

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MAYARA NUNES ALMEIDA

Políticas Públicas Educacionais e Deficiência: estudo sobre as produções científicas acerca da Psicologia Escolar e Educação Especial na América Latina à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá
2020

MAYARA NUNES ALMEIDA

Políticas Públicas Educacionais e Deficiência: estudo sobre as produções científicas acerca da Psicologia Escolar e Educação Especial na América Latina à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia
Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Julia Lemes

Maringá
2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mayara Nunes Almeida

Políticas Públicas Educacionais e Deficiência: estudo sobre as produções científicas acerca da Psicologia Escolar e Educação Especial na América Latina à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Júlia Lemes

PPI/Universidade Estadual de Maringá – UEM (Orientadora/Presidente)

Prof^a. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

PPI/Universidade Estadual de Maringá – UEM (Titular)

Prof^a. Dra. Dorceley Isabel Bellanda Garcia

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (Titular)

Prof^a. Dra. Elizabeth Lima

Universidade Estadual de Maringá – UEM (Suplente)

Prof^a Dra. Clarice Regina Catelan Ferreira

Universidade Paranaense – UNIPAR (Suplente)

Aprovada em:
Local da defesa:

Dedico este trabalho à todas as pessoas que lutam incansavelmente para a transformação da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dr^a. Maria Julia Lemes, por sua enorme contribuição na minha transformação acadêmica, por suas orientações, pelo compromisso, pelas leituras e correção deste trabalho, pela acolhida, tranquilidade e segurança em todos os momentos em que o desespero e o cansaço me engoliam. Agradeço imensamente por me possibilitar tamanho aprendizado e me desenvolver enquanto pesquisadora.

À professora Dra^a Marilda Gonçalves Dias Facci, pelos apontamentos e sugestões realizados na qualificação, que contribuíram imensamente para a finalização deste trabalho. Agradeço, além disso, pelas produções teóricas da autora e por suas aulas que me possibilitaram desenvolvimento e transformação.

À Professora Dra^a Dorcely Isabel Bellanda Garcia, pelas reflexões e sugestões durante a qualificação que contribuíram muito para o desenvolvimento deste trabalho.

À Debora, colega de orientadora, com quem pude contar, compartilhar angústias e superar as adversidades nestes dois anos. Parabéns pra nós, Dé, conseguimos!

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPI), pelas aulas enriquecedoras e pelas produções científicas valiosas. Agradeço também a todos os trabalhadores do Programa, que não medem esforços para auxiliar e orientar.

A minha companheira, Camila Mendes, por estar ao meu lado nestes dois anos, pelas leituras e discussões realizadas em conjunto que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, pelo acolhimento, pelos abraços, e por compreender o cansaço e ausência neste período, sobretudo, por não me deixar abater nos momentos que pensei que não daria conta. Amo você!

A minha mãe, Maria de Lourdes, pelo apoio, pela profissional incrível que é, por suas lutas enquanto trabalhadora da Educação Especial Inclusiva há quase 30 anos. Obrigada.

As minhas irmãs, Juliana e Maria Helena, pelo suporte durante toda a vida, por compreenderem minha ausência nestes dois anos. Admiro as mulheres incríveis que são. Obrigada por tudo. Aos meus cunhados Denis e Marco Antônio. A vida do Miguel e Cecília.

Ao meu pai, João Batista (*in memoriam*), que se fez presente em meus pensamentos e coração nos períodos que me senti fragilizada e também nos momentos de alegria. Saudade eterna!

As minhas amigas e amigos, pela inquietação constante de lutar pela transformação social, pelo apoio, risadas e por propor fugas quando o desenvolvimento do trabalho já não rendia, sem o apoio de vocês teria sido muito mais difícil.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis
o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

ALMEIDA, Mayara Nunes. **Políticas Públicas Educacionais e Deficiência**: estudo sobre as produções científicas acerca da Psicologia Escolar e Educação Especial na América Latina à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Psicologia.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de caráter bibliográfico, cuja temática refere-se ao estudo da educação especial no âmbito da Psicologia Escolar em países da América Latina, mais precisamente, o levante de informações sobre as produções científicas publicadas sobre a temática. Elegemos para este estudo que investigou as produções na área de Psicologia Escolar sobre o tema da deficiência nos países da América Latina, a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no **método** do materialismo histórico-dialético, por entender que para compreender um fenômeno é necessário apreendê-lo em sua totalidade, o qual consiste na busca pelo máximo de informações de investigação. Estabelecemos como **objetivos gerais**: Apresentar as produções da área da Psicologia Escolar na América Latina disponibilizadas na base de dados Redalyc, que tratem de Educação Especial, e, compreender com vistas a um exercício de análise dialética, apoiado no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, as produções sobre Educação Especial articulada às Políticas Públicas nos diferentes países. Os **objetivos específicos** se referem a: Localizar as produções disponibilizadas na base de dados *Redalyc*, acerca da Psicologia Escolar e Deficiência; caracterizar as produções quanto ao tema, perspectivas teóricas, tipos de pesquisa; identificar as políticas públicas sobre a deficiência em cada país que apresentam produções; articular políticas públicas de educação especial dos diferentes países investigados, com as produções encontradas sobre a deficiência. Frente aos **resultados** apresentados, percebemos o quão escassas estão as produções sobre psicologia escolar e educação especial nos países da América Latina, a saber da quantidade de países que a compõe e que foram considerados para esta investigação; apenas em cinco países foram identificados estudos relacionados a “psicologia escolar” e “deficiência”, ainda, entres estes países, há uma discrepância quanto a quantidade de estudos publicados na base de dados *Redalyc*, sendo eles: Argentina (05 artigos), Costa Rica (01 artigo), Colômbia (12 artigos), México (03 artigos) e Uruguai (02 artigos). Os estudos foram caracterizados em sua maioria por pesquisas de campo (13 artigos), pesquisa bibliográfica (07 artigos) e estudos de caso (03 artigos). Observamos uma frequência de estudos comparativos em relação ao desempenho entre escolares, e, ainda, estudos que embasam suas análises em vertentes teóricas cognitivas, as

quais não direcionam o olhar para a historicidade frente as demandas, tampouco, expressam relação direta com a política pública educacional do seu país.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar; Educação Especial; América Latina; Políticas Públicas Educacionais

ALMEIDA, Mayara Nunes. **Educational and Disability Public Policies**: study on scientific researches on Scholar Psychology and Special Education in Latin America in the light of Historical-Cultural Psychology. Universidade Estadual de Maringá. Master's Dissertation - Center for Human Sciences, Letters and Arts. Department of Psychology. Post-graduate Program in Psychology.

ABSTRACT

This dissertation presents bibliographic research on which theme refers to a study of special education through a Scholar Psychology in a Latin American scope. It was elected for this study, which investigated the productions on the Scholar Psychology area regarding the theme of disability in Latin American countries, the Cultural-Historical Psychology theory, based on the dialectical-historical materialism **method**, given that to comprehend a phenomenon it is necessary to learn it in its totality, a method that consists in a search for most possible information of investigation. As general objectives it is established: Presenting the production on the Scholar Psychology area throughout Latin America, available on Redalyc database, focused on Special Education, and comprehending, in regards to a dialectical analysis practice, supported by the Cultural-Historical Psychology reference, the production on Special Education articulated by Public Policies in different countries. The specific objectives refer to: Locating the productions made available on Redalyc database on Disability and Scholar Psychology; Characterizing the production by the theme, perspectives, theories, and research categories; Identifying the public policies on disability in each country in which is available; Articulating public policies on special education on the different countries of the investigation with the found disability-related productions. In the face of the listed results, it was realized the shortage of production on the scholar and special education psychology on countries in Latin America, of which, considering the number of countries in it for the investigation, only five of them presented researches related to “scholar psychology” and “disability”. In addition, amongst these countries, there is a discrepancy as to the number of studies published on Redalyc database, as follow: Argentina (05 papers), Costa Rica (01 paper), Colombia (12 papers), Mexico (03 papers) and Uruguay (02 papers). The researches were characterized in its most as field research (13 papers), bibliographic research (07 papers) and case study (03 papers). Comparative studies were frequent and they were related to student’s performance, and, moreover, analysis based on cognitive theories front, of which don’t direct their perspective to the history that is part of the demands, nor express the direct relation with the countries’ educational public policies.

Keywords: Cultural-Historical Psychology; Scholar Psychology; Special Education; Latin America; Educational Public Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos artigos encontrados na pesquisa internacional.....	80
Quadro 2 - Caracterização dos artigos selecionados para exercício da análise dialética.....	82
Quadro 3 - Caracterização dos artigos do país Argentina.....	83
Quadro 4 - Caracterização do artigo do país Costa Rica.....	93
Quadro 5 - Caracterização dos artigos da Colômbia.....	97
Quadro 6 - Caracterização dos artigos do país México.....	109
Quadro 7 - Caracterização do artigo do país Uruguai.....	116
Quadro 8 - Síntese dos resultados	118

SUMÁRIO

SEÇÃO I - A PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	9
1.1 Localizando o desenvolvimento da Psicologia de acordo com estudos de Vigotski.....	13
1.2 Fundamentos da Prática em Psicologia Escolar.....	15
SEÇÃO II - DA REVOLUÇÃO RUSSA À CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E SOCIEDADE.....	25
2.1 Um Pouco De História.....	26
2.4 O desenvolvimento do psiquismo à luz da Psicologia Histórico-Cultural: contribuições da educação escolar no desenvolvimento psíquico	30
SEÇÃO III - DEFECTOLOGIA.....	35
3.1 A pessoa com deficiência ao longo do desenvolvimento da história	35
3.2 A nova Defectologia para Vigotski	37
3.3 O desenvolvimento da pessoa com deficiência: compensação e a supercompensação	42
SEÇÃO IV – AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO.....	52
4.1 Política Nacional de Educação Especial dos países pesquisados: Argentina, Costa Rica, Colômbia, México e Uruguai.....	62
<i>4.1.1 Política de Educação na Argentina.....</i>	<i>62</i>
<i>4.1.2 Política de Educação na Costa Rica</i>	<i>63</i>
<i>4.1.3 Política de Educação na Colômbia.....</i>	<i>64</i>
<i>4.1.4 Política de Educação no México.....</i>	<i>64</i>
<i>4.1.5 Política de Educação no Uruguai</i>	<i>66</i>
<i>4.1.6 Breve Síntese da Política Nacional de cada País</i>	<i>68</i>
SEÇÃO V - CAMINHOS PERCORRIDOS	69
5.1 O método do materialismo histórico-dialético.....	69
5.2 Breves considerações do método do materialismo histórico-dialético na compreensão dialética do sujeito singular-particular-universal	73
5.3 O Atrelamento a pesquisa institucional-internacional.....	77

<i>Objetivos gerais</i>	79
<i>Objetivos específicos</i>	79
5.3 Alguns delineamentos na produção da dissertação	79
5.4 Resultados e discussão dos dados	81
5.4.1 <i>Argentina</i>	83
5.4.2 <i>Costa Rica</i>	92
5.4.3 <i>Colômbia</i>	96
5.4.4 <i>México</i>	108
5.4.5 <i>Uruguai</i>	115
5.4.6 <i>Em Síntese</i>	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	142

INTRODUÇÃO: DEMANDAS, JUSTIFICATIVAS E PROPÓSITOS

Apresentamos neste estudo resultados de uma pesquisa de caráter bibliográfico, cuja temática refere-se ao estudo da educação especial no âmbito da área de Psicologia Escolar em países da América Latina, mais precisamente, o levante de informações sobre as produções científicas publicadas sobre a temática.

O interesse pelo assunto, relaciona-se ao trabalho como psicóloga, inserida em dois campos de atividade no exercício da profissão, atuando como psicóloga em contexto de consultório prezando por um atendimento de caráter psicossocial e também como psicóloga responsável técnica em serviço-escola de psicologia atuando diretamente na formação acadêmica de psicólogas e psicólogos. As duas frentes de trabalho me levam a questionamentos sobre a psicologia escolar e a educação especial, tanto por demandas de atendimentos encaminhadas das escolas quanto na formação acadêmica de novos profissionais da psicologia, reflexões sobre caminhos teórico-metodológicos e a inquietude sobre possibilidades de transformação social por meio de práticas humanizadas. Deparamos com contradições em ambos os contextos da minha atuação, pensamentos hegemônicos e higienistas embasados sob ideologia neoliberal e discursos de inclusão (em sua maioria excludentes).

Acompanhando o trabalho de duas profissionais (mãe professora de escola especializada e irmã interprete de Libras) percebemos o quanto a psicologia escolar não tem tido espaço para atuar junto a esta população. Portanto, se torna distante da educação especial no que cerne a práticas. Sempre me questiono sobre o papel do profissional de psicologia no âmbito escolar e o quanto desenvolvemos intervenções que contribuem de forma efetiva para a diminuição das barreiras de acessibilidade e do sofrimento psíquico. O que temos observado de espaços para atuação, se refere aos estágios supervisionados das Instituições Superiores de Ensino, via alunos/estagiários e seus orientadores dos cursos de Psicologia, resguardando as travas deste processo. Certamente, me coloco no lugar de pessoas engajadas na educação especial, e penso o quanto a psicologia, precisamente, a psicologia escolar tem trabalhado e de que forma desenvolve esse trabalho para que as lutas e contradições sejam superadas.

Neste estudo, propomos realizar um exercício de análise dialética, com vista aos estudos da psicologia histórico-cultural, que se embasa no método do materialismo histórico dialético, cujo olhar está para a historicidade do fenômeno apresentado, o que possibilita a transformação e a superação das contradições.

A pesquisa da referida dissertação foi realizada por meio de um recorte da pesquisa internacional, da qual somos pesquisadoras juntamente com pesquisadores do grupo de trabalho

de Psicologia Educacional da América Latina, da ULPASI (União Latino Americana de Entidades de Psicologia), membros da diretoria da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) e ABEC (Associação Brasileira de Editores Científicos) e, ainda, com alunos de graduação e pós-graduação de Universidades do Brasil e de outros países da América Latina. A pesquisa internacional tem por objetivo realizar levantamento sobre pesquisas e intervenções realizadas pela Psicologia nos países latino-americanos no âmbito da educação, mapeando as produções bibliográficas sobre a temática, tendo como foco os processos educativos.

Para discorrer esta dissertação a fim de possibilitar reflexões sobre a produção de conhecimento no campo da ciência psicológica nos detivemos na busca das produções dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. No entanto, foram encontrados artigos de interesse deste estudo, apenas em cinco países sendo: **Argentina, Costa Rica, Colômbia, México e Uruguai.**

Por meio do questionamento amplo: *O que os países da América Latina, estão produzindo acerca da psicologia escolar e a educação especial, entendendo as Políticas Públicas Educacionais enquanto garantia de direitos fundamentais para a escolaridade*, estabelecemos como objetivos gerais: Apresentar as produções da área da Psicologia Escolar na América Latina disponibilizadas na base de dados Redalyc, que tratem de Educação Especial, e, compreender com vistas a um exercício de análise dialética, apoiado no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, as produções sobre Educação Especial articulada às Políticas Públicas nos diferentes países. Os objetivos específicos se referem a: Localizar as produções disponibilizadas na base de dados *Redalyc*, acerca da Psicologia Escolar e Deficiência; caracterizar as produções quanto ao tema, perspectivas teóricas, tipos de pesquisa; identificar as políticas públicas sobre a deficiência em cada país que apresentam produções; articular políticas públicas de educação especial dos diferentes países investigados, com as produções encontradas sobre a deficiência.

O estudo foi organizado de forma a contemplar na seção I – A psicologia escolar na educação especial; seção II – Da Revolução Russa à Construção da Psicologia Histórico-Cultural: A educação no processo de constituição do sujeito e sociedade; seção III – Defectologia; seção IV – As implicações das políticas públicas educacionais no processo de desenvolvimento do psiquismo; seção V – Fundamentos e caminhos percorridos.

Pretendemos, por meio desta dissertação, contribuir para a reflexão acerca da importância da produção de estudos e pesquisas acadêmicas sobre a educação especial com

vistas as políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas das pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais. Espera-se que o trabalho contribua com uma proposta de humanização e transformação da consciência dos psicólogos, professores e todos os envolvidos no contexto escolar, para superação de práticas excludentes em favor da educação especial inclusiva.

SEÇÃO I - A PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para o entendimento da Psicologia Escolar remetemo-nos primeiramente à compreensão histórica do desenvolvimento da sociedade e os caminhos que a área de Psicologia trilhou para a contribuição (ou não) da humanização dos processos escolares. De acordo com a obra “transformação socialista do homem”, Vigotski¹ (1896-1934) em 1930, esclareceu que o desenvolvimento histórico humano ocorre por meio do processo de mediação da sociedade em que vive. O indivíduo só existe como um ser social, ou seja, por meio das relações que estabelece socialmente, a partir das apropriações da cultura e do momento histórico em que vive. A sociedade se desenvolveu e adquiriu uma divisão altamente complexa de classes, mediada pelo progresso tecnológico e psicológico. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista industrial, as classes foram desenvolvidas para a manutenção do capital. Há um aumento acentuado da pobreza, limitando e impossibilitando o desenvolvimento pleno do potencial humano, fragmentando o sujeito, uma sociedade dividida em classes na qual nem todos têm possibilidades de acesso às mesmas condições, sustentando ainda mais uma sociedade desigual (Vigotski, 1930).

A política neoliberal burguesa visa a manutenção de uma sociedade capitalista e compreende o homem como ‘produtor’ de sua própria história, e com capacidade para se desenvolver e se superar em todos os aspectos. Considerando o sujeito no plano biológico, tem-se o entendimento que o mesmo está apto para o desenvolvimento. A psicologia positivista (tradicional e burguesa) entende que todos os fenômenos psíquicos são acessíveis à percepção do sujeito (Tuleski, 2008). Assim, o desenvolvimento é entendido como um ato reflexo, uma resposta do organismo, considerando propostas darwinistas de evolução, em que o homem é produto da evolução gradual do animal, que naturalmente se desenvolve e é adaptável. Até o surgimento da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), outras teorias psicológicas apresentavam uma visão fragmentada do homem, separando o corpo e a mente, e não considerando os aspectos sociais, Vigotski propõe, então, uma superação dessa dicotomia (Tuleski, 2008).

Diante do exposto, podemos perceber que a sociedade, do modo como se organiza, forma classes educadas por limitações particulares e unilaterais, uma educação que treina para especialidades e para a escravização. É possível perceber uma posição ideológica da manutenção da sociedade capitalista, ficando ainda mais evidente a preparação de crianças e

¹ Levando em consideração as publicações recentes, para o desenvolvimento deste trabalho adotamos a grafia Vigotski, para referenciar o autor. Nas produções as seguintes grafias são encontradas: Vygotsky; Vigotsky; Vygotski.

adolescentes para servir a determinadas classes sociais. Historicamente vivemos em uma sociedade com economia política em que a forma elementar da riqueza, é capitalista, na qual toda a atividade humana desenvolvida é considerada mercadoria (Rossato, 2016).

A escola pode ser considerada então, uma mercadoria de manutenção da sociedade capitalista, o ensino tornou-se mercadológico. Desde os primórdios a escola estabelece um formato de adaptação do sujeito, de formação de mão de obra, considerando um ensino prático e imediato. Servindo sempre ao Estado, que por conseguinte, serve aos burgueses, a escola é um aparelho ideológico do Estado, onde não é possibilitado acesso à cultura, tendo em vista que o conhecimento é limitado, mantendo a alienação para o trabalho prático e barato. A escola torna-se um aparato ideológico do sistema, reproduzindo uma lógica capitalista, limitando a formação do gênero humano e o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (Patto, 1993).

Considerando a pedagogia histórico-crítica, os limites e desafios bem como as perspectivas sobre a educação, estão implicados nas dificuldades objetivas e subjetivas sofridas pelos trabalhadores desde o desenvolvimento da sociedade pós revolução russa, a qual é demarcada pela segregação, acarretando em conformismo e submissão frente a classe dominante, e que implica nas condições subjetivas do pensamento autônomo e da consciência de classe. Frente as proposições apresentadas, a educação exerce importante papel, pois é por meio de uma teoria pedagógica sólida “... que elabore e sistematize os elementos garantidores do acesso aos elementos que asseguram o desenvolvimento da consciência” (Saviani, p. 70, 2017)

Saviani (1997), já afirmava que:

[...], o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, p. 17, 1997).

É por meio da assimilação do saber sistematizado que é possibilitado o exercício da atividade livremente, ou seja, quando dominadas a leitura e escrita, por exemplo, os aspectos mecânicos de tais atividades passam a fluir com mais segurança e facilidade, desta forma, a

atenção fica cada vez mais concentrada no conteúdo, na interpretação da leitura e da escrita. Em outras palavras, a naturalização e domínio do que foi aprendido possibilita o desenvolvimento das atividades de forma livre e autônoma. Esta liberdade só é possível pela apropriação, domínio e internalização, assim, o desenvolvimento da consciência só é possível pelo viés da sistematização do saber e no domínio dos instrumentos de elaboração do saber (Saviani, 1997).

O sistema escolar tem por objetivo proporcionar educação por meio do processo de escolarização, considerando que o caráter intencional e sistemático desenvolve intelectualmente o aluno, contemplando também aspectos emocionais, físico, moral e social. Para Patto (1997, p. 16), o sistema escolar pode ser compreendido da seguinte forma “[...] a sociedade é um supersistema; o sistema escolar dela recebe uma variedade de elementos e a ela fornece uma série de produtos”. Para a compreensão da educação como mercadoria de rentabilidade para o sistema, é importante ressaltar de que forma ocorre esse processo:

1. *melhoria do nível cultural da população*: na medida em que aumenta o número de egressos das escolas, cresce a média de escolaridade da população, bem como se modifica o seu estilo de vida, com o aparecimento de novos valores, novas aspirações. Disto resulta uma potencialidade mais alta da população em todos os aspectos da vida social; 2. *aperfeiçoamento individual*: o indivíduo de maior escolaridade *adquire a capacidade para uma vida mais significativa e dinâmica, com uma visão mais ampla do mundo*. Portanto, também do ponto de vista de cada indivíduo, o sistema escolar tem uma contribuição decisiva, como fonte de *capacitação para uma vida mais plena*, para uma *maior realização pessoal*; 3. *formação de recursos humanos*: no mundo atual assume caráter de grande significação a contribuição do sistema escolar para o mercado de trabalho, através da qualificação de trabalhadores para os vários setores da economia. O crescimento econômico exige sempre maiores proporções de pessoas com variados níveis de qualificação. A educação é vista atualmente como um *investimento social de alta rentabilidade*, justamente porque o crescimento econômico depende da existência de recursos humanos (Dias citado por Patto, 1997, p. 16, grifos da autora).

Ainda, conforme a autora, comumente é possível perceber uma visão romantizada frente ao discurso de que a escola proporciona ao aluno, desenvolvimento integral, levando-o a socialização e enriquecimento por meio da informação. Também, que proporciona a

transformação e transição da vida familiar para a vida no mercado de trabalho, no entanto, o que não é percebido nesse discurso é a correlação com a exploração, desigualdade social de oportunidades e práticas sociais de exclusão. Observamos que não é esclarecido e até escamoteado, o quanto o sistema escolar age de forma a eliminar os menos capazes, pautado em justificativas de não disponibilidades de verbas para investimento e políticas educacionais de acesso à educação pública e de qualidade para toda a população (Patto, 1997). Esta preocupação em relação a organização escolar, hoje atrelada a política neoliberal, foi anunciada por Barroco (2007b), quando a autora volta o olhar para o empobrecimento e nivelamento do conhecimento por meio da forma como o conteúdo é apresentado ao alunado, ou seja, fragmentado, aligeirado e voltado para as necessidades imediatas da sociedade.

Tendo em vista a complexidade da educação, é importante refletir sobre o papel do psicólogo no contexto escolar e educacional, cujo exercício profissional neste contexto é acometido por contradições das demandas que lhe são postas. Utilizando as palavras de Meira (2000, p. 36) podemos compreender a Psicologia Escolar como:

[...] uma área de atuação da Psicologia no exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas construídas não apenas no interior da ciência psicológica, mas ainda da Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação, entre outras, de forma a assumir um compromisso teórico e prático com as questões da escola, que independentemente, do espaço profissional que pode estar ocupando (diretamente na escola, em serviços públicos de Educação e saúde, em universidades, clínicas, equipes de assessoria ou de pesquisa etc.), ela deve constituir-se em seu foco principal de reflexão. Isto significa que é do trabalho que emergem as grandes questões para as quais se deve buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar.

Antes de dar prosseguimento no trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar e educacional, resgatamos o processo histórico do desenvolvimento da Psicologia, considerando, de forma breve, os estudos de Vigotski que se referem ao desenvolvimento e o que ele denomina de A Crise na Psicologia.

1.1 Localizando o desenvolvimento da Psicologia de acordo com estudos de Vigotski

A Psicologia enquanto ciência teve seu início no século XIX, uma ciência demarcada por diferentes teorias, métodos e objetos, sendo caracterizada por várias psicologias. No século XX, com a classe burguesa alicerçada, a Psicologia corroborou com indicativos dualistas considerados rígidos e insuperáveis, como: objetividade e subjetividade, normal e patológico, social e individual, orgânico e mental (Lessa, 2010). Diante dessa dualidade, Vigotski, em meados de 1927, investigou sobre a separação vivenciada pela ciência psicológica e concebeu a necessidade de encontrar uma uniformidade teórico-metodológica na Psicologia. Teve como base norteadora os mesmos princípios gerais, apresentando assim uma Psicologia Geral como uma forma de romper com as psicologias apresentadas até então. Sua proposição tem como objetivo superar as dualidades existentes: inconsciente e consciente, normal e patológico, comportamento animal e comportamento humano, porém, estas características ainda estão presentes no exercício do profissional de psicologia (Lessa, 2010).

Vigotski (2004) ao propor uma Psicologia Geral, objetiva um conceito amplo que consiga explicar os fenômenos, e que possa também ser utilizado por disciplinas particulares. Considera como disciplinas particulares a psicanálise, a gestalt e o behaviorismo, e as críticas correlacionadas à estas, deve-se ao fato de que não conseguem explicar os conceitos psicológicos humano em sua totalidade, ou seja, são incapazes de explicar a gênese dos fenômenos que estudam, não conseguem explicar o caminho concreto de seus processos. Assim, a Psicologia proposta por Vigotski deve explicar os fenômenos partindo do mais complexo para o menos complexo, tendo como conceito desse processo a generalização (Vigotski, 2004).

O conceito de generalização está baseado na construção do geral com o particular, ou seja, pode ser entendida como atribuição de significado de elementos concretos, é a relação dos elementos entre si. É por meio da generalização que se faz possível a caracterização comum de determinado objeto a outros. A generalização é uma categorização do real. A palavra passa por um processo de generalização que permite a compreensão do significado e o desenvolvimento da consciência. Ainda, o significado da palavra, que ocorre por meio das relações externas para as internas, é que é entendida como generalização, possibilitando assim, a representação da realidade, é então, como mencionado no início deste parágrafo, a relação entre o geral e o particular (Vigotski, 2009).

Por meio da linguagem, a científica em particular, é que se pode considerar o instrumento do pensamento e o de análise, e basta olhar o instrumento que a ciência utiliza para

compreender o caráter das operações a que se dedica. Vigotski compreende que a linguagem é um alicerce conceitual. A ciência psicológica é refletida pela linguagem psicológica, no entanto, as disciplinas particulares não são capazes de explicar os conceitos. Para o autor, a ciência começa a ser compreendida dialeticamente em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, desenvolvimento e evolução. Acontece, então, o reconhecimento da crise, que, por sua vez, dividiu a psicologia em dois campos: os limites entre ambos se estabelecem sempre entre o autor do ponto de vista em questão e o resto do mundo, há ausência de um sistema universalmente conhecido (Vigotski, 2004).

Desta forma, a exposição sobre a psicologia está pensada em sistemas distintos; nas diversas teorias psicológicas todos os conceitos e categorias estão pensados de formas diferentes. Para Vigotski, a crise é destruidora, porém benéfica, no sentido de acreditar que para a psicologia encontrar seu próprio objeto de estudo, é necessário estabelecer os princípios fundamentais dessa ciência, e antes de iniciar a construção é preciso colocar os alicerces. Se faz necessário desprender das estruturas e do caráter empírico, para vê-las tal como são na realidade, ou seja, apreender o fenômeno sem uma imagem objetiva da realidade objetiva (Vigotski, 2004).

O entendimento do método dialético é altamente complexo, a análise da psicologia marxista é difícil, porque essa está pautada em uma análise dialética considerando a totalidade dos fenômenos, bem como sua historicidade, não se dispendo de um processo lógico-formal e positivista. Para Vigotski a psique é, entre outras muitas propriedades, resumida ao movimento; um estado interno de matéria em movimento; o lado subjetivo do processo material. A partir do materialismo histórico busca-se o máximo de informações de investigação. A partir do método busca-se a historicidade, volta no tempo para buscar a gênese, dentro do contexto histórico. Volta ao passado para investigar o fenômeno para encontrar regularidades e projeção de futuro (Vigotski, 2004).

Após a compreensão sobre os caminhos pelos quais Vigotski percorreu para propor uma psicologia geral, retoma-se a crítica direcionada a Psicologia Escolar. É notável seus encaminhamentos iniciais em direção aos alunos, sem quaisquer investigações comprometidas com a contrariedade dos fenômenos, ou seja, há um distanciamento do objetivo coletivo que frente a Educação, contemplaremos o exposto no capítulo a seguir.

1.2 Fundamentos da Prática em Psicologia Escolar

A atuação em Psicologia Escolar tem ocorrido de forma limitada, voltando o olhar para o que é aparente e visível. Considera os indícios sociais, no entanto, apresenta uma variedade teórico-metodológica que acaba por acobertar a ideologia dominante, denunciando uma atuação à serviço do sistema, o que corrobora a organização tradicional do sistema de ensino, estabelecendo a ordem social da qual está inserida (Lessa, 2010).

Levando em consideração o exposto acima sobre a Psicologia Escolar e também sobre a forma de organização escolar pensada sob o viés da política neoliberal, vê-se que o trabalho segue por caminhos árduos no que se refere a atuação de forma crítica e com intencionalidade na transformação. Tanto a organização educacional quanto a prática do psicólogo tem sido questionada pela Psicologia Histórico-Cultural, que entende que há necessidade de investigar o percurso histórico dos fenômenos para a compreensão da realidade concreta e, assim, compreender as contradições que transpõem as relações sociais que acontecem no ambiente escolar (Facci & Tada, 2012). Está implicado nesse ponto a forma como a psicologia insere-se no contexto escolar. A psicologia contemporânea tem, cada vez mais, individualizado sua prática e olhado para “um aluno dotado de talentos” ou de “problemas”, e a aptidão escolar é atestada de forma psicotécnica atribuindo ao aluno um perfil psicológico (Vigotski, 2003).

A teoria vigotskiana compreende que as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, percepção, sentimentos e emoções) são desenvolvidas na coletividade e precisam ser mediadas. Assim, é por meio das relações estabelecidas socialmente que a criança vai se apropriando do conhecimento cultural e historicamente produzido pelos homens. Desta forma acontece o processo de humanização, é a partir do domínio e emprego dos signos na atividade humana que ocorre a transformação. Deste modo, entende-se que o desenvolvimento não é resultante apenas de fatores biológicos (Facci & Tada, 2012) e tampouco podemos olhar para o indivíduo isolado do mundo escolar.

No entanto, esta compreensão por meio da teoria proposta por Vigotski ainda não é viabilizada no ambiente escolar, há dificuldades das organizações educativas no cumprimento da sistematização do ensino científico. Análogo à isso, a psicologia também sofre no contexto escolar, isto porque, por tratar-se de uma ciência que compreende a psique humana, é esperado destes profissionais que respondam e expliquem questões sobre o sujeito, e não sobre as relações que o envolvem: “[...] como o processo educacional se realiza, o que ele implica, em que medida ele interfere na constituição desse indivíduo e como é possível apreendê-los - o indivíduo e o processo educacional” (Barroco, 2007b, p. 62).

A psicologia escolar tem compreendido e respondido as questões do sujeito? É preciso falar nesse momento de uma prática comum entre psicólogas e psicólogos, o diagnóstico psicométrico. Este diagnóstico tem sido utilizado há décadas para responder a questões individualizantes, e não podemos deixar de atentar que a sustentação da prática está atrelada a formação de psicólogos e psicólogas. As grades curriculares nas instituições de ensino superior ainda não superaram este modelo, o da avaliação psicológica com instrumentos psicométricos, uma prática eugenista que considera seus resultados por meio das características individuais resultantes da determinação genética hereditária, inata e imutável. Os laudos resultantes dessas avaliações não permitem olhar para informações qualitativas a respeito do indivíduo avaliado, não é considerado o processo de aprendizagem e desenvolvimento (Facci & Tada, 2012)

Ainda, sobre a formação em psicologia, Barroco (2007b) destaca que a mesma é voltada para uma prática clínica remediativa. Embora tragam em suas matrizes curriculares propostas preventivas a fim de superar tal atuação, não parece suficiente para repensar modelos de práticas do psicólogo escolar, que ocorre sob viés clínico e patologizante dos fenômenos escolares. Isso implica em culpabilização do aluno frente ao fracasso escolar, gerando ainda mais exclusão do sistema educacional, principalmente na prática com alunos de classes populares. Observa ainda que a formação em psicologia não tem possibilitado uma formação crítica com informações e discussões sobre o fenômeno educacional (Barroco, 2007b).

O processo de avaliação psicológica no contexto escolar e os documentos decorrentes da avaliação precisam ser elaborados identificando as potencialidades dos alunos, com esclarecimentos e informações à escola. Trata-se da necessidade de uma avaliação que viabilize o planejamento de práticas pedagógicas com intencionalidade e reflexões sobre as possibilidades de desenvolvimento do aluno. A partir da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, próximo àquilo que o aluno pode realizar com mediações, é apresentado à escola o quanto o aluno não está estagnado no processo de desenvolvimento (Facci & Tada, 2012).

A formação em psicologia e a práxis do psicólogo escolar, em geral, se apresenta descontextualizada e não crítica, Barroco (2007b) nos traz alguns dados que permitem a reflexão sobre o grande número de publicações que apresentam práticas clínicas e psicométricas no que tange a psicologia escolar. Ao retratar classes especiais, educação de pré-escolares, instituições especializadas para crianças com deficiência², expressam que, em sua maioria, estagiários do curso de Psicologia desenvolvem funções que reproduzem práticas limitadoras. A autora ainda nos indica que tais “responsabilidades”, de apresentar dados quantitativos acerca

² Os termos que denominam as crianças e pessoas com necessidades educativas especiais são utilizados de acordo com a nomenclatura apresentada pelos autores na época – deficientes, cegas, surdas e com retardo mental.

do desenvolvimento ou das características psicológicas dos alunos, são encontradas de forma expressiva na prática do psicólogo escolar (Barroco, 2007b).

Sabemos que a psicologia voltada para a educação tem possibilidades - frentes de trabalho relacionadas às intervenções nos mecanismos e processos de ensino e aprendizagem, esclarecimento das relações interpessoais conflituosas que se desenrolam no ambiente escolar envolvendo professor, equipe pedagógica, direção, alunos, família, funcionários, dentre outras. É possível perceber que existem muitas demandas de trabalho para o psicólogo escolar e a forma como a psicologia conduz cada uma delas desvela a natureza de cada problemática e as proposições para a superação (Barroco, 2007b). É exatamente neste ponto que a psicologia deve atentar, pois a compreensão de cada demanda de forma enviesada pode levar a intervenções e práticas individualizadas e individualizantes. Trata-se de limitar a aplicação de testes e observações que versam apenas sobre o indivíduo, negando, assim, todo o seu potencial de desenvolvimento psíquico. Esta prática da psicologia pode ser identificada com foco no diferencial, ou seja, depositando sobre os sujeitos suas diferenças e responsabilidades de aspectos da vida social (Barroco, 2007b).

É histórico que, por meio desta prática individualizante e excludente que a psicologia no contexto escolar na educação especial inclusiva vem ganhando espaço, desenvolvendo modelos de intervenção e procedimentos psicológicos voltados para identificar problemas individuais. Desde a década de 1970 psicólogos têm sido alvo de críticas a esse modelo de atuação. A crítica não está distante da forma como os mesmos profissionais explicam o objeto da psicologia, pautados em uma base de compreensão naturalizada do ser humano, retirando da sua condição do desenvolvimento humano, o conhecimento historicamente acumulado (Barroco, 2007b).

O trabalho do psicólogo no contexto escolar consiste em possibilitar reflexões, junto ao professor, e oportunizar a compreensão sobre a conexão da subjetividade com a realidade social, considerando problematizações políticas e ideológicas acerca do trabalho. Essas reflexões devem ser cuidadosas para que não sejam reprodutoras de culpabilização individual, ou da exclusão das pessoas com deficiência que estão inseridas no contexto escolar inclusivo. As autoras Rossato e Leonardo (2012), destacam a importância da formação crítica e de um coletivo que tenha a compreensão de que a apropriação do conhecimento científico é necessária para o enfrentamento das dificuldades dos alunos. Destacam ainda a importância deste conhecimento para a superação do senso comum, a fim de fortalecer as reflexões sobre a prática escolar.

O psicólogo deve assumir um compromisso ético-político, para além do prático e imediato, avaliar criticamente a educação, tendo em vista a base material que produz e determina a compreensão e a atuação profissional, e atentar aos fenômenos escolares a partir de sua construção histórica e social. Sabemos que o trabalho do psicólogo pautado na teoria da psicologia histórico-cultural vai na contramão do sistema capitalista, e que por vezes, não é o que é esperado ou aceito pela escola e pelos pais, que procuram por respostas e soluções imediatas. Considera-se dentro desta afirmativa, que a busca por resposta imediata não é um problema da escola ou dos pais, mas sim do processo histórico cultural de alienação dos sujeitos para manutenção da classe burguesa bem como da sociedade da forma que está organizada. Portanto, se faz necessário um trabalho reflexivo através do conhecimento científico para possibilitar a ampliação da consciência dos professores e pais, com vista a transformar a realidade escolar, para que, assim, se possibilite a humanização da sociedade. É por meio da apropriação do conhecimento científico, e do processo de mediação que é possível a ampliação da consciência (Rossato & Leonardo, 2012).

Barroco assinala que o psicólogo escolar pode contribuir com a prática escolar:

[...] atualizando e reconstruindo projetos pedagógicos da escola, relevantes ao ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem; participando do trabalho “de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais”; concentrando suas ações nos “processos de desenvolvimento humano, da aprendizagem e das relações interpessoais” [...] avaliação e no direcionamento dos planos e práticas educacionais, para implementar uma metodologia de ensino que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento por meio de treinamento, quando necessário (Barroco, 2007b, p. 60).

Para a autora, o psicólogo deve ainda ter clareza e considera que:

Sair do reino das aparências, ou vencer o fetichismo que tanto tem seduzido a todos, tornou-se imperativo ao psicólogo educacional, posto que este não tem dado conta das contradições que se avolumam em frequência e em intensidade das escolas. Estas esperam explicações plausíveis e sugestões de ações contra a não-aprendizagem, a

indisciplina, a violência, o uso de drogas ilícitas, a falta de motivação para estudos etc. Esperam também que ele se alie numa empreitada de convocar a família a cooperar com a educação, seja participando das atividades que promove, seja educando seus filhos com mais afinco (Barroco, 2004, p. 169, citado por Barroco, 2007b, pp. 61-62).

Pensando na prática do psicólogo escolar na educação especial, seja em uma perspectiva de inclusiva no contexto escolar ou em escolas especiais, este deve ter clareza e compreender, de acordo com Barroco e Souza (2012), a constituição social do psiquismo e o papel da escola como primordial para a formação da personalidade do aluno. Isso implica que as queixas escolares devem ser entendidas em sua totalidade, ou seja, além de suas aparências, e que sobretudo, o ensino escolar deve estar pautado no ensino científico. Somente desta forma será possível a formação do homem cultural, o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. É necessário o envolvimento com a formação de homens culturais comprometidos com a transformação para uma coletividade não alienada.

Voltando para as implicações da formação em Psicologia, esta deve dar condições para que o profissional tenha maior consciência da psicologia enquanto ciência e profissão. Ainda, considerar as possibilidades do desenvolvimento educacional de todos os alunos, com ou sem deficiência, e compreender os fenômenos entre subjetividade e o mundo objetivo, propostas educacionais, políticas educacionais, inclusão e exclusão escolar. Ainda, Barroco e Souza (2012) citam Vigotski (1930/2004), com relação a necessidade de entender a sociedade formada por classes, e como se dá a constituição do sujeito considerando o período histórico, as contradições do sistema de classes e suas implicações no desenvolvimento da personalidade.

Ao refletir sobre o trabalho do psicólogo escolar com o público alvo a educação especial, a teoria da psicologia histórico-cultural apresenta aparatos científicos de forma crítica, que deslocam o olhar do entendimento biológico da pessoa com deficiência para sua visualização frente as possibilidades de transformações dos fatos e fenômenos. Retira do campo biológico a possibilidade imutável de desenvolvimento, e considera as possibilidades do desenvolvimento psíquico por meio da mediação e apropriação de signos culturais, compreendendo o indivíduo enquanto sujeito de múltiplas determinações (Barroco & Leornado, 2016).

Conforme Facci e Tadda (2012), é necessário repensar sobre práticas que mantêm o olhar para o desenvolvimento como imutável, e considerar práticas por meio de um processo mediado, realizado por estímulos suplementares constituídos pelo entorno social. Neste sentido, a psicologia escolar precisa se voltar para o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores de todas as crianças, considerar sua ordem social e o desenvolvimento da personalidade a partir dessa estrutura. Observamos, assim, a importância da psicologia no contexto escolar, como parte integradora e necessária no processo, atuando tanto com os alunos quanto com professores e outros membros da equipe escolar. Facci e Tadda (2012, p. 124) esclarecem, ainda, que “[...] no processo educativo, deve-se compreender que, simultaneamente com a deficiência, também são dadas possibilidades compensatórias para superar essa deficiência”.

No trabalho desenvolvido junto ao educando com deficiência, o psicólogo escolar não pode paralisar frente ao que lhe é aparente no primeiro contato, sem possibilitar quaisquer mediações que esclarecem ou expliquem as múltiplas determinações que preserva determinadas características intelectuais, físicas e afetivas das pessoas com deficiência (Barroco & Leonardo, 2016). O trabalho deve ser pautado na singularidade e particularidade do sujeito, levando em consideração a totalidade das suas relações sociais, e ainda, considerar as contradições das relações sociais produzidas e reproduzidas, as quais não permitem a pessoa com deficiência o seu desenvolvimento psíquico. Isso implica em compreender que no processo histórico o sujeito é impelido a permanecer em dadas condições. Cabe também ao psicólogo compreender que o desenvolvimento humano é entendido a partir da atividade produtiva, ou seja, que o homem é síntese das relações sociais. A consciência do homem é estabelecida pelas condições materiais de vida e por relações sociais relacionadas a produção de determinado período histórico. Desta forma, a humanização acontece por meio das mudanças históricas na sociedade e na realidade objetiva (Barroco & Leonardo, 2016).

Entender esse processo histórico, está implicado em considerar a experiência que o indivíduo tem no contato com a realidade, e de que forma ele desenvolve técnicas e habilidades culturais. É desta forma que o psicólogo considerará seu trabalho, por meio deste conhecimento, da realidade objetiva e concreta, planejando intervenções e mediações para estimular e compensar a deficiência, e, o que, de modo algum, sugerir que as dificuldades são apenas atenuadas, mas sim, que é possível traçar caminhos para o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno (Facci & Tadda, 2012).

Tendo em vista que o desenvolvimento do psiquismo: pensamento lógico e verbal, imaginação criadora, compreensão voluntária das ações, entre outras, não surgem em um processo de desenvolvimento orgânico natural e sim de condições estabelecidas da vida em sociedade, ou seja, da mediação da utilização de instrumentos, sabe-se que o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência segue os mesmos preceitos da pessoa sem deficiência. A consciência é formada na relação dialética da apropriação e objetivação. Sendo assim, a

defasagem no comportamento não se dá pela deficiência em si, mas pela inexistência de mediações que permitem a compensação da função ou órgão afetado (Barroco & Leonardo, 2016).

Vigotski (1997, p. 30, citado por Facci & Tadda, 2012, p. 125), pondera que “[...] a deficiência em si não decide o destino da personalidade e, sim, as consequências sociais e sua realização sociopsicológica. O ambiente pode promover esse desenvolvimento ou fazer com que ele seja retardado ou dificultado”. É imprescindível considerar a pessoa com deficiência em sua singularidade, suas apropriações em relação ao desenvolvimento cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na formação da personalidade (Facci & Tada, 2012). É importante ainda, considerar quais são as características da deficiência, para que, assim, se possa compreender o atraso no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento da fala é visto como importante nesse processo, pois, por meio dela, é possível entrar em contato com o mundo e se apropriar do conhecimento historicamente acumulado. Em vista disso, entendemos que o desenvolvimento do pensamento verbal não é inato, mas concebido pelo resultado de um trabalho mediado de forma intencional (Barroco & Leonardo, 2016).

Nesta perspectiva, a educação especial, enquanto estratégia de organização, assume grande importância, na medida que possibilita a utilização de recursos e métodos especiais atrelado ao conhecimento científico. O psicólogo escolar na atuação neste contexto inclusivo, olhará para o indivíduo e as possibilidades de desenvolvimento, e não para a deficiência. Esta é a grande crítica ao trabalho que vem sendo realizado pela psicologia, pois os laudos direcionados às escolas, ao apresentarem dados quantitativos e comparativos à determinadas amostras de padrões de “normalidade”, olham apenas para a limitação, não apresentando possibilidades para que a apropriação do conhecimento possibilite o desenvolvimento psíquico. Tampouco, os laudos têm contribuído para que o professor tenha informações sobre possibilidades de educação frente à deficiência (Facci & Tada, 2012).

Há ainda dentro das diferenças implicadas pela deficiência, aquelas que se referem a educação. Luria (1974, citado por Facci & Tadda, 2012) aponta que indivíduos, filhos da classe trabalhadora, tendem a receber um nível de educação inferior se comparado a educação do indivíduo de classes mais favorecidas, já que estas têm maiores condições de acesso aos bens culturais. Facci e Tadda (2012) lançam uma forte crítica em relação ao acesso para uma educação de qualidade, e partem em defesa de uma educação igualitária para todos, ou seja, ela deve acontecer de igual forma para pessoas com ou sem deficiência, sem distinção da classe social. Defendem o acesso ao conhecimento científico, pois é por meio deste que é possível a

emancipação humana. Lançando o olhar para a pessoa com deficiência no contexto escolar e pensando a inclusão escolar, o psicólogo deve estar inquietado com a inclusão na escolarização, no acesso ao conhecimento científico, para que seja possível o desenvolvimento psíquico e a humanização (Facci & Tada, 2012).

O trabalho do psicólogo escolar implica na superação de diagnósticos e intervenções reducionistas, em um posicionamento crítico às rotulagens biologicistas. Barroco (2007) apresenta preocupação quanto as ressignificações apoiadas em conceitos críticos, indicando que, de forma alguma, o emprego destes termos garante uma prática do profissional de psicologia que considera o conhecimento histórico. Ainda, aponta que uma prática pautada em uma experiência imediata ou a uma prática reflexiva pode suggestionar uma falsa ilusão de que é necessário somente um “saber fazer”, na qual a teoria não se faz necessária. Muitas vezes, essa prática vem acompanhada de discursos fragmentados e sedutores, de modo a “substituir” o conhecimento teórico e científico crítico.

Ainda,

[...] a prática da Psicologia junto à Educação efetiva-se em sua própria especialização e em sua conseqüente fragmentação, acentuando diferentes contradições e não assumindo a história como ponto de partida para uma compreensão mais aprofundada. Essa Psicologia criticada tem lidado com as demandas que lhe são apresentadas, pela escola e sociedade, mas não se aprofunda sobre elas. Levanta dados e informações, mas não os põe em relação, em condicionalidade uns aos outros. [...] Assim, pode autodenominar-se educacional, mas, contraditoriamente, encontrar grandes dificuldades para lidar com o fenômeno educativo. Não penso que contradições dessa natureza sejam específicas à Psicologia. Ao contrário, elas dizem respeito a um universo mais amplo que envolve a própria Ciência e os antagonismos inerentes ao modo de como a sociedade se organiza e se reproduz (Barroco, 2007b, p. 65).

Dando continuidade ao pensamento da autora:

Pode-se dizer que a cada dia fica mais explícita a necessidade de o psicólogo buscar mediadores que permitam lidar com os aspectos particulares e com os mais gerais, com o caráter privado e o público das elaborações e apropriações humanas, com o domínio individual e coletivo dos elementos constitutivos das relações interpessoais na esfera

escolar; num esforço de pensar a prática humana e, a partir daí, visualizar possibilidades de atuação. [...] O ponto de partida, uma perspectiva apriorística de normalidade, perseguida a todo custo e, geralmente assumida pelos psicólogos educacionais, não tem sido suficiente para esclarecer como os indivíduos se constituem enquanto sujeitos dentro do contexto escolar. [...] Por outro lado, percebe-se a necessidade de se olhar a educação formal dentro de um contexto que justifica sua estruturação e seus encaminhamentos, o que implica dizer que: tudo o que está dentro dos muros escolares também está fora dele, ou, ainda que, para se compreender o que se passa dentro da escola, é necessário ter clareza do que se passa fora dela (Barroco, 2007b, p. 66).

Concluindo...

Os caminhos teóricos e metodológicos vêm sendo construídos historicamente e refletem as diferentes visões de homem e sociedade adotados nos diversos momentos da cultura humana. Nesta perspectiva, os conhecimentos e direcionamentos para as intervenções da psicologia na escola, têm sido afetados e afetam as relações que são criadas e que reproduzem as necessidades sociais e econômicas. Neste contexto, e tendo em vista o objetivo deste estudo, que versa sobre a psicologia escolar, deve-se estar atento a modalidade de ensino que está implicada a educação especial, entendendo o atravessamento desta em todos os níveis de aprendizagem. E, principalmente estar atento às mudanças das políticas educacionais para a inclusão escolar. Barroco e Leonardo (2016), apresentam uma grande preocupação quanto a ausência do pensamento dialético na prática da psicologia escolar voltada para a educação especial, principalmente no que diz respeito às possibilidades de apreender, explicar ou em intervenções do exercício profissional direcionado à pessoa com deficiência. Desta forma, ao considerar a educação especial como campo específico que estuda os processos educacionais, a ausência do pensamento dialético implica em uma grande defasagem para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, acarretando a não aprendizagem e não desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, física, sensoriais e não sensoriais, deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento (Barroco & Leonardo, 2016).

O trabalho do psicólogo escolar, bem como as intervenções educacionais, inclui o conhecimento das políticas nacionais que regulamentam e especificam as diferentes práticas junto à população de escolares. Conforme já explorado neste capítulo, as questões históricas perpassam os diferentes entendimentos e práticas implementadas em um país, como é o caso

da elaboração das políticas educacionais realizadas nos países da América Latina, foco deste estudo.

Para além da compreensão sobre a prática da Psicologia na Escola, e por nos pautarmos nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, passamos a estudá-la com mais detalhamento na próxima sessão, como requisito para o entendimento da articulação de elementos – Psicologia Escolar, Políticas Públicas e a deficiência - presentes no exercício da análise dialética proposto neste estudo.

SEÇÃO II - DA REVOLUÇÃO RUSSA À CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E SOCIEDADE

O homem se apropria de sua essência universal por meio da sua realidade objetiva, das múltiplas determinações. Todas as relações humanas com o mundo o constituem como um ser social: ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, agir, amar, tudo o que compõe a individualidade humana é a afirmação da própria realidade humana. A educação é uma atividade particular dos seres humanos, faz parte do processo de formação do sujeito, e o que o faz um representante do gênero humano é a atividade vital, definida por Marx como algo que garante a vida da espécie. No caso dos seres humanos, tal atividade vital é o trabalho, diferente de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente e com intencionalidade, tem funções específicas e definidas pela prática social (Saviani & Duarte, 2015).

O desenvolvimento do homem acontece por meio do trabalho, mediante incorporação de forma histórica e universal dos fenômenos sociais. As necessidades humanas se ampliam superando as que são apenas essenciais à sobrevivência, transformando-as em necessidades sociais. Por meio da atividade, do trabalho essencialmente humano, acontece a transformação da natureza “[...] o produto do trabalho, é ao mesmo tempo, a realização de um objeto previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedade dos objetos” (Saviani & Duarte, 2015, p. 21). A natureza é ao mesmo tempo, obra e realidade do homem, assim, o desenvolvimento do ser social acontece intelectualmente, de forma consciente e ativa contemplando a si mesmo e o mundo criado por ele (Saviani & Duarte, 2015).

O desenvolvimento do ser social aconteceu por meio da vida em sociedade marcada por saltos ontológicos. Compreender as especificidades do ser social é entender a ontologia do ser inanimado ao ser vivo e posteriormente do ser biológico ao ser social. Assim, o ser humano é um ser vivo e social que só pode existir em um processo contínuo de trocas com a natureza. Destarte, ao longo da história do ser social surgiram por meio da vida cotidiana, diferentes áreas que constituem o sujeito, como a ciência, arte, religião, moral, política e educação (Duarte, 2015).

Compreender a educação escolar por meio da ontologia da educação é certamente um desafio. Duarte (2015, p. 38) cita Lukács (1969, p. 16) ao escrever que “[...] a sociedade é um complexo de complexos”. Para o autor “[...] a educação adquire real significado como objeto

de reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõe o ser da sociedade” (Duarte, 2015, p. 38). Ainda,

[...] o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. [...] uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa (Duarte, 2015, p. 38).

Tendo como pressuposto a necessidade ontológica para a compreensão do desenvolvimento do homem como ser social, é apresentado o processo histórico deste desenvolvimento.

2.1 Um Pouco De História

Compreender determinados fenômenos à luz da psicologia histórico-cultural é antes de tudo compreender a própria história, o que é possível quando a analisamos em suas dimensões mais concretas e objetivas. Propomos para o entendimento deste estudo, resgatar de forma breve a história da Revolução Russa de 1917, na década de 30, considerando a produção intelectual de Vigotski e sua grande contribuição para o desenvolvimento de uma teoria psicológica pautada no compromisso político com sua época e a consolidação de uma sociedade comunista a partir de uma necessidade objetiva e material (Superti, 2013). Atenta-se também para o entendimento da educação neste período, pois é por meio deste resgate histórico que se dá a compreensão da revolução material à revolução psicológica.

Vigotski pensou sua concepção teórica à luz da história após a revolução Russa de 1917. Por meio do projeto coletivo pós revolucionário, visou as necessidades da Rússia procurando por respostas com base nos problemas enfrentados pela sociedade naquele determinado período (Tuleski, 2008). Destarte, buscou colocar a psicologia como uma nova base epistemológica acarretando na compreensão do psiquismo com a sociedade, e esta nova teoria possibilitaria a construção de um novo homem para uma nova sociedade: o homem comunista (Superti, 2013).

No período que antecede a Revolução, a Rússia se apresenta como uma sociedade que vai se distanciando gradativamente dos vestígios feudais e se transformando em uma sociedade capitalista. Os níveis de desenvolvimento dos meios de produção com as relações de trabalho, em sua maioria no campo, são marcados por uma relação de subordinação, o que levou a caracterização de uma revolução mais burguesa do que proletária, mas também progressista com a finalidade de promover as transformações técnicas necessárias ao socialismo (Tuleski, 2008).

A sociedade russa pré-revolução era sustentada pelo tzarismo (ou czarismo), conhecida por ter um sistema de manutenção aparado pela burocracia civil, a polícia política, as Forças Armadas, a Igreja Ortodoxa e no topo da “[...] pirâmide social os proprietários de terras, e por fim, os trabalhadores camponeses, conhecidos por mujikis. A burocracia civil era composta por funcionários do Tzar, considerada expressão máxima da tradição e conservadorismo russo, como também corrupta e politicamente ineficiente” (Superti, 2013, p. 30).

Um governo marcado por repressão e violência (ora mais, ora menos violento dependendo do tzar no poder), a Rússia tinha uma economia essencialmente agrária, sendo 85% da população vivendo no campo e submetida a exploração do trabalho e das taxas de impostos cobradas pelo governo. As condições de moradia eram precárias, não eram possibilitadas condições de acesso à educação acarretando em índices altos de analfabetismo entre os trabalhadores camponeses, fato que evidenciava maiores taxas de subordinação e exploração. A economia e o processo de industrialização do país em relação à países como França, Inglaterra e Alemanha eram atrasados, e com o desenvolvimento destas nações o processo de exploração para sociedades menos desenvolvidas já acontecia. A Rússia, por sua vez, estava na lista de exploração mesmo sendo governada por um tzar (Superti, 2013).

A situação de exploração no país, cada vez mais notória e acentuada, expressava uma minoria burguesa e muitos proletários que recebiam baixos salários submetidos a jornada de trabalho praticamente escravizante. A exploração, tanto no campo quanto na cidade, evidenciava uma grande desigualdade social. Superti (2013) destaca que o cenário russo ainda marcado por uma sociedade feudalista e por relações de exploração no campo e do trabalho pela burguesia, possibilitou ao proletariado acesso a ideias comunistas por meio da assembleia organizada por Marx e Engels, intitulada Internacional dos Trabalhadores. Esta objetivava reunir operários de vários países para compor partidos e organizações clandestinas em oposição a política estabelecida. No de ano de 1905, operários e camponeses organizaram contra o governo tzarista um primeiro levante, marcado por um grande fuzilamento da população rebelada. No entanto, o episódio massacrante em nada enfraqueceu a organização,

Lênin liderava o partido Bolchevique organizando de forma prática e teórica o proletariado para a tomada do poder do Tzar. Neste sentido havia o estudo aprofundado do materialismo histórico, como a preparação para a revolução armada. O partido pretendia a revolução não só na Rússia e no leste da Europa, mas também dos países do ocidente (Hobsbawn, 1995; Netto 1985 citado por Superti, 2013).

Lênin considerava que o conhecimento da natureza revolucionária do capitalismo era essencial para a construção do socialismo na Rússia, destarte, podemos destacar que:

A socialização do trabalho pelo capitalismo se manifesta nos seguintes processos, [...] o próprio crescimento da produção mercantil põe fim à dispersão das pequenas unidades econômicas, própria da economia natural, e reúne os pequenos mercados locais num grande mercado nacional (depois mundial). [...] substitui a antiga dispersão da produção por uma concentração sem precedentes, [...] elimina as formas de dependência pessoal que são parte inalienável dos antigos sistemas econômicos. [...] cria necessariamente a mobilidade da população, que era desnecessária aos sistemas de economia social anteriores, [...] provoca uma redução constante da parte da população ocupada na agricultura (onde sempre predominam as formas mais atrasadas de relações econômicas e sociais) e um crescimento do número de grandes centros industriais. [...] aumenta a necessidade de união e associação da população e dá às suas organizações um caráter peculiar, distinto em relação aos períodos anteriores. [...] todas as referidas transformações do antigo regime econômico, operadas pelo capitalismo, levam inevitavelmente à mudança da estatura moral da população (Lênin, 1982, pp. 374-375 citado por Tuleski, 2008 pp. 72-73).

De acordo com Tuleski (2008), com a compreensão sobre os avanços do capitalismo e suas consequências, proletariados e camponeses mantiveram-se firmes na aliança, e cada grupo com reivindicações específicas: os operários lutavam por melhores condições de trabalho, aumento de salário e diminuição das jornadas; os camponeses lutavam por terras para se libertar da exploração dos latifundiários. Mesmo com necessidades diferentes, foi notório que o descontentamento afetava de igual forma a operários e camponesinato. Segundo Tuleski (2008, p. 74) esta “[...] combinação de descontentamentos acabou por conduzir à Revolução de 1917, sob a liderança do proletariado enquanto classe politicamente organizada”. A Revolução foi de

encontro ao combate do regime feudal na figura do czar e contra o capitalismo imperialista. A luta se apresentava contra os inimigos internos e externos que tolhiam o progresso da Rússia, que acarretava a cada passo, à míngua da população.

A Revolução Russa, mesmo sendo uma das maiores revoluções da história mundial, não tinha forças para combater o grande avanço do capitalismo. Assim, nos anos posteriores à Revolução, a Rússia não aparentava ser a mesma que fomentou o grande movimento. Mesmo com a abolição da propriedade privada, as relações burguesas não foram extintas e era perceptível a contradição que acompanhava ainda a luta de classes no país. A Rússia passou por um período de reconstrução da sociedade no que diz respeito às relações de produção, que por vezes apresentava características burguesas, e, em outros momentos, particularidades de uma sociedade socialista. Estas singularidades percebidas por Vigotski o conduziram à uma análise que culminou em toda a sua teoria (Tuleski, 2008).

Tuleski (2008) nos aponta que a construção de uma psicologia marxista ou comunista não é uma construção ideológica de oposição à psicologia burguesa ocidental. Ressalta que ela se faz extremamente necessária, pois somente a partir daí foi possível a compreensão da natureza humana como parte de uma construção histórico-cultural e social. Para a autora, aceitar a psicologia burguesa e não considerar as transformações do homem a partir das relações de modificação das relações sociais de produção, seria negar a própria revolução. Podemos destacar o pensamento de Vigotski nesta passagem em seu livro *Teoria e Método*:

A sociedade burguesa – esclarece Marx – é a organização histórica de produção mais desenvolvida e multiforme. Por isso, a análise dos tipos de relação que se dão em seu seio e a interpretação de sua estrutura nos oferecem, ao mesmo tempo, a possibilidade de analisar a estrutura e as relações sociais de todas as formas de sociedade desaparecidas, cujos despojos e elementos serviram para construí-la. Alguns restos ainda não superados desses despojos e elementos continuam arrastando sua existência dentro da sociedade burguesa, e o que em formas procedentes de sociedade só existia como indício desenvolveu-se nela até alcançar seu pleno valor, e assim por diante”. O caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece seu final; é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular (Vigotski, 2004, pp. 207-208).

Vigotski (2004) aponta por meio da teoria de Marx que o conhecimento da história é a própria chave metodológica. Compreender, investigar e capturar as determinações gerais e

essenciais do objeto é saber a sua gênese, que por sua vez explica o processo. É o próprio entendimento sobre o fato e fenômeno. Nas próximas seções falaremos sobre o método do materialismo histórico-dialético e a sua relação com a Psicologia histórico-cultural.

2.4 O desenvolvimento do psiquismo à luz da Psicologia Histórico-Cultural: contribuições da educação escolar no desenvolvimento psíquico

Vigotski, em seus estudos, compreende que a natureza determina que o homem tenha suas necessidades, quais sejam, o conhecimento científico e o conhecimento da natureza. Mas observa que são as relações sociais, elaboradas pelos homens em um determinado período histórico, que determinam como ele se relaciona com a natureza. É esta organização real que rege sobre o que será predominante e de que forma isto acontecerá. A ciência, para Vigotski, tem um papel extremamente importante no que tange a predominância, principalmente no que diz respeito a ciência psicológica para aquele momento histórico (pós Revolução Russa). Assim, propôs como necessária uma psicologia geral que contemplasse e unificasse os conhecimentos particulares e específicos de cada área da psicologia (Tuleski, 2008). Isto posto, remetemos agora, a necessidade do entendimento da teoria proposta por Vigotski, a Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento humano.

A teoria da psicologia histórico-cultural surge como uma crítica à psicologia biologicista e mecanicista existente até então. A crítica à estas escolas psicológicas, dizia respeito ao quanto estas favoreciam a produção capitalista, considerada por Vigotski como uma psicologia burguesa, que excluía toda a atividade humana, compreendendo o homem de uma forma reducionista. Uma psicologia crítica, partindo do método do materialismo histórico-dialético, era o que possibilitaria uma revolução no campo das ideias. Tratava-se de uma psicologia geral que não eliminaria o que ele chamava de disciplinas particulares, mas que consideraria o psiquismo humano derivado das condições histórico-sociais em uma relação dialética (Tuleski, 2008).

A construção desta psicologia foi de certa forma rápida e intensa devido aos acontecimentos históricos presenciados por Vigotski. A sociedade estava em uma profunda transformação com necessidades urgentes para o desenvolvimento de novas relações e carecia de uma psicologia que correspondesse a essas necessidades. E, para que fosse possível essa construção, foi fundamental a compreensão que o homem é o sujeito das suas próprias transformações, de forma a superar o determinismo biológico proposto pela sociedade burguesa

(Tuleski, 2008). Partindo dos estudos do materialismo histórico-dialético, e sobre importância do trabalho para o desenvolvimento do ser social, Vigotski apresenta, por meio de estudos e análises, o desenvolvimento da fala e de outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo como princípio do comportamento cultural e histórico. Posteriormente, apresenta o desenvolvimento da criança baseado na aquisição de habilidades, comportamentos e modos para a vida em sociedade como elementos essenciais para o desenvolvimento do psiquismo (Tuleski, 2008).

Martins (2016) comenta que Vigotski foi pioneiro no entendimento do psiquismo como produto histórico-socialmente construído, identificando e diferenciando as propriedades psíquicas compreendidas como ‘herança’ da natureza transmitidas filogeneticamente, e aquelas constituídas pela vida social. As primeiras foram denominadas de funções psíquicas elementares, e dizem respeito às respostas imediatas frente aos estímulos, uma ação direta ao objeto apresentado que não se diferencia das respostas emitidas pelos animais não humanos. As segundas, são as funções psíquicas superiores, essas, não tem origem na forma biológica e hereditária do homem. Estão relacionadas ao desenvolvimento por meio da atividade do homem e da sua relação de transformação da natureza, é a relação do indivíduo com o meio social e físico, resultado do trabalho social empreendido pelo homem.

Desta forma, compreendemos a cisão entre o desenvolvimento do homem em seu processo de estímulo resposta e entendemos o desenvolvimento do psiquismo como um produto das relações, altamente complexas, oriundas da atividade (trabalho). As transformações das **funções psíquicas elementares** para **funções psíquicas superiores** acontecem por meio da formação de consciência no decorrer de um processo condicionado que revoluciona o sistema psíquico humano (Martins, 2016). Vigotski introduz neste momento o conceito de signo para explicar a transformação do homem primitivo ao homem moderno. Os signos são produzidos pela humanidade em conformidade com a organização social, são instrumentos psicológicos que atuam no processo de mediação do comportamento do indivíduo, na compreensão de si mesmo e do homem enquanto ser social que vive em sociedade (Tuleski, 2008).

Os instrumentos podem ser compreendidos enquanto técnicos e psicológicos, de forma integrada atuam como intermédio de uma unidade, mas se diferenciam por sua ação oposta. O instrumento técnico pode ser definido como uma “via colateral” para modificar uma situação externa, enquanto o instrumento psicológico exerce uma ação de modificação interna do sujeito. Desempenham diferentes funções psíquicas, os instrumentos técnicos acessam por vias laterais objetos materiais externos, e os instrumentos psicológicos acessam as funções

psíquicas, deste modo, se apresentam enquanto semelhantes, mas é necessário a compreensão das diferenças das suas estruturas (Vigotski, 1995).

Entendendo a mediação como um instrumento técnico de trabalho, o signo se apresenta como uma imagem subjetiva da realidade objetiva, em outras palavras, o signo é compreendido por meio da realidade objetiva do sujeito (atividade coletiva, cultura, processo histórico do desenvolvimento) e é transmitido a novas gerações por meio do ensino. O signo é um instrumento simbólico do psiquismo, retrata a subjetividade do fenômeno da realidade concreta (real). O desenvolvimento do conceito de palavra oriunda da compreensão da formação da imagem psíquica de determinado objeto, a transformação da palavra em pensamento, e a própria elaboração da palavra em sua significação, é a generalização do seu conceito. Para Vigotski o desenvolvimento da fala propiciou o salto qualitativo do desenvolvimento psíquico, tornando o homem humanizado, resultante do processo de interligação do pensamento e linguagem, em suma, um ser altamente complexo (Martins, 2016).

Para compreender tal complexidade,

Vigotski e Luria apontaram que, no princípio do desenvolvimento da fala, a palavra apresenta-se como mera extensão do objeto, ou como representação do “objeto em si” [...], a complexificação da palavra pressupõe a transição de correlações mais diretas e imediatas entre objeto e palavra em direção a correlações mais gerais e abstratas, condição requerida do desenvolvimento do pensamento abstrato e função precípua da educação escolar que o tenha como objetivo. Em nosso entendimento, essa proposição corrobora uma das teses centrais da pedagogia histórico-crítica: à educação escolar cabe promover a formação de conceitos, naquilo que apresentem como “rica totalidade de determinações e relações numerosas”. [...], consideramos a internalização de signos intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas as teorias colocam a socialização/transmissão do universo simbólico do desenvolvimento humano. E, igualmente, advogam que a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance de formação psíquica conquistada pelos indivíduos (Vigotski; Luria, 2007 citado por Martins, 2016).

Os estudos apresentados por Vigotski (2007 citado por Martins, 2016), conforme exposto no parágrafo anterior, representaram um avanço em termos de compreender e

encaminhar ações nas escolas, tendo em vista o desenvolvimento do psiquismo. Lembramos aqui, que a exploração na Rússia e o modelo feudal, até 1917, implicava em uma educação nas escolas primárias de forma isolada. Os programas não se integravam, apresentavam caráter inteiramente separatista, inclusive no que diz respeito às classes sociais. Em sua maioria, as escolas pertenciam a grandes setores da burguesia e uma minoria pertencia ao Estado. Os conteúdos eram controlados pela Igreja, que era proprietária de grande parte das instituições educacionais, e era por meio das escolas que aconteciam o ensino e também a doutrinação dos czares. A escola primária tinha duração de três a quatro anos, com apenas um professor para lecionar em todas as matérias, sendo elas: religião, noções de leitura e escrita, princípios básicos de aritmética e canto religioso. Raramente o ensino poderia ser feito em seis anos e conteúdo como gramática russa, história e geografia do país, geometria e algumas outras matérias, poderiam ser acessadas pelos alunos (Barroco, 2007a).

Com o avanço do capitalismo na Rússia no século XIX, muitas frentes de lutas eram enfrentadas pelo governo czar (revolução democrática-burguesa de 1905-1907, explanada anteriormente) mas o clamor pela educação pública defendida por pedagogos que buscavam por uma educação social não era a prioridade para o governo. Neste momento, diferentes educadores são notados pela educação que defendiam e contribuíram para uma educação contemporânea no país, por meio de pesquisas e métodos que já eram utilizados em parte da Europa e Estados Unidos (Barroco, 2007a). A escola para filhos de operários foi criada pela pedagoga Louise K. Shleger (1863-1842) que também escreveu um manual para professores sobre a importância do jogo para crianças pré-escolares (questão posteriormente defendida por Montessori). Em 1906 foi fundado o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou, uma escola experimental que ensinava o socialismo para crianças, o que levou dois de seus fundadores a prisão, pois o centro em nada agradou o governo. Após a Revolução de 1917 este centro recebeu o nome de Primeira Estação Experimental de Educação Pública (Barroco, 2007a).

O conhecimento sobre o papel fundamental da educação para o desenvolvimento de uma nova sociedade sem classes já era abordado por Lênin antes da revolução, pois acreditava que era uma forma de educar uma nova geração a partir dos ideários comunistas. Para que isso acontecesse era necessário a queda do poder czarista e modificar a forma de ensino proposta até então. A respeito de Lênin, Barroco (2007a, p. 65) comenta que ele era filho de pedagogo e que lutava por uma escola primária, objetivando torná-la de nível superior, tendo como ponto de partida, as produções de Marx e Engels no que se refere a escola e ao trabalho produtivo.

Ainda, de acordo com Barroco (2007a), com a tomada do poder por meio da Revolução Russa de 1917, surgiu um programa educacional para a reestruturação das escolas. Krupskaya (companheira e esposa de Lênin) foi quem estruturou este novo modelo pautado na escola única, que integrava as escolas primárias, secundárias e técnicas, com exceção das universidades. As lutas neste período eram marcadas pela revolução cultural de efetivação da pedagogia socialista. O responsável por sistematizar a velha escola russa com a intelectualidade da nova escola, dentro de uma nova realidade do país foi Anatoli Lunatcharski (1875-1933), que, de forma legislativa, organizou os novos sistemas de educação no ensino primário, superior e profissional nos moldes da pedagogia socialista. Os anos que seguiram pós revolução foram de intensas transformações e alianças políticas (Barroco, 2007a).

Conforme Barroco (2007a), reforçando a ideia já mencionada em seções anteriores, a crise da psicologia postulada por Vigotski é fundamentada pela apresentação de novas bases filosóficas e metodológicas no que tange o entendimento do desenvolvimento da pessoa com deficiência ou com necessidade especial. As produções de Vigotski sobre a temática revolucionaram os estudos sobre a Educação Especial, pois desvela uma nova práxis, o que antes era visto como imutável, na teoria vigotskiana é a força motriz para o desenvolvimento pelas vias da educação, assim, a deficiência não limita o indivíduo à sua possibilidade de humanização, como apresentado nos capítulos anteriores. Compreendemos desta forma, que para cada novo capítulo da história da humanidade há um novo capítulo para o desenvolvimento da educação. Em uma relação dialética, o desenvolvimento de uma sociedade só pode ser medido por meio do desenvolvimento do sistema educativo (Barroco, 2007a).

Considerando o exposto no parágrafo acima na próxima seção apresentaremos os estudos da Defectologia proposta por Vigotski a fim de compreender o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência relacionado ao desenvolvimento da educação.

SEÇÃO III - DEFECTOLOGIA

A defectologia é um termo empregado por autores soviéticos, inclusive por Vigotski, em meados dos anos 1920 e 1930, e que se estendeu pelo século XX e corresponde ao estudo da educabilidade da pessoa com deficiência. Trata-se do estudo teórico-metodológico e intervenções educacionais para o que hoje nominamos de Educação Especial (Barroco, 2012). Resgatar a teoria vigotskiana se faz necessário pois por meio dos estudos teóricos do autor é possível o entendimento de como se dá o desenvolvimento humano (da pessoa com ou sem deficiência) e também como acontecia o atendimento educacional especial (Barroco, Silva & Leal, 2012). Para Barroco (2012) recuperar a obra do autor e empregá-la diretamente ao nosso contexto não traz as mesmas respostas que ele obteve no século passado, no entanto, a compreensão da sua teoria é valiosa e imprescindível. Consiste em grande contribuição para a formação de psicólogos e professores do século XXI, que no decorrer da prática profissional são bombardeados conforme nos relata as autoras Barroco, Silva e Leal (2012), com solicitações de avaliações psicoeducacionais advindas das queixas de dificuldade de aprendizagem e de alunos com histórico de reprovação escolar.

3.1 A pessoa com deficiência ao longo do desenvolvimento da história

Ao tratarmos sobre educação especial é necessário voltar o olhar para os discursos das diferenças e das segregações das pessoas com deficiência no decorrer do processo histórico. Durante muito tempo explicações reducionistas e preconceituosas advindas do discurso religioso e místico tratavam as deficiências como ideias obscuras ou ‘purgação dos pecados’, assim, a criança com deficiência era separada e isolada das demais (Klein & Silva, 2012).

As metodologias empregadas às pessoas com deficiência estiveram sempre presentes no decorrer do percurso histórico, e

[...] os “males incapacitantes” do homem – amputações em vários níveis e membros, artrites, cegueira, malformações congênitas, surdez, desordens sanguíneas graves, queimaduras, paralisia cerebral, fissuras lábio-palatais, reumatismos, etc. – sempre existiram, desde os primórdios. Muitos destes males, diferentemente de hoje, eram fatais ante as condições de vida. Sem o desenvolvimento da ciência, o tratamento dado a eles, pelos homens primitivos, sempre esteve ligado ao mito, à magia (Silva, 1986, pp. 29-30 citado por Barroco, 2007a, p. 122).

No decorrer do desenvolvimento da humanidade, estudos apontam que existiam dois tipos de tratamento para as pessoas com deficiência: o primeiro envolvia a aceitação, tolerância e apoio com aqueles que apresentavam características diferentes - as pessoas com deficiências tinham um papel de destaque e suas malformações poderiam até ser consideradas motivo de orgulho em algumas tribos. No entanto, havia contradições, pois no nascimento da criança com deficiência a parteira ou pai poderiam decidir se ela teria direito à vida ou não. O segundo tratamento no percurso histórico estava atrelado ao menosprezo, extermínio (quando pessoas com deficiência eram abandonados à própria sorte) e até mesmo a morte, bebês eram enterrados vivos com a placenta e ao longo da vida, quando uma pessoa manifestava alguma deficiência era enterrada viva, por sua vontade ou não (Barroco, 2007a).

Durante a inquisição as pessoas com diferenças eram vistas como pecadoras, como expresso por Garcia:

A segregação e a estigmatização de milhares de pessoas eliminadas na fogueira da Inquisição representam a relação entre diferença e pecado concebida na Idade Média. A queima de um deficiente ou de uma pessoa não era entendida como uma atitude sádica ou maldosa; acreditava-se que esta pessoa tinha seu corpo possuído pelo demônio e queimá-la na fogueira seria uma forma de vencê-lo e humilhá-lo (Garcia, 2015, p. 47).

Existem muitos relatos sobre como as pessoas com deficiência eram tratadas em diversos períodos da história, e por meio destes escritos é possível considerar que o tratamento da pessoa com deficiência estava em concordância com a forma de sobrevivência de cada sociedade. Algumas sociedades viam a deficiência como caso de bons ou maus espíritos, casos do mundo imaterial, ou casos médicos (da medicina pré-científica); a forma pela qual a pessoa com deficiência foi vista no decorrer da história influencia o modo como ela é vista até hoje. Esclarecendo, as pessoas com deficiência são tratadas de forma a atender as demandas sociais dada sua época e em conformidade com as classes sociais no modo em que a sociedade se organiza. Isto posto, Vigotski, em sua tese, afirma que a deficiência é antes vista pela condição histórico-social do que por um fator biológico (Barroco, 2007a).

No período moderno e contemporâneo é que são apresentadas as defesas da humanidade e dos indivíduos com deficiência, e é por meio destas que a educabilidade da pessoa com deficiência passa a ser considerada. Contudo, a inserção das pessoas com deficiência no âmbito social é motivo de inúmeras batalhas (Barroco, 2007a). A educação voltada para a deficiência

estava centrada na beneficência, fundamentada no sentimento de compaixão, e sua manutenção implicava em recursos doados. Esta forma de olhar contribuía para que estas pessoas vivessem uma vida lamentável. Ainda, consideravam a deficiência como um castigo ou provação divina, e as pessoas acometidas, deveriam se conformar com sua condição, ao mesmo tempo, a educação tentava subjugar as condicionalidades, estabelecendo regras para adaptação e não para a superação, como veremos adiante (Vigotski, 2003).

3.2 A nova Defectologia para Vigotski

Vigotski desde os anos de 1920, desenvolveu seu trabalho com a debilidade infantil, e, validando um tipo de desenvolvimento especial, olhava para a diferença considerando seu processo qualitativo e não como uma variável quantitativa do padrão de normalidade (Silva, 2014). Neste entendimento, levou em conta a relação dialética entre o biológico e o cultural, considerando que junto ao defeito orgânico acontecem também as forças para superação ou nivelamento, ou seja, a dificuldade gera o estímulo para sua superação, assim, é possível compreender a mudança psíquica da compensação social por meio do processo criativo de desenvolvimento. Nesse sentido, o normal e diferenciado está implicado na reação da personalidade diante do defeito, e este atua em direção as possibilidades para superação, desenvolvendo estímulos para a compensação, força motriz para o desenvolvimento psíquico da personalidade (Silva, 2014).

Caminhando brevemente pela história dos estudos de Vigotski no que se refere a nova Defectologia, observamos que durante a década de 1920 e início da década de 1930, a avaliação para o desenvolvimento infantil era concebida de forma quantitativa. Porém, estes estudos eram considerados limitados em suas possibilidades de diagnósticos, pois sua ‘validação’ estava implicada nas tarefas negativas, pontuando o ‘fracasso’ da criança frente a seu processo de escolarização (Vigotski, 1997). Esses métodos, denominados de métricos não identificam as possibilidades e potencialidades de desenvolvimento. Frente a este tipo de investigação, Lipmann, um psicólogo e psicotécnico alemão, considera um novo olhar na investigação sobre a teoria da Inteligência Especial, e propõe uma diferenciação qualitativa da idade intelectual da criança, o que, para Vigotski é de suma importância para a elaboração de seus estudos de compensação (Barroco, 2007a).

Os estudos da Defectologia têm seu início com base no sistema educacional da fase denominada de “soviética”, que considerava uma educação remediativa ou correccional. Isto mostra as características de um tempo, inclusive os valores daquele contexto social, que

estavam pautados em uma nova ordem social e econômica e tinha a educação como base para validar a continuação da ordem social. No período de 1924 a 1932, Vigotski apresenta uma teoria para os fundamentos da nova Defectologia e por meio de inúmeras pesquisas e resultados teóricos-metodológicos, esclarece a necessidade de aprofundamento em suas investigações (Barroco, 2007a). Neste mesmo período, se fez presente em cursos e conferências, expondo dados da sua caminhada enquanto pesquisador acerca do desenvolvimento humano, com base no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Diante de tantos estudos, a Educação Especial teve grande importância na atividade profissional e pessoal do autor, constituindo parte importante do patrimônio científico, pois é por meio destes estudos que apoiou suas concepções teóricas (Barroco, 2007a).

Frente aos estudos propostos por Vigotski (1997), a Defectologia se difundiu enquanto área de estudos e de intervenções na era soviética, e a pedagogia também se apropriou deste conhecimento em estudos voltados para a deficiência auditiva, visual, intelectual e dificuldades da fala. O emprego da terminologia teve início nos anos pré-revolucionários, e as áreas estudadas no campo educacional estavam respaldadas pelo Ministério da Educação, mas as deficiências e distúrbios psicológicos estavam sob direção do Ministério da Saúde, corroborando com o entendimento das deficiências sob viés da biologia. No entanto, a nova Defectologia é compreendida como campo de estudo integrado com a educação de todas as crianças, adolescentes e adultos com impedimentos ou incapacidades (Barroco, 2007a).

Por meio de estudos experimentais e teóricos, revisões de estudos de diferentes áreas publicados até aquele momento, Vigotski (1997) apresentou evidências científicas com base na identificação de regularidades psicológicas gerais que possibilitou uma nova prática na educação especial e no ensino de pessoas com deficiência. Assim, a Defectologia foi ganhando espaço no sistema de atendimento russo no período que antecedeu e pós revolução russa, e o termo defeito passa a ser empregado tanto por Vigotski, quanto por outros autores das primeiras décadas do século XX. É importante considerar nesse momento, que o emprego do termo para Vigotski não tem sentido pejorativo, como alguns autores tecem crítica. Inclusive, a terminologia na Educação Especial gera um conjunto de questões constantes, até mesmo nos dias de hoje, pois ao longo do percurso histórico os termos mudaram com a finalidade de exprimir de forma amena quaisquer situações que pudessem ser caracterizadas como preconceituosas ou estigmatizantes (Barroco, 2007a).

Retomando os estudos feitos por Vigotski apresentados por Barroco (2007a), os quais buscaram a investigação das crianças de modo integralizado sob entendimento da clínica psicológica e pedagógica, em seu consultório/laboratório, o estudioso atendeu inúmeras

crianças que apresentavam diferenças no desenvolvimento psíquico. Compreendia o autor que por meio da análise de cada caso, nas diferenças de cada sujeito, encontraria a manifestação concreta de algo universal. Assim, as estratégias investigativas empregadas se constituíam de forma única com as questões metodológicas da psicologia e com a expressão do processo histórico da consciência humana, abrangendo sua formação, desenvolvimento ontogênico e as “falhas” no processo de desenvolvimento. Por intermédio do trabalho que Vigotski desenvolvia na escola normal, mas que o deixava frente as crianças com deficiências, foi que se percebeu a necessidade de desenvolver as potencialidades individuais de crianças cegas, surdas e com retardo mental, e estas questões o colocaram na academia para estudos da psicologia. Desta forma, sua produção acadêmica no campo da Defectologia é fundamental para o entendimento da sua teoria a respeito do desenvolvimento humano (Barroco, 2007a).

Considerando o estudo da Defectologia em bases materiais, Vigotski (1997) não se limitava aquilo que se apresentava na aparência da criança com deficiência, o exercício clínico estava pautado na busca da essência de cada caso, para além da aparência do fenômeno. Olhava para a criança com deficiência de forma integralizadora, buscava uma investigação minuciosa e profunda, por meio de um estudo global, na qual a criança era apresentada a uma observação detalhada com especialistas: médicos, psicólogos e professores, que apontavam o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança conseguia fazer sem mediações. E, posteriormente, Vigotski avaliava a criança apresentando tarefas para execução, as indagava de forma investigativa e intencional. Durante toda a avaliação, Vigotski se mantinha focado no resultado das tarefas, mas, atentava-se ainda mais com a solução dela, ou seja, em como e quais os artifícios que a criança utilizava para as solucionar, como se comportava e também suas falas durante a execução (Barroco, 2007a). Posteriormente a apreciação de todos os elementos da avaliação, é que desenvolvia e elaborava os materiais com conclusões, considerando seus aspectos teóricos. Foi desta forma que apresentou e aperfeiçoou novas propostas de avaliação e com primor tecia sua investigação, tendo a teoria como chão para desenvolver sua prática. Utilizava elementos de estudos publicados mundialmente, comparava os dados com os resultados das investigações clínicas que realizava, assim, acrescentava a seus pensamentos todo o material que estudava e integrava-os a uma nova teoria. Importante ressaltar que, em cada caso estudado, percebia um novo problema teórico, desta forma, Vigotski especificou a Defectologia enquanto campo de estudo de inúmeras possibilidades qualitativas em direção ao desenvolvimento de crianças com deficiência (Barroco, 2007a).

Para compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência, é imprescindível conceber que a criança com deficiência é antes de tudo uma criança. Para Vigotski (1997) a

Psicologia e Pedagogia precisam dispor para a criança com deficiência, o mesmo tratamento disponibilizado à criança sem deficiência, no entanto, deve considerar as especificidades do desenvolvimento de cada uma delas. Isto implica que as crianças com deficiência não podem ser avaliadas tomando por base o mesmo padrão de desenvolvimento de outra criança não considerada deficiente. Isto posto, a característica fundante da nova Defectologia está implicada na discordância da perspectiva quantitativa empregada até então, distanciando cada vez mais do modelo de avaliação que consideram apenas as funções orgânicas (Vigotski, 1997).

O embate está relacionando ao desenvolvimento para além do defeito, compreender que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, mas, que seu desenvolvimento ocorre de outra forma. Diante do exposto, vale ressaltar que para Vigotski (1997), cada sujeito é de alguma forma, modelo da classe à qual pertence, pois em cada indivíduo está retratada a totalidade das relações que estabelece com o meio. Assim, há de se considerar que o conhecimento do sujeito singular é o alicerce de toda a psicologia social, e é por meio deste entendimento, do indivíduo enquanto ser singular, que ao estudar a Defectologia é fundamental apreender o indivíduo em meio a uma rede de mediações e de abstrações. Daí a importância de ponderar o meio social, o contexto histórico, considerando-o em sua totalidade e concretude. Sair da pseudoconcreticidade, olhando para o sujeito para além do que está aparente ou no seu imediato, para o que ele traz em seu desenvolvimento e para suas possibilidades de desenvolvimento (Barroco, 2007a).

Ao pensar na deficiência como algo anormal, Vigotski (2003) faz uma análise sobre o próprio conceito de normalidade e esclarece que na realidade não existe norma aplicável a todas as pessoas, mas sim, incontáveis variações que divergem sobre os desvios das normas. Desta forma, não é tão simples o entendimento do conceito de normalidade, visto que o mesmo é abstrato, indicando que a norma representa uma média dos fenômenos mais frequentes frente a uma determinada condicionalidade, que não se apresenta puramente sob formas normais, mas, mescladas com formas anormais. O autor compreende, então, que há uma linha tênue entre o comportamento considerado normal e anormal.

Diante desse conceito de um padrão normal e anormal, se faz também necessário o entendimento dialético da Defectologia, pois o desenvolvimento acentuado por algum defeito integra um processo orgânico e psicológico de criação e recriação da personalidade da pessoa com deficiência. Portanto, as funções adaptativas e de novos processos substitutos, que são gerados pelo defeito, é que possibilitam novas vias para o desenvolvimento. E assim, a compensação como reação da personalidade em direção ao defeito, é que constitui novas estruturas que agem para o nivelamento das funções psicológicas. Desta forma, as funções

apresentam outras relações entre si, e, nesta relação dialética, a personalidade em seu conjunto pode fazer parte do tipo completamente normal em relação ao funcionamento do psiquismo (Silva, 2014).

A ação com o meio promove a realização da compensação do defeito, diante disso, sabe-se que o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência e a compensação não estão limitadas pelas características das deficiências, mas sim, relacionadas ao contexto social no qual está inserido. O desenvolvimento não está implicado nos limites biológicos, mas na capacidade da humanização das pessoas com deficiência (Marques; Barroco; Silva, 2013). Para Vigotski, a humanização não está relacionada puramente a maturação biológica de forma ontogenética, muito menos a sua condição adaptativa da filogênese, tampouco nas relações de cooperação social. Para o estudioso, a humanização se dá pela atividade do trabalho com o auxílio de instrumentos externos (Barroco, 2007a).

Considerando o desenvolvimento da pessoa com deficiência, implicado pelo trabalho com o auxílio de ferramentas, sabe-se que o conhecimento científico dos bancos escolares é o que possibilita o desenvolvimento do psiquismo. Desta forma, o processo da inclusão da pessoa com deficiência teve em seu início, o compromisso com a proposta de normalização, que vislumbrava a necessidade de criar condições para que a pessoa com deficiência, pudesse ter uma vida mais próxima possível das pessoas sem deficiência (Klein & Silva, 2012). O objetivo era de que as pessoas em geral aceitassem as diferenças e respeitassem a pessoa com suas características, integrando-as à sociedade. Nesta perspectiva, porém, o olhar era exclusivamente para a deficiência, não considerando outros aspectos e possibilidades de desenvolvimento, como frequentar as instituições e seus currículos escolares, questões sócio-políticas, família, comunidade e outras. Este olhar para a pessoa com deficiência e a segregação foi alvo de críticas, o que possibilitou discussões sobre a construção de políticas inclusivas (será dedicada uma seção para explanar sobre as Políticas Públicas Educacionais) (Klein & Silva, 2012).

Em concordância com Barroco (2007a), em todas as culturas a compreensão sobre a deficiência está pautada por uma filosofia política específica, implementada por um conjunto de leis, sistemas administrativos, diagnósticos médicos, organizações, especializações profissionais e ainda, interesses econômicos. É necessário que os estudos sobre as deficiências superem práticas clínicas que mantêm os indivíduos excluídos da sociedade, que visualizam apenas a deficiência. É necessário avançar em direção a estudos que considerem a cultura e a comunidade a qual os sujeitos estão inseridos, considerando suas conjunturas universais. A autora ainda nos traz dados acerca de estudos mundiais recentes que evidenciam a importância de olhar para a deficiência em seus aspectos históricos e culturais, corroborando que o

desenvolvimento da pessoa com deficiência acontece sob dadas condições em conformidade com o contexto histórico de uma determinada sociedade.

Para Vigotski (1997), toda criança com deficiência tem possibilidades de desenvolvimento, o defeito não pode ser visto como destino da personalidade. Reverberando o já escrito, para o autor, é na relação dialética de compreensão dos fenômenos que é possível a supercompensação da deficiência, e está no defeito a força motriz, como apresentamos a seguir.

3.3 O desenvolvimento da pessoa com deficiência: compensação e a supercompensação

Referendando as palavras contidas no texto acima, lembramos que no decorrer da história, falar sobre a Defectologia estava atrelado a trabalhar o defeito e a compensação da pessoa com deficiência, entendendo a compensação como supercompensação em relação aos órgãos dos sentidos. Seria, por exemplo, na deficiência visual, como se a pessoa cega pudesse desenvolver um super sentido auditivo, assim, a supercompensação é relacionada ao campo do desenvolvimento do organismo, uma mudança na estrutura biológica, em outras palavras um “super órgão” capaz de suprir a falta de outro. Esta teoria, oriunda de estudos da ciência da biologia, corresponde às explicações do campo biológico no que refere ao adoecimento do organismo e também ao processo de imunização por meio da inoculação de vírus, antídotos e/ou demais meios de “estimular” o organismo no desenvolvimento de defesas e compensação em relação àquilo que lhe ‘danifica’. Ou seja, o organismo compensa o prejuízo causado e também produz um excesso perante o perigo, o elevando à um alto estado de proteção (Vigotski, 1997).

O entendimento da compensação na deficiência e a sua compreensão de forma correta no campo da ciência psicológica, constitui um fator importante na educação de crianças com deficiência. Quando a educação é voltada somente para as forças naturais do desenvolvimento da criança com deficiência, a coloca em uma posição de não validação do entorno social como parte integrante de possibilidades do desenvolvimento. Para Vigotski (1997), compreender a compensação desta forma soa como certa ingenuidade para a ciência. Segundo o autor, a supercompensação está relacionada a posição social, no entendimento de que a deficiência não é o limitador, mas sim a implicação de uma reorganização do desenvolvimento das forças psíquicas. É necessário sensatez, realismo e conhecimento para caminhar em direção ao desenvolvimento.

Para Vigotski (1997):

A teoria da supercompensação é de fundamental importância e serve como uma base psicológica para a teoria e prática da educação da criança com deficiências auditivas e visuais, etc. Que perspectivas se abrem diante de um pedagogo quando ele sabe que o defeito não é apenas uma falta, uma deficiência, uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e habilidades, que há um certo sentido positivo nisso! Na verdade, a psicologia ensinou isso há muito tempo, os pedagogos sabem disso há muito tempo, mas só agora ela foi formulada com precisão científica a principal lei: a criança vai querer ver tudo se for míope, ouvir tudo se tiver uma anormalidade no ouvido; Você vai querer falar se tiver dificuldades de fala ou gagueira. o desejo de voar será expresso em crianças que experimentam grandes dificuldades até mesmo para saltar (A. Adler, 1927, pág. 57). Nesta 'oposição entre a deficiência organicamente dada e os desejos, fantasias, sonhos, ou seja, as tendências psíquicas à compensação' (...), estão implícitos o ponto de partida e os motores de toda a educação. A prática da educação confirma isso em cada etapa. Quando ouvimos: o pequeno manca e, portanto, corre melhor todos nós entendemos que é sempre a mesma lei. Se as investigações experimentais mostrarem que podem ocorrer reações com maior velocidade e força na presença de obstáculos em comparação com máximo em condições normais, estamos perante a mesma lei (Vigotski, 1997, p. 45-46).³

Diante do exposto, o educador deve ter clareza sobre a especificidade da pedagogia, quais fatores implicam no desenvolvimento da criança e quais as necessidades especiais para que ocorra. Mesmo que a compreensão, por meio deste ponto de vista, seja de que o desenvolvimento ocorre da mesma forma do que para uma criança sem deficiência, deve se ter o entendimento de que as vias para o desenvolvimento das tarefas acontecem por meios diferentes, considerar esta particularidade da criança com deficiência é o que torna necessária a educação especial (Vigotski, 1997). Compreender que a criança com deficiência não precisa ser tratada com lástima e filantropia, ou colocada em um lugar de debilidade com certo 'coitadismo' é o que possibilita o seu desenvolvimento a partir da realidade com possibilidades de reflexões audazes.

Neste sentido, o trabalho da supercompensação pode ser compreendido por dois momentos, sendo: a dimensão e amplitude da inadaptação sob a perspectiva do distanciamento

³ Tradução do espanhol para português de responsabilidade da autora.

da sua conduta e das condições sociais empregadas para sua educação e, o fundo da compensação, considerando a riqueza e diversidade de funções. Em crianças cegas e surdas, o fundo é considerado pobre, observando sua grande inadaptabilidade, desta forma, é desigual e mais difícil a educação da criança cega e/ou surda do que a da criança considerada normal. No entanto, a possibilidade da supercompensação pode ser compreendida como um farol em direção ao caminho da educação, para tanto, é necessário suprimir os limites que separam o horizonte do desenvolvimento social desta criança, direcionando a educação no sentido da validade social e combatendo a ideia de que a deficiência condena a criança a uma condição de inferioridade (Vigotski, 1997).

A educação da criança com deficiência deve estar fundamentada na ideia de que juntamente com a deficiência estão dadas condições psicológicas opostas para seu desenvolvimento. Está aí a força motriz para o desenvolvimento, e sugere que a organização do processo educativo deve estar pautada em direção à supercompensação. O que significa que a educação não está implicada na diminuição da deficiência, mas deve estar atrelada às possibilidades de compensar a deficiência por meio de tarefas que correspondam ao caráter gradual do processo de desenvolvimento psíquico (Vigotski, 1997).

No campo da ciência psicológica, o trabalho das psicólogas e dos psicólogos tem sido executado também de maneira limitadora, muitas vezes olhando apenas para a deficiência sem refletir sobre possibilidades de superação e compensação da mesma. Vigotski e Luria (1996, p. 220) fazem uma crítica a este modelo praticado por psicólogos e psicólogas, esclarecendo que “... permanecer no nível dessas “características negativas” é, por certo, impossível: isso significa desprezar o mais essencial, desprezar aquilo que é particularmente de interesse do psicólogo”. Para os autores, o trabalho deve considerar possibilidades de desenvolvimento de “características positivas” para que a criança aprenda a compensar sua(s) deficiência(s) natural(ais). Sugerem também a criação de técnicas e habilidades sociais para compensar o ‘defeito’ natural, e desta forma, é possível, por meio do comportamento cultural compensatório, sobrepor-se ao comportamento natural considerado deficiente (Vigotski & Luria, 1996).

É importante considerar que todo o aparato da cultura humana, os signos e instrumentos, foram criados para o desenvolvimento considerado normal, ou seja, a cultura pressupõe o desenvolvimento humano sem ‘anormalidades’, sem considerar a pessoa com deficiência. Há uma compreensão de que o desenvolvimento acontecesse de forma natural, precede uma ilusão de que ocorre de igual forma para todas as pessoas, como se houvesse uma passagem natural para o meio cultural. Desta forma, é possível compreender o quão importante é o papel da educação para a criança com deficiência, pois é por meio da criação da técnica artificial e

cultural que é possível um sistema de sinais ou símbolos adaptados às especificidades da criança com deficiência, como exemplo disso, a criança cega pode ler de forma tátil por meio do Braille, a criança surda pode falar por meio da língua de sinais. As formas culturais de comportamento concebem o caminho possível na educação da criança com deficiência, ou seja, a criação de instrumentos que possibilite o desenvolvimento e aprendizagem é essencial (Vigotski, 1997).

A criança com deficiência, mesmo privada, caminha em direção ao desenvolvimento cultural, ou seja, ao passo da necessidade de comunicação com o ambiente, procura por formas de comunicação. Desta forma, compreendemos que por meio da criação de aparatos e da mediação é que se faz possível o desenvolvimento da criança com deficiência, assim, o desenvolvimento considerado natural passa a ser cultural. A educação e o desenvolvimento psicológico da criança com deficiência estavam implicada pelo defeito entendido como falta, dano, insuficiência e limitações que restringiam o desenvolvimento da criança, reconhecida ainda, como perda das funções. A compreensão do defeito gera dois fatores: grande influência no desenvolvimento da criança, a criação de obstáculos e dificuldades para adaptar as crianças, e, devido aos obstáculos criados que atrapalham o equilíbrio com o ‘normal’, os estímulos em direção ao desenvolvimento das funções e superestruturas que tendem a compensação da insuficiência, dá início a uma nova ordem em todo o sistema. É neste momento que se leva em consideração não o que é negativo da criança, suas condições desfavoráveis, mas sim, suas características positivas, e ainda, os caminhos complexos ao seu desenvolvimento (Vigotski, 1997).

Nas palavras de Vigotski & Luria, 1996,

O mecanismo básico da compensação e supercompensação de um efeito parece ser o seguinte: o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão. (...). O que ocorre é que um defeito que, antes de mais nada, deprime o estado psicológico da mente de alguém, tornando-o fraco e vulnerável, pode servir de estímulo a seu desenvolvimento, até mesmo impulsionando-o para cima e tornando-o mais forte.

Basta lembrar a história conhecida de Helen Keller, surda e cega de nascença, alcançou um alto grau de educação, para que se compreenda que uma influência racional e a introdução de dispositivos culturais podem reestruturar a mente, mesmo quando o desenvolvimento é gravemente prejudicado por uma incapacidade física (Vigotski & Luria, 1996, p. 222-223).

Neste sentido, para Vigotski (1997) é por meio do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, atrelados aos caminhos do desenvolvimento cultural, que é possível o domínio da cultura externa (linguagem, escrita, matemática) e da melhoria da cultura interna (elaboração da atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos). E isso independe da deficiência orgânica. Assim, o desenvolvimento cultural é a condição fundamental para a compensação da deficiência. Sabe-se que o desenvolvimento orgânico é impossível, mas o desenvolvimento cultural pode ser considerado ilimitado, desta forma, o desenvolvimento cultural supera a condição natural em relação ao desenvolvimento orgânico incompleto. É necessário a criação de um sistema, aparatos, instrumentos que possibilitem um caminho para o desenvolvimento cultural, onde comumente caminhos são bloqueados quando se olha para o defeito. É neste sentido que o estudo da Defectologia proposto por Vigotski (1997) traz elementos para a compreensão da crítica em relação ao olhar voltado para as “características negativas”. Para o autor é por meio de um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas que a Defectologia pode ser compreendida enquanto ciência, visto que o fenômeno a ser estudado passa a ser as “características positivas”. Ainda:

A Defectologia possui seu próprio e particular objeto de estudo; deve dominá-lo. Os processos de desenvolvimento infantil – que ela estuda - apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. A ciência deve dominar essa particularidade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centro mutáveis, descobrir as leis da diversidade. Apresentam-se, além disso, problemas práticos: como dominar as leis deste desenvolvimento (Vygotski, 1997, p. 14).

Os problemas encontrados no estudo da criança com deficiência estão atrelados ao entendimento da deficiência por meio de instrumentos padronizados de investigação

experimental, cuja intenção era medir a deficiência considerando apenas os aspectos biológicos, e compará-los ao desenvolvimento de crianças sem deficiência. Os testes apresentam variados objetivos, no entanto a psicologia burguesa visualizava os aspectos quantitativos dos resultados, não validando as características qualitativas da criança. Esta compreensão da pessoa com deficiência, para Diachkov (1982 citado por Barroco, 2007a) colocava a criança em condições fatídicas, pois, considerava apenas os aspectos biológicos e o ambiente imutável. A teoria psicológica burguesa depreciou notavelmente a Pedagogia e a Psicologia Geral e Especial,

[...] a maioria dos testes que estão dirigidos a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual, realmente reflete o grau de preparação ou treinamento e desenvolvimento cultural da criança e não suas capacidades intelectuais. É por isso que na sociedade capitalista as crianças das classes exploradas, devido as condições sociais, resultam menos preparadas, apresentam muito mais dificuldades e obtém piores resultados na solução dos testes que os filhos da burguesia. Sobre esta base, os psicólogos burgueses chegam à conclusão de que o talento de uns é inferior ao de outros. A aplicação de testes, em muitos casos, mascara a forma classista de seleção do alunado (Diachkov, 1982, p. 2018, citado por Barroco, 2007a, p. 219).

Sobre a utilização de testes, Leontiev nos apresenta que:

[...] Os testes não descobrem nunca a natureza do atraso, nem permitem interpretá-lo em absoluto. Apenas dão a ilusão de uma explicação da causa do atraso. Portanto, não podem proporcionar uma base para decidir que métodos devem ser usados com as diferentes crianças ou grupos de crianças para superar as suas deficiências intelectuais. Inversamente, a pretensão de que os testes estudam fatores permanentes - e que, portanto permitem prognósticos válidos - significa que o método dos testes difunde a ideia da inevitabilidade do atraso intelectual e impede assim o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados e com base científica para crianças atrasadas (Leontiev, p. 89, 2005).

Voltando para a compreensão de Vigotski (1997) sobre a Defectologia, o autor busca, por meio do entendimento dialético, o processo de desenvolvimento e de formação da

personalidade da criança com deficiência. Considera que a constituição do sujeito acontece por meio da sua debilidade, ou seja, a limitação leva à atenuação do desenvolvimento. E também pode ser considerada a força motriz em direção a aprendizagem, mediante estimulação avançada e intensificada. Assim, a tese central da teoria da Defectologia é de que “... todo defeito gera estímulo para a compensação” (Barroco, 2007. p. 223). Vigotski e Luria (1996), consideram que é possível superar defeitos naturais e reorganizar a estrutura psicológica com a utilização de superestruturas culturais. O uso de instrumentos culturais aperfeiçoa, desenvolve e modifica a estrutura psicológica, possibilitando ultrapassar os limites biológicos da pessoa com deficiência. Para melhor compreensão:

É absolutamente evidente que uma pessoa surda que utilize exclusivamente a mímica para conversar com os outros tem possibilidades limitadas de comunicação, de intercâmbio, de experiência e de informação e, conseqüentemente, tem muito poucas possibilidades de ulterior desenvolvimento e aperfeiçoamento do intelecto. Quanto não aumentarão essas possibilidades se ela passar para a linguagem dos signos (aqui a palavra se refere primordialmente à linguagem escrita e falada; não se refere a linguagem de sinais dos surdos - esta explicação está em nota de rodapé, e foi acrescentada pela autora para melhor contextualização neste momento), tornando-lhe possível transmitir cada palavra, cada combinação de sons! Quão incrivelmente se ampliará seu repertório psicológico! Como será enorme o estímulo proporcionado ao desenvolvimento de seu intelecto, agora enriquecido não só por um número significativo de novos conceitos, mas, acima de tudo, por um método novo e significativamente mais abrangente de interação com as demais pessoas. [...] Uma vez tendo dominado essas “ferramentas” o surdo ingressa no mundo das pessoas normais que ouvem e falam. [...] o enorme significado psicologicamente terapêutico dessa conquista, que o tira do isolamento, mudando completamente sua personalidade, tornando-o um ser socialmente completo. Essa inclusão num estrato social mais amplo abre imediatamente novas possibilidades para seu intelecto (Vigotski & Luria, 1996, p. 224).

Ainda, para os autores Vigotski e Luria (1996), é importante compreender que uma criança com deficiência é dotada dos mesmos recursos naturais do que uma criança normal, no entanto, nem sempre sabe empregá-los racionalmente em sua realidade, dificilmente utilizará o conhecimento historicamente acumulado para o aumento considerável de sua atividade. Isso

implica na necessidade de planejar mediações para o uso cultural das ferramentas, pois, sozinha ela não é capaz de criar e compreender a utilização das mesmas.

Em relação ao exposto acima, é importante destacar a influência do desenvolvimento cultural no estudo da Defectologia. Tendo em vista que a cultura é desenvolvida e organizada para validação do padrão de normalidade, as ferramentas psicológicas desenvolvidas pelo homem no decorrer do percurso histórico aconteceram via padrão da norma, o que produz sérias implicações, no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Isto porque sem a mediação para o domínio dos instrumentos psicológicos, há dificuldades na elevação das funções psíquicas, acarretando no processo de ampliação da atividade relacionada às condições sociais do desenvolvimento (Silva, 2014).

Para Vigotski (1996), os instrumentos psicológicos são aparatos artificiais e sociais que agem em direção ao domínio dos processos psíquicos. São ferramentas psicológicas, o uso de signos como: a linguagem, formas de numeração, cálculo, dispositivo de memória, simbolismo algébrico, arte, escrita, diagramas, mapas, desenhos e outros. A utilização e emprego dos signos é o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas, portanto, exercem papel fundamental que promovem a compensação por meio do uso das ferramentas culturais.

É por meio da compreensão das diferenças do desenvolvimento de fenômenos naturais e fenômenos sociais, formado sob as leis históricas (do conhecimento historicamente acumulado) que o psiquismo poderia ser explicado em sua materialidade. Assim, é por meio da psicologia histórica que podemos compreender as atividades complexas culturalmente formadas, ou seja, no desenvolvimento das funções superiores, no domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural: a linguagem escrita, o cálculo, o desenho e processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais: atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (Martins, 2011).

Para Vigotski não há uma delimitação sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que se sabe é que está implicada no domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo. É na relação dialética de contradição e superação que o desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência acontece, na caracterização das formas superiores de conduta como superação das formas inferiores. Vigotski (citado por Martins 2011, p. 89), sustenta que “a cultura determina profundas transformações nas bases naturais do psiquismo, em um processo que pressupõe a superação por incorporação, dos determinantes do substrato orgânico que, em última instância, são premissas da própria vida natural”.

Para Vigotski (1997):

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Porém, as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança deficiente”, como assinalamento de um defeito insuperável da sua natureza.

O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude. Eles mesmos não experimentaram sua insuficiência nem deram motivo aos demais. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda, ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco do nosso próprio defeito. Graças as medidas eugênicas, graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mais sãs. [...] O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, tanto que o defeito é uma sobreposição da cegueira, da surdez, da mudança. A cegueira em si não faz uma criança deficiente, não é uma defectividade, isto é, uma deficiência, uma carência uma enfermidade. [...] A educação social vencerá a deficiência (Vigotski, 1997, p. 82).

Portanto...

Diante do exposto, é evidente que não se pode olhar a deficiência como estática e imutável. É necessário compreender a força motriz em direção ao desenvolvimento com a utilização de instrumentos culturais, cuja finalidade é de atenuar e compensar o defeito. Aí está o grande desafio do psicólogo: encontrar as possibilidades de compensação, sabendo fazer o uso correto das mesmas em prol do desenvolvimento de cada pessoa, considerando enquanto sujeito singular-particular-universal. É fundamental lutar para a valorização da ciência psicológica e pedagógica e inclusive para o ensino científico nos bancos escolares, pois somente assim, será possível amenizar o processo de alienação (Barroco, 2007a).

Nas seções apresentadas, nos dedicamos a entender de forma ampla a relação da Psicologia Escolar e a Educação Especial, nos debruçando sobre o referencial teórico da Psicologia Histórico cultural, com o cuidado de trabalhar questões históricas e metodológicas do método do materialismo histórico-dialético que subjaz toda a estruturação deste estudo. Sob esta organização, entendemos que todo trabalho possível na educação de pessoas com deficiências, conforme proposto por Vigotski, terá, dentre outros atenuantes ambientais, a

forma como os diferentes setores da sociedade concebem e direcionam os atendimentos educacionais, a possibilidade de acesso e desenvolvimento do psiquismo. E estes, estão expressos nas políticas públicas vigentes nos diferentes países, como é o caso observado em nosso estudo. Daí a importância de enriquecermos nosso estudo trazendo a seguir, o conhecimento sobre as Políticas Públicas dos diferentes países investigados, com vista a análise posterior.

SEÇÃO IV – AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

A compreensão da Psicologia Escolar na Educação Especial está estritamente relacionada ao entendimento do compromisso ético-político na práxis da Psicologia, desta forma, ao considerar as condições objetivas do desenvolvimento da sociedade, a forma de organização dos homens e das políticas públicas, se faz necessário identificar quais os impactos destes para a constituição do sujeito e do desenvolvimento psíquico (Barroco; Matos; Orso, 2018). As mudanças sociais transformam as instituições, dentre elas, as escolas. O entendimento sobre a constituição do sujeito em dado período histórico, só é possível quando compreendemos a sociedade dominante, desta forma, na organização da sociedade enquanto capitalista, as regras são regidas por este sistema, logo, a formação do sujeito está em conformidade com um perfil que possa garantir a manutenção desta (Garcia, 2015).

Para tanto, recuperar a historicidade se faz necessário. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Liga das Nações foi criada por meio do Tratado de Versalhes (1919) com o objetivo de garantir a paz mundial, no entanto, foi extinta em 1946, por não cumprir com tal, e principalmente por não conseguir impedir a Segunda Guerra. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a qual devastou dezenas de países causando a morte de milhares de seres humanos, no ano de 1942, 26 países decidiram continuar lutando contra as potências do Eixo durante a Segunda Guerra; esta união foi quem promulgou e utilizou pela primeira vez o termo Declaração das Nações Unidas (Organização das Nações Unidas [ONU], s.d.).

Com o término da Segunda Guerra Mundial, algumas nações, comovidas com a realidade daquele momento histórico, sentiram a necessidade do reestabelecimento da paz mundial. Desta forma, com o movimento das Nações Unidas já em andamento, de 25 abril a 26 de junho de 1945, foi elaborada uma carta com a participação de 50 países membros, e, com um grande planejamento, de anos de discussões, oficialmente foi criada em 24 de outubro de 1945 a Organização das Nações Unidas – ONU (ONU, s.d.).

No ano de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos Humanos, solicitando aos países membros a sua publicação, levando-a ao conhecimento de todos, principalmente em escolas e instituições educacionais, baseada na situação política e econômica (ONU, s.d.). Considerando,

Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta

Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 4).

Em relação a Educação, a Declaração em seu artigo XXVI, normatiza que,

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948, p. 14).

Em concordância com Barroco, Matos e Orso (2018), sabe-se que a Declaração da ONU não é promulgada enquanto lei, no entanto ela tem subsidiado países signatários na elaboração ou avaliação de sua legislação, com a finalidade de orientar e conduzir as políticas públicas em diversas áreas. Contudo, as autoras apontam que, levando em consideração a amplitude do escrito, e suas alíneas que consideram o sujeito e sociedade no exercício de suas convicções e livres das contradições referente à luta de classes, tem-se o entendimento que o documento não abrange grande parte da população mundial. Isso porque, muitas vezes soa de forma idealista, apartado cada vez mais das práticas sociais, sobretudo em países emergentes, pobres, demarcados por guerras que necessitam urgentemente de socorro. Desta forma, não basta que os países ensinem às crianças e jovens valores que levem a uma vida de cidadania e dignidade, sem considerar que a instrução está estritamente relacionada com a vida em sociedade. E que a Educação Escolar não está descolada do período e processo histórico, nem da forma de organização, dos valores e do que reproduz (Barroco; Matos; Orso, 2018).

Retomando o processo histórico, na década de 1970, tem início um destaque sobre a política de reconhecimento da diversidade cultural, a qual teve seu início de desenvolvimento com o final da Segunda Guerra, como relatado nos parágrafos anteriores. Neste momento, por meio de atos de órgãos internacionais com objetivo de pensar ações para a educação e cultura como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, tem-se o

início de um olhar voltado para a diferença, validando a importância de acesso à cultura e a diversidade cultural. E essa relevância, está relacionada ao fato de que na metade da década de 1970, ocorreu a crise estrutural do capitalismo. Assim, em meio a reestruturação da sociedade capitalista, que apresentava um cenário social preocupante, é solicitada a participação das entidades políticas e civis para contribuir e amenizar os problemas sociais. Neste contexto, a escola exerce função primordial, é por meio da educação escolar que se pode evitar e combater a discriminação sofrida por povos imigrantes de cultura divergente (Cavasin, 2018).

No que diz respeito a educação escolar, o trabalho deveria ser executado às vistas do entendimento do processo de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento humano e da constituição de sociedade a qual se queria legitimar. Isto posto, considera-se que as políticas públicas exprimem a organização social de cada país, suas relações sociais de produção (Barroco; Matos; Orso, 2018). As políticas educacionais surgem no momento de consolidação do capitalismo. E na sociedade capitalista, a economia está pautada na produção social da riqueza e concentrada nos interesses particulares da classe dominante, que detém os meios de produção e a propriedade privada (Rossato & Leonardo, 2018).

Tendo a sociedade organizada por classes de interesses antagônicos, que combate de forma vital a exclusão social, no final dos anos de 1980 e ao longo da década de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, são apresentados dados alarmantes no que diz respeito a não educação escolar de crianças, adolescentes e jovens. Neste cenário, na Conferência, são construídos propósitos para viabilizar as mudanças no sistema de ensino, com o intuito de garantir o ingresso e a permanência de todos nos bancos escolares. O projeto apresentado incluía que todas as pessoas devem ter oportunidades e condições de acesso à educação que possa atender suas necessidades básicas de aprendizagem (Cavasin, 2018).

No que se refere a educação a Unesco (1990) apresenta os seguintes dados:

Artigo 1, § 1); é preciso mais recursos para a Educação Básica, melhores estruturas institucionais e mudança dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino (Unesco, 1990, Artigo 2, § 1); a Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos (Unesco, 1990, Artigo 3, § 1); é preciso dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, tomando medidas que garantam sua igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990, Artigo 3, § 5). Entre outros objetivos, foi incorporada à Declaração Mundial de Educação para Todos a seguinte meta: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que enfatiza também, em seu artigo 8, § 1, que

“a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (Unesco, 1990). Percebe-se por tal evento e pelo documento dele resultante a aproximação para o que se tornou defesa da inclusão escolar (Unesco, 1990, citado por Cavasin, 2018, p. 46).

Dando continuidade ao processo histórico a garantia de direitos relacionados a educação, em 1993 foi elaborada na V Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe. E, em conformidade com coordenação da Oficina Regional de *Educación para la América Latina y el Caribe*, ligada a Unesco, foi elaborada a Declaração de Santiago que corrobora, objetiva e assegura que é por meio do ingresso na educação que será possível reverter a conjuntura social que promove a desigualdade socioeconômica. No entanto, o que se vê é que a crise financeira do capitalismo e a efetivação da política neoliberal propiciou a míngua das oportunidades de vida e de trabalho, acarretando em uma crescente desigualdade e pobreza. Diante disso, a comunidade internacional, por meio de organizações, como a ONU, recomenda aos governantes, políticas que necessitam ser empregadas para eliminação da desigualdade. Ainda, fiscalizam seus progressos e analisam de forma integral a desigualdade, propondo participações dos setores políticos específicos. Assim, as organizações internacionais desenvolvem e executam o seu dever para a cooperação internacional, formulando, orientando e tecendo recomendações e diretrizes norteadoras para países que pertencem ao seu núcleo. Desta forma, tem se a elaboração de políticas públicas para a Educação, inclusive para a Educação Especial (Cavasin, 2018).

Neste cenário, com relação a Educação Especial, na década de 1990, predominava a inclusão enquanto movimento social, que teve visibilidade por meio da Declaração de Salamanca de 1994, documento considerado um marco histórico na garantia dos direitos da pessoa com deficiência. A Declaração é vista mundialmente como um dos documentos mais importantes que versam sobre os princípios, práticas e políticas relacionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva. Tem por objetivo norteador assegurar a Educação para Todos, assim, a educação de pessoas com deficiência deve ser parte integradora dos currículos escolares (Ribeiro & Simionato, 2012). A Declaração de Salamanca foi produzida por uma delegação internacional com representatividade de 88 governos e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial de Educação Especial no ano de 1994, e traça o caminho

a ser percorrido na garantia de direitos da criança com deficiência (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994).

Por meio da Declaração de Salamanca os sistemas educativos precisam ser traçados e planejados de forma a garantir a educação para todos:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Destacamos neste momento, este trecho da Declaração de Salamanca:

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de

baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (UNESCO, 1994).

O documento implica no entendimento de que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, abrangendo todos os aspectos da dificuldade de aprendizagem, e desta forma, professor e aluno são responsabilizados pelo insucesso escolar. A Educação Especial passa a “acolher” toda e qualquer necessidade diferenciada, desconsiderando do processo as influências da sociedade capitalista, como se esta não fosse a responsável pelas desigualdades impostas “quase que de forma natural” por ela. Algumas críticas são tecidas ao destaque que é dado aos recursos de acessibilidade como forma de superar as limitações da pessoa com deficiência. As instruções do Banco Mundial para os países da América Latina salientam o desenvolvimento de acessibilidade para a inclusão. Esse discurso fomenta que a acessibilidade acarreta na superação da deficiência por meio do aniquilamento das barreiras, presumindo que por meio da oferta de recursos tecnológicos as deficiências desapareçam. Este entendimento remete ao fato de que a diversidade e a exclusão das pessoas com deficiência serão resolvidas dessa forma, como se a superação da deficiência acontecesse somente por esta via (Semprini, 1999, citado por Cavasin, 2018).

Diante do exposto, é necessário compreender a economia sob os moldes capitalistas e da democracia. Para Coutinho (1999, citado por Barroco; Matos; Orso, 2018, p. 28), a democracia deve ser “... a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social”. Para Chauí (2008, citada por Barroco; Matos; Orso, 2018, pp. 28-29) “ ... constitui-se uma forma de vida social [...] que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver porque a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação”. No entanto, para a sociedade capitalista, a democracia é compreendida como igualdade de acesso e de oportunidades, onde todos os indivíduos têm direitos iguais para competir e assim, retirar dela o maior benefício possível.

Ainda,

Com a condição de cidadão, os sujeitos são chamados à participação na vida social e ao exercício do poder político, e têm a igualdade jurídica reconhecida em uma sucessão de direitos. A presença de tais direitos nas Constituições, seu reconhecimento legal, não se apresenta como garantias à sua efetiva materialização. Nesse sentido, a desigualdade social e a dominação de uma classe social sobre a outra passa a ser admitida no âmbito da democracia por estar assegurado, na legislação, o princípio da igualdade de cidadania. Trata-se de um antagonismo entre cidadania plena e o modo de produção capitalista, ou seja, o exercício da cidadania, em última instância, passa a ser incompatível com a sociedade de classes e este é o limite insuperável à democracia (Chauí, 2008, citada por Barroco; Matos; Orso, 2018, p. 29).

Com relação a sociedade capitalista e o sistema educacional, Garcia faz os seguintes apontamentos:

[...] O capitalismo, para que se mantenha, reorganiza seu processo produtivo e de consumo e rompe fronteiras comerciais para ampliar seus laços econômicos. A dependência dos países pobres em relação aos ricos, nos aspectos econômicos e políticos, aumenta o distanciamento entre ambos. Este mercado requer pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com conhecimentos técnicos e na área da informática, que tenham o domínio de vários idiomas. Diante das novas exigências, as políticas sociais, econômicas e educativas acabam se delineando segundo propostas do mercado mundial. As políticas educacionais são elaboradas e implantadas em conformidade com a produção e exigência do mercado, com predomínio dos interesses de países que dominam a economia. Estes aspectos são evidenciados na educação por meio das políticas estabelecidas e de órgãos internacionais (Garcia, 2015, p. 42).

Frente às transformações históricas, há notórias problemáticas advindas das contradições da sociedade de classes, que de certa forma se estabelecem para a manutenção daquilo que está posto. Assim, tem-se o entendimento de que as políticas públicas são dotadas de diretrizes norteadoras para ação do poder público no que diz respeito às regras e procedimentos entre a sociedade e o Estado, caracterizada por sistematização de normas e leis promulgadas pelo próprio Estado que envolvem investimentos, ou não. É possível perceber que

as políticas públicas acontecem à medida que o planejamento econômico dos países se modifica nos momentos de crise financeira, por exemplo, comumente há alterações na organização do trabalho, ocasionando uma reconfiguração no modo de produção capitalista (Silva & Barroco, 2015).

Isto posto, é preciso ponderar que as Políticas Sociais são criadas para responder a uma demanda de caráter antissocial; elas atendem as necessidades de acesso dos trabalhadores à saúde, cultura, lazer, assistência social, educação, esportes, entre outros, ao mesmo passo que contribui para a manutenção do sistema capitalista, operacionalizando ações em privilégio de poucos, ou seja, dos interesses privados, causando desta forma o detrimento em relação aos interesses coletivos. As Políticas Educacionais incorporadas nas Políticas Sociais são dominadas pelos interesses das Políticas Econômicas, sendo que estas, limitam os investimentos, diminuindo assim, o acesso da população ao que ela tem direito, isto é “criado” pelo próprio Estado (direito adquirido por meio de lutas da classe trabalhadora, grifo nosso). Nota-se o interesse em manter medidas paliativas no que diz respeito aos investimentos para a população, provocando os efeitos antissociais da economia (Rossato & Leonardo, 2018).

Desta forma, tem-se o entendimento de que as Políticas Educacionais inferem de modo direto sobre a educação escolar, uma vez que o corte de recursos e de investimentos corrobora em uma “educação pobre para os pobres”. E as Políticas de Educação Especial estão sob a mesma conjuntura; na organização da sociedade de economia capitalista, a pessoa com necessidades especiais tem sua singularidade evidenciada em relação ao universal, ou seja, ao invés da condução do trabalho estar voltada para a superação da deficiência, esta, é evidenciada colocando o sujeito em uma posição de invalidez social. Para Bueno (2004, citado por Rossato & Leonardo, 2018, p. 52), no âmbito da educação especial, a determinação da pessoa com deficiência pautada no “...desvio de características biológicas, psicológicas ou sociais” intensifica o transcurso no que diz respeito a participação-exclusão. Da mesma forma ocorre no trabalho, em que é reservado à pessoa com deficiência o excedente, ou seja, aquilo que sobra.

Com acesso somente aquilo que é excedente, a pessoa com deficiência é fadada ao processo de exclusão. Mas este, é considerado um processo dialético, visto que a exclusão só pode ser concebida mediante o processo de inclusão, pois uma e outra são fragmentos constituintes de uma mesma realidade, uma dimensão dialética da exclusão-inclusão. As autoras Simionatto, Facci e Lemes (2018) citam Sawaia (2001), trazendo elementos com a finalidade de apreender a complexidade e a contradição que constituem dialeticamente inclusão-exclusão social, compreendendo a exclusão enquanto injustiça social e o seu

entendimento em um processo complexo e de conceituação pouco precisa, ambígua e contraditória, e ainda, a totalidade da dimensão material, política e subjetiva.

Diante do exposto, para Souza (2018), compreender o fenômeno educativo está implicado no entendimento das relações escolares, no processo de escolarização e nas reformas educacionais provenientes das políticas públicas voltadas para a educação escolar. Isso implica que devemos apreender a Psicologia Escolar por meio de sua construção histórica, social e cultural, bem como, entender a escola e as relações que nela se estabelecem, considerando as políticas públicas educacionais nas quais estão inseridas.

No contexto escolar a exclusão da pessoa com deficiência se evidencia, tendo em vista que a exclusão do processo produtivo, acarreta de forma direta na socialização e na humanização propiciada pela escola em todos os seus níveis de ensino. Este processo de exclusão que acontece no contexto escolar denuncia as políticas que idealizam o conceito de garantia de direitos alicerçada por meio das relações de discriminação. Na realidade social há questões divergentes, as quais estão sempre presentes no processo histórico, há uma reprodução do processo de exclusão da pessoa com deficiência, na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. As pessoas com deficiência são vestidas em rótulos, vistas como incapazes e sem possibilidades para realização de atividades mais elaboradas e complexas e com maior validação social. Isso sugere que as pessoas com deficiência não possuem “atributos” exigidos pela sociedade (Simionatto; Facci; Lemes, 2018).

Ao tratarmos sobre a política pública voltada para o âmbito educacional, devemos estar atentos aos recursos públicos. Saber a procedência de determinados recursos leva a compreensão das possíveis limitações e imposições, os quais impactam de forma direta no exercício dos profissionais que atuam na área escolar e educacional. Ainda, esta procedência de recursos, interfere na formação e desenvolvimentos dos sujeitos, pois há um consenso entre Estado e órgãos financiadores no que diz respeito aos investimentos para a Educação. Para as políticas públicas a oferta é mínima para que se possa garantir a manutenção da sociedade da forma em que está organizada (Silva & Barroco, 2015).

É por meio do entendimento das políticas públicas enquanto processo de mediação, que podemos compreender a formação do indivíduo, considerando as práticas sociais de determinado período histórico e refletindo sobre a constituição do sujeito atravessada pelas relações entre o Estado, Política e Educação, analisando assim, a realidade objetiva (Silva & Barroco, 2015). No que se refere a formação do homem, há o entendimento de que educar é humanizar; a formação de consciência está implicada em estabelecer e compreender as múltiplas determinações da constituição do sujeito. Para Djaló e Barroco (2015), a organização

da escola para ensinar de modo efetivo, propicia ao aluno mais condições para a aprendizagem, implicando ainda mais no desenvolvimento do seu psiquismo.

Djaló e Barroco (2015), considerando a psicologia histórico-cultural, esclarecem que as políticas públicas garantem o acesso e permanência na escola, e desta forma, é possibilitado ao sujeito a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. E é mediante isso que ocorre a transformação psíquica, por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Este entendimento desloca da biologia ou ainda, do destino o desenvolvimento do indivíduo. Assim, entende-se como imprescindível a compreensão da organização das políticas públicas nos países pesquisados para o desenvolvimento deste trabalho. Como citado anteriormente, relembramos aqui que a Educação Especial em âmbito mundial é preconizada nas Declarações Internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994).

As duas declarações citadas acima influenciam de forma significativa a formulação de políticas públicas sobre a educação especial inclusiva em todo o mundo. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) prevê o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, considera que toda pessoa, independentemente da idade deve ter acesso as condições para aproveitar as oportunidades educativas e satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) trata sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, a qual reafirma o direito a uma educação para todos, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Garcia, 2015).

Garcia (2015), aponta segundo informações da UNESCO (1994) que é por meio do fortalecimento das políticas públicas que as escolas inclusivas conseguirão alcançar maior número de alunos, desenvolvendo trabalhos que possam vir a combater preconceitos por intermédio de programas que possibilite a formação de todos os envolvidos no processo educativo. E, para que isto aconteça é necessário um plano orçamentário que possa atender as necessidades e demandas da escola, para que possa não somente receber o aluno, mas trabalhar em prol do seu desenvolvimento. Com esta perspectiva, apresentamos a seguir, a Política Nacional de cada país, os quais são objetos de análise deste estudo.

4.1 Política Nacional de Educação Especial dos países pesquisados: Argentina, Costa Rica, Colômbia, México e Uruguai

Considerando o recorte realizado na pesquisa ampla sobre as produções relacionadas a Psicologia Escolar e Deficiência, nos países da América Latina, e que apenas em cinco países foram encontrados artigos sob o tema, apresentamos neste tópico, as políticas relativas a estes países, a saber: Argentina, Costa Rica, Colômbia, México e Uruguai.

Por meio da pesquisa realizada sobre as produções científicas referente a Psicologia Escolar e a Educação Especial, é apresentada de forma breve a Política Nacional de Educação de cada país pesquisado. A apresentação e compreensão da Política Educacional se faz necessária para a investigação, por entender que as produções científicas são decorrentes do processo histórico da sociedade. É importante também o entendimento da pessoa com deficiência no que se refere a sua garantia de direitos nas políticas públicas educacionais.

4.1.1 Política de Educação na Argentina

O Sistema Nacional de Educação argentino compreende quatro níveis de educação: 1) Educação Inicial (crianças a partir dos quarenta e cinco dias até cinco anos completos); 2) Educação Básica (crianças a partir de seis anos); 3) Ensino Médio (adolescentes e jovens que concluem o ensino fundamental); 4) Ensino Superior e demais modalidades de ensino: 1) Ensino Técnico Profissional; 2) Educação Artística; 3) **Educação Especial** (grifo nosso); 4) Educação Permanente para Jovens e Adultos; 5) Educação Rural; 6) Educação intercultural bilíngue; 7) Educação em contextos de privação de liberdade; 8) Educação Domiciliar e Hospitalar.

De acordo com a legislação, as modalidades de ensino dentro de um ou mais níveis, procuram responder a requisitos específicos de formação, com a finalidade de formar e cuidar das particularidades de caráter permanentes ou temporários, pessoal e/ou contextual. O objetivo é de garantir a **igualdade** no direito à educação, atendendo as demandas jurídicas, técnicas e pedagógicas dos diferentes níveis educacionais. É possível que as jurisdições proponham, de forma excepcional e justificada, outras formas de educação comum quando há exigências específicas de natureza permanente e contextual (Argentina, 2006).

A educação especial no Sistema Nacional de Educação argentino é destinada a garantir o direito à educação das pessoas com deficiência temporária ou permanente, em todos os níveis

e modalidades do sistema educacional, no entanto não há uma definição de quem são as pessoas com deficiência. É regida pelo princípio da inclusão, garantida no inciso n pelo artigo 11 da lei nº 26.206 “Proporcionar às pessoas com deficiência, temporária ou permanente, uma proposta pedagógica que lhes permita desenvolver plenamente suas possibilidades, integração e o pleno exercício de seus direitos” (Argentina, 2006, p. 2).

Assim, todos os problemas específicos que não podem ser abordados na educação comum estão em congruência com os direitos da educação especial, como previsto pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia. Desta forma a educação garantirá a integração de todos os alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de acordo com as possibilidades de cada pessoa (Argentina, 2006).

4.1.2 Política de Educação na Costa Rica

Neste país, Costa Rica, foi estabelecida em 2011 a *Política Nacional en Discapacidad 2011-2021* (PONADIS). Considerada uma política de longo prazo que tem por finalidade alcançar efetivamente por meio dos aparelhos públicos, a promoção, respeito e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Tem suas base em quatro abordagens fundamentais: Direitos Humanos, Desenvolvimento Comunitário Inclusivo, Equidade de Gênero e Gestão Social por Resultados. Tem por objetivo alcançar uma sociedade inclusiva com base no respeito a toda a população, assim, a PONADIS é caracterizada por ser Universal, Inclusiva, Articulada, Participativa, Estratégica, Integrativa e Ajustável, garantindo o direito por meio de cinco eixos. A educação está enquadrada no terceiro eixo e é considerada o meio pelo qual a população com deficiência pode desenvolver e expandir suas habilidades. No que tange a educação especial a PONADIS garante a partir do acesso universal e **equidade**, o direito à educação das pessoas com deficiência (Consejo Nacional De Rehabilitación Y Educación Especial [CNREE], 2011).

Dentro do eixo três da PONADIS que diz respeito a educação, há alguns delineamentos que garantem os direitos das pessoas com deficiência, sendo: Educação em Direitos Humanos; Educação universal acessível de qualidade; Educação contextualizada; Educação para a sexualidade humana; **Prestação de serviços de apoio e ajudas técnicas para alunos com necessidades educação especial, associada à Deficiência; Fortalecimento da educação inclusiva;** Formação permanente do corpo docente; Promoção da participação de pais, mães e responsáveis de crianças e adolescentes, bem como atores da comunidade no sistema educacional; Segurança em centros educacionais; Infraestrutura e equipamentos adequados e acessíveis em centros educacionais (CNREE, 2011).

Todas as instituições educacionais da Costa Rica atuarão por meio da divulgação e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. O Ministério da Educação Pública considerará como tema transversal no currículo, a experiência em direitos humanos a fim de garantir a democracia e a paz. Também incluirá sistematicamente, ações de treinamento destinada a crianças e adolescentes em favor dos direitos das pessoas com deficiência e acessibilidade universal. Cabe também ao currículo costarricense fortalecer o caráter integral e formativo da educação, arte e cultura como forma de educação social, a fim de enfatizar e construir uma cultura de direitos e responsabilidades. No Ensino superior, estas ações também devem ser contempladas para que haja garantia plena de acesso a pessoas com deficiência (CNREE, 2011).

4.1.3 Política de Educação na Colômbia

Na Colômbia, de acordo com o artigo 93 da Constituição Política, o tratado internacional sobre os direitos humanos prevalece sobre os padrões nacionais, no entanto, os preceitos constitucionais devem ser interpretados à luz desses tratados. Dentre os tratados que devem ser obrigatoriamente cumpridos pelo governo colombiano, está a Convenção sobre Direito de Pessoas com Deficiência de 2006, promulgado pela lei 1346 de 2009, que tem como propósito: promover, proteger e garantir de forma plena o acesso a **igualdade** de condições de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência (Colômbia, 2014).

Em relação aos direitos humanos, o tratado Americano sobre os Direitos Humanos de 1969, expressos na lei 16 de 1972, garante que Estados participantes da Convenção citada, devem: respeitar os direitos e liberdades reconhecidos na presente lei, assegurando o livre e pleno exercício a qualquer pessoa sem discriminação de cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, nacionalidade ou posição social, econômica, nascimento ou qualquer outra condição social (Colômbia, 2014).

4.1.4 Política de Educação no México

A Política Educacional para pessoas com necessidades especiais no México está estabelecida por meio de vários acordos internacionais como, Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas para

Necessidades Educacionais Especiais (1994), documentos da ONU sobre igualdade e oportunidade para pessoa com deficiência (1993), Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência (1999), Convenção Internacional do Trabalho sobre reabilitação e emprego de pessoas com deficiência (1983), Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) (México, 2006).

Para assegurar os compromissos firmados internacionalmente o México visa a garantia por meio de sua constituição federal e da lei *General de las Personas con Discapacidad* de 10 de junho de 2005, no artigo 41 que:

A educação especial é destinada a indivíduos com deficiências temporárias ou definitivas, bem como a pessoas com habilidades excelentes. Ele atenderá os alunos adequadamente às suas próprias condições com equidade social. No caso de menores com deficiência, essa educação promoverá sua integração nos campi regulares da educação através da aplicação de métodos, técnicas e materiais específicos. Para aqueles que não alcançam essa integração, essa educação garantirá a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para uma coexistência social e produtiva autônoma, para a qual serão desenvolvidos programas e materiais de apoio pedagógico necessários. Esta educação inclui orientação para pais ou responsáveis, bem como para professores e funcionários de escolas primárias regulares que integram alunos com necessidades educacionais especiais (SEP, 2006, p. 15).⁴

A escola inclusiva no México visa garantir uma resposta educativa a todos os alunos independente das características físicas ou intelectuais, cultura, religião, etnia ou situação econômica. Destarte, a escola inclusiva é aquela que identifica e resolve as dificuldades encontradas por meio de uma prática educativa pertinente, que promova a participação de todos os estudantes em todos os níveis de sua educação escolar, com a finalidade de diminuir a exclusão. A inclusão dos alunos implica em uma reestruturação cultural das políticas e práticas nas escolas de forma a atender as necessidades dos alunos, a partir da necessidade educativa especial, com vistas a direcionar apoio especializado adequado e recursos específicos para o desenvolvimento do aluno, para que haja avanço em seu processo de aprendizagem (SEP, 2006).

⁴ Tradução do espanhol para português de responsabilidade da autora.

No documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006), as necessidades educativas especiais são compreendidas a partir do contexto social do aluno, as relações familiares, contexto escolar e familiar, tudo aquilo que pode ser uma barreira no que diz respeito a aprendizagem. Desta forma, consideram que as necessidades educativas especiais são relativas porque são dinâmicas, não são consideradas como temporais e permanentes. E assegurar todos os recursos que os alunos necessitam ao longo de toda a vida escolar é essencial (SEP, 2006).

A compreensão da necessidade de cada aluno é empreendida por meio de uma Avaliação Psicopedagógica que deve abranger aspectos da vida social do aluno, interação com o contexto escolar, social e familiar a qual pertence; identificar quais as barreiras que impedem sua participação e aprendizagem com a finalidade de definir os recursos profissionais, materiais, estrutura física, adaptações curriculares que necessita para que alcance o propósito educativo. Além de identificar os contextos relatados acima, na avaliação psicopedagógica é preciso compreender a motivação e os interesses do aluno para aprender (SEP, 2006). A avaliação psicopedagógica é realizada por meio de observação, entrevista, visitas, aplicação de provas e instrumentos formais e informais, entre outras técnicas compreendidas como necessárias para a apreensão de todas as informações necessárias. Após a avaliação, é realizada uma reunião com a equipe multidisciplinar a fim de elaborar um informe de avaliação psicopedagógica, definindo quais assistências educativas especiais são necessárias para o desenvolvimento escolar do aluno, para que possa participar ativamente do processo de aprendizagem (SEP, 2006).

4.1.5 Política de Educação no Uruguai

A política nacional de educação para a pessoa com necessidades especiais do Uruguai foi estabelecida e estruturada com base no Documento das Nações Unidas (2009) e por meio de consultas realizadas em diferentes agências do Estado envolvidas na questão, dentre elas o *Programa Nacional en Discapacidad* (PRONADIS) do Ministério do Desenvolvimento Social (MIDES), Banco da Segurança Social (BPS), Departamento dos Direitos Humanos do ministério da Educação e Cultura, Ministério do Interior, Ministério de Saúde Pública, Ministério do Trabalho e Segurança Social, Ministério do Transporte e Obras Públicas, Poder Judicial, Poder Legislativo (Comissão dos Direitos Humanos da Câmara dos Deputados) Instituto de Crianças e Adolescentes do Uruguai (INAU), Secretaria de Gestão Social para

Deficiência do Município de Montevideo e também consultas abertas com organizações não governamentais e outros membros da sociedade civil associados à questão da deficiência (Uruguai, 2014).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pelo Parlamento Nacional por meio da Lei nº18.418 de 4 de dezembro de 2008. E, em agosto de 2011, pela Lei nº 18.776 foi aprovada a adesão ao Protocolo Facultativo à esta convenção. A ratificação permitiu, em conjunto com outras medidas, dar uma maior visibilidade no Uruguai em relação ao tema historicamente adiado no país. A Lei nº 18.651 de 19 de fevereiro de 2010, garantiu um novo passo para o estabelecimento de um sistema abrangente de proteção para pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir a assistência médica, educação, reabilitação física, psíquica, social, econômica e profissional, cobertura previdenciária, benefícios e incentivos para neutralizar as desvantagens decorrentes da deficiência.

No que tange especificamente à educação, o documento do *Ministerio del Desarrollo Social* (2014) compreende, por meio da Lei nº 18.437 (*Ley General da Educación*), a educação como um direito humano e bem público, incluindo todas as pessoas que residem no território nacional sem distinção de grupos. Cabe ao Estado, garantir e promover uma educação de qualidade para todos os habitantes ao longo da sua vida, e que se constitua num bem público social que visa o pleno desenvolvimento físico, mental, intelectual e social de todas as pessoas sem quaisquer discriminações. Para o cumprimento do direito à educação, as propostas educativas respeitarão as capacidades diferentes e características individuais de cada aluno de forma a alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A Lei nº 18.651 considera com deficiente “... qualquer pessoa que sofra ou apresente uma alteração funcional, permanente ou prolongada (física, motora, sensorial ou visceral) ou mental (intelectual e / ou psíquica) que em relação à idade e ao ambiente social envolva desvantagens consideráveis para a família, integração social , educacional ou de trabalho” (Uruguai, 2014, p. 32).

No que diz respeito às necessidades educativas especiais:

O Ministério da Educação e Cultura, em coordenação com a Administração Nacional de Educação Pública, deverá fornecer e fornecer à pessoa com deficiência, permanentemente e sem limite de idade, em questões educacionais, físicas, recreativas, culturais e sociais, os elementos ou meios cientistas, técnicos ou pedagógicos necessários para desenvolver ao máximo suas faculdades intelectuais, artísticas, esportivas e sociais. A mesma lei continua em seu artigo 40: “... A equalização de

oportunidades para pessoas com deficiência, a partir da educação inicial, determina que a sua integração nas salas de aula comuns seja organizada com base no reconhecimento da diversidade como um fator educacional, de modo a atingir o objetivo da educação para todos, possibilitando e aprofundando o processo de plena inclusão na comunidade. O acesso à educação em todos os níveis do sistema educacional nacional será garantido com o apoio necessário. Para garantir tal inclusão, será assegurada flexibilidade curricular, mecanismos de avaliação e acessibilidade física e de comunicação” (Lei nº 18.651, artigo 39 e 40, p. 90, citado por Uruguai, 2014).

Para garantir o acesso à educação especial o Estado propõe a construção de espaços físicos, implementação de ferramentas tecnológicas para que toda pessoa com deficiência possa ter acesso à educação e aprendizagem. Por meio da lei, o Ministério de Educação deve coordenar as entidades públicas e privadas com a finalidade de inserir em todos os programas e níveis de formação profissional, incluindo carreiras universitárias, formação e estudo das deficiências, promovendo a inclusão e informação sobre as necessidades especiais. Propiciará também, sensibilização e educação da comunidade sobre o significado e a conduta adequada da pessoa com deficiência, visando a inclusão.

4.1.6 Breve Síntese da Política Nacional de cada País

A pesquisa sobre as políticas públicas nos países da América Latina, apresenta similaridades no que se refere a Educação Especial. Todos os países apresentam informações implicados na garantia de direitos ao acesso à educação da pessoa com deficiência, inseridos em todos os níveis da educação. É possível identificar que, quatro dos cinco países, Argentina, Colômbia, México e Uruguai, apresentam em seus documentos o direito a igualdade, enquanto que um deles, Costa Rica, apresenta em seu documento o direito a equidade da pessoa com deficiência. O México, compreende a deficiência como condição transitória ou permanente, desta forma, assegura a todas as pessoas com deficiência, acesso de forma igualitária, ainda, consideram o aluno com deficiência em uma relação dinâmica com o meio. Desta forma, estabelece que o trabalho deve ser desenvolvido de maneira a garantir a inclusão considerando os aspectos de desenvolvimento de cada um.

SEÇÃO V - CAMINHOS PERCORRIDOS

5.1 O método do materialismo histórico-dialético

Conhecer e explicar o homem e sua subjetividade consistiu em questão premente ao longo da história da humanidade. Sistematizar teorias que estudavam a complexidade dos indivíduos e sua relação com a natureza e a própria relação entre ideia e matéria, evidenciou três grandes correntes de pensamento filosófico: o Idealismo, o Materialismo Mecanicista e o **Materialismo Histórico-Dialético** (grifo nosso). A primeira escola de compreensão idealista, acredita que a ideia antecede a matéria, e a relação entre homem e natureza é expressa por meio da consciência, desenvolvida por meio do desenvolvimento das ideias. A segunda escola, por sua vez, descarta que as ideias exerçam influências na construção da história. Considera que as leis da sociedade e as leis da natureza apresentam a mesma forma e teor, são imutáveis e universais. Alega, contradizendo o idealismo, que o movimento da matéria é determinante na relação do homem com a natureza, como também a evolução da realidade objetiva. A terceira escola, o materialismo histórico-dialético, supera (por meio da incorporação) a dicotomia entre ideia e matéria, entendendo que a sociedade e o homem são sínteses das duas correntes filosóficas (Idealismo e Materialismo Mecanicista) e que por este motivo não podem ser pensadas isoladamente (Mendes; Frison; Superti, 2017).

Conforme Tonet (2013) o método materialismo histórico-dialético compreende a gênese histórico-social, considera que devemos compreender a sua natureza, a função social e o seu alcance. O método citado explicou e possibilitou, em teoria, a reflexão sobre as condições de trabalho e de vida do trabalhador (na Revolução Russa) e a teoria da realidade do processo do desenvolvimento histórico, que naquele momento era vital: olhar para a realidade da classe à qual pertenciam era questão de vida ou morte para o proletariado. Tonet (2013, p. 68) destaca que “[...] a realidade social é o resultado integral da atividade humana ao longo do processo histórico e não de forças naturais e sobrenaturais”.

Compreender o método proposto por Marx certamente não é uma tarefa simplória para o meio científico e acadêmico, não no que é entendido como metodologia científica moderna, pois o que Marx propõe não é compreendido como uma operação visível, dividida em etapas, como um conjunto de regras estabelecidas que devem ser seguidas de forma desprendida do objeto, que serão aplicadas na realização do conhecimento. O que nos apresenta é uma diferenciação de duas abordagens: a gnosiológica e a ontológica. O conhecimento de caráter gnosiológico acontece por meio do autoexame da razão, desta forma, o sujeito é o conhecedor

do objeto e acaba por se distanciar da sua própria história (história da sociedade) para que possa compreendê-la. Este movimento de distanciamento pode levar a uma compreensão embaçada sobre a realidade, visto que a ciência moderna considerou como ponto de partida um ser social já avançado: a própria sociedade burguesa, argumentando desta forma toda a sua teoria sobre o conhecimento humano, atribuía ao sujeito a responsabilidade de organizar a obscuridade da realidade objetiva (Tonet, 2013). Para Marx, de acordo com Tonet (2013), era imprescindível o entendimento de como a razão opera em relação ao objeto, era fundamental a práxis, conceito este não considerado pela ciência moderna. Para o estudioso, a categoria ontológica do conhecimento, o produto maduro da realidade da sociedade constituída por meio do avanço do capitalismo, é a práxis que permite a compreensão da totalidade do sujeito à objetividade, em sua própria relação dialética em todas as atividades humanas. A abordagem ontológica é o conhecimento da própria história, da realidade concreta considerando a regularidade, ou seja, tudo aquilo que se expressa em vários momentos, desde a repetição do fenômeno até a compreensão do porquê o mesmo se repete.

A compreensão do homem como ser social é o que embasa o método do materialismo histórico-dialético, esta afirmação não descarta o entendimento do homem também como ser natural. O desenvolvimento está justamente nesta relação entre homem e natureza mediado pelo trabalho, este entendido como atividade que não necessariamente gera valor de mercantilização. O homem é um ser natural que se humaniza a partir dos processos e relações, pois é capaz de desenvolver ferramentas a partir do entendimento da natureza, assim a modifica do mesmo modo que é modificado, diferente de outros seres naturais não humanos. De acordo com Tonet (2013, p. 83) “[...] no processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o que atua por meio do instrumental”. Podemos compreender melhor a partir deste trecho de Marx:

O homem é diretamente um ser natural. Como ser natural vivo é dotado, por um lado, de forças naturais, de forças vivas, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como dotes de capacidades, como pulsões; por outro lado, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que sofre, condicionado e limitado, tal como o animal e a planta, quer os objetos das suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes e, no entanto, tais objetos são objetos das suas necessidades, objetos essenciais, indispensáveis ao exercício e à confirmação das forças do seu ser (Marx, 1966, p. 116 citado por Tonet, 2013).

O que Marx propõe é o entendimento da humanidade por meio do trabalho e da transformação da natureza, na qual novas possibilidades e necessidades objetivas são criadas, e as condições de existência objetiva culminarão no desenvolvimento da consciência. Tendo sua teoria pautada e explicada por meio do trabalho como produto que constitui o ser social, considera que o processo histórico do desenvolvimento é feito por homens, e destaca como premissa de sua teoria: a luta de classes. Esta forma de organização social não é advinda da natureza, mas é por meio do trabalho que ela é constituída. A transformação da natureza nas matérias imprescindíveis à continuidade da sociedade e da própria transformação histórica e social, tem como consequências até o momento, a exploração do homem e a desigualdade social e de classes (Mendes; Frison; Superti, 2017).

O trabalho tem a sua constituição na capacidade de abstração e generalização advindas da interação com a realidade objetiva. Tem início na formação de conceitos abstratos, modificando as coisas em realidade imediata, posteriormente armazenados na consciência e cristalizados nos instrumentos de trabalho. Desta forma, é possível o aproveitamento dos conceitos em novas atividades do próprio indivíduo e também para a sua propagação para outros indivíduos e novas gerações. Este conhecimento produzido é de interesse para toda a humanidade, e é transmitido pelo indivíduo singular para toda a comunidade universal. Sendo assim, o indivíduo singular é o resultado de um processo social, é a síntese de determinadas relações sociais (Tonet, 2013).

Podemos destacar ainda:

Sem dúvidas, são os indivíduos que produzem o conhecimento. Estes indivíduos, porém, pertencem a determinadas classes sociais. É no embate ao redor dos interesses dessas classes, em cada momento histórico, que resulta primordialmente, a realidade social. É do ser dessas classes, que tem sua origem na posição que cada uma delas ocupa no processo de produção da riqueza material, que as demandas fundamentais que contribuirão na entificação da realidade social. Estas demandas terão que ser traduzidas teoricamente, de modo a sustentarem a justeza da determinação prática social. O ser das classes sociais é, pois, o solo que põe determinadas demandas. A efetivação do ser das classes exige, por sua vez, a realização dessas demandas e tradução teórica delas é um momento imprescindível para que sejam tornadas realidade. [...] Neste sentido podemos afirmar, então, que o sujeito do conhecimento científico é constituído tanto pelas classes sociais quanto pelos indivíduos singulares, sendo que as primeiras são o elemento fundamental. Ao elaborarem suas teorias, os indivíduos singulares estarão contribuindo,

de maneira ativa, para a realização das demandas postas pelas classes sociais (Tonet, 2013, p. 92).

O trabalho, no sentido ontológico, é produtor do ser social, de modo a impulsioná-lo para além dele mesmo, ou seja, produz mais e para além do que foi planejado inicialmente, tornando um ato de complexificação cada vez maior do ser social. Assim, gera outras categorias de atividades como a linguagem, a arte, a política, educação, ciência, direito etc., (Tonet, 2013). Esta compreensão leva a uma superação do idealismo e do mecanicismo, de modo a assegurar que o método do materialismo histórico-dialético propõe o entendimento do homem enquanto ser social, produtor e reproduzidor da sua história, considerando a sua totalidade.

A compreensão do conceito de totalidade no método proposto por Marx é de suma importância, pois é a partir deste conceito que podemos compreender o devir da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social,

[...] expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante. E, por fim, expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e por mediações, que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e na específica concretude de cada um deles (Tonet, 2013, p. 96).

O homem (indivíduo) se torna homem por meio do processo do trabalho e de situações cada vez mais complexas, portanto, se torna um ser social, heterogêneo, transformado por meio das relações, da história e da natureza, ao mesmo tempo que a transforma. Também se torna um ser social unitário, e em uma relação complexa, torna-se um ser singular e universal, uma unidade que não pode ser pensada separadamente. A sua contradição só pode ser pensada por meio do que é real, do próprio processo ontológico, somente assim, o sujeito, de modo ativo, deve buscar o conhecimento direcionado para a sua ação, é a intencionalidade que o constitui enquanto ser histórico-cultural (Tonet, 2013).

5.2 Breves considerações do método do materialismo histórico-dialético na compreensão dialética do sujeito singular-particular-universal

O estudo do método do materialismo histórico-dialético tem como pressuposto o conhecimento humano apreendido como um reflexo da realidade objetiva no pensamento, por meio da reestruturação do objeto historicamente construído. O método constitui então em uma atividade humana que procura a assimilação do objeto em sua transformação. O entendimento do objeto requer a superação da pseudoconcreticidade em direção ao concreto. A pseudoconcreticidade é compreendida pela expressão imediata da aparência do fenômeno, sendo considerada uma manifestação empírica, ou seja, aquilo que é observável. O concreto é entendido pelo pensamento em decorrência de um processo de síntese, acontece por meio da análise de determinado fenômeno. Assim, a compreensão da realidade do pensamento só pode ser apreendida no processo de mediação da análise dos fenômenos, ou seja, a realidade objetiva não pode ser vista em sua aparência sensível e de forma imediata, é desta forma que a pseudoconcreticidade é superada (Pasqualini, 2010).

Para Pasqualini e Martins (2015), o materialismo histórico-dialético compreende o fenômeno em sua ordem e totalidade na manifestação do concreto. Desta forma, ocorre a superação dos procedimentos meramente descritivos e volta o olhar para as relações estabelecidas em seus nexos dinâmicos-causais, ocorrendo uma aproximação fidedigna da compreensão da realidade. Pasqualini (2010), aponta que a análise explicativa, resulta na concreticidade do fenômeno, alcançando o concreto pensado. Assim, o entendimento do fenômeno está implicado na síntese das múltiplas determinações, as quais, por meio de mediações tornará possível a estruturação e execução dos processos de transformação. As transformações acontecem por meio da prática social, e por via da análise teórica é possível reproduzir as relações que especificam o fenômeno. Pasqualini (2010, p. 28) cita Marx (1978, p. 116) “[...] do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações mais simples”, ou seja, é por meio desse movimento que é possível voltar à realidade e compreender como a totalidade de suas determinações.

A compreensão dessa totalidade é uma síntese complexa, se expressa pela universalidade concretizada historicamente e socialmente, é a própria atividade humana entendida como uma atividade social. A essência humana é produto histórico-social, ou seja, deve ser apreendida não pelo biológico, mas sim, pelo homem singular considerando sua história de vida na sociedade. Isso significa que a singularidade é constituída no decurso social e histórico, portanto, uma relação dialética singular-particular-universal. É na complexidade da

universalidade que a singularidade é concretizada, em um processo multifacetado, a qual se exprime por meio das mediações sociais compreendidas como particularidades (Oliveira, 2005).

Compreendemos o homem enquanto um ser histórico-social, concebido em sua relação singular e na relação enquanto indivíduo do gênero humano, ou seja, cada indivíduo é singular, constituído historicamente por meio de suas objetivações concretas. Estas objetivações são apropriadas pelo sujeito de forma intencional, a fim de dominá-las e aplicá-las no contexto em que vive, e o colocando em condição de sujeito ativo no processo de transformação do seu contexto. É importante destacar que a relação entre o indivíduo e o gênero humano acontece no interior das relações sociais concretas e históricas, no entanto, o entendimento da socialidade não explica o sujeito enquanto ser genérico humano. O indivíduo só poder ser compreendido enquanto gênero humano por meio da superação dos limites da estrutura social em que vive, por meio da concreticidade e apropriação daquilo que já existe no desenvolvimento do gênero humano, o conhecimento historicamente acumulado (Oliveira, 2005).

Mas, como esclarece Marx (1983c, p. 549), com o capitalismo, isso tem se dado, contraditoriamente, isto é, à custa da maioria dos indivíduos. Em outras palavras: o gênero humano tem se tornado cada vez mais livre e universal, mas essa liberdade e universalidade não se têm verificado na vida da grande maioria dos homens singulares. Quer dizer, hoje já existem objetivações genéricas (objetivações do gênero humano) que resolveriam grandes problemas da humanidade, mas a estrutura da sociedade em que vivemos não permite que a grande maioria dos indivíduos tenha acesso a elas. Nesse sentido, esses indivíduos estão alienados frente a esses produtos da atividade humana (Marx, 1983c, p. 549 citado por Oliveira, 2005, p. 21).

Cabe, de forma breve, explicitar que a alienação não versa somente a relação entre indivíduo e o produto do trabalho humano, ela tem sua origem no trabalho, mas ela também acontece por meio de três relações fundamentais da atividade humana: a relação do sujeito com a produção e a efetivação da atividade; a relação que o sujeito estabelece com o produto da atividade executada e a relação do sujeito com o gênero humano. Assim, é preciso entender sobre como o sujeito age na vida em sociedade e na relação com os outros sujeitos. É por meio da compreensão ontológica que forma o indivíduo por meio do trabalho e também sobre a

alienação em relação ao trabalho, considerado seu processo histórico, que o homem pode ser compreendido, se atentando aos três aspectos expostos (Oliveira, 2005).

Isto posto, ao mesmo tempo em que o trabalho modifica os objetos de forma a ajustá-los para satisfação e necessidade dos homens, tem-se o aumento de ferramentas e instrumentos que podem ser englobados na atividade de trabalho. Destarte, ao transformar a natureza o homem também se transforma, resultando no aparecimento de novas especificidades e inúmeras possibilidades para satisfação das necessidades, criando assim, novas necessidades. A criação de novos instrumentos de trabalho acarreta no desenvolvimento de habilidades e capacidades novas para o homem. Por meio da necessidade de criação, o homem domina os objetos a uma aplicação subjetiva, altera e transforma as propriedades destes objetos, se apropria e armazena esses conhecimentos, criando possibilidades para que estes conhecimentos sejam também apropriados por outros homens. É por meio da relação dialética da materialização das suas necessidades e da apropriação da sua criação que acontece a historicidade humana, ou seja, a criação de novos instrumentos é uma prática fundamental para o desenvolvimento (Pasqualini, 2010).

É a criação de instrumentos de trabalho que caracteriza a existência humana, é desta forma, que a riqueza cultural propriamente humana se origina e também é transmitida para outras gerações, a forma mais elementar do desenvolvimento do homem. É por meio da análise da produção de instrumentos de trabalho que é possível evidenciar as contradições dessa ação. Refletindo sobre a natureza do desenvolvimento é possível entender a origem das habilidades humanas, como o desenvolvimento da fala e linguagem, pensamento, sentimento e para mais além, na sociedade dividida por classes, a necessidade da criação de leis, política, arte, filosofia, entre outros instrumentos de criação da necessidade humana. Assim, ao compreendermos o universal em contraponto com as expressões singulares e particulares do fenômeno, em uma relação dialética, notamos que o universal contém em si toda a riqueza do particular e do individual (Pasqualini, 2010).

Cabe ao profissional de psicologia na sua práxis ou enquanto pesquisador a compreensão de como a singularidade se engendra na universalidade, ao mesmo passo que precisa entender como a universalidade se concretiza na pluralidade de singularidades. Por meio da dialética singular-particular-universal, tem-se a clareza de que a relação singular e universal é mediada pela particularidade, sendo o particular uma 'delimitação' da relação singular-universal, a manifestação singular do fenômeno é única e denota sua aparência imediata. É na manifestação universal que seus nexos internos, movimentos e evolução, são evidenciados (Pasqualini, 2010).

Assim, a singularidade é percebida como sensível e aparente, todavia, ela só é compreendida quando voltamos o olhar para além da sua aparência, seguindo em direção à realidade concreta, mediante a análise que supera o aspecto singular do fenômeno. É o entendimento das múltiplas determinações que constituem a singularidade. E é a compreensão entre o todo e as partes, numa relação dialética, na qual a singularidade e a universalidade se constituem e coincidem como polos opostos da unidade dialética, que determina o fenômeno. Isso ocorre por meio de uma tensão dialética, que é apreendida pela estrutura particular do fenômeno (Pasqualini, 2010).

A particularidade é compreendida enquanto unidade dialética singular-particular e corresponde às propriedades da realidade sob condições específicas. Neste sentido, ela não é entendida de forma plena ou universal. No entanto, a universalidade do gênero humano se expressa e se efetiva pela singularidade do indivíduo, exprimindo polos opostos de uma unidade de mediação. Na relação dialética, a particularidade manifesta a universalidade ao mesmo tempo em que preserva a singularidade. Isto posto, entende-se que a mediação é compreendida como processo que permite o nexo entre dois polos, ou seja, ao mesmo tempo preserva e modifica a natureza na qual está inserido (Pasqualini & Martins, 2015).

Para o entendimento do sujeito singular-particular-universal e sua constituição enquanto sujeito de múltiplas determinações, é fundamental considerar as circunstâncias históricas do desenvolvimento da sociedade, a particularidade deve ser compreendida no movimento histórico. Considerar a singularidade do indivíduo às vistas das condicionalidades do momento histórico em que vive, por meio da compreensão da sua realidade objetiva, pressupõe o entendimento do sujeito em sua concretude, enquanto ser único e singular, constituído na universalidade e dispendo da particularidade como mediação (Pasqualini & Martins, 2015).

As autoras Pasqualini e Martins (2015) tecem uma crítica a Psicologia tradicional, considerando que esta é incapaz de ir além da aparência dos fenômenos, olhando para o sujeito em si mesmo, como se o fenômeno se esgotasse ali. Considera que o indivíduo é produtor do seu sofrimento e também da mesma forma, é capaz de sair dele, ou seja, considera o sujeito enquanto ser autodeterminado, distante das relações sociais. Considerando a naturalização daquilo que é universal e particular do sujeito, desconsiderando o processo histórico do seu desenvolvimento, a Psicologia tradicional considera as ações e comportamentos de uma única classe social e as torna universais, configurando uma condição de modelo ideal e natural do ser humano. Ainda, considera o funcionamento psíquico de forma particular do sujeito da sociedade burguesa, e, desta forma, reverencia que as crises e obstáculos sociais são características intrínsecas e naturais do indivíduo (Pasqualini & Martins, 2015).

A Psicologia crítica, então, tem uma árdua tarefa, a de explanar sobre individualidade-particular, considerando as determinações singulares que se expressam na universalidade, compreendendo assim, a natureza social dos indivíduos. Ainda, considerar o sujeito em sua concretude, entendendo, que na sociedade organizada por classes, os indivíduos não têm acesso às mesmas condições de forma a alcançar os mesmos requisitos para o seu desenvolvimento. O que significa que não são dadas a todos as condições para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, implicando assim, no desenvolvimento do psiquismo humano (Pasqualini & Martins, 2015).

5.3 O Atrrelamento a pesquisa institucional-internacional

Para apresentar o caminho metodológico empreendido neste estudo, é necessário localizar a pesquisa ampla, da qual faz parte. A investigação apresentada está atrelada a inquietude da pesquisadora enquanto integrante de um projeto de pesquisa (internacional), que reúne pesquisadores de diferentes países, e objetiva investigar acerca das pesquisas e intervenções realizadas pela Psicologia nos países da América Latina, intitulada **Um Panorama da Psicologia como Fundamento da Educação na América Latina: Pesquisas e atuação nos anos de 2000 a 2017**. Por meio de mapeamento de produções bibliográficas, intenciona: investigar a atuação da psicologia escolar, levantar temas que são investigados nas produções teóricas bem como as suas perspectivas teóricas e as práticas no contexto de psicologia escolar, realizar entrevistas com psicólogos que atuam na educação nos países latino-americanos, construir referências e propostas de ações da psicologia que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a relação entre pesquisadores e instituições que tem como foco os processos educativos. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, sendo a coordenação da pesquisa locada na UEM com a participação de pesquisadores da graduação e pós-graduação (discentes e docentes). Conta com integrantes nacionais e internacionais das universidades parceiras na pesquisa como USP, UFMT, UNICAMP, Universidade Católica Dom Bosco, UNIB, Universidad Católica de Asunción.

Nas reuniões iniciais, além do estudo para entendimento da proposta do projeto, foram divididos por pesquisadores os países a serem pesquisados, bem como a busca, definição e organização da coleta de dados da pesquisa. Decidiu-se ter como fonte de pesquisa a base de

dados Redalyc, justificando por consistir num projeto acadêmico para a difusão em acesso aberto da atividade editorial científica que ocorre na e sobre a Ibero-América⁵.

Redalyc consiste em um arquivo científico *online* de acesso livre e de um sistema de informação científica, que incorpora o desenvolvimento de ferramentas para a análise da produção, divulgação e consumo da literatura científica. O projeto, promovido pela Universidade Autônoma do Estado do México (em colaboração com centenas de instituições de ensino superior, centros de pesquisa, profissionais e latino-americanos associações de publicação), surgiu em 2003, como uma iniciativa de um grupo de pesquisadores e editores em causa a pouca visibilidade dos resultados da pesquisa gerados na e sobre a região. Desde a sua criação, propôs-se ser um ponto de encontro para os interessados em reconstruir o conhecimento científico da Ibero-América (Redalyc, s.d.).

Para atender aos objetivos da pesquisa internacional, as pesquisadoras utilizaram o seguinte descritor “educational psychology” na base de dados, aplicando filtros para os países da América Latina, correspondente a vinte países, sendo: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. O afinilamento para selecionar os artigos aconteceu por meio dos seguintes filtros: ano (2000 até 2018), idioma (Espanhol e Português), país (individualmente, cada um dos vinte países da América Latina), disciplina (Psicologia).

Para discorrer esta dissertação afim de possibilitar reflexões sobre a produção de conhecimento no campo da ciência psicológica, realizamos um recorte (da pesquisa internacional) e nos detivemos na busca das produções dos países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México,

⁵ A Comunidade Ibero-Americana de Nações é um espaço de cultura e cooperação formado por uma rica rede de ação efetiva, na qual os Governos e a sociedade civil participam ativamente. Com as suas duas línguas veiculares, o português e o espanhol, constitui um dos espaços com maiores afinidades do mundo. Atualmente, o Sistema Ibero-Americano Intergovernamental é formado pelo conjunto articulado da Conferência Ibero-Americana (integrada pelos 22 países-membros: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e pela Secretaria Geral Ibero-Americana – SEGIB (<https://www.segib.org/pt-br/>, recuperado em 15 de março) e dos Organismos Ibero-Americanos setoriais (a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI –, a Organização Ibero-Americana da Segurança Social – OISS –, o Organismo Internacional da Juventude para a Ibero-América – OIJ –, a Conferência de Ministros da Justiça dos Países Ibero-Americanos – COMJIB) (SEGIB, 2016, recuperado de <https://www.segib.org/pt-br/>).

Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. No entanto, só foram encontrados artigos de interesse deste estudo em cinco países sendo: **Argentina, Costa Rica, Colômbia, México e Uruguai**

Por meio do questionamento amplo: *O que os países da América Latina, estão produzindo acerca da psicologia escolar e a educação especial, entendendo as Políticas Públicas Educacionais enquanto garantia de direitos fundamentais para a escolaridade*, estabelecemos como objetivos, para a produção desta dissertação:

Objetivos gerais

- Conhecer as produções da área de Psicologia Escolar na América Latina disponibilizadas na base de dados Redalyc, que tratem de Educação Especial.
- Compreender com vistas a um exercício de análise dialética, apoiado no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, as produções sobre Educação Especial articuladas às Políticas Públicas afetas, nos diferentes países.

Objetivos específicos

- Localizar as produções disponibilizadas nas bases de dados Redalyc, acerca da Psicologia Escolar e Deficiência.
- Caracterizar as produções quanto ao tema, perspectivas teóricas, tipos de pesquisa.
- Identificar as políticas públicas sobre a deficiência em cada país que apresenta produções.
- Articular políticas públicas de educação especial dos diferentes países investigados, com as produções encontradas sobre a deficiência.

5.3 Alguns delineamentos na produção da dissertação

Procedimentos adotados para coleta de dados:

Dividimos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa em quatro fases:

- Primeira fase – esta foi realizada em conjunto com o grupo de pesquisa “Um panorama da Psicologia como fundamento da educação na América Latina: Pesquisas e atuação nos anos de 2000 a 2017”, a descrição desta etapa se faz necessária por participarmos desde então, e consistir no primeiro passo para organização deste estudo. Dessa forma, houve a decisão do indexador de busca de dados – Redalyc – organizamos com o grupo de pesquisa a busca por meio dos resumos de artigos que tratassem da psicologia escolar (conforme descrito anteriormente). Na sequência organizamos em quadros os autores, país de publicação, instituição de ensino de vinculação dos autores, resumo, prática relatada, perspectiva teórica e tipo de pesquisa. Dos artigos pesquisados, o grupo de pesquisa filtrou por meio da leitura de palavras-chave e dos resumos os artigos correspondentes ao descritor utilizado inicialmente e que respondem as questões referentes a psicologia escolar. Destarte, foram encontrados 771 artigos (quadro 01). Cabe ressaltar que dos vinte países pesquisados, foram encontradas publicações em nove países. A partir dos levantamentos realizados, que passaram então a constituírem-se alvo de investigação da pesquisa internacional, concomitante, os dados da pesquisa também foram utilizados para esta dissertação.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos encontrados na pesquisa internacional

País	Número de artigos
Argentina	87
Brasil	453
Chile	22
Colômbia	124
Costa Rica	3
México	64
Peru	3
Uruguai	12
Venezuela	3

Fonte: elaborado pelas autoras.

- Segunda fase: a partir dos países selecionados (Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Peru, Uruguai, Venezuela) passamos a buscar nestas tabelas, os artigos que tratassem da educação especial, a partir das seguintes palavras-chave em espanhol (considerando que as publicações ocorreram em espanhol): sordera; educación especial; desigualdad intelectual; problemas de aprendizaje; dislexia; hiperactividad; necesidades educativas especiales; inclusión; espectro autista; trastornos del aprendizaje; sordos; lengua de señas; inteligencias múltiples; trastornos específicos de aprendizaje; trastorno por déficit de atención-hiperactividad; trastornos en el aprendizaje; superdotados; trastornos del neurodesarrollo; discapacidad; discalculia. Para além disso, a revisão teórica sobre a política nacional de educação especial, nestes países encaminhou ao conhecimento dos termos utilizados para contemplar a população da educação especial, o que endossou as palavras utilizadas. Disto, foram encontrados 25 artigos nos seguintes países: Argentina, Costa Rica, Colômbia, México e Uruguai.
- Terceira fase: Leitura e localização nos artigos dos dados explicitados como objetivos específicos – tema/assunto, perspectivas teóricas, tipo de pesquisa (investigação teórica ou teórico-prática).
- Quarta fase: Apresentação dos resultados, discussão dos dados e exercício de uma análise dialética.

Simultaneamente a estas fases, foram realizadas leituras e discussões em grupo e individuais, sobre os delineamentos da Psicologia Escolar na América Latina e a Política Nacional de Educação e de Educação Especial dos países alvo da investigação, e também sobre a Psicologia Histórico-Cultural base teórica que respalda este estudo tendo como o método do Materialismo Histórico-Dialético como norteador para a análise.

5.4 Resultados e discussão dos dados

Organizamos os resultados e discussões, contemplando o cumprimento do objetivos gerais proposto de: conhecer as produções da área de Psicologia Escolar na América Latina disponibilizadas na base de dados Redalyc, que tratem de Educação Especial, e, compreender com vistas a um exercício de análise dialética, apoiado no referencial da Psicologia Histórico cultural, as produções sobre Educação Especial articuladas às Políticas Públicas, nos diferentes

países, e ainda, os específicos de: apresentar as produções disponibilizadas nas bases de dados Redalyc, acerca da Psicologia Escolar e Deficiência; caracterizar as produções quanto ao tema, perspectivas teóricas e tipos de pesquisa; identificar as políticas públicas sobre a deficiência em cada país que apresenta produções; e, articular políticas públicas de educação especial dos diferentes países investigados com as produções encontradas sobre a deficiência, sob os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Alguns pontos serão focados por país na apresentação dos resultados e análise, que se constituem como base para a construção da discussão e considerações finais, quais sejam: conceitos de deficiência, encaminhamentos de políticas públicas educacionais inclusiva e a produção em psicologia escolar. Para tanto, apresentamos inicialmente os dados de identificação dos artigos encontrados; e na sequência, a caracterização destes, com vistas aos dados organizados por meio da leitura dos artigos. No apêndice, encontra-se uma tabela com título de cada artigo e endereço eletrônico de acesso.

Quadro 2 - Caracterização dos artigos selecionados para exercício da análise dialética

PAÍS	Número de artigos
ARGENTINA	05
COSTA RICA	01
COLÔMBIA	12
MÉXICO	03
Uruguai	02

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da base de dados Redalyc

No quadro 02 apresentamos o número de artigos, por país, selecionados para o exercício da análise (os dados para o exercício de análise não incluem o país Brasil, conforme mencionado anteriormente), os artigos foram selecionados conforme critérios pré-estabelecidos, considerando as palavras-chave relacionadas a educação especial e deficiência. Para este levantamento fizemos a leitura de todas as palavras-chave dos artigos do quadro 01. Diante dos dados apresentados, notamos que a produção de artigos publicados que correspondem ao objetivo desta dissertação pode ser considerada escassa. E, para compreender estes fenômenos para além da aparência, julgamos de suma importância, buscar os elementos da realidade de cada país que corresponde as Políticas Públicas Educacionais para pessoa com deficiência, e também a organização social dos profissionais de psicologia em cada país.

5.4.1 Argentina

Para iniciar a apresentação, localizamos de forma breve algumas informações sobre a República Argentina, um país localizado na América do Sul. Em 2010, ano do Bicentenário, foi realizado o último Censo de Habitação, no qual a população foi estimada em 40.117.096 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2010). Destacamos, também, informações sobre o curso de graduação em Psicologia no país, em que no ano de 2015 foi realizado um levantamento para o Ministério da Educação Argentino. O curso está presente nas 05 regiões do país e são ofertados em 43 institutos, dos quais, 10 são de gestão pública e 33 de gestão privada (Observatório Federal de Recursos Humanos en Salud [OFERHUS], 2015). Estas informações foram explanadas com o intuito de apresentar o levantamento sobre as publicações acerca da Psicologia Escolar e Educação Especial no país.

Para análise, apresentamos no Quadro 03 os dados pesquisados. Na Argentina, 05 artigos foram selecionados para fins de análise, conforme critérios mencionados anteriormente. É possível observar que os temas das pesquisas apresentam investigações e objetivos diferentes, no entanto, trazem elementos fundamentais quando atentamos de forma crítica àqueles que apontam apenas para a aparência do fenômeno. A seguir, apresentamos o quadro e a análise.

Quadro 3 - Caracterização dos artigos do país Argentina

Nº	TEMA	PERSPECTIVA TEORICA	TIPO DE PESQUISA REALIZADA
1	Comparar o desempenho social e habilidades sociais de crianças com surdez profunda.	Não especificada.	Pesquisa de campo
2	Influência da desigualdade intelectual na interação colaborativa de pares de crianças de oito anos no contexto de uma tarefa de construção de modelos com blocos.	Não especificada.	Estudo de caso
3	Estudo sobre o vocabulário utilizado por terapeutas no processo psicoterápico de crianças com dificuldades de aprendizagem.	Não especificada.	Estudo de caso
4	Execução eficiente e habilidade de leitura.	Cognitiva	Bibliográfica
5	Memória de trabalho de crianças em idade escolar e a sua relação com o desempenho escolar.	Cognitivo-comportamental	Pesquisa de campo

Fonte: elaborado pelas autoras

Para pensar os tipos de intervenção e pesquisas de campo realizadas e divulgadas neste país, que constam no quadro 03, é importante caracterizar e compreender a profissão do

psicólogo na Argentina, passo fundamental para o entendimento do exercício profissional, considerando a sua relação com as Políticas Públicas. A *Federación de Psicólogos de la República Argentina* é uma entidade de nível federal que reúne entidades de outras jurisdições no país, com o objetivo de formalizar as ações dos psicólogos e representá-los internacionalmente, e, ainda, promovendo sua inserção no mercado de trabalho considerando o caráter científico da prática profissional, em cada área de atuação, de forma a estabelecer os critérios éticos e a regulamentação profissional (FEFRA, 2018).

A Federação foi fundada em 1977, composta por 18 entidades de quase todos os Estados mais a Capital Federal. O primeiro estatuto organizado pela federação é datado em 07 de dezembro de 1996 e passou por alterações nos anos de 1997, 2002, 2003, 2006, 2008 e no ano de 2012, após inspeção, teve aprovação em 26 de dezembro (FEFRA, 2018).

O código de ética do psicólogo na Argentina prevê em suas linhas fundamentais que, para o exercício profissional, o compromisso com o ser humano e com a sociedade deve estar em consonância com os Direitos Humanos, a defesa dos direitos democráticos, a luta permanente por liberdade, justiça social e dignidade, com os valores fundamentais do homem e da sociedade crítica e solidária. Prevê, ainda, que o bem-estar psíquico como pressuposto de Direitos Humanos, deve assegurar o exercício profissional, com ideal social, a promoção de todos os sujeitos de igual forma e no mais alto nível de qualidade e compromisso ético e científico (Federación de Psicólogos de la República Argentina [FEFRA], 2013). Nesse sentido fundamenta que o profissional deve exercer com ética e responsabilidade seu “trabalho e de igual forma cobrar a responsabilidade ética de colegas de profissão, e, ainda, que a solidariedade profissional não deve encobrir erros, falhas éticas, crimes e contravenções criminais praticados por psicólogos na prestação de serviços. O psicólogo na prática profissional deve promover ações responsáveis em direção ao comprometimento com o ser humano concreto e suas condições (FEFRA, 2013).

Considerando o exposto sobre a prática profissional do psicólogo na Argentina, partimos do pressuposto que a pesquisa científica na área da Psicologia, voltada para seus diferentes campos de estudo, deve estar em consonância com os Direitos Humanos e a promoção de estudos embasadas cientificamente, como disposto no item C, do código de ética profissional, no primeiro capítulo, que corresponde a declaração dos princípios, no qual:

Os psicólogos comprometem-se a promover a psicologia no que diz respeito ao conhecimento científico. Em seu trabalho, eles assumirão suas responsabilidades profissionais, através de constante desenvolvimento pessoal, científico, técnico e ético.

Os psicólogos manterão atualizados os conhecimentos científicos e profissionais relacionados ao seu exercício, reconhecendo a necessidade de treinamento contínuo e fazendo uso adequado dos recursos científicos, profissionais, técnicos e administrativos (FEPPRA, 2013, p. 04).⁶

É possível considerar que a ciência acontece por vias teóricas de estudos, e a psicologia dispõe de diferentes teorias científicas sobre o entendimento da constituição do sujeito, desta forma, entendemos como fundamental para área da Psicologia, estudos pautados cientificamente, e ainda, que a visão de homem a qual corresponde determinada pesquisa, deve estar evidente em suas publicações. Ao analisar o quadro 03 com artigos publicados na Argentina acerca da Psicologia Escolar e Deficiência, é possível notar que, de 05 artigos, apenas 02 trazem dados sobre a perspectiva teórica utilizada na análise, outros 03 artigos, não a apresentam de forma clara.

Sobre este fato, Lane aponta que o pesquisador-produto-histórico está pautado em uma visão de mundo e de homem comprometida, e que neste ponto, não se pode gerar um conhecimento neutro (Lane & Codo, 1989). Nenhum conhecimento é gerado sem que interfira na existência de outra pessoa, desta forma, tanto pesquisador quanto pesquisado se particularizam em uma relação social, que pode ser reprodutora ou transformadora das condições sociais. A autora ainda afirma que, de forma consciente ou não, a pesquisa provoca intervenção social, está pautada na ação de uns sobre os outros. Entende ainda, que a pesquisa em si é uma prática social, e, o conhecimento oriundo pode ser considerado práxis (Lane & Codo, 1989). Desta forma, em todas as áreas específicas da Psicologia, desde o desenvolvimento infantil, as patologias, técnicas de intervenção e características da atuação do psicólogo devem ser concebidas criticamente pautadas por uma concepção teórica de entendimento do desenvolvimento humano.

Ao olhar o quadro 03, nos dados relativos aos temas, é possível encontrar estudos que sugerem a validação de forma comparativa no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Os temas dos artigos 01 - Comparar o desempenho social e habilidades sociais de crianças com surdez profunda - e 02 - Influência da desigualdade intelectual na interação colaborativa de pares de crianças de oito anos no contexto de uma tarefa de construção de modelos com blocos –, expressam dados que visam destacar as diferenças existentes em cada

⁶ Tradução do espanhol para português de responsabilidade da autora.

criança, estabelecendo relações com o desenvolvimento, desempenho escolar e aprendizagem. Para Vigotski (2007, p. 100) “...o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. O aprendizado não é, portanto, desenvolvimento, mas intencionalmente organizado e tem como resultado o desenvolvimento mental. É possível compreender desta forma, que o aprendizado é uma questão universal, é por meio dele que acontece o processo de desenvolvimento das funções psicológicas, sendo estas organizadas culturalmente e especificamente humanas (Vigotski, 2007).

Destacamos ainda, o artigo 1, que versa sobre a comparação do desempenho e competência social de crianças com surdez de três instituições especializadas, com características particulares. Destacaremos neste momento características das instituições apresentadas no artigo; Instituição A: instituição pública a qual tem uma grande quantidade de alunos, e que apresentam diferentes dificuldades, crianças com diagnóstico de surdez (perda auditiva leve e surdez profunda); deficiência intelectual e motora. A educação nesta instituição acontece nos moldes oralista, ou seja, as crianças adquirem uma linguagem oral. As atividades são voltadas para a integração e participação na estimulação dos alunos; Instituição B: instituição pública, a qual trabalha sob moldes de inclusão da criança com surdez, apresenta sistema de educação bilíngue. As atividades são planejadas e individualizadas, acontecendo em dois turnos, em um turno, as crianças surdas realizam atividades de integração com crianças ouvintes, por meio de linguagem gestual, em outro turno, são realizadas atividades com conteúdo acadêmico e estimulação de diferentes habilidades da vida cotidiana, por exemplo, há o ensino da matemática e posteriormente uma saída prevista ao supermercado onde é praticado a gestão do dinheiro; Instituição C: instituição privada de estimulação terapêutica de crianças com surdez. Conta com profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos. Modelo educacional de estímulo que corresponde ao modelo bilíngue. O trabalho é realizado de forma individualizada, considerando o diagnóstico de cada criança. As pesquisadoras apontam nos resultados obtidos que as crianças que frequentam a instituição A expressaram maiores escores para excesso de confiança/ciúme/soberba, e que esta dimensão pôde ser evidenciada na dimensão de Habilidades Sociais. O entendimento da autora é de que as instituições B e C possibilitam o ensino bilíngue, o que contribui para uma maior interação social das crianças.

O artigo 2, que traz elementos sobre a interação colaborativa entre pares de crianças, explicitou que a heterogeneidade e homogeneidade intelectual entre as crianças participantes, influencia na participação verbal relacionada à resolução lógica da tarefa. E que tal influência

foi observada em menor grau quando relacionada às diferentes mensagens e à modalidade de execução social da tarefa. Os dois estudos (artigo 01 e 02) exprimem como resultado a comparação de crianças quanto a interação social e habilidades. Considerando a criança em idade escolar, é importante entender a atividade principal empreendida nesta fase do desenvolvimento. Na idade escolar, a atividade de estudo é a atividade principal, e tem como característica produzir uma constituição psicológica fundamental para o processo de humanização, ou seja, para o pensamento teórico. Para Asbahr (2016), as atividades de estudo não correspondem as ações realizadas pela criança na escola, como por exemplo, leitura, exercícios e avaliações. Elas compõem a atividade de estudo se forem orientadas para uma finalidade condizente com os motivos da atividade de estudo que tem a intenção de formar o pensamento teórico.

A atividade de estudo ocorre de maneira natural, é necessário preparar a criança para a organização da atividade intelectual. A formação da atividade de estudo é imprescindível para que a criança possa assimilar o conhecimento de forma sistemática e voluntária. Ao considerar a atividade de estudo em idade escolar, é preciso ter clareza de que deve ser pensada em sua dialética singular-particular-universal, visto que diz respeito ao desenvolvimento humano na vida escolar, ainda, que tal atividade, esteja implicada em uma particularidade em determinado contexto, específico de organização da escola e de ensino. É importante, ainda, compreender que o ensino está organizado em uma sociedade constituída por classes, uma sociedade capitalista, e que esta organização produz determinadas atividades escolares e pedagógicas (Asbahr, 2016). Considerando o exposto sobre a atividade principal na idade escolar e a atividade de estudo, temos o entendimento que cada criança tem um processo de maturação, e que este entendimento está diretamente relacionado com a organização pedagógica da atividade. Ainda, que em estudos comparativos, o que fica evidenciado, é que não é possível comparar o desempenho escolar de duas crianças, que estão inseridas em realidades distintas, como explanado no artigo 1, e que é preciso considerar o processo de desenvolvimento de cada uma delas.

Para Vigotski (2007), ao avaliar o processo de desenvolvimento de uma criança, é necessário considerar sua zona de desenvolvimento proximal, as avaliações que são realizadas com o objetivo de estabelecer um nível de desenvolvimento para criança não são abrangentes para que se possa validar o que a criança pode vir a desenvolver. Os dados apresentados nos artigos, apontam o observado no desenvolvimento e desempenho escolar está relacionado ao nível de desenvolvimento real, que é compreendido nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural enquanto resultados de ciclos já completados pelas crianças. O que implica

que, quando a criança é capaz de realizar determinadas atividades sozinha, este movimento de realização da atividade é entendido enquanto indicativo das capacidades mentais (Vigotski, 2007). Enquanto que a zona de desenvolvimento proximal se refere a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Diante do exposto, podemos compreender o nível de desenvolvimento real, quando de forma independente, a criança pode solucionar determinada tarefa, não necessita do auxílio de outras pessoas, é possível considerar que está com as funções amadurecidas para determinada atividade. A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, está no progresso de sua maturação. Assim, o nível de desenvolvimento real, está relacionado com aquilo que já foi aprendido, que está apropriado, e a zona de desenvolvimento proximal, relaciona-se com aquilo que ainda será aprendido, dada condições adequadas para aprendizagem e desenvolvimento, por meio da mediação intencional (Vigotski, 2007).

Para Vigotski (2007), ao considerarmos a importância da compreensão do nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal na práxis do psicólogo e educadores, ponderamos o entendimento frente ao percurso do desenvolvimento, desta forma, quando avaliada a zona de desenvolvimento proximal do aluno, é possível compreender não somente os ciclos de maturação alcançados, mas também, as possibilidades de desenvolvimento e amadurecimento, compreendendo a criança em um processo não estático de desenvolvimento. Assim, a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal permite o aumento de pesquisas acerca do desenvolvimento, considerando sua importância e finalidade em aplicação de métodos diagnósticos relativos ao desenvolvimento mental e problemas escolares e educacionais.

No estudo de vocabulário utilizado por terapeutas, conforme apresentado no artigo 03 do quadro 03, é relatado um estudo de caso sobre a linguagem utilizada por terapeutas no processo psicoterapêutico com crianças que expressam a demanda de dificuldade de aprendizagem. Ao nos atentarmos para o artigo 03, Apêndice A, temos as seguintes informações sobre o estudo: foram realizadas 29 sessões grupais psicoterapêuticas com crianças que apresentam queixa de dificuldade de aprendizagem. As sessões foram gravadas e analisadas, o

estudo versa sobre o vocabulário utilizado por terapeutas durante o processo. Foram identificados os atos de fala e, posteriormente categorizados como: ato de fala, conteúdo referido, abrangência referente e meios de expressão utilizados. Após a análise e intervenção, as pesquisadoras do referido estudo perceberam mudanças significativas no vocabulário e nos atos de fala, tanto dos terapeutas quanto das crianças no decorrer do tratamento (termo utilizado pelas pesquisadoras), ainda, apontam que estes dados obtidos trazem informações importantes sobre o entendimento da evolução.

Ainda, quando observamos este artigo (3), não é especificado sob qual viés teórico é realizado o estudo de caso e análise dos dados. Desta forma, cabe compreendermos, sob viés da psicologia histórico-cultural, que o uso do vocabulário utilizado pelo psicólogo no processo de mediação, inicialmente é relativo à zona de desenvolvimento real e posteriormente, no processo psicoterápico, com o uso intencional de instrumentos de mediação, é possível a ampliação do vocabulário. É importante ressaltar que a aquisição da linguagem pode ser considerada um fator relacionado aos problemas de aprendizagem e desenvolvimento. A linguagem, inicialmente, é um meio de comunicação entre a criança e as pessoas com as quais se relaciona no ambiente; posteriormente é que ela é convertida em fala interior de forma a organizar o pensamento, formando, assim, a função mental interna (Vigotski, 2007).

É possível ponderar, ao olhar atentamente aos dados apresentados no quadro 03, que as pesquisas apresentam a aparência do fenômeno, em sua maioria, estudos comparativos entre as crianças. Isso demonstra que o entendimento sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem são compreendidos em questões individualizantes, considerando que está na criança a capacidade para o desenvolvimento e superação das dificuldades escolares, ou ainda, a colocando em uma condição de comparação em relação a algo que deve ser alcançado ou atingido.

No artigo 4, é realizado um estudo bibliográfico sobre a memória de trabalho, enquanto processo cognitivo relacionado à decodificação para a compreensão de textos. O estudo apresenta relações entre a memória de trabalho e leitura, considerando as formas de avaliação e como os déficits na memória de trabalho afetam o desempenho adequado de leitura. A memória de trabalho relacionada a dificuldade de aprendizagem também é apresentada em outro artigo, como veremos abaixo.

Observando o artigo 05, notamos que é apresentado um estudo sobre a memória de trabalho de crianças em idade escolar, com o entendimento de que a memória de trabalho prediz ao desempenho acadêmico, pois tem impacto sobre a compreensão de leitura, competência aritmética e nos comportamentos necessários para aprendizagem escolar. Para investigação, as

pesquisadoras do referido estudo, utilizaram testes escolares de memória de trabalho, verbal e viso-espacial, e para os professores foi aplicado questionário sobre memória de trabalho, denominada *Escala de Observación de Memoria de Trabajo (Working Memory Rating Scale - WMRS-)*. Por meio dos instrumentos utilizados, obtiveram resultados sobre o que consideraram associações significativas entre indicadores de falhas na memória de trabalho e desempenho das crianças, considerando que as falhas estão relacionadas a problemas comportamentais (dificuldade de atenção, hiperatividade e autoflagelação) relatados pelos professores.

Sobre o estudo citado no parágrafo acima, Vigotski (2009) aponta que o aluno apresenta divergência entre a linguagem escrita e a falada, e que esta é mensurada, por um lado, pelos níveis de desenvolvimento da atividade espontânea, não arbitrária, e por outro lado, da atividade abstrata e arbitrária, que também, está relacionada a maturidade das funções vinculadas para a escrita até o ponto em que tem início seu estudo. Assim, é possível compreender que até o momento em que ela começa a ser estudada, as funções psíquicas básicas não concluíram, nem mesmo iniciaram, o processo de desenvolvimento. O que Vigotski (2009) expressa, é que a aprendizagem se fundamenta em processos psíquicos imaturos, e esta afirmação também é válida quando se trata da aprendizagem aritmética, gramática, ciências naturais, e outras. Como exposto em parágrafos anteriores deste exercício de análise, a aprendizagem não tem início quando as funções estão maduras, mas, "...ao contrário, a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar" (Vigotski, 2009, p. 319).

Vigotski (2009) exprime que o aprendizado de forma saudável ocorre quando é apresentado à criança em idade escolar uma atividade que obriga a colocar-se acima de si mesma, ou seja, dadas as condições adequadas, toda criança tem possibilidades de aprendizado. Quando a criança começa a aprender a escrever, ela ainda não apresenta todas as funções que lhe possibilitam a linguagem escrita, no entanto, sabendo da possibilidade da sua maturação (relativa à zona de desenvolvimento proximal) a aprendizagem se faz possível. E é, portanto, por meio da aprendizagem escrita, por exemplo, que ocorre e conduz o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entendemos que a aprendizagem acontece em todas as fases do desenvolvimento da criança, mas é necessário olhar para as condições de cada uma, em sua realidade e considerar suas potencialidades.

Considerando a práxis do Psicólogo no contexto escolar, e o olhar voltado para as possibilidades de desenvolvimento de cada criança, é fundamental ponderar o compromisso com o código de ética exposto, validando como primordial uma prática científica em consonância com as Políticas Públicas de garantia de direitos. Isto posto, precisamos olhar para

as publicações apresentadas, sua relação científica e o compromisso social, para tanto, saber as Políticas voltadas para a Educação na Argentina também é fundamental.

No ano de 2016, por meio do Ministério de Educacion y Deportes de la Nación, a Argentina apresenta um Plano Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Ensina e Aprende”, o qual tem por estratégia avançar em uma amplitude de concepção de aprendizagem, considerando a inovação e trocas de experiência como mecanismos prioritários para o desenvolvimento de novas modalidades de organização e gestão pedagógica, com a finalidade de melhorar a aprendizagem de todos os alunos (Argentina, 2016).

O Plano Estratégico tem por objetivo a aprendizagem de conhecimentos e competências fundamentais, rendimento, permanência, aprendizado de qualidade para todas as crianças e adolescentes, abrangendo todos os níveis e modalidades da educação instituída pela Lei Nacional de Educação 26.206/06, visa ainda a garantia de entrada, permanência e saída de todos os estudantes com habilidades e conhecimentos para desenvolver todo o seu potencial pessoal e social, num mundo dinâmico e interligado. A proposta intenciona investigar estratégias pedagógicas e socioeducativas para assegurar uma educação com unidade pedagógica sem descuidar das particularidades de cada nível e modalidade educacional, fortalecendo o percurso dos alunos desde o início da vida escolar até sua conclusão (Argentina, 2016).

Ao considerar as produções científicas apresentadas no quadro 03, é perceptível, nuances sobre o entendimento das condições de aprendizagem, em situações comparativas, os artigos apresentam elementos em sua aparência que não correspondem as estratégias do Plano Estratégico, visto que ao comparar duas crianças, é evidenciado suas dificuldades e não suas particularidades de desenvolvimento. A proposta do Plano, inicialmente, visa garantir condições institucionais e de ensino para favorecer a aprendizagem em todas as suas dimensões sob a premissa de que todos os alunos podem e têm direito de aprender. Compreende que é necessária a implementação de processos de ensino e avaliação focados na aprendizagem de todos os alunos, de forma a atender as características do contexto escolar, avançar em direção a uma concepção ampla do aprendizado (Argentina, 2016).

Ao considerar os artigos apresentados no quadro 03, quanto ao tipo de pesquisa realizada, é possível observar que 02 se estruturam enquanto “pesquisa de campo”, 02 “estudo de caso” e 01 “pesquisa bibliográfica”, levando em consideração o código de ética exposto e o plano estratégico, observamos que ambos conduzem a uma prática pautada nos Direitos Humanos, considerando o desenvolvimento do sujeito por meio de suas possibilidades. Mas ao verificar as produções sobre a prática do profissional de psicologia no contexto escolar, o olhar está voltado para as diferenças, de forma a segregar a aprendizagem; não considera que a

aprendizagem e o desenvolvimento sejam o centro da análise da origem e da formação do conceito científico, é por intermédio da aprendizagem que se tem melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2009).

Neste exercício, objetivamos compreender o fenômeno em sua totalidade, e, exercitar uma análise dialética, que sem dúvidas, considera o movimento da história. Não podemos meramente olhar para os dados apresentados no quadro 03 e quantificá-los quanto ao tipo de produção, temática e perspectiva teórica. É imprescindível o conhecimento sobre a organização desta sociedade (Argentina); do acesso as condições de ensino; das Políticas Públicas norteadoras e também saber como ocorre o acesso a elas; considerar a formação do profissional de psicologia e compreender os motivos pelos quais as produções científicas se estruturam de determinada forma. Há de se considerar que a sociedade no referido país, é organizada em uma sociedade de classes, e que, as Políticas Públicas para as pessoas com deficiência, preveem acesso e permanência de todos os sujeitos não especificando ações para esta população para que aconteça o pleno desenvolvimento do sujeito.

O código de ética do psicólogo prevê uma prática científica e pautada nos Direitos Humanos, sobre o que, observamos que as produções no campo da ciência psicológica sequer versam sobre a Psicologia Escolar e Educação Especial, e não apresentam caráter de criticidade. Da forma como são organizadas, exprime uma ciência de neutralidade que contribui para a manutenção da sociedade de classes. O olhar sobre o sujeito está voltado para as potencialidades individuais comparando o seu desenvolvimento com o de outro sujeito, ou seja, considerando o indivíduo e suas dificuldades em um plano biológico e individual, desconsiderando as relações sociais e o próprio sujeito enquanto produto de suas relações.

5.4.2 Costa Rica

A Costa Rica é um país localizado na América Central, com população habitacional de 4.301.712 habitantes, conforme o Censo de 2011 (INEC, 2011). No país, atualmente, existem 17 universidades que ofertam o curso de Psicologia, das quais, 05 são certificadas pelo Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior - SINAES, que é uma instituição que tem por objetivo promover a melhoria permanente da qualidade do ensino superior da Costa Rica. No entanto, a acreditação das universidades acontece por meio de um processo voluntário de avaliação rigorosa do currículo, corpo docente e infraestrutura (Universidades.cr, s.d.). As

informações foram explanadas com a intenção de apresentar a pesquisa acerca das publicações sobre Psicologia Escolar e Educação Especial no país.

Na Costa Rica, após a seleção dos artigos, em conformidade com os critérios estabelecidos, apenas 01 artigo compreendeu o tema, de acordo com o Quadro 04.

Quadro 4 - Caracterização do artigo do país Costa Rica

Nº	TEMA	PERSPECTIVA TEORICA	TIPO DE PESQUISA REALIZADA
1	Necessidades educacionais especiais mais frequentes atendidas por professores do primeiro ao sexto ano de uma escola particular, e as dificuldades de adaptação curricular.	Não especificada	Pesquisa de campo

Fonte: elaborado pelas autoras

Em Costa Rica, a Associação Profissional em Psicologia foi fundada em novembro de 1977, como entidade pública de profissionais em psicologia, promulgada pela Lei da República nº. 6144 (Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica [CPPCR], s.d.). Modificada pela Lei nº 9572 em 04 de junho de 2018, que tem no artigo 2º, no item a) Promover o estudo e o avanço da ciência psicológica (CPPCR, 2018). Ao analisar o quadro 04, é possível verificar que poucos estudos são apresentados na Costa Rica sobre a Psicologia Escolar e Educação Especial. O Colegiado de Profissionais em Psicologia da Costa Rica apresenta como missão a garantia de excelência na qualidade da prática profissional do psicólogo, e ainda, exercer um trabalho frente as questões de interesse público com a finalidade de melhorar a sociedade do país, baseado no respeito aos seres humanos, em princípios científico, ético, legal e solidário (CPPCR, s.d.).

O Código de Ética dos Psicólogos na Costa Rica prevê que o exercício profissional deve seguir em direção a promoção dos direitos humanos, dignidade e liberdade, tanto do ser humano quanto da sociedade; o conhecimento científico da Psicologia deve estar a serviço da emancipação do ser humano; o profissional de psicologia deve assumir atitude crítica e responsável frente a história, considerando o objeto e a prática da Psicologia no que se refere ao desenvolvimento científico em geral e também ao desenvolvimento considerando a realidade nacional da Costa Rica (CPPCR, 2017).

No artigo apresentado no quadro 04, o tema central diz respeito às necessidades educacionais especiais mais atendidas por professores do primeiro ao sexto ano de uma escola particular. Este país estabeleceu a Política Nacional em Discapacidade 2011-2021, e, neste plano, apresentou dados do censo de 2000 sobre as pessoas com deficiência. No país há aproximadamente 270.091 pessoas com deficiência. E, no momento em que este levantamento foi realizado, o país apresentava o número de 3.810.179 habitantes. A população foi caracterizada com as seguintes deficiências: Cegueira - 30,7%; paralisias e amputações - 13,8%; surdez - 12,9%; retardo mental - 9,3%; transtorno mental - 6,2%; outras deficiências - 27,1%. Ainda, no gráfico apresentado na pesquisa, é realizado um recorte por faixa etária, sendo que as crianças de 02 à 12 anos correspondem a: Cegueira - 6638; paralisias e amputações - 3.569; surdez - 2.551; retardo mental - 5.881; transtorno mental - 1.434; outras deficiências - 7.583 (CNREE, 2011).

A Política apresentada sobre as pessoas com deficiência expõe que, a partir do ano de 2008, teve início o processo de inspeção de avaliação das instituições do Estado sobre o cumprimento das regulamentações vigentes, que diz respeito a acessibilidade para o desenvolvimento inclusivo de pessoas com deficiência. No acesso à Educação, a Política considera desafiador o incentivo à inclusão em espaços que propiciem a maior participação das pessoas com deficiência de forma adequada, considerando como imprescindível a formação de professores e funcionários administrativos, e que, ainda, estes desempenhem papel fundamental em relação a garantia de direitos da pessoa com deficiência. A Política prevê, ainda, serviços específicos como escolas de educação especial e salas de aula integradas, além de novos currículos, programas curriculares e centro de recursos. O documento ainda pondera que os principais esforços estão relacionados as adaptações curriculares a fim de possibilitar o acesso significativo para atingir o cumprimento concreto para crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (CNREE, 2011).

A adaptação curricular faz parte do tema do artigo apresentado no quadro 04, e está em consonância com os apontamentos da Política Nacional de Deficiência citado no parágrafo anterior. Sobre essa temática, há de se considerar o estudo proposto por Vigotski (1997) acerca do defeito e a compensação, compreendendo que a teoria da supercompensação é de suma importância e sua base psicológica contribui para a teoria e a prática da educação de crianças com deficiência. Quando há a compreensão de que o defeito não diz respeito a uma falta, e que a deficiência não corresponde a uma fraqueza, mas que é uma força motriz, fonte de forças e aptidões, é possível uma prática voltada para a compensação do defeito. No do artigo, as autoras do referido estudo apresentam a legislação para a pessoa com deficiência e a responsabilidade

dos professores em receber e responder as necessidades educativas especiais dentro das aulas regulares, bem como, aprender a aplicar as diferentes adaptações curriculares. Diante da proposta dos pesquisadores do artigo, podemos compreender que a adaptação curricular está em consonância com a teoria proposta por Vigotski (1997).

Em concordância com Vigotski (1997), considerando a teoria da supercompensação, a educação de crianças com deficiência está embasada no fato de que, com o defeito também estão dadas as condições psicológicas para compensar a deficiência, cooperando para o desenvolvimento da criança. Desta forma, o processo educacional deve ser construído em direção ao sentido natural da supercompensação, isto não significa que o ensino deve ser facilitado para a criança com deficiência, mas que deve estar em consonância com a gradação do processo de formação, ou seja, deve estar adaptado para aquela criança com aquela deficiência. Uma criança cega não aprende da mesma forma que uma criança surda, tampouco, como outra criança cega, a adaptação curricular deve corresponder as necessidades especiais de cada aluno.

O objetivo do estudo mencionado, diz respeito ao levantamento de informações sobre os tipos de necessidades educativas especiais encontradas por professores e, também, sobre o conhecimento dos professores acerca das necessidades dos alunos, para que possam trabalhar com a adaptação curricular. A análise do referido estudo, não apresenta um referencial teórico específico que o respalde. Diante disso, é possível ponderar que o trabalho desenvolvido sem um viés teórico claramente estabelecido pode dificultar o entendimento da compensação da deficiência, bem como as possibilidades de trabalho com as necessidades educativas especiais. Cabe a ressalva de que o olhar para a deficiência pode estar direcionado considerando apenas o defeito orgânico, e/ou ainda, considerando a criança com deficiência como incapaz. Ao ponderar o conceito da compensação como fundamental para o desenvolvimento, o processo é compreendido como uma necessidade objetiva orientada em direção as exigências da existência social, ou seja, o desenvolvimento acontece quando o consideramos em sua totalidade, e não em suas funções separadas (Vigotski, 1997).

Neste exercício de análise dialética, observamos que o estudo, frente a necessidade de adaptação curricular para as crianças com necessidades especiais, versa sobre a aplicação da lei de garantia de direitos para a pessoa com deficiência. Há uma preocupação quanto a legislação e também com a capacitação dos professores para o desenvolvimento do trabalho com crianças que apresentam necessidades educativas especiais. O artigo do referido estudo apresenta as informações e sugere que a pesquisa tem grande importância tanto para o meio acadêmico quanto para o trabalho em sala de aula com os alunos. De fato, a pesquisa traz elementos que

respondem a responsabilidade ética em consonância com o código de ética do psicólogo costarricense e também com a Política Nacional da Pessoa com Deficiência. No entanto, a apresentação de dados sem uma análise por meio de um embasamento teórico científico, não traz elementos que possam contribuir para a compreensão acerca da realidade objetiva e a transformação dessa realidade. Tuleski (2008) aponta que teorias psicológicas de bases empíricas são pautadas em uma base idealista, e que, a psicologia idealista, dentro das ciências naturais e com anseio de ser uma psicologia objetiva, estrutura-se, considerando de forma suficiente, observar e descrever fenômenos, tendo como característica uma psicologia descritiva. Isto posto, a análise dos fenômenos para além da aparência, tem uma base explicativa considerando a investigação da realidade em toda a sua complexidade. E, desta forma, sem dúvidas, a compreensão sobre a formação acadêmica dos professores que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais, por meio do entendimento do processo histórico e do contexto da história da educação na Costa Rica, apresentaria elementos para a compreensão da dificuldade de trabalhar na adaptação curricular.

Sintetizando, observamos que o discurso presente na política pública de educação de pessoas com deficiência refere a modalidade inclusiva propondo serviços educacionais específicos a esta população bem como salas de aulas integradas, currículos adaptados, centros de recursos e formação do professor.

5.4.3 Colômbia

A Colômbia é um país localizado no norte da América do Sul e tem uma população estimada pelo último censo de 48.258.494 de habitantes, sendo 51,2% mulheres e 48,8% homens, da população geral, 22,6% são de pessoas de 0 a 14 anos, 68,2% com idade de 15 a 65 anos, e 9,1% pessoas acima dos 65 anos (DANE, s.d). A psicologia foi regulamentada no país por meio da Lei 1090 de 2006 (esta lei revogou a Lei 50 de 1983), que também dispõe dos princípios éticos do exercício profissional. A regulamentação da profissão no país é relativamente recente, 14 anos, o percurso histórico da psicologia passou por formulações no país, apresentaremos brevemente esse percurso (COLPSIC, s.d).

Nos anos cinquenta a consolidação entre Associação Colombiana de Faculdades de Psicologia e a Associação Colombiana de Psicologia, paralelamente a estas associações o Colégio Oficial de Psicólogos – Copsic, fazia parte da Sociedade Colombiana de Psicologia, uma organização privada que mantinha relações com o Estado. Neste momento as organizações

privadas mantinham-se em uma ação competitiva. A Associação Colombiana de Psicologia e o Colégio Oficial de Psicólogos pretendiam ser organizações comerciais representativas de psicólogos colombianos, frente a estes objetivos as organizações começaram a trabalhar de forma independente da lei sobre regulamentação da psicologia que estava em vigor no país. A lei era considerada obsoleta por alguns psicólogos da época, ela não estava em consonância com os avanços profissionais e acadêmicos da ciência psicológica para aquele momento histórico (COLPSIC, s.d).

As duas associações, percebendo que eram movidas por interesses comuns, agiram para superação das dificuldades encontradas, estabeleceram um melhor relacionamento e trabalharam para alcançar os mesmos objetivos, desta forma, todos os psicólogos do país seriam beneficiados. Por meio de encontros, psicólogos das duas associações participaram das discussões referente a profissão, concretizando a lei que está hoje em vigor e criando uma única entidade que representa os interesses dos psicólogos na Colômbia (COLPSIC, s.d).

Mediante as informações apresentadas acima, para conhecimento da psicologia no país Colômbia, apresentamos abaixo os dados a serem discutidos.

Quadro 5 - Caracterização dos artigos da Colômbia

Nº	TEMA	PERSPECTIVA TEORICA	TIPO DE PESQUISA REALIZADA
1	Inteligências Múltiplas e tecnologias de informática e de comunicação na formação de professores e alunos.	Teoria das inteligências múltiplas.	Pesquisa bibliográfica.
2	A evolução histórica da neuropsicologia e da dislexia.	Neuropsicologia; Cognitiva	Pesquisa bibliográfica.
3	Possibilidades de reabilitação da pessoa com diagnóstico do espectro autista.	Teoria da Mente	Pesquisa bibliográfica
4	Relação entre memória operacional e aprendizagem escolar na aprendizagem da matemática e leitura	Cognitiva	Pesquisa bibliográfica
5	Mudança de desempenho de estudantes surdos por meio do uso do algoritmo de sinalização para aprendizagem da matemática	Não especificada.	Pesquisa de campo.

6	Funções cognitivas de crianças em idade escolar com diagnóstico de Transtorno Específico de Aprendizagem.	Cognitiva	Pesquisa de campo
7	Características da Teoria da Mente (TOM) na atenção e hiperatividade, e avaliação de falsas crenças, linguagem pragmática e poderes para o olhar.	Teoria da Mente/cognitiva	Pesquisa de campo
8	Modelo de memória operacional em crianças com Transtorno de Aprendizagem de Leitura e Transtorno de Aprendizagem de matemática.	Cognitiva	Pesquisa de campo
9	Caraterísticas de leituras de crianças com diagnóstico de TDAH, estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e privadas.	Neuropsicologia. Cognitiva	Pesquisa de campo
10	Treinamento em habilidades interpessoais em crianças superdotadas	Não especificada	Pesquisa de campo
11	Construções simbólicas feitas por diferentes atores sobre crianças diagnosticadas com TDAH	Sócio-construcionismo	Pesquisa de campo
12	Memória operativa nos transtornos do neurodesenvolvimento	Neuropsicologia. Cognitiva	Pesquisa bibliográfica

Fonte: elaborado pelas autoras

Na análise deste país, passaremos a descrever as pesquisas e ao final apresentamos uma análise global, tendo em vista a observação de que os estudos têm em sua maioria da maioria pontos em comum.

O artigo 01, apresenta uma crítica aos modelos de testes que medem a inteligência, considerando que os instrumentos não possibilitam prever o sucesso escolar. Posteriormente apresenta a teoria de Howard Gardner, que trata sobre as múltiplas inteligências e os impactos desta teoria nos contextos educacionais, considerando o seu desenvolvimento em conjunto com

novas tecnologias de computador e comunicação. O artigo propõe que estes novos espaços possibilitam formação integral para os alunos e professores, e ainda, melhoria na qualidade educacional. O artigo apresenta de forma breve a teoria proposta por Gardner, que corresponde a visão pluralista da mente, que reconhece diversas facetas de cognição. O método para construir a teoria foi denominada de análise fatorial subjetiva que avalia a estrutura de inteligência de forma racional e abrangente, reconhecendo os ambientes empíricos, resultantes dos trabalhos desenvolvidos pela neurologia e ciência cognitiva que consideram distintos desenvolvimentos de habilidades de vários indivíduos. A teoria não considera o desenvolvimento de forma quantitativa.

A teoria proposta no artigo 01 considerou como desempenho de inteligência o uso intencional das tecnologias de computadores e comunicações, de forma a implantar, otimizar, multiplicar e ampliar seus domínios cognitivos, dependendo da preferência de cada indivíduo para o processamento linguístico, lógico-matemático, cinestésico-corporal, musical, visual-espacial e outras opções intelectuais. O artigo apresenta este estudo vinculado a um grupo de pesquisa de psicologia educacional da Colômbia, que objetiva incorporar novas estratégias de ensino, que possam ser utilizadas como meio para a aprendizagem, por intermédio de uma sala de aula virtual, mas com mediação pedagógica. A teoria propõe que a escola deve desenvolver modelos pedagógicos que permitam a implementação da utilização de tecnologia de computadores e comunicação, considerando as particularidades de cada cultura, bem como as realidades das diferentes escolas do Caribe Colombiano.

O artigo 02 apresenta uma revisão bibliográfica, por meio de uma evolução histórica, sobre estudos realizados acerca da dislexia, que é apresentada como uma deficiência devido a uma forma inadequada do desenvolvimento da linguagem que se manifesta pelo desenvolvimento inadequado das habilidades de consciência fonológica. O artigo aponta diversos estudos que exprimem características sobre a dislexia relacionadas ao funcionamento cerebral, percepção visual e auditiva além de fatores como genética e hereditariedade. A exposição histórica sobre a dislexia identificou que houve uma mudança na forma de compreendê-la, deixando de ser apenas reconhecida como déficit viso-perspectivo para explicações de causas múltiplas, considerando: memória de trabalho, processamento auditivo, consciência fonológica e morfológica, fatores relacionados a ortografia e velocidade de nomeação.

Considerando os fundamentos neuropsicológicos da dislexia evolutiva, no artigo 02 ainda é apresentada a ideia de que por meio dos avanços tecnológicos na área de pesquisa, foi possível pesquisadores concluírem a existência de marcadores genéticos na dislexia. E, ainda,

verificar a presença de padrões diferentes de ativação cerebral em pessoas com dislexia, bem como estabelecer a relação entre a dislexia evolutiva com dificuldades de leitura e escrita, problemas de linguagem, atraso no desenvolvimento motor, déficit de atenção e hiperatividade, apresentando assim, diagnósticos mais precisos e procedimentos corretivos mais eficazes para a dislexia.

O artigo 03 apresenta um estudo tendo como referencial a teoria da mente, sobre a possível reabilitação de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, por meio do treino de auto discriminação condicional, a teoria da mente compreende que é uma capacidade aprendida com base na atribuição da mente. O artigo apresenta diferenças entre teoria cognitiva e teoria comportamental e como elas podem contribuir para um efetivo processo de reabilitação. Considera ainda, que a teoria comportamental baseada em conceitos básicos de aprendizagem como discriminação condicional, pode apresentar melhores resultados para a reabilitação de acordo com o grau de desenvolvimento cognitivo, por meio do conceito de auto discriminação condicional. Possibilita um resgate de explicações baseada em um déficit de autoconsciência por meio de observações na vida cotidiana e estudos sobre o treinamento e transferência de auto discriminação.

O artigo 04 apresenta uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de apresentar os mecanismos neurocognitivos que permitem a construção de conceitos acadêmicos na educação formal. Ainda explicita o quanto esses mecanismos são complexos, considerando a memória de trabalho como complexa função cognitiva na formação do indivíduo e que está relacionada as diferenças de aprendizagem escolar. Com esta ideia, sugere que, por meio da memória de trabalho, podem ser explicadas as dificuldades de aprendizagem em várias áreas do conhecimento. Os estudos revisados no artigo consideraram a população de alunos com desenvolvimento considerado normal e também alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, identificando uma relação significativa entre memória operacional e o desempenho escolar. Consideram também, que a abordagem neurocognitiva oferece uma maior vantagem sobre as dificuldades de aprendizagem, devido ao fato de que podem não apenas descrever as dificuldades, mas também explicá-las.

No artigo 05, foi realizado uma pesquisa de campo interventiva, que teve como objetivo descrever a mudança no desempenho de alunos de uma escola para surdos. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo descritivo em que foi utilizada a fase de pré-teste e pós-teste, e ainda, uma comparação descritiva do grupo controle. A pesquisa contou com a participação de oito alunos, formada por dois grupos com quatro integrantes cada. Como instrumento de avaliação, uma bateria de problemas aritméticos foi aplicada em formato árabe e em Linguagem

Gestual Colombiana – CSL, no pré e pós-teste. A intervenção foi pautada em cinco sessões após instrução aos alunos quanto a utilização do algoritmo para resolver problemas de adição.

Os resultados alcançados por meio de uma análise estatística descritiva para variáveis categorizadas, evidenciaram diferenças em porcentagens de realização de forma de representação de problemas e o uso de estratégias no grupo pós-teste. Ainda, mostraram que parte das dificuldades dos alunos surdos está na compreensão em entender as especificidades da linguagem nas operações aritméticas. As mudanças observadas no desempenho foram alcançadas com cinco sessões de intervenção, as quais possibilitaram pensar em novas propostas de materiais e atividades adequadas a população surda. Assim, os pesquisadores do referido estudo, consideraram que estratégias educacionais projetadas para alunos surdos poderiam melhorar a aprendizagem de conceitos matemáticos básicos.

O artigo 06 apresenta um estudo comparativo das funções cognitivas de crianças com Transtornos de Aprendizagem Específicas com um grupo controle, de escolas particulares. Participaram da pesquisa trinta e sete crianças com Transtornos de Aprendizagem Específicas e vinte e oito crianças do grupo controle. Todas as crianças com nível econômico médio-alto, e a idade média das crianças é de nove anos e o nível médio de escolaridade era da 4ª série. Os instrumentos utilizados para selecionar os grupos foram as Dificuldades de Aprendizagem Questionário (CEPA), subescalas do Mini International Neuropsych- Entrevista infantil para crianças e adolescentes (MINI-KID), Wechsler Escala de Inteligência para Crianças WISC-R e subescalas de leitura, escrita e aritmética da bateria de avaliação neuropsicológica infantil. A pesquisa mostrou, em termos gerais que os alunos que apresentam uma deficiência específica para aprendizagem obtiveram pontuações mais baixas em funções como atenção, rastreamento visual e organização espacial, na tarefa de cancelamento de letras e dígitos, atenção verbal, escores baixo de memória.

Os resultados e conclusão do referido estudo apontaram na caracterização neuropsicológica de um grupo de crianças com Transtornos Específico da Aprendizagem, que a linguagem está preservada, no entanto, funções como atenção, memória e habilidades apresentam um desempenho mais baixo. Os resultados sugerem que estes alunos foram afetados por requisitos básicos que precedem o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como leitura, redação e cálculo. O estudo considera a necessidade de uma análise clínica dos casos para que possa ser possibilitada uma intervenção de acordo com as necessidades de desenvolvimento. Identifica os mecanismos considerados baixos para garantir assim, uma melhor consolidação dos processos neuropsicológicos, pois por meio deles é facilitada a internalização de um aprendizado mais complexo.

No artigo 07, é apresentado um estudo sobre a Teoria da Mente no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, considerando as variáveis da teoria: falsas crenças, linguagem pragmática e atribuições ao olhar. O estudo foi delineado por comparação de grupos de casos com grupos controle, foram avaliados trinta e seis indivíduos, sendo dois grupos: dezoito crianças saudáveis (termo utilizado pelas autoras do estudo), para o grupo de controle e dezoito crianças com TDAH. Os resultados do estudo apontaram que houve diferenças significativas em relação ao grupo controle, os sujeitos do grupo com TDAH apresentaram desempenho inferior nas tarefas de atribuições de crenças falsas e linguagem pragmática, mas não apresentaram diferenças significativas na tarefa atribuição ao olhar.

Na Teoria da Mente tarefas como atribuição a falsa crença está relacionada ao conjunto de pontuações para problemas com atenção, memória e impulsividade, funcionamento particularmente executivo. Esses fatores, de acordo a teoria citada pode indicar déficits metacognitivos, relacionados a problemas sociais, considerando amostras clínicas de crianças com comportamento perturbador e problemas de atenção. A teoria considera ainda que as crianças que apresentam dificuldades em atribuir falsas crenças estão implicadas na dificuldade de atribuir pensamentos a outras pessoas sujeitos. Considera que quando outro sujeito está cometendo um erro, crianças que apresentam essa dificuldade não são capazes de atribuir pensamentos errados a outras pessoas ou assuntos.

O artigo 08, apresenta estudo sobre os diferentes componentes do modelo de memória de trabalho e como podem ser afetados em dois tipos de distúrbio de aprendizagem de crianças com a idade de sete anos, foram avaliados: Transtorno de Aprendizagem em Leitura e Transtorno de Aprendizagem em Leitura e Matemática concomitante, em quarenta e cinco crianças, sendo quinze sem Dificuldades Específicas de Aprendizagem e quinze com Transtorno de Aprendizagem em Leitura e quinze com Transtorno de Aprendizagem em Leitura e Matemática. Os resultados do estudo mostram que crianças com transtorno de aprendizagem específico têm déficits na memória de trabalho e dificuldades ainda maiores em crianças que apresentam Transtorno de Aprendizagem em Leitura e Matemática. O estudo esclarece que estes resultados confirmam a relação entre memória de trabalho e escola. Os resultados indicaram que crianças com Transtorno de Aprendizagem em Leitura apresentam dificuldades na memória de trabalho verbal; as crianças com Transtorno de Aprendizagem em Leitura e Matemática apresentaram diferenças das crianças com Transtorno de Aprendizagem de Leitura. No que se refere a memória de trabalho espacial, os autores do referido artigo concluíram que um déficit nessa capacidade cognitiva é que leva a dificuldades em matemática, além de problemas em leitura.

O estudo considera que são as dificuldades no processamento e armazenamento de informação verbal que podem levar a problemas na leitura, enquanto que o déficit no processamento e armazenamento de informação visuoespacial pode levar a dificuldades em matemática. O estudo destaca a importância da memória operacional na aprendizagem da educação escolar, pois déficit no sistema cognitivo afetaria a aprendizagem acadêmica de leitura e matemática, ainda, considera importante a habilidade neurocognitiva.

O artigo 09 apresenta um estudo que objetivou identificar e analisar as diferenças no que corresponde a leitura como precisão, compreensão e velocidade de acordo com o nível de escolaridade (sendo avaliadas crianças da terceira, quarta e quinta série) e natureza da instituição, pública ou privada, com uma amostra de vinte e três crianças com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Os resultados apontaram médias significativamente mais altas para crianças que frequentam escolas de caráter privado comparadas às crianças que frequentam escolas públicas. O estudo também apontou que crianças da quinta série apresentam média mais alta do que crianças da terceira e quarta série. As autoras avaliam que a pontuação favorável para crianças da quinta série está apoiada na perspectiva adquirida pelo desenvolvimento escolar em crianças com TDAH, bem como, com o desenvolvimento neuropsicológico em dimensões leitoras que destacam com maior ênfase nesta fase escolar.

No que se refere a diferença da instituição, pública ou privada, as autoras apontam para aspectos socio contextuais que favorecem escolas particulares em comparação com as de caráter público, fatores como: número de alunos, características da infraestrutura física, elementos didáticos e de acompanhamento psicopedagógico, além da formação de professores e nível de formação dos pais/familiares da criança, currículo pedagógico. Ainda, apontam que o caráter institucional é um dos critérios que tem efeito no comportamento neuropsicológico do desenvolvimento infantil, o que é evidenciado em habilidades de leitura. Os autores apontam que os profissionais da educação e saúde mental podem assumir papel importante diante de certos fatores escolares, contribuindo com elementos importantes nas habilidades de leitura. E, no desempenho escolar da criança, principalmente no que diz respeito a compreensão de leitura, diante disso, os autores propõe o fortalecimento de programas de apoio psicopedagógico e estratégias políticas que tenham impactam no campo educacional de crianças com diagnóstico de TDAH.

O artigo 10 apresenta um estudo que teve por objetivo avaliar a eficiência de um programa de treinamento de habilidades para crianças com superdotação que apresentam problemas interpessoais. A pesquisa foi realizada com quarenta participantes com idade entre

sete e treze anos, divididas em dois grupos, uma de tratamento e outra de grupo controle. O programa de treinamento visa treinar participantes em habilidades interpessoais de resolução de problemas, usando como abordagem a mediação na qual o terapeuta leva a criança à descoberta e aquisição de habilidades, bem como a sua reflexão sobre seu processo de resolução de problemas. O programa consiste em dez sessões: 1 de apresentação, 8 de treinamentos e 1 final de encerramento - com duração cerca de 1 h, e uma frequência de 1 sessão por semana. Os objetivos trabalhados foram: treinamento em habilidades de comunicação, identificação de situações interpessoais problemáticas, percepção de sentimentos próprios e, outros pontos de vista: delimitação - busca de causas, geração opções de solução, consideração das consequências, planejamento e decisão, detecção de obstáculos e capacidade de responder ao fracasso. Os autores apontam que o programa se mostra eficaz na melhoria da habilidade de resolução de problemas interpessoais.

No artigo 11, o autor realizou uma entrevista com trinta e um participantes, sendo crianças diagnosticadas com TDAH, pais e professores. As entrevistas foram baseadas na perspectiva da análise de discurso. Os resultados apontaram que o TDAH é reconstruído, na perspectiva do observador e do contexto, em termos de problemas hereditários e falhas nas práticas parentais, e para as crianças, o diagnóstico é considerado um evento importante na construção de sua subjetividade. Na análise do autor, a criança hiperativa é inserida no campo da medicina e entendida como um doente mental incapaz de controlar seu próprio comportamento, portanto, um sujeito que não atende os objetivos da escola. Diante dos resultados, o autor observou ainda que crianças hiperativas estão sujeitas a variadas estratégias de padronização de exercícios diferentes, como tratamentos médicos, punição dos pais e estratégias pedagógicas. Considerando a teoria sócio-construtivista, o autor considera importante observar que tal perspectiva, a análise do discurso não parte de princípios de generalização, portanto, o estudo diz respeito a um contexto social e discursivo particular.

O artigo 12, apresenta um estudo de revisão que objetivou mostrar o domínio cognitivo em diferentes distúrbios do desenvolvimento, apresentando a memória de trabalho em cada distúrbio do desenvolvimento neurológico, e explicando quais componentes são mais afetados e as possíveis causas das alterações. Os autores chegaram à conclusão de que diferentes componentes da memória operacional são afetados nos distúrbios neurológicos do desenvolvimento, e que o processo cognitivo tem papel relevante na aprendizagem escolar. Os autores consideram ainda que é importante compreender memória de operação no processo cognitivo nos distúrbios do desenvolvimento para entender as diferenças de cada criança na sala de aula. Defendem que somente assim, é possível oferecer melhores opções terapêuticas

para ajudá-las a obter melhor desempenho acadêmico, contribuindo para que possam desenvolver seus pontos fortes e melhorar suas fraquezas.

Nos artigos analisados no país Colômbia, foi possível observar a predominância de artigos pautados nos pressupostos de teorias de bases cognitivas (neuropsicologia, teoria das inteligências múltiplas, teoria da mente, cognitiva) estando presente em 09 estudos. Os artigos 02, 03, 05, 06, 07, 08 09, 11 e 12 dizem respeito a questões de crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (Dislexia, Transtorno do Espectro Autista, Surdez, Transtorno Específico da Aprendizagem, Atenção e Hiperatividade, Transtorno da Aprendizagem da Leitura e Transtorno da Aprendizagem da Matemática, TDAH e Transtorno do Neurodesenvolvimento).

Na leitura dos artigos observa-se uma predominância do entendimento na perspectiva neuropsicológica e cognitiva-comportamental. Nesse sentido, estendemos a análise para todas as pesquisas apresentadas nos artigos deste país. Isto porque a discussão a seguir contempla aspectos relevantes e comuns nos diversos artigos, como: busca de diagnósticos, avaliações, revisões bibliográficas e intervenções que se relacionam diretamente com o indivíduo com deficiência ou com necessidades educativas especiais. Encontramos apenas 02 estudos que a despeito do referencial teórico de base, citam a possibilidade de mediações no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre a predominância dos aspectos biológicos, recorremos a Tuleski (2018) que faz um contraponto no discurso comumente mais presente nos dias de hoje, que visam explicar a não aprendizagem, com a centralidade no indivíduo, basicamente, é a criança que não aprende. É comum também, surgirem daí, explicações com maior amplitude que recaem sobre a família, há então uma transferência da naturalização do problema, antes apenas da criança, para a naturalização no ambiente familiar. Estas explicações sugerem que tanto a criança quanto a família possam escolher ser diferentes do que são, ou seja, optar por uma determinada condição. Ao considerar fatores externos, não são considerados os condicionantes históricos, como por exemplo a própria organização da sociedade e o processo de desenvolvimento.

Neste momento, recorremos ainda a psicologia histórico-cultural, para referendar que, o desenvolvimento humano é caracterizado por dois prismas diferentes, sendo, a formação biológica dos processos elementares e a formação sócio-cultural das funções psicológicas superiores. A resultante da interseção destes dois prismas constitui o comportamento infantil, e é no processo de interiorização dos meios sociais para o sistema individual que ocorre o processo de humanização. Este processo não deve ser considerado de forma alguma uma operação puramente mecânica, ela acontece pela via da mudança estrutural e funcional da

operação inteira, é desta forma que acontece a mudança, ou seja, o desenvolvimento das formas superiores de comportamento (Tuleski, 2018).

Ainda, as funções psicológicas superiores nascem no processo de cooperação e relacionamento social, e sua estrutura são as funções elementares, que são primitivas. Desta forma, há uma contradição genética no desenvolvimento, em outras palavras, a forma social de comportamento é altamente complexa, e quando se tornam individuais, passam a ser também automatizadas e passam a ter um funcionamento com leis mais simples. É assim que acontece a aprendizagem, por meio das funções complexas internalizadas e automatizadas que são transportadas para um nível de consciência e estabelecem assim, uma base cultural-psicológica que desenvolve novos processos psicológicos (Tuleski, 2018).

Partindo dos fundamentos acima caminhamos nesta mesma direção para o entendimento de que as pessoas com necessidades educativas especiais podem e devem se beneficiar do direito a educação escolar mediante a preposição de mediações organizadas com intenção de promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, as condições de escolarização devem ser promotoras para o desenvolvimento das atividades. Assim, é importante a compreensão de que toda função psíquica é primeiramente externa, pois ela ocorre na relação social entre duas pessoas, ela é primeiramente interpsicológica e posteriormente intrapsicológica, quando acontece o processo de internalização. É por intermédio da mediação que este processo acontece, a modificação do meio *inter* para o meio *intrapsicológico* de uma função superior. Para melhor compreensão, lembramos que, quando a criança nasce, ela está em um ambiente desenvolvido, criado por homens, no entanto, não nasce capacitada para compreendê-lo, assim, apenas consegue utilizar objetos provenientes do acúmulo cultural quando recebe indicações para fazê-lo, é em decorrência destas indicações que tem início o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Leite; Pasqualini; Eidt; Tuleski, 2012).

Ao considerar o papel da escola neste processo, é imprescindível para o ensino escolar criar condições promotoras e potencializadoras do desenvolvimento, para tanto, para a superação das dificuldades é necessário que o sujeito compreenda de forma consciente a necessidade das significações. É indispensável que seja evidente a ele para onde determinada ação o conduzirá, ou seja, é necessário clareza na intencionalidade das ações, quando o sujeito reconhece e compreende a importância da tarefa ele terá êxito na sua execução e internalização. É papel do adulto, no caso do ambiente escolar, do professor, inicialmente dirigir e orientar a criança frente as dificuldades que ela apresenta. Relacionado aos artigos apresentados sobre o TDAH, é neste momento que o professor precisa ter clareza de que a atenção, principalmente

nos anos iniciais não é tarefa fácil, tampouco, o aluno ficar quieto em sua carteira escolar, manter a atenção voltada para uma atividade da qual não compreende a importância, possivelmente o levará a não aquietar-se ou desenvolver tal atividade. Assim, cabe ao professor criar condições que viabilizem esse desenvolvimento, para que seja possível a apropriação dos instrumentos culturais, como a linguagem, para que assim, o aluno possa direcionar sua atenção e seus próprios processos psíquicos (Leite; Pasqualini; Eidt; Tuleski, 2012).

Ao voltar nossa atenção neste momento para as Políticas Públicas para as pessoas com deficiência na Colômbia, são destacados os direitos de todas as pessoas que devem ser garantidos: as pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual ou mental, não podem ser vistas como sujeitos adoecidos, mas sim, como pessoas que devem ser reconhecidas e respeitadas. A política pública prevê que a abordagem deve estar baseada em uma visão social de deficiência, que não seja exclusivamente médica. No documento é defendida a necessidade de olhar para o sujeito como resultado da interação da pessoa com incontáveis barreiras sociais, e o meio ambiente que por vezes impede a plena participação do indivíduo na sociedade (Colômbia, 2014).

A política pública prevê uma visão integrativa, e não o foco voltado apenas para o indivíduo. Desta forma, é necessário compreender que todas as pessoas devem ser reconhecidas igualmente perante a lei, que merecem tratamento igual e respeito para que possam usufruir dos meios para viver em condições autônomas. Assim, o país prevê a formulação de uma política pública baseada na abordagem de direitos, a qual dispõe de meios para construir e implementar um modelo pautado na equidade da garantia de direitos: saúde, habitação, proteção social, direito ao trabalho, acessibilidade, transporte, cultura, recreação, participação na vida política e pública, com o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades e da expansão das oportunidades dos sujeitos sociedade (Colômbia, 2014).

A parte disso, levantamos para reflexão, que as condições para gerar a equidade prometida não estão objetivamente definidas, ou seja, o compromisso fica estabelecido de forma ampla sem as especificidades sobre a diminuição de barreiras sociais e físicas afetas a cada dificuldade. Isso gera a ilusão do atendimento às pessoas com deficiência, até porque este público embora tenha uma política específica para atendimento, ele não está definido nela mesmo.

Ao olhar atentamente para as produções de artigos e para o que prevê a política pública no que diz respeito ao olhar não médico para o aluno, observamos que há contrapontos. Os artigos em sua maioria apresentam estudos sobre a relação das dificuldades de aprendizagem e transtornos relacionados a aprendizagem, desta forma, a condicionalidade médica está implícita nos estudos que validam os processos neurocognitivos e ainda, que naturalizam o

desenvolvimento psíquico, direcionando um olhar para o organismo da criança, a fim de constatar obstáculos e impedimentos para a aprendizagem ou desenvolvimento.

5.4.4 México

A apresentação de informações referente a Psicologia no México está baseada no caderno de orientações desenvolvido pela Federação Nacional de Faculdades, Sociedades e Associações de Psicólogos do México, A. C. (FENAPSIME, 2018). A federação nasceu em 18 de março de 1995, e apresenta os seguintes propósitos: Promover o desenvolvimento integral da profissão de psicólogo; contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico da psicologia; contribuir para a solução de problemas e a satisfação de necessidades psicossociais, para melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos mexicanos (FENAPSIME, 2018).

De acordo com a ONU, é um país com 129.163.000 habitantes - sendo o 10º país mais populoso do mundo - desses, 64.312.000 são homens e 64.851.000 são mulheres; 27% têm menos de 14 anos; 18% têm entre 15 e 24 anos; 45% entre 25 e 59 anos e 10% têm mais de 60 anos. O México é considerado um país de diversidade cultural significativa e com grande diferença na realidade socioeconômica. Os dados apontam que 10 das pessoas mais ricas do mundo vivem no México, e cerca de 53,4 milhões de pessoas vivem em situação de pobreza, das quais, 9,4 milhões vivem em extrema pobreza. Os dados apontam ainda que a população não consegue alcançar uma renda para cobrir as necessidades básicas de saúde, educação, alimentação, moradia, roupas ou transporte público. Em relação a educação, para cada 100 mexicanos e mexicanas, segundo as estatísticas, 11 têm acesso ao ensino médio, 5 terminarão o ensino universitário e 72 ficarão sem estudos (FENAPSIME, 2018).

Para exercer a profissão de psicólogo no México é necessário diploma de bacharel em Psicologia, emitido por uma instituição educacional pública autônoma ou privada devidamente registrada por autoridades federais ou estaduais, e carteira profissional emitida pela Direção Geral de Profissões do Ministério da Educação Pública e/ou pela Direção de Profissões ou instância homóloga do governo estadual. O primeiro curso de Psicologia no país foi fundado em 1996 e área, atualmente, é compreendida enquanto profissão que trabalha e contribui com seus conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, habilidades, atitudes e valores em questões relativas à prevenção e solução de um número infinito de problemas, bem como frente as necessidades psicossociais de pessoas de diferentes idades, ainda, com casais, famílias e grupos inseridos em diversos contextos (FENAPSIME, 2018).

Após esta breve contextualização sobre o país e sobre a Psicologia, apresentamos os dados obtidos referente aos objetivos desta dissertação.

Quadro 6 - Caracterização dos artigos do país México

Nº	TEMA	PERSPECTIVA TEORICA	TIPO DE PESQUISA REALIZADA
1	Compreensão dos professores em relação ao comportamento de TDAH.	Análise do Comportamento	Pesquisa de campo
2	Diagnóstico e tratamento das dificuldades de leitura por meio da velocidade de nomeação.	Não especificada	Pesquisa bibliográfica.
3	Conhecimento das famílias de crianças com deficiência sobre as especificidades da deficiência para possível implantação de programas de intervenção.	Não especificada	Pesquisa de campo

Fonte: elaborado pelas autoras

O artigo 1 apresenta uma pesquisa, em que há uma caracterização da população com relação a idade, sexo e nível socioeconômico dos professores do ensino fundamental. Considera ainda tipo de escola em que trabalham (pública ou privada), quantidade de alunos por sala e a série em que lecionam. Objetiva compreender o que os professores consideram como comportamentos característicos do Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, de uma criança considerada ‘normal’. A referida pesquisa foi analisada sob o viés da Análise do Comportamento, trazendo elementos ao longo do artigo sobre a compreensão de que um comportamento considerado normal para uma cultura⁷, pode não ser para outra, bem como, a compreensão dos professores frente a determinados comportamentos apresentados pelas crianças em sala de aula, e que ainda, uma criança ‘rotulada’ com TDAH em uma escola, pode não ter o mesmo rótulo em outra. O estudo apresenta critérios de diagnóstico que são estabelecidos no Manual de Transtornos Mentais DSM-IV. Tecendo algumas críticas quanto aos critérios estabelecidos, os pesquisadores consideram que o diagnóstico deveria ser realizado levando em conta o comportamento do adulto que ‘avalia’ a criança, pois é por meio da aprendizagem, concepção e entendimento do adulto sobre um determinado comportamento, que

⁷ A palavra cultura neste trecho não se refere ao conceito de cultura utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural.

saberá considerar se o mesmo é adequado ou não a criança. Ainda, sugerem que por meio da intervenção psicológica pautada na análise do comportamento é possível alterações comportamentais da criança rotulada com TDAH.

Localizamos o entendimento sobre o TDAH a luz da Psicologia histórico-cultural, que sugere a necessidade de, inicialmente compreender como se dá o desenvolvimento da atenção para esta teoria. A atenção é uma das funções psicológicas superiores que segundo Vigotski e Luria (1996) desempenha uma das funções mais importantes para o desenvolvimento, pois refere-se à organização do comportamento em determinado contexto que prepara o sujeito para a percepção ou para a atividade. Não fosse esta função, o indivíduo não poderia perceber a origem de alguns estímulos presentes no ambiente, estabelecer prioridades do que é mais importante entre eles, para que possa organizar reações frente aquilo que é mais importante em determinado momento. Ao contrário do que se pensa, a atenção não é involuntária ou acontece de forma natural, apesar de tal fenômeno ser observado desde os primeiros meses de vida de um bebê, a atenção é uma função psicológica desenvolvida.

Pode-se presumir que as experiências que se manifestam na vida de uma criança podem, por si só, criar determinados estímulos adicionais, com os quais a criança não nasceu e que adquirem um sentido adicional além do que é o estimulado pelo comportamento natural. As condições culturais (entre as quais se encontra, compreensivelmente, muito ampla gama de condições sociais do meio ambiente, escola, e contextos profissionais e vocacionais todos eles fatores que influenciam sobre a criança) começam a produzir um determinado número de “quase necessidades” (Lewin, 1926/1935), isto é, determinados estados de tensão que impelem a criança para determinada atividade e que só desaparecem quando dada atividade organizada chega ao final. Esse estímulo cultural artificial do comportamento constitui poderoso aparato que afeta a personalidade e organiza sua atividade. [...] (Vigotski; Luria, 1996, p. 196 e 197).

Desta forma, compreende-se que a criança começa a agir de acordo com a tarefa proposta e também se dispor a realizar novas tarefas. É por meio dessas tarefas que são introduzidas mudanças na estrutura do comportamento. A atividade proposta é compreendida de forma organizada e intencional, assim, produz uma série de estímulos culturais que permitem

que o sujeito se concentre na atividade, podendo superar as dificuldades. No entanto, a atenção só pode ser considerada como real quando a criança consegue dominar os recursos para criação de novos estímulos, centrando sua atenção em cada uma das situações e desconsiderando tudo que se encontra em segundo plano (Vigotski & Luria, 1996).

Isto posto, neste momento citamos Facci & Eidt (2018) que trazem estudos relacionados ao TDAH pelo viés da psicologia histórico-cultural. As autoras apontam que as mudanças nas relações sociais de produção regida pela lógica capitalista implicaram em mudanças significativas do que é exigido pelo trabalhador para que este possa atender a demandas diversificadas do processo produtivo, inclusive, responder e oferecer soluções de forma ágil e rápida. Este modelo de produção transformou a forma da sociedade também de se relacionar com o meio externo, tornando-a hiperativa. Há uma produção em larga escala de forma rápida de produtos com menos tempo de vida útil, muitos produtos criados para atender necessidades descartáveis que respondem ao que é imediato. “Nesta sociedade, ao mesmo tempo em que se produzem e reproduzem mercadorias com o objetivo do acúmulo de capital, também se produzem e reproduzem patologias com o mesmo objetivo” (Eidt & Tuleski, 2010, p. 139, citado por Facci & Eidt, 2018, p. 177). Isto implica também na conduta de reconhecer e diagnosticar na escola estudantes acometidos por patologias que induzem a rótulos e tratamentos medicamentosos, reverberando o entendimento da sociedade como um todo.

E, como consequência deste entendimento, concomitante ao diagnóstico de TDAH, a indústria farmacêutica age com a intenção de regular o comportamento hiperativo da criança, bem como controlar a atenção. Neste momento uma justificativa do fracasso escolar do alunado está atrelado a sua capacidade neurológica, ou seja, a questão deste aluno é deslocada para a resolução de problemas de ordem mental, e suas dificuldades escolares são colocadas em segundo plano, já não lhe é mais autorizado pensar e sistematizar situações que levam ao desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Para o psicólogo escolar que atua sob viés da psicologia histórico-cultural ir na contramão do processo de biologização e superar a medicalização exige um árduo trabalho (Facci & Eidt, 2018).

Ainda, pensando sobre o entendimento da resposta dos professores, recorreremos a Facci & Lima (2012) sobre a compreensão do professor enquanto sujeito da classe trabalhadora regido pelos moldes capitalistas, sistema esse que produz a alienação do professor, no qual ele é processo e produto do seu trabalho. O processo de alienação pode ser compreendido entre a relação de conhecimento que é efetivada pela formação esvaziada. A formação pedagógica do professor é pautada no pragmático, os conteúdos teóricos relacionados entre ensino e aprendizagem e o entendimento do sistema educacional e o Estado ficam em segundo plano.

Ainda, é importante a compreensão de outros fatores associados como, baixa remuneração dos professores, infraestrutura e recursos didáticos da escola, salas de aula com grande número de alunos e atividades atribuídas ao professor que ultrapassam a função que exerce na escola. Estas condicionalidades são compreendidas enquanto características do trabalho alienado. A alienação está diretamente relacionada a qualidade do trabalho, o professor deve atribuir sentido para sua ação educativa, no qual estabelece autonomia sobre seu processo de trabalho, neste sentido, deve dispor de condições para a realização do seu trabalho, conhecimento teórico, técnico e das políticas a fim de orientar suas ações para a atividade consciente.

No artigo 2 são apresentados estudos comparativos por meio de revisão bibliográfica para identificar as condições de Velocidade de Nomeação (VN)⁸ com a população de língua espanhola. O estudo faz uma investigação se a VN tem correlação com o processamento fonológico, e também apresenta resultados que são relacionados com o desenvolvimento de leitura e ortografia. Ao final do artigo é apresentado como resultado que as tarefas que correspondem a VN podem ser utilizadas por psicólogos e educadores como parte da avaliação clínica, para identificar dificuldades de leitura precoce ainda na fase da educação infantil, como por exemplo, a dislexia. O estudo não apresenta de que forma, posteriormente a identificação precoce das dificuldades, o trabalho aconteceria para superação das mesmas.

Sobre isso, Vigotski (1995) esclarece que a linguagem surge de maneira natural, e, inicialmente pode ser compreendida enquanto reflexo condicionado, pois se desenvolve de forma independente do pensamento. No entanto, após os dois anos o vocabulário das crianças é ampliado, e isso acontece porque a linguagem e pensamento se encontram e a criança começa a descobrir o significado das palavras. Inicialmente, a criança passa por um processo de assimilar a existência de conexão externa entre a palavra e o objeto e, com o desenvolvimento ela passa a ter compreensão entre o signo e o significado. Desta forma, a linguagem deixa de ser compreendida enquanto reflexo condicionado e passa a ser compreendida por meio da consciência sobre o objeto, ou seja, com base na assimilação o objeto se torna conhecido.

A linguagem escrita, por sua vez, é formada por um sistema de sinais que identifica os sons e as palavras da linguagem oral, assim, pode ser compreendida enquanto um sistema de signos que simboliza diretamente determinado objeto e as relações que estabelecem com o meio. Desta forma, o domínio da linguagem escrita só é possível por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do comportamento infantil, e sua compreensão se dá por meio do desenvolvimento histórico cultural da criança (Vigotski, 1995). Neste sentido a

⁸ A Velocidade de Nomeação diz respeito a velocidade que a criança nomeia símbolos (cores, letras, estímulos e objetos) por meio de uma teste chamado de “automoção rápida de nomeação”.

pesquisa apresentada no artigo 2, relacionados ao desenvolvimento da linguagem e da linguagem escrita, possibilita a compreensão de que a utilização da VN diz respeito somente a própria velocidade de nomeação, não necessariamente está relacionada às dificuldades de aprendizagem da criança, pois não houve assimilação e consciência de utilização sobre o objeto. Ademais, não se pode compreender como efetiva, a avaliação do desenvolvimento da linguagem e escrita por instrumentos que medem apenas a rapidez na execução. Para a Psicologia Histórico-Cultural os processos psicológicos superiores são mediados pela linguagem e não fixos em determinada região cerebral, ou seja, são compreendidos por meio de sistemas funcionais historicamente mutáveis.

Para Vigotski (2018), a linguagem, inicialmente é estabelecida como meio de comunicação entre a criança e o meio externo, posteriormente é transformada em linguagem interna, e então, passa a ser compreendida como uma função psíquica que possibilita a formação do pensamento. É a partir desta relação altamente complexa, da criança com as pessoas que a cercam que está implicado os processos volitivos da criança, em outras palavras, é nas relações sociais estabelecidas pela criança que está o movimento para o desenvolvimento do seu potencial, em processo de continuação, em que são criados processos desenvolvimento que são internalizados pela criança. Assim, a aprendizagem não é compreendida por si só enquanto desenvolvimento, mas sim, a organização de todo um processo de desenvolvimento, que é considerado mutável e histórico.

No que diz respeito ao processo de aprender a escrever, Vigotski (2018) aponta que este processo ativa uma função inteiramente nova e altamente complexa, produzindo uma mudança radical das características das crianças. Desta forma, para o autor, o processo de desenvolvimento se relaciona dialeticamente com a aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento real, considerando o desenvolvimento proximal. Há de se considerar que o desenvolvimento e aprendizagem são processos dinâmicos, que não pode ser explicado por uma fórmula. Além disso, estudos comparativos podem vir a perpetuar e escoar as demandas de alunos com problemas na aprendizagem.

O artigo 3 se refere a uma pesquisa realizada com mães de crianças com deficiência, com o objetivo de conhecer a dinâmica familiar e comunitária, além de servir como base para a implementação de programas de intervenção. O estudo explorou o conhecimento da mãe sobre a deficiência dos seus filhos e como, aquelas que não tem conhecimento especializado sobre a deficiência, sentem-se na condição de aceitação. A pesquisa demonstra que as mães podem apresentar frustrações, tristeza ou culpa em saber que o filho tem uma deficiência, pois o conhecimento sobre o diagnóstico apresenta a quebra das idealizações da maternidade. O estudo

considerou que o trabalho desenvolvido com o grupo de mães possibilita o conhecimento e expressão de emoções positivas ou negativas no que diz respeito a adaptação da criança com deficiência. De maneira geral, o artigo retrata os sentimentos das mães em relação a organização familiar e apoio que recebem para cuidar dos filhos com deficiência.

Para compreender os sentimentos das mães relacionados a organização familiar, citamos Barroco (2012), que traz um resgate histórico sobre a organização da família. Historicamente, a divisão do trabalho era compreendida como algo natural, o homem saía para caçar e prover alimentos e a mulher cuidava da casa e dos filhos. No entanto, este modelo de organização familiar foi sendo minado por transformações de novas divisões sociais de trabalho, o que levou a necessidade de viver também de outras formas. Houve um aumento da produção em todos os ramos e por meio disso, a necessidade de todos os membros familiares ampliarem a execução de tarefas diárias. Resumidamente, a transição das instituições e relações de condições para a sobrevivência levou ao homem a necessidade de domínio absoluto, resultando na queda do direito matriarcal e na imposição do direito patriarcal (Barroco, 2012).

As formas de organização social do trabalho conduziram a outro processo, o estabelecimento de propriedades privadas, os quais implicaram diretamente no modelo de família, o casamento monogâmico, para que haja concentração da riqueza, e, desta forma, uma idealização de família e formas de viver foi conduzindo ao sofrimento que está posto hoje. Historicamente, a obrigatoriedade da família é prover alimento e outras necessidades materiais protegendo seus membros contra perigos externos. Atualmente, o bombardeamento midiático deixa ainda mais evidente os papéis sociais que são reproduzidos, dia após dia, modelo de família que é considerado fetichizada pela psicologia histórico-cultural, ou seja, algo que foi aprendido e que acaba se perpetuando, uma família ideológica, nuclear e burguesa, existindo em um modelo alienante, de um modelo universal a ser buscado. Trata-se de um modelo de família feliz, saudável e protetora, que na verdade, nunca existiu, mas é a construção ideológica da burguesia para o enfrentamento de uma época bem reacionária (Barroco, 2012).

Segundo Machado; Facci & Barroco (2011), à luz da psicologia histórico-cultural, o sentimento é uma função psíquica superior, o qual está relacionado a necessidades culturais, estas são compreendidas no curso do desenvolvimento histórico da humanidade. Ainda, os sentimentos baseiam-se nas condições de vida do sujeito, das suas relações e necessidades. Assim, é possível compreender que o sentimento está relacionado a historicidade, se modifica no decorrer do desenvolvimento da sociedade. Relacionando o sentimento na concepção da psicologia histórico-cultural com a fetichização da família, apresentada no estudo de Barroco (2012), é possível compreender o sentimento das mães (artigo 03), que geraram filhos que

podem (de acordo com o modo de organização social vigente) ter dificuldades de responder as demandas postas por essa sociedade, ao contrário disso, em função da ideologia dominante, poderão ser discriminados ou rotulados e colocados as margens diante da exigência de produção.

Neste momento, é importante ressaltar quem é a população atendida pelas políticas públicas de educação especial no México. O conceito de necessidades educacionais especiais no país é abrangente, pois permite a inclusão de alunos com problemas na aprendizagem ou no desempenho escolar, mas sem deficiência. No México, há *Centros de Atención Multiple – CAM* que atendem as demandas específicas de deficiências e necessidades educacionais especiais. Nestes centros, o percentual de atendimento de alunos sem deficiência é de 30%, e devem estar matriculados em escolar regulares. O centro atende em serviços complementares de alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, matemática e/ou com problemas de comportamento (México, 2006).

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento da Educação Especial, os dados fornecidos por professores e diretores da educação básica é de que existem imprecisões em determinar um problema que pode ser considerado incapacidade. Neste documento é institucionalizada a oferta de serviços especializados em cada entidade, porém sem uma normatividade nacional. Não há uma política nacional que abarque essa população definindo-a, bem como os serviços afetos. Neste sentido os serviços de educação especial confirmam que a maioria dos atendimentos está concentrada em alunos sem deficiência, e, portanto, os alunos com deficiências que requerem suporte especializado não o recebem (México, 2006).

5.4.5 Uruguai

O Uruguai está localizado na América do Sul, com população habitacional de 3.286.314 habitantes, segundo o Censo de 2011 (INE, 2011). Os cursos de graduação em Psicologia no país, são regulamentados pelo Ministério de Educación y Cultura e são ofertados em 03 instituições de ensino superior, sendo, 02 em universidades privadas e 01 em universidade pública (MEC, s.d). A regulamentação da psicologia no país aconteceu em 1999, por meio da Lei nº 17.154, a qual compreende no artigo 2º - Para exercer a profissão de psicólogo no território da República, é necessário: a) Licenciatura em psicologia ou equivalente, concedida pela Universidade da República ou por outras universidades ou institutos

universitários autorizados pelo Estado. B) Bacharel em psicologia ou equivalente, concedido por universidades estrangeiras, revalidado pela autoridade competente.

No Uruguai, após a seleção dos artigos, apresentamos os seguintes dados:

Quadro 7 - Caracterização do artigo do país Uruguai

Nº	TEMA	PERSPECTIVA TEORICA	TIPO DE PESQUISA REALIZADA
1	Caracterização de subtipos de dislexia.	Área fonoaudiológica. Cognitiva	Pesquisa de campo
2	Diagnóstico precoce de Discalculia do desenvolvimento.	Neuropsicologia. Cognitiva.	Estudo de caso.

Para dar início à análise das publicações de artigos no Uruguai, consideramos os caminhos percorridos pela Psicologia no país. Os registros que marcam o início das graduações em Psicologia no Uruguai datam desde 1930, foram anos de lutas para consolidação e regulamentação da profissão, que ganhou força com a fundação da *Coordinadora de Psicólogos del Uruguay* - CPU em 22 outubro de 1987, sendo, a partir desta data, considerada uma instituição legal. Este marco reuniu graduados em Psicologia de diferentes centros universitários, formado naquele momento pela Associação de Psicólogos Universitários do Uruguai, a Associação de Psicólogos Universitários Graduada na Escola de Tecnologia Médica, a Associação de Graduados da Escola Universitária de Psicologia e a Associação de Psicólogos Graduados do Instituto de Filosofia, Ciência e Letras. Também, uniram-se a eles um grande número de psicólogos universitários que não pertenciam a essas associações. A história da Psicologia no Uruguai está demarcada por lutas, passando pelo período da ditadura com intervenção militar, até a retomada da sua autonomia e a criação da Universidade da República (CPU, s,d). A breve contextualização histórica sobre os caminhos percorridos no Uruguai possibilitam a análise dos dados, considerando, que este conhecimento de faz importante para o entendimento do número de publicações encontradas.

Ao analisarmos os 2 artigos do quadro 5, os quais trazem como tema: 1) Caracterização de subtipos de dislexia e 2) Diagnóstico precoce de discalculia do desenvolvimento, verificamos que os mesmos utilizam instrumentos de testagens que avaliam de forma comparativa as crianças em idade escolar, seja para caracterizar ou para diagnosticar. O artigo 01 apresenta estudos voltados para área da fonoaudiologia construindo correlações com o processamento fonológico e ortográfico. O artigo 2 apresenta estudos de caso de duas crianças

e utiliza os seguintes instrumentos para diagnóstico: WISC III, Prolec-R, Pro-Cálculo, Bender, testes critérios escritos e aritméticos, entrevistas com a família, escola e histórico médico. Tem como objetivo apresentar evidências clínicas para o diagnóstico psicopedagógico de discalculia do desenvolvimento, considerando que o diagnóstico precoce pode ter caráter preventivo e contribuir para o desenvolvimento do trabalho com aluno.

A respeito da utilização de testes para avaliação e diagnóstico Leontiev (2005), aponta que resultados obtidos por meio de testes apresentam uma ideia superficial do nível de desenvolvimento, não sendo possível a compreensão sobre a natureza da dificuldade, tampouco a sua interpretação está implicada na totalidade. Para o autor, o teste permite uma explicação da causa da dificuldade, no entanto, não possibilita uma base para decidir quais os métodos podem ser utilizados com diferentes crianças, de forma individual ou em grupo, para a superação das suas deficiências.

É possível compreender que mesmo que o artigo 2 apresente nas discussões que o diagnóstico precoce pode possibilitar o trabalho com o aluno de forma compensatória, não especifica de que forma esse trabalho pode ser realizado, tampouco, apresenta uma melhor definição da palavra ‘compensatória’, e se a utilização da mesma advém de estudos referentes a defectologia como proposta por Vigotski e apresentada nesta dissertação.

Ao estabelecer relação entre os dados apresentados no quadro 05 e as Políticas Públicas Educacionais, observamos o entendimento de que baseado no plano nacional de educação do Uruguai, e também da demarcação por um lema quase universal de “educação para todos”, foi construída a premissa básica da equidade⁹ educacional, ou seja, o estabelecimento de ações destinadas a grupos considerados vulneráveis, promovendo articulações para um conjunto mais amplo de políticas sociais que favoreçam a inclusão. A qualidade do ensino é de suma importância para que a equidade possa ser alavancada, o que inclui, os planos educacionais que estão relacionados aos níveis de aprendizagem *conquistados pelos alunos* (grifo nosso), em consonância com a formação enquanto cidadão e a relevância social do conhecimento tendo em vista o contexto e situação histórica. Se considerar a dimensão universal, é reforçada a necessidade de uma educação de qualidade, de forma que, sejam oferecidas ao aluno, condições de responder às oportunidades e desafios que são apresentados na sociedade globalizada. De acordo com a política educacional, qualidade está implicada tanto nos processos quanto nos resultados (Uruguay, 2010).

⁹ Segundo a UNESCO (2019) no conceito de equidade, as diferenças são vistas como estímulo com a finalidade de promover a igualdade. Neste sentido, não é assegurado somente o acesso a educação, mas sim, dispor de espaços de aprendizagem e estratégias pedagógicas que possibilitem ao estudante o desenvolvimento.

Considerando o exposto acima, nos artigos , a política pública deste país, evidencia a necessidade de avaliações diagnósticas, para responder a uma necessidade política de implementação de programas educacionais. Observa-se o entendimento de que avaliar quantitativamente as demandas gera um número que requer e justifica a criação de programas educacionais para as pessoas com deficiência, o que significa para o país ofertar uma educação de qualidade e equidade.

5.4.6 Em Síntese ...

Neste momento, apresentamos os resultados sinteticamente no quadro 8, com a intenção de possibilitar uma melhor visualização dos dados que foram trabalhados na construção deste capítulo, e contribuir para a leitura de seu fechamento. Ainda, a tabela se constitui como indispensável e ilustradora para delinear as considerações finais.

Quadro 8 - Síntese dos resultados

País	Total de artigos	Tema/Produções	Tipo de Pesquisa	Perspectiva teórica	Política Pública Educacional para pessoas com deficiência
Argentina	05	- Desempenho social - Desigualdade intelectual - Vocabulário em processo terapêutico de crianças com dificuldades de aprendizagem - Execução e habilidade de leitura - Memória de trabalho e desempenho escolar	- 02 pesquisas de campo - 02 estudos de caso - 01 pesquisa bibliográfica	- Cognitiva - Cognitiva comportamental - 03 artigos não apresentaram fundamentação teórica	Plano estratégico para o desenvolvimento da aprendizagem de conceitos e competências para todas as crianças e adolescentes em todos os níveis de educação e modalidades
Costa Rica	01	Necessidades educacionais mais frequentes atendidas por professores do 1º ao 6º ano de escolas particulares e	Pesquisa de campo	Não especificada	- Política Nacional para pessoas com <i>discapacidad</i> , cegueira, surdez, paralisia e amputações, retardo mental,

País	Total de artigos	Tema/Produções	Tipo de Pesquisa	Perspectiva teórica	Política Pública Educacional para pessoas com deficiência
		dificuldades de adaptação escolar.			transtorno mental e outras deficiências - Acessibilidade para o desenvolvimento inclusivo para as pessoas com deficiência - Serviços educacionais específicos - Salas de aula integradas - Currículo Adaptado, centro de recursos - Formação do professor - Foco inclusivo
Colômbia	12	- Inteligências Múltiplas e tecnologias de informática e de comunicação na formação de professores e alunos. - A evolução histórica da neuropsicologia e da dislexia. - Possibilidades de reabilitação da pessoa com diagnóstico do espectro autista - Relação entre memória operacional e aprendizagem escolar na aprendizagem da matemática e leitura - Mudança de desempenho de estudantes surdos por meio do uso do algoritmo de sinalização para	- 07 pesquisas de campo - 05 pesquisas bibliográficas	- 01 Teoria das Inteligências Múltiplas - 06 Neuropsicologia/Cognitiva - 02 Teoria da Mente - 01 Sócio Construcionismo - 02 Não especificada	- Política Pública Nacional de Discapacidade e inclusão social - Foco no social da deficiência e inclusão - Visão integrativa – todas as pessoas têm direitos – equidade social - Para a educação escolar não há especificidade de recursos e estratégias do atendido/atendida, não específicas ações para diminuir barreiras

País	Total de artigos	Tema/Produções	Tipo de Pesquisa	Perspectiva teórica	Política Pública Educacional para pessoas com deficiência
		<p>aprendizagem da matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funções cognitivas de crianças em idade escolar com diagnóstico de Transtorno Específico de Aprendizagem - Características da Teoria da Mente na atenção e hiperatividade, e avaliação de falsas crenças, linguagem pragmática e poderes para o olhar - Modelo de memória operacional em crianças com Transtorno de Aprendizagem de Leitura e Transtorno de Aprendizagem de matemática - Características de leituras de crianças com diagnóstico de TDAH, estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e privadas - Treinamento em habilidades interpessoais em crianças superdotadas - Construções simbólicas feitas por diferentes atores sobre crianças diagnosticadas com TDAH - Memória operativa nos transtornos do neurodesenvolvimento 			

País	Total de artigos	Tema/Produções	Tipo de Pesquisa	Perspectiva teórica	Política Pública Educacional para pessoas com deficiência
México	03	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso do professor com relação ao TDAH - Estudo comparativo de dificuldades de leitura e velocidade de nomeação de palavras - Conhecimento pelas famílias das crianças sobre especificidades da deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> - 02 pesquisas de campo - 01 pesquisa bibliográfica 	<ul style="list-style-type: none"> - 01 análise do comportamento - 02 não especificado 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Nacional de Fortalecimento de Educação Especial - Necessidades educativas especiais compreendidas a partir do contexto social do aluno, relações familiares, contexto escolar.
Uruguai	02	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos subtipos de dislexia - Discalculia 	<ul style="list-style-type: none"> - 01 pesquisa de campo - 01 estudo de caso 	<ul style="list-style-type: none"> - Área fonoaudiológica e cognitiva - Neurologia e cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano nacional de Educação para todos - Equidade educacional - Avaliação estatística de dificuldades para implementação de programas - Produção específica sobre dificuldades

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elegemos para este estudo que investigou as produções na área de Psicologia Escolar sobre o tema da deficiência nos países da América Latina, a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no método do materialismo histórico dialético, por entender que para compreender um fenômeno é necessário apreendê-lo em sua totalidade, buscar pelo máximo de informações de investigação, voltar a sua gênese, ou seja, resgatar a historicidade, investigando o fenômeno a fim de encontrar regularidades e projeção de futuro.

Há tempos que a prática do psicólogo e a organização educacional têm sido investigadas e estudadas pela Psicologia Histórico-Cultural, com a intenção de apreender a realidade concreta e as contradições das relações sociais que se apresentam no ambiente escolar. Neste sentido, há interesse de conhecimento na forma como a psicologia adentra no contexto escolar, e, ainda de como consolida sua prática frente as demandas das necessidades educativas especiais.

Assim, para o desenvolvimento desta investigação, objetivamos apresentar as produções da área da Psicologia Escolar na América Latina disponibilizadas na base de dados Redalyc, que tratassem de Educação Especial. Localizamos as produções disponibilizadas na base de dados *Redalyc*, acerca da Psicologia Escolar e Deficiência; caracterizamos as produções quanto ao tema, perspectivas teóricas, tipos de pesquisa; identificamos as políticas públicas sobre a deficiência em cada país que apresentam produções; articulamos políticas públicas de educação especial dos diferentes países investigados, com as produções encontradas sobre a deficiência.

Nesse percurso, investigamos sobre o desenvolvimento da Psicologia por meio dos estudos de Vigotski; posteriormente recuperamos a historicidade da educação no processo de constituição do sujeito e sociedade; ainda, apresentamos os estudos de Vigotski referente a Defectologia; e, discorremos sobre as implicações das políticas públicas educacionais no processo de desenvolvimento do psiquismo.

Partimos do entendimento de que o trabalho educativo permite a cada indivíduo de forma direta ou indireta a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, assim, conforme Saviani (1997), o objeto da educação refere-se a identificação dos elementos culturais que devem ser internalizados e de como este conhecimento será repassado aos indivíduos para que ocorra o processo de humanização.

Compreendemos que é por meio do saber sistematizado que o sujeito se torna livre, quando há o domínio de atividades, como por exemplo, leitura, escrita e matemática, as quais possibilitam mudanças e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a atividade se

torna autônoma. O desenvolvimento da consciência só é possível por meio da internalização do saber sistematizado. É por este viés que o trabalho da escola é desenvolvido.

Relacionando as seções apresentadas nessa dissertação como trabalho desenvolvido no contexto escolar, considerando o trabalho do psicólogo escolar, apresentamos os resultados e exercício de análise dialética frente aos objetivos deste trabalho. Deste modo, tendo em vista a quantidade e qualidade dos dados coletados e analisados sobre os diferentes países, consideramos neste momento fechar algumas questões, sem, no entanto, ter a presunção de finalização. De fato, acreditamos que uma investigação científica não se esgota enquanto estiver gerando dados e reflexões para outras empreitadas científicas. Com esta perspectiva, passamos a tecer considerações sobre o estudo.

Frente aos resultados apresentados, percebemos o quão escassas estão as produções sobre psicologia escolar e educação especial nos países da América Latina, a saber da quantidade de países que a compõe e que foram considerados para esta investigação; apenas em cinco países foram identificados estudos relacionados a “psicologia escolar” e “deficiência”. Ainda, entres estes países, há uma discrepância quanto a quantidade de estudos publicados na base de dados Redalyc, sendo eles: Argentina (05 artigos), Costa Rica (01 artigo), Colômbia (12 artigos), México (03 artigos) e Uruguai (02 artigos).

Os estudos foram caracterizados em sua maioria por pesquisas de campo (13 artigos), pesquisa bibliográfica (07 artigos) e estudos de caso (03 artigos). Observamos uma frequência de estudos comparativos em relação ao desempenho entre escolares, e, ainda, estudos que embasam suas análises em vertentes teóricas cognitivas, as quais não direcionam o olhar para a historicidade frente as demandas, tampouco, expressam relação direta com a política pública educacional do seu país.

Os dados podem ser considerados alarmantes. A psicologia escolar pouco tem avançado em alguns países da América Latina, corrobora com o que Lessa (2010) apresenta, quanto a uma prática limitadora da psicologia, com o olhar voltado para o que é aparente e apenas visível. Tal prática acaba por consolidar o sistema proposto pela ideologia dominante. É fato de que não se pode culpabilizar unicamente a psicologia para a manutenção deste sistema, há inúmeros fatores associados.

Compreender a escassez de produções sobre a atuação da psicologia escolar frente a deficiência, pode estar implicado no entendimento do desenvolvimento da própria psicologia nestes países, o que de forma muito breve foi contemplado por este trabalho, quando retratamos alguns dados sobre a consolidação da psicologia enquanto ciência e profissão. Em todos os

países a psicologia foi demarcada por lutas, e teve a sua história interrompida devido a ditadura e, posteriormente retomada.

Voltando aos dados apresentados, observamos que os países analisados neste trabalho, apresentam uma política publicada voltada para a inclusão da pessoa com deficiência. É importante ressaltar que as políticas públicas estabelecidas em cada país não ‘surtem’ da espontaneidade de um governo, elas são necessárias tendo em vista o desenvolvimento histórico da sociedade. São promulgadas por meio de Declarações Universais, como: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas para Necessidades Educacionais Especiais (1994), e ainda em documentos da ONU sobre igualdade e oportunidade para pessoa com deficiência (1993), Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência (1999), Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006). Estas Declarações, em sua maioria advêm de reuniões de cúpulas posteriores a situações que transformaram o curso da história mundial, como por exemplo, a Segunda Guerra Mundial.

Diante de inúmeras transformações históricas é possível perceber as contradições de uma sociedade de classes de interesses antagônicos, de modo ou outro, estabelecem ações para a manutenção do seu modo de organização. Podemos compreender enquanto uma das ações, as políticas públicas, as quais estabelecem normas e diretrizes para a conduta a ser adotada pelo poder público, é por meio deste direcionamento que são viabilizados ou não investimentos na educação. Estes investimentos apresentam variáveis, são inconstantes, pois estão atrelados aos períodos considerados de crise financeira, o que exige uma nova forma de organização da produção capitalista, implicando na organização do trabalho.

Há uma relação direta da política pública educacional voltada para a pessoa com deficiência para a manutenção da sociedade organizada por classes. O trabalho escolar desenvolvido não vem para a superação da dificuldade, mas sim, evidencia a deficiência do sujeito e o coloca em uma posição de invalidez social. Quanto mais é destacada a dificuldade e tem-se a compreensão sob condições biológicas, mais se intensifica o processo de participação-exclusão. Podemos compreender a inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais em um processo dialético, incluir para excluir.

A inclusão escolar é garantida pela política pública. O acesso é preconizado pelas vias das condições de igualdade na maioria dos países, o conceito de equidade é pouco considerado. O que podemos observar nos artigos analisados vai na contramão do que a lei propõe, na realidade, poucos estudos apontam direcionamentos para a superação, a maioria deixa evidente a dificuldade do aluno.

Isto posto, analisamos que a comparação entre o desenvolvimento de uma criança com outra, não possibilita uma prática voltada para a superação das dificuldades, ou seja, os estudos apenas apresentam dados comparativos. Assim, um aluno (ou um grupo de alunos) é percebido como aquele(s) que tem muitos talentos, e outro (ou outro grupo) como aquele(s) que tem muitos problemas, é traçado um perfil psicológico do aluno por meio da evidência da sua dificuldade.

Ao relacionarmos os estudos quantitativos apresentados nos artigos com os estudos de Vigotski (1997) sobre a Defectologia, estes já eram considerados limitadores, pois estavam implicados no fracasso da criança frente ao seu processo de escolarização. Vigotski propõe a compreensão de que o trabalho do psicólogo deve estar pautado para além da aparência do fenômeno, ou seja, para além da deficiência ou da dificuldade que cada criança apresenta. Assim, o trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo escolar está relacionado a inúmeras possibilidades qualitativas que vão em direção ao desenvolvimento da criança com deficiência ou com necessidades educativas especiais.

Estudos voltados para a apresentação de um perfil psicológico atestam práticas individualizantes, as quais têm sido demarcadas pela psicologia escolar no decorrer da história e vão de encontro a uma prestação de serviço que favorece a manutenção da sociedade capitalista. Não são consideradas a realidade social e a subjetividade, as práticas ainda recaem sobre o esvaziamento de problematizações políticas e ideológicas da forma de organização da sociedade. É compreendido por meio da psicologia histórico-cultural e dos estudos sobre a Defectologia de que o trabalho a ser desenvolvido pelo profissional que atua na educação especial inclusiva deve estar implicado no entendimento da compensação e supercompensação da deficiência. Desta forma, compreendemos à luz dos estudos de Vigotski (1997), que a educação não deve estar preocupada com a diminuição da deficiência, mas sim, deve conduzir a superação da deficiência, entendendo que cada sujeito tem possibilidades de desenvolvimento, dadas condições adequadas para que isto aconteça. É na criação de aparatos e da mediação que se faz possível o desenvolvimento da criança. Na utilização intencional de instrumentos que possibilitem a sistematização do conhecimento e apropriação do conhecimento historicamente acumulado, gerando estímulos em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante da análise dos artigos e das políticas públicas educacionais, observamos que o olhar individualizante e o anseio por diagnósticos se apresentam enquanto contraditórios ao que a política pública prevê. Algumas angústias e questionamentos surgem, seria essa a contradição

que engendra a prática em consonância com a política pública? São necessários diagnósticos para que sejam disponibilizados recursos para a educação especial inclusiva?

Quando estudos voltados para a educação especial trazem dados que apontam para a comparação de crianças, evidencia a sociedade organizada por classes. Os resultados apontam, não para a capacidade intelectual das crianças, mas sim a sua preparação ou treinamento do desenvolvimento cultural. Apresentamos ao longo desta dissertação que as crianças de classes exploradas, resultam menos preparadas. Não são possibilitadas a elas as mesmas condições de acesso à cultura desenvolvida. Direcionado este entendimento para a criança com deficiência da classe explorada, demarcada historicamente como uma criança incapaz, os testes só atestam o quão ela está distante do acesso cultural e de uma educação voltada para a sua autonomia.

Neste sentido, cabe refletir sobre a concessão de recursos entre o Estado e órgãos financiadores, e ao mesmo tempo, refletir sobre o interesse de investir em políticas públicas, e ainda, como são consideradas as ofertas de recursos. Diante do que vimos, há uma disponibilização mínima que possibilita a manutenção da sociedade em seus moldes capitalistas. A prática do psicólogo escolar voltada para a inclusão, a qual acaba por evidenciar a exclusão, pode ser considerada também uma forma de manutenção. Ao nos atentarmos para a historicidade da psicologia na sociedade, vimos que durante muito tempo ela serviu (e em muitos casos ainda serve) para consolidar uma ideologia dominante.

Percebemos na análise dos artigos que os mesmos justificam, mas não fundamentam as práticas, há um esvaziamento teórico nos estudos. Este fato reproduz uma ciência neutra, o que corrobora para que as práticas continuem a não apresentar meios para a superação das dificuldades da criança com necessidades educativas especiais.

De certo modo, acaba por evidenciar a reprodução e manutenção das condições sociais. Considerando que a pesquisa científica é uma prática social, estudos que não apresentam uma concepção crítica e consistência teórica sobre o fenômeno não possibilitam práticas que sejam transformadoras. É importante que a produção do conhecimento científico vá de encontro com uma educação escolar humanizada, ainda, com vistas a compreender as múltiplas determinações da constituição do sujeito.

Ao olhar para a pessoa com deficiência ou com necessidades educativas especiais, é necessário a compreensão de que a deficiência não é estática e imutável. O trabalho deve estar voltado para a superação, por meio de instrumentos culturais com a intencionalidade de compensar o defeito. Cabe ao psicólogo escolar trabalhar em prol do desenvolvimento de cada pessoa, entendendo que ela é um sujeito singular-particular-universal.

Neste sentido, ao propormos conhecer o que a psicologia escolar tem produzido sobre a educação especial em países da América Latina considerando as políticas públicas, referimos aos anseios por uma psicologia escolar a frente das demandas da educação especial, cujo trabalho esteja voltado para a transformação da sociedade. Sabemos que o psicólogo escolar está diante de condições que dificultam o exercício de uma psicologia revolucionária, uma psicologia na qual a prática não esteja pautada no diagnóstico que é limitador. Mas, a luta incessante necessita direcionar-se na construção de práticas que estejam voltadas para a superação da dificuldade de cada indivíduo, considerando todas as suas relações.

REFERÊNCIAS

Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPPRA). (2013). *CODIGO DE ETICA de la Federación de Psicólogos de la República Argentina [FePPRA]*. Resgatado de http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf.

Argentina, Poder Ejecutivo Nacional. (2018). *Decreto n° 289/2018, de 09 de abril de 2018* (apruebase la reglamentacion de la ley n° 27.306 de declaracion de interes nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan dificultades especificas del aprendizaje). Resgatado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/181280/20180410>.

Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206, de 14 de diciembre de 2006. (regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender). Resgatado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.

Asbhr, F. S. F. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In Martins, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 171-192). Campinas: Autores Associados.

Barroco, S. M. S. & Leonardo, N. S. T. (2016). A periodização histórico-cultural do desenvolvimento da educação especial. In *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice* (pp. 321-341). Campinas: Autores Associados.

Barroco, S. M. S. & Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. *Psicologia USP*, 23(1), 111-132. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000100006>.

Barroco, S. M. S. (2007a). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: Implicações para a psicologia e educação atuais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, Brasil.

Barroco, S. M. S. (2007b). *Psicologia educacional e arte: uma leitura história-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem.

Barroco, S. M. S. (2012). Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural em defesa da humanização do homem* (pp. 41-65). Maringá: Eduem.

Barroco, S. M. S. Matos, N. S. D. & Orso, P. J. (2018). Políticas, concentração da riqueza e crescimento das desigualdades: recuperações históricas necessárias. In Negreiros, F.; Zibetti, M. L. T., & Barroco, S. M. S. (Orgs). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais: Desafios para enfrentamentos à Exclusão* (pp. 21-34). Curitiba: CRV.

Barroco, S. M. S. Silva, A. C. & Leal, Z. F. R. G. (2012). Deficiência Intelectual e Psicologia Histórico-Cultural: A defesa de mediações rumo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In *Educação Especial e Inclusiva: Teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais* (pp. 175-196). Maringá: Eduem.

Barroco, S.M.S. (2012). A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: Uma questão para a psicologia da educação. In Duarte, N. (Org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 151-173). Campinas, SP. Autores Associados.

Cavasin, M. F. S. (2018). *Educação e desenvolvimento do psiquismo da pessoa com deficiência visual: um estudo sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica (CPPCR). (2018). *Ley Orgánica N°6144*, de 06 de setiembre de 2018. Resgatado de http://psicologiacr.com/sdm_downloads/ley-organica-cppcr/.

Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica [CPPCR]. (s.d.). *Reseña*. Resgatado em <http://psicologiacr.com/resena-historia/>.

Colegio Profesional De Psicólogos De Costa Rica [CPPCR]. (2017). *Código De Ética Profesional*. Resgatado de <http://psicologiacr.com/wp-content/uploads/2017/01/Codigo-de-Etica-y-Deontologico-CPPCR.pdf>.

Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC) (s.d). <https://www.colpsic.org.co/inicio>

Colombia (s.d). DANE Información para Todos.

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>

Colômbia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022*. Resgatado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-2013-2022.pdf>.

Consejo Nacional De Rehabilitación Y Educación Especial (CNREE). (2011). *Política Nacional en Discapacidad para 2011-2021*. Costa Rica: Heredia, 1 ed.

Cordinadora de Psicólogos del Uruguay (CPU). (S,d.).

<https://www.psicologos.org.uy/index.php/header/historia>

Djaló, M. & Barroco, S. M. S. (2015). Políticas Públicas e Processos Educativos na Guiné-Bissau: contribuições da psicologia escolar brasileira no enfrentamento ao fracasso escolar. In Zibetti, M. L. T.; Souza, M. P. R.; & Barroco, S. M. S. (Org). *Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização* (pp. 227-248). Florianópolis: Pandoin.

Duarte, N. (2015). *A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica*. In *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolas*. Campinas: Autores Associados.

Facci, M. G. D. & Tada I. N. C. (2012). Os laudos e a atuação do psicólogo escolar: explicitação das potencialidades dos alunos. In *Educação Especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais* (pp. 117-130). Maringá: Eduem.

Facci, M. G. D & Lima, E. C (2012). A profissionalidade do professor de educação especial: Uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In *Educação Especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais* (pp. 67-91). Maringá: Eduem.

Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEpra). (2018). *La Federación*. Resgatado em <http://www.fepra.org.ar/feprav3/node/129>.

Federación Nacional De Colegios, Sociedades Y Asociaciones De Psicólogos De México (FENAPSIME). (2018). Resgatado em <http://www.fenapsime.org.mx/download/plannacional.pdf>

Garcia, D. I. B. (2015). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na região sul do Brasil*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). *Censo 2010*. Argentina. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>.

Instituto nacional de estadística y censos (INEC). (2011). *Población total por zona y sexo, según provincia, cantón y distrito*. Costa Rica. Recuperado de <http://www.inec.go.cr/poblacion/temas-especiales-de-poblacion>.

Instituto Nacional de Estadística Uruguay (INE). (2011). <http://www.ine.gub.uy/web/guest/censos-2011>

Klein, L. R. & Silva, G. L. R. (2012). Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In Barroco, S. M. S. Leonardo, N. S. T. Silva, T. dos S. A. (Org.) *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural em defesa da humanização do homem* (pp. 23-39). Maringá: Eduem.

Lane, S. T. M. & Codo, W. (1989). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

Leontiev, A. et al. (2005). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro.

Lessa, P. V. (2010). *A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia histórico-cultural*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Luria, A. R (2015). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, e Maringá, v. 16, n. 4, p. 647- 657, out./dez. 2011.

Marques, H. C. R. Barroco, S. M. S. & Silva, T. S. A. (2013). O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 503-517. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400003&lng=en&tlng=pt.

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre-docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil.

Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

Martins, L. M. (2016). Psicologia Histórico-Cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In Martins, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 13-34). Campinas: Autores Associados.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In Tamanachi, Elenita; Proença, Marilene; Rocha, Marisa (Org). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 35-71) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Mendes, C. Frison, C. F. & Superti, T. (2017). *A arte como técnica social para a humanização: objeto cultural mediador para o desenvolvimento e transformação das funções psíquicas superiores (sentimento e emoção)*. Umuarama: *Akrópolis*, v. 25, n. 2, p. 139-151, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.25110/akropolis.v25i2.6415>.

México. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP. Resgatado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

Observatorio Federal de Recursos Humanos en Salud (OFERHUS). (2015). *Psicología*. Argentina. Resgatado em <https://www.argentina.gob.ar/salud/oferhus/datos/formaciongrado/psicologia>.

Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A. A. Silva, N.R. & Martins, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social da psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis: Vozes.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, de 10 de dezembro. Resgatado de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.

Organização das Nações Unidas (ONU). (s.d.). *Conheça a ONU*. Restado de <https://nacoesunidas.org/conheca/>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Espanha. Resgatado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 361-370.

Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, SP, Brasil.

Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1997). O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In Maria Helena de Souza Patto (Org). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Redalyc. (s.d). *Acerca de*. Sistema de Información Científica Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Recuperado de https://www.redalyc.org/redalyc/media/redalyc_n/Estaticas3/mision.html.

Ribeiro, M. J. L. & Simionato, S. E. W. (2012). Uma reflexão sobre a educação especial na trajetória da universidade brasileira. In Ribeiro, M. J. L. (Org). *Educação Especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais* (pp. 31-44). Maringá: Eduem.

Rossato, S. P. M. & Leonardo, N. S. T. (2012). Concepções de deficiência intelectual e educação especial: desnaturalizações necessárias. In Ribeiro, M. J. L. (Org). *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais* (pp. 73-84). Maringá: Eduem.

Rossato, S. P. M. & Leonardo, N. S. T. (2018). Políticas Públicas de educação especial e o processo de escolarização das pessoas com deficiência. In Negreiros, F.; Zibetti, M. L. T., & Barroco, S. M. S. (Orgs). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais: Desafios para enfrentamentos à Exclusão* (pp. 51-78). Curitiba: CRV.

Rossato, S.P.M. (2016). *Atividade docente e Educação Especial: dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, Brasil.

Saviani, D. (1997). *Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2017). Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. In Orso, Paulino José; Malachen, Julia; Castanha, André Paulo (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (pp. 53-71).

Saviani, D., & Duarte, N. (2015). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.

Silva, M. A. S. (2014). *Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Zilda Bluma V. Zeigarnak*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Silva, R. I. M. & Barroco, S. M. S. (2015). Psicologia, Ideologia e Políticas Públicas para Educação: reflexões necessárias, In Zibetti, M. L. T.; Souza, M. P. R.; & Barroco, S. M. S. (Orgs.). *Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização* (pp. 21-42). Florianópolis: Pandoin.

Simionatto, M. A. Q. Facci, M. G. D. & Lemes, M. J. (2018). O Ingresso de alunos com deficiência no ensino superior e a construção de uma política de inclusão na Universidade Estadual de Maringá – UEM – Alguns apontamentos. In Negreiros, F.; Zibetti, M. L. T., & Barroco, S. M. S. (Orgs.). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais: Desafios para enfrentamentos à Exclusão* (pp. 191-206). Curitiba: CRV.

Souza, M. P. R. (2018). A perspectiva crítica em psicologia escolar e possíveis aproximações com a psicologia histórico-cultural. In Beatón, G. A., Souza, M. P. R., Barroco, S. M. S., & Brasileiro, T. S. A. (Orgs.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil e Cuba* (pp. 19-35). Maringá: Eduem.

Superti, T. (2013). *VYGOTSKI, MACHADO DE ASSIS E A PSICOLOGIA DA ARTE: do objeto, do método e das contribuições para a humanização do homem*. Tese (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: Eduem.

Tuleski, S. C. (2018). *Luria e uma nova proposta para se conceber o desenvolvimento humano*. In Beatón, G. A., Souza, M. P. R., Barroco, S. M. S., & Brasileiro, T. S. A. (Orgs). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: Interfaces Brasil-Cuba* (pp.125-145)

Unesco (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Paris, França.
Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508/PDF/370508por.pdf.multi>

Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social. (2014). *Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad*. Uruguai: MIDES. Resgatado de http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf.

Uruguay (2010). Plan Nacional de Educación – 2010 – 2030 (Componente ANEP): Aportes para su elaboración.

Uruguay (s.d). Minisiterio de Educación y Cultura. <https://educacion.mec.gub.uy/>

Universidades.cr. (s.d). *Psicología*. Costa Rica. Resgatado em https://universidades.cr/carreras/psicologia_

Vigotski, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. Trad. Roberto Della Santa Barros. Recuperado de <http://www.gaeppe.unir.br/uploads/57575757/A%20Transformacao%20Socialista%20do%20Homem%20-%20Lev%20Vigotski.pdf>.

Vygotski, L. S. (1995). **Obras escogidas**: Hisotoria del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotski, L. S. (1997). **Obras escogidas**: Fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A.

Vygotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Vygotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

APÊNDICE

País	Título	Link de acceso
Argentina	Competencia social en niños con sordera profunda	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539418002
Argentina	La influencia de la desigualdad intelectual en la interacción colaborativa de díadas de niños de ocho años	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320708002
Argentina	Un estudio exploratorio de la evolución de los actos de habla en psicoterapia grupal de niños con problemas de aprendizaje	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80429824004
Argentina	Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Segunda parte: la memoria y su implicancia en el rendimiento lector.	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011325001
Argentina	Desarrollo de la capacidad de memoria de trabajo: efectos de interferencia inter e intra dominio en niños de edad escolar.	https://www.redalyc.org/pdf/3334/333439929004.pdf
Costa rica	Atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476747239002
Colômbia	Las inteligencias múltiples y las nuevas tecnologías informáticas y de comunicaciones en la escuela	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552349004
Colômbia	Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva psicología	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301910
Colômbia	Espectro autista: déficit en teoría de la mente versus entrenamiento en autodiscriminación condicional	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225162001
Colômbia	El papel de la memoria operativa en las diferencias y trastornos del aprendizaje escolar	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79832492009

Colômbia	Representación de problemas matemáticos asociados al uso del algoritmo de signación en población sorda pensamiento	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80131178003
Colômbia	Caracterización neuropsicológica en niños con diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje en cali, colombia	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600005
Colômbia	Estudio ex-post facto de la teoría de la mente en niños escolarizados diagnosticados con trastorno por déficit de atención-hiperactividad	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139029743010
Colômbia	Análisis del funcionamiento de la memoria operativa en niños con trastornos en el aprendizaje	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79832492009
Colômbia	Diferencias entre el carácter institucional y el grado escolar en el desempeño lector en niños con diagnóstico de tdah	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297232756001
Colômbia	Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532607007
Colômbia	La construcción social de la hiperactividad	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80454275005
Colômbia	Déficit de memoria operativa en los trastornos del neurodesarrollo	https://www.redalyc.org/jatsrepo/4975/497555219016/497555219016.pdf
México	Conocimiento de maestros de primaria sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933342010
México	Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades	https://www.redalyc.org/pdf/647/64732221029.pdf
México	Caracterización de los conocimientos de las madres sobre la discapacidad de sus hijos y su vínculo con la dinámica familiar	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79831197010

Uruguai	Subtipos de lectores retrasados en español	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545424003
Uruguai	Dificultades de aprendizaje del cálculo: contribuciones al diagnóstico psicopedagógico	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545425002