atribuído o “poder” de decisão sobre os encaminhamentos a serem orientados a eles, portanto, seus efeitos têm largo alcance, deixam marcas e selam destinos.

Esse pensamento me conduziu até hoje, pois a avaliação psicológica me permitiu aprender com o outro e não sobre outro. Busquei uma metodologia de avaliação que oferecesse visibilidade ao ser humano, com todas as suas características, mas com foco na aprendizagem.

Estudar os processos de aprendizagem foi o eixo central dos meus trabalhos como docente universitária, pois iniciei na carreira universitária em 1985, ministrando a disciplina psicologia da educação nos cursos de formação de professores até 2001, e depois quando participei da abertura do curso de psicologia do Campus de Grande, MS.

O eixo condutor dos meus projetos de ensino, pesquisa e extensão girou em torno da aprendizagem em diferentes contextos, portanto organizei esse memorial baseado nas análises das minhas atividades acadêmicas que não se restringiram apenas ao cumprimento de formalidades, mas de um novo encontro, que me permitiu entender as tramas as quais ajudamos a tecer. Portanto, escrever sobre o que foi ser professor universitário na UFMS foi outra aventura,

4 O conceito de validade foi o proposto por Urbina (2007).

sobretudo porque agora mais amadurecida me autorizo a concordar com Soares, que assumir esta carreira

[...] implica aceitar as regras do jogo. Como toda e qualquer instituição social, a universidade se organiza e se estrutura segundo certos critérios e normas. Algumas merecem censura: aquelas que transformam a universidade em uma estrutura predominantemente burocrática, prejudicial a sua função e a seus fins ou aquelas que procuraram estabelecer uma hierarquia fundada no exercício do poder. A essas é preciso combater. Às outras, às autênticas, é preciso defender. E defendê-las é lutar por uma organização universitária que se caracterize, fundamentalmente, pela autonomia e auto-regulação administrativas e acadêmicas, é lutar por uma hierarquia que seja fundada exclusivamente na capacidade intelectual e na qualidade da atividade acadêmica e científica dos seus membros (Soares, 1991, pp. 23-24).

A leitura e a análise dos registros de atividades de ensino, extensão, pesquisas, publicações e outros trabalhos técnicos e científicos, me permitiram organizar este memorial em eixos temáticos, os quais serão apresentados articulando o registro temporal com o sentido subjetivo⁵ que foram sendo gestados no curso desta construção. Digo isso, porque, quando se conta um fato ocorrido, conta-se a vivência do fato, e ela

[...] só poderá ser conhecida por meio das consequências e efeitos subjetivos colaterais que acontecem na configuração subjetiva da experiência e não pela experiência em si. As emoções e processos simbólicos que se organizam no curso de uma experiência não são processos isolados, são sentidos subjetivos que têm a sua base na configuração subjetiva dessa experiência, na qual se organizam subjetivamente todos os processos psíquicos que participam nela. (González Rey, 2012, p. 28).

As configurações subjetivas se organizam no curso da ação e expressam o compromisso do sujeito, se integrando à rede de sentido subjetivo nas vivências das experiências. Há uma complexa trama de aspectos motivacionais que precisariam ser decifrados visando entender as relações entre a ação e as condições para viabilizá-las (González Rey, 2012). Estudar as motivações humanas como sistemas que se integram às vivências, concretizadas nas ações, só foi possível a partir das contribuições da Epistemologia Qualitativa embasada na perspectiva histórico cultural que vem sendo desenvolvida por González Rey (2005, p. 5). Esse autor afirmou que:

⁵ O conceito de sentido subjetivo foi construído por Fernando Luiz González Rey e refere-se às diferentes formas de expressão da subjetividade. Sendo essa entendida como [...] "organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua." (González Rey, 2005, p.19).

A Epistemologia Qualitativa enfatiza princípios gerais da produção do conhecimento. Ela defende o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, o que de fato implica em compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade.

Considerando que adotei essa perspectiva teórica desde 2005, me coloquei o desafio de me guiar por ela para construir informações sobre os últimos oito anos de trabalho acadêmico. Portanto, me coloco como pesquisadora dos meus sentidos subjetivos constituídos na trajetória profissional no período supracitado, os quais me possibilitaram novos trânsitos, e construções. Em tempo, sentido subjetivo é uma das principais categorias da Teoria da Subjetividade, fundamentada na abordagem histórico cultural, sendo definida como "relação particular que se produz entre os processos simbólicos e as emoções num espaço de atividade culturalmente delimitado do sujeito, no qual ambos os processos se implicam de forma recíproca sem que um seja a causa de aparição do outro." (González Rey, 2002, p. 12).

Considerando que os sentidos subjetivos expressam a subjetividade e sintetizam os processos de sentidos e significação, com configurações distintas em diferentes situações da vida, as atividades registradas no Currículo Lattes extrapolam a formalidade e apresentou as diversas formas como me impliquei com a vida universitária, portanto o memorial me colocou inevitavelmente na condição de sujeito de pesquisa, pois a retomada dos trabalhos realizados me possibilitou a construção de novas possibilidades para continuar a inventar a minha vida como professora universitária.

Marilene Proença: Como você analisa atualmente as políticas de Inclusão das pessoas com deficiência no Brasil?

Alexandra: Diante do exposto sobre a minha trajetória profissional, posso afirmar que houve avanços na construção e consolidação de direitos de grupos que foram historicamente excluídos da sociedade. No entanto, diante das condições materiais, estes direitos ocorrem mediante concessões e conquistas. Como por exemplo, o IBGE (2010) informou que no Brasil ainda possui 9,5 milhões de crianças de 0-3 anos e 1,1 milhões de 4-5 anos fora da escola. O Brasil ainda tinha 535 mil crianças entre 7 a 14 anos fora da escola, das quais 330 mil eram negras. Nas regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste, somente 40% das crianças terminavam a educação fundamental. Nas regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, essa proporção era de 70%. Além disso, havia 21 milhões de estudantes entre 12 e 17 anos e de cada 100 adolescentes que estavam

matriculados no ensino fundamental, apenas 59 terminavam a 8ª série e apenas 40, o ensino médio. A evasão escolar e a falta às aulas ocorriam por diferentes razões, incluindo violência e gravidez na adolescência⁶. Souza e Tavares (2013) afirmaram que para enfrentar essa situação, o Plano Nacional de Educação deverá atender 7 milhões de alunos, ou seja, metade desse contingente deverá chegar até os primeiros níveis iniciais do ensino fundamental. Com relação ao ensino médio, portanto, ainda é necessário incluir 1,5 milhões de jovens que estão fora da escola. Essa situação merece cuidados e requer maiores investimentos.

No que se refere à Inclusão escolar, o Censo da Educação Básica (INEP, 2013) constatou um aumento de 78,2% do público alvo da educação especial em classes de ensino regular de 2007 a 2012. Em 2007, nas escolas exclusivas / classes especiais ocorreram 348.470 matrículas e em classes comuns 306.136. Em 2012, havia 199.656 matrículas em escolas exclusivas / classes especiais e 620.777 em classes comuns.

Os dados indicaram que a ampliação da oferta de vagas nas escolas de ensino regular ainda não foram o suficiente para cumprir as metas de inclusão previstas na Declaração de Jomtien (Unesco, 1990). Além disso, A educação para todos é um princípio que desafiou a educação brasileira e não se refere apenas ao público da educação especial, ela requer transformações substanciais nas vias de acesso, no currículo, na formação profissional e na infra-estrutura. Parafrasando Mézaros (2005) “Ela exigirá a criação de uma alternativa educacional bem diferente”.

O aumento das matrículas do público alvo da educação especial nas escolas de ensino regular mereceu atenção, pois não há informações oficiais dos êxitos da atual política nacional sobre as condições de escolarização desses alunos, conforme já foi demonstrado por alguns pesquisadores brasileiros (Glat & Pletsch, 2012).

Os dados da pesquisa demonstraram aumento de matrículas de alunos que apresentavam: deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que o primeiro grupo foi a maioria, assim como as pesquisas de Meletti e Bueno (2013). Eles relataram que:

As matrículas de alunos com deficiência intelectual apresentaram expressivo aumento, atingindo, em 2010, praticamente 2,5 vezes mais do que as do ano base. Vale destacar que estas matrículas representam em média 52% do total de alunos com necessidades educacionais especiais no período analisado, chegando a 62,57% em 2010. Ou seja, a soma de todas as matrículas de alunos que apresentam outro tipo de condição que compõe a população alvo da educação especial não ultrapassa a de alunos com deficiência intelectual. (Meletti & Bueno, 2013, p.80).

O significativo aumento das matrículas de alunos com deficiência intelectual merecerá atenção em pesquisas futuras, pois se por um lado, indicou a ampliação de acesso, por outro, sugeriu prudência com relação aos diagnósticos que são realizados nas redes de serviço da educação especial.

As opiniões se dividiram sobre os critérios de aprovação dos alunos com deficiência intelectual, pois há um grupo de professores que defendiam que esses estudantes acompanhavam o ritmo do seu grupo e havia aqueles que advogavam a necessidade de respeitar o processo de aprendizagem do aluno, adequando o conteúdo e adaptando a forma de ensiná-lo, por meio de estratégias lúdicas. Note-se que nas duas situações a deficiência foi determinante para conduzir a avaliação do aluno, pois ora é negada, ora é valorizada. A dificuldade estava em oferecer condições de aprendizagem para o aluno, variando as estratégias, as metodologias e possibilitando-lhes acesso aos bens culturais disponíveis.

As desigualdades regionais foram determinantes nas diferentes configurações que o AEE assumiu nos municípios pesquisados e a ampliação das matrículas do público alvo da educação especial não garantiu êxito no processo de escolarização, comprometendo a construção do projeto educacional que pretendia educar todos.

Marilene Proença: Pela sua experiência e pelos estudos desenvolvidos sobre o tema por você ou sob sua orientação, que contribuições você considera que a Psicologia possa trazer à temática da Deficiência?

Alexandra: A Psicologia foi protagonista e sustentou as produções do campo da Educação Especial com temáticas relacionadas aos processos de aprendizagem, de desenvolvimento, de funcionamento psíquico, de emoções de afetos, de sexualidade, de relações e de ações no âmbito da família, da escola, da saúde, do direito, das engenharias, da arquitetura e da assistência social. Se realizarmos uma revisão de literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontram-se mais de 1000 mil títulos cadastrados de 2008 até os dias atuais.

A Psicologia Escolar/Educacional, no âmbito da educação especial assumiu compromissos que responderam às necessidades sociais, econômicas e políticas da sociedade. Não obstante, Bueno (1993), Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2011) demonstraram que a visão médica e psicopedagógica sustentaram as bases da educação especial, cujo enfoque majoritariamente era dado à deficiência do indivíduo em detrimento das suas possibilidades de aprendizagem. Em meio a esta crítica, não podemos deixar de considerar que, sob diversas perspectivas teóricas, muito se fez para colocar no centro do processo de aprendizagem os estudantes com deficiência. Na revisão de literatura realizada por Anache e Mitjans (2007) e posteriormente com Brito (2016) observaram-se que todos os trabalhos que abordaram o

⁶ Esses dados foram extraídos do site da UNICEF/Brasil e fazem referência ao Censo Escolar de 2010. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>.

tema aprendizagem afirmaram que os estudantes com deficiências aprendem, desde que haja investimentos.

Há críticas severas sobre a perspectiva patologizante na maioria das produções do campo da Psicologia Escolar/Educacional dos últimos vinte anos, e, demonstraram a necessidade de se investir em ações que promovam a consolidação de políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Anache, 2005a e b; Raad & Tunes (2011). Dentre as discussões proeminentes, há a necessidade de se alargar o acesso, mas também oferecer condições de permanência para que os estudantes consigam concluir seus cursos nos diversos níveis de ensino. Estudos do Observatório Nacional de Educação Especial apontaram fragilidades na execução da atual política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dentre as quais destacaram-se a definição do público alvo da educação especial, a organização escolar e curricular e a formação docente.

Certamente a Psicologia Escolar e Educacional tem muito a contribuir na construção e consolidação das políticas públicas e promoção de ações e relações pedagógicas que avancem na mudança da cultura das instituições educacionais. As dificuldades de operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estão centradas de um lado na mudança de atitudes, crenças e valores dos profissionais da educação e, de outro, nos recursos, serviços e conhecimentos que precisam ser estabelecidos para que possam proporcionar condições para superação de barreiras que se interpõe à aprendizagem de pessoas com deficiência.

A questão mais delicada de uma política de Educação Especial está justamente em definir os fins que pretende alcançar, uma vez que os desafios da contemporaneidade e a complexidade da existência humana na sociedade atual impõem aos sistemas educacionais demandas que não são mais atendidas pela simples escolarização voltada para aprendizagem instrumental limitada à mera reprodução de conteúdo curricular. Embora a aprendizagem desses conteúdos não possa e não deva ser descartada por sua importância formativa, ela já não ocupa o lugar central da problemática educacional, pois em uma sociedade em permanente processo de transformação em seus modos de viver, pensar, sentir e agir, as rupturas existenciais conduzem a níveis de pressão cada vez maiores sobre o modo tradicional de ensinar e de aprender. Sem a adoção de medidas concretas de transformação do espaço social da escola, as políticas públicas voltadas para a Educação Especial não poderão ser bem-sucedidas. A transformação da escola em um espaço acolhedor e humanizado é uma das condições básicas para o atendimento escolar de todos os estudantes e, em especial, daqueles que precisam de apoio adicional para superar barreiras à sua aprendizagem, servindo para estimular sua permanência e promovendo seu sucesso nos percursos e trajetórias de aprendizagem.

Para que a inclusão de todos os estudantes nos espaços de aprendizagem que vão desde a educação infantil até a universidade aconteça de fato, o trabalho educacional

precisa levar em conta a pluralidade de interesses, as necessidades e desejos que permeiam esses espaços sociais, a liberdade de escolha dos indivíduos. As tensões produzidas pelas diferenças colocam ao psicólogo a necessidade crescente de estabelecer canais de diálogo multilateral (em alguns casos, multiétnico e multicultural), e se apropriar do uso de tecnologias, mediante a quantidade explosiva de acesso às informações hoje disponíveis em todos os campos de conhecimento.

Precisamos considerar que, na contemporaneidade, os diferentes espaços educativos se tornaram muito mais complexos e se encontram em permanente transformação. Por isso, no caso da Política de Educação Especial, devemos levar em conta algumas premissas centrais, dentre as quais, destacamos as seguintes:

1. A natureza essencialmente humana dos processos educacionais, pois não se faz educação fora dos relacionamentos humanos, nesse sentido, o trabalho educativo pressupõe diálogo permanente entre todos os atores envolvidos no contexto educativo;
2. As contradições entre indivíduo e sociedade, contradições essas que se reproduzem no interior da escola, pois a escola não é um espaço politicamente neutro isento de relações de poder;
3. A escola como espaço de tensões no qual as condições existenciais, construídas historicamente, podem se tornar geradoras de conflitos de interesse entre os membros dos diferentes grupos que lá atuam.
4. As políticas públicas educacionais são iniciativas institucionais-legais que buscam resolver um problema específico inserido na agenda política de um determinado grupo de poder, no entanto essas políticas não prescindem da ação concreta individual e coletiva para serem implementadas e operacionalizadas, nesse momento, a subjetividade social dos grupos responsáveis por sua implantação passa a direcionar como a política será institucionalizada no espaço concreto da escola.

Sobre isso, citamos como exemplo, lembremos as informações do Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação - PNE⁷ - (2016), no link que aborda a meta 4, referente à execução da Política de Educação Especial na

7 É uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal, que estabeleceu as diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Portanto, Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE. Disponível: <http://www.observatoriodopne.org.br>

perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Ministério da Educação em 2008, garantiu que

[...] os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, segmentos que compõem o público alvo da Educação Especial, têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização. Historicamente, essas pessoas foram excluídas do sistema educacional ou encaminhadas para escolas e classes especiais. (Brasil, 2014, p.11).

Neste site, verificou-se que entre 2007 e 2014, como resultado da implantação da referida política, as matrículas desses estudantes em escolas regulares aumentaram, passando de 306.136 para 698.768 (aumento de 118%). Em 2014, 78,8% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns, o que, na versão dos autores deste *site*, sinalizou [...] “um rompimento com o histórico de exclusão”. Diante disso, eles colocaram como perspectiva a necessidade de investimentos “[...] na formação de educadores, no aprimoramento das práticas pedagógicas, na acessibilidade arquitetônica e tecnológica, na construção de redes de aprendizagem, no estabelecimento de parcerias entre os atores da comunidade escolar e na intersectorialidade da gestão pública”⁸.

Marilene Proença: Que desafios você considera que ainda precisam ser enfrentados diante da temática da Inclusão de pessoas com deficiência?

Alexandra: Dentre os desafios para a avaliação da referida política, encontramos a ausência de informações, as quais só seriam possíveis se houvesse monitoramento da mesma, como bem destacaram os informantes do *site*:

Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação⁹.

O Censo Escolar de 2016 informou que 82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns. Desse conjunto, 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Com relação à Educação Superior, também houve aumento significativo. Segundo Cabral (2016) em 2015 foi registrado 33.377 matrículas do

8 Informações disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>.

9 Informações disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>

público alvo da educação especial. É possível que este número se amplie com a implantação da reserva na educação superior pelo Decreto 9.034, de 20 de abril de 2017.

Diante do exposto, entendemos como pertinente tomarmos a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva como referência para compreendermos de que modo a Psicologia Escolar se inseriu neste percurso para identificarmos os seus limites e suas possibilidades neste campo. Para este fim, organizamos este trabalho apresentando uma análise da conjuntura atual sobre a educação especial, para, a seguir estabelecer interlocuções com dessa área com a Psicologia Escolar e Educacional na perspectiva histórico-cultural.

Marilene Proença: Estando à frente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, o que você considera que a entidade já contribuiu com esta temática da Inclusão e que aspectos você considera que poderiam ainda ser ampliados no âmbito das atribuições da Associação?

Alexandra: Entendo que a ABRAPEE é uma entidade que se fundamenta nos princípios da educação inclusiva, pois todas as suas ações demonstraram o quanto foi protagonista na construção de políticas públicas que visam a emancipação do ser humano. Há um esforço para garantir o compromisso com a transformação da sociedade. No entanto, o movimento da sociedade e da complexidade deste momento histórico, o desafio é manter os direitos das pessoas que foram historicamente excluídas da sociedade, dentre as quais estão aquelas com deficiências.

Neste sentido, precisamos trabalhar para que o psicólogo escolar esteja presente nas instituições educacionais para contribuir na construção e execução dos projetos políticos pedagógicos que promovam condições para todos que todos possam aprender juntos.

Assim, espera-se contribuir com a formação deste profissional por meio das nossas publicações e participações em eventos internacionais, nacionais e regionais, ampliando as nossas representações para outros Estados brasileiros, mantendo as interlocuções com outras entidades da Psicologia, da Educação e da Saúde e conselhos de direitos, fortalecendo-os.

Referências

- American Psychiatric Association. (1995) *DSM IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4a ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anache, A. A. (2007). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In Campos, H. R. (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 213-244). Campinas: Alínea.
- Anache, A. A.; Mitjans, A. M. (2007). Deficiência mental e produção

- científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 253-274. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200006>
- Anache, A. A. (2006a). Estudo sobre o processo de institucionalização de alunos que apresentam deficiência mental severa. In Neres, C. C.; Lancillotti, S. S. P. (Ed.), *Educação especial em foco: questões contemporâneas* (pp. 133-149). Campo Grande: Uniderp.
- Anache, A. A. (2006b). A educação especial como tema de referência no programa de pós-graduação em educação. In Jesus, D. M.; Baptista, C. R.; Victor, S. L. (Ed.), *Pesquisa e Educação especial: mapeando produções* (pp. 219-244). Vitória - ES: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Anache, A. A. (2005a). O Psicólogo nas Redes de Serviços de Educação Especial: Desafios em face da inclusão. In Mitjans Martínez, A. (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 115-133). Campinas: Editora Alínea.
- Anache, A. A. (2005b). Diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In Gonzalez Rey, F. L. (Ed.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 293-310). São Paulo: Thomson.
- Anache, A. A. (1997). *Diagnóstico ou Inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Anache, A. A. (1991). *Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.
- Brasil. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo o PNE*. Brasília, DF. Disponível: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Brito, R. (2016). *Deficiência intelectual e produção científica na base de dados da capes: o lugar da aprendizagem*. (Monografia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS.
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Dechichi, C. (1993). *Caracterização de crianças encaminhadas à classe especial para deficientes mentais leves*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Decreto nº 5.614, de 28 de agosto de 1990. (1990). *Dispõe sobre a Política Estadual de Atendimento aos Portadores de Deficiência e dá outras providências*. Diário Oficial: Campo Grande, MS.
- González Rey, F. L. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In Mitjans Martínez, A.; Scóz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (Ed.), *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 219-247). Brasília, DF: Liber Livro.
- Glat, R.; Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais* (Série Pesquisa em Educação, 2a ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e Subjetividade: processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson-Pioneira.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson – Pioneira.
- Gramsci, A. (1987). *Concepção dialética da história*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>
- Jannuzzi, G. S. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M. (1993). *A deficiência mental na voz das professoras*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. (Tese de Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Mattos, A. E. (1994). *O Educador no contexto do diagnóstico integral para o portador de deficiência mental na escola pública*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Mazzota, M. J. S. (2011). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Meletti, S. M. F.; Bueno, J. (2013). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores nacionais brasileiros. In Meletti, S. M. F.; Bueno, J. G. S. (Ed.), *Políticas Públicas, Escolarização de alunos com Deficiência e Pesquisa Educacional* (pp. 75-86). Araraquara: Junqueira Marin.
- Mendes, E. G. (2014). *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. Programa de Pós-graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Mészáros, I. A (2005). *Educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol.11, n.33 ISSN 1413-2478.
- Mitjans Martínez, A.; González Rey, F. L. (2012). O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar. In Martínez, M. A.; Scóz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (Ed.), *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp.59-84). Brasília, DF: Liber Livro.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível. Crianças-que-não-aprendem-na-escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp.
- Patto, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- Observatório do PNE. (2013). *Metas do PNE: educação especial/ inclusiva*. Disponível: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>>.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Portaria n.º 69, de 28 de agosto de 1986. (1986). *Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular*. Brasília, DF.
- Raad, I. L. F.; Tunes, E. (2011). Deficiência como latrogênese. In Martínez, A. M.; Tacca, M. C. V. R. (Ed.), *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 1-45). Campinas, SP: Alínea.
- Soares, M. (1991). *Metamemória – Memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez.
- Souza, Â. R.; Tavares, T. M. (2013). A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação. In Meletti, S. M. F.; Bueno, J. G. S. (Ed.), *Políticas Públicas, Escolarização de alunos com Deficiência e Pesquisa Educacional* (pp.53- 71). Araraquara: Junqueira Marin, 2013.
- Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien*. Tailândia: Unesco. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-inernacionais>
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Org.). (1978). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Recebido em: 30 de setembro de 2019

Aprovado em: 18 de outubro de 2019



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.