

**PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
SENTIDOS PRODUZIDOS NO TRABALHO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA:
SENTIDOS PRODUCIDOS EN EL TRABAJO EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PSYCHOLOGY IN INCLUSIVE EDUCATION:
SENSES PRODUCED AT WORK IN SPECIAL EDUCATION**

Denise Mesquita de MELO ALMEIDA¹
Hanmi Cedeño LIMA²

RESUMO: As condições de trabalho na educação especial podem promover alto nível de estresse nos profissionais dessa área. Os fatores estressores podem, contraditoriamente, tanto desestimular os atores educativos quanto promover o engajamento destes em suas atividades. Considerando a atitude social como fator influente na realidade da inclusão, esta pesquisa tem por objetivo investigar os sentidos produzidos pelos psicólogos acerca do trabalho na educação especial em Dourados, Mato Grosso do Sul. O estudo, de caráter qualitativo, foi realizado por meio da técnica história de vida. As análises das informações foram construídas por meio da perspectiva histórico-cultural. Os resultados apontam secundarização da escolha por esse campo profissional e fragilidade experimentada na formação inicial de psicólogos. De outro lado, revelam que a formação continuada, articulada à troca de experiências, favoreceu a compreensão da proposta da educação especial sob a perspectiva inclusiva, permitindo a resignificação de culturas individuais e resultando em novas condições de implicação pessoal e engajamento na área.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Inclusão. Formação.

RESUMEN: *Las condiciones de trabajo en educación especial pueden promover un alto nivel de estrés en los profesionales en esta área. Los factores estresantes pueden desalentar contradictoriamente a los actores educativos y promover su participación en sus actividades. Teniendo en cuenta la actitud social como un factor influyente en la realidad de la inclusión, esta investigación tiene como objetivo investigar los significados producidos por los psicólogos sobre el trabajo en educación especial en Dourados, Mato Grosso do Sul. El estudio cualitativo se llevó a cabo a través de la técnica historia de vida. El análisis de la información se construyó a través de la perspectiva histórico-cultural. Los resultados indican una elección secundaria de este campo profesional y la debilidad experimentada en la formación inicial de los psicólogos. Por otro lado, revelan que la educación continua, articulada con el intercambio de experiencias, favoreció la comprensión de la propuesta de educación especial desde una perspectiva inclusiva, permitiendo la resignificación de*

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Docente no Curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas. Doutora em Educação. Psicóloga. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0122-9697>. E-mail: denisealmeida@ufgd.edu.br

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Graduanda em Psicologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0557-5378>. E-mail: hanmi.1997@gmail.com

culturas individuales y dando como resultado nuevas condiciones de implicación personal y compromiso en el área.

PALABRAS CLAVE: *Psicología. Inclusión. Formación.*

ABSTRACT: *Studies points toward the stress involving professionals in special education area due to working conditions. Stressing factors affect these professional, sometimes discouraging them, sometimes promoting their engagement in activities. Considering social attitude as an influential factor in the reality of inclusion, this research aims to investigating senses produced by psychologists in works involving this area, in Dourados, Mato Grosso do Sul. Methodologically, a qualitative study was carried own by means of life history techniques. The information analyses were performed under a historical-cultural perspective. The results point to a secondisation of choice for this professional field and the fragility experienced in the initial formation of psychologists. On the other hand, they reveal that continuing education, linked to the exchange of experiences, favored understanding of the special education proposal from an inclusive perspective, allowing the re-signification of individual cultures and resulting in new conditions of personal involvement and engagement in the area.*

KEYWORDS: *Psychology. Inclusion. Formation.*

Introdução

A promulgação do Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 (MEC, 2014) é um dos compromissos do governo federal de, por meio do estabelecimento de 20 metas, promover uma educação pública, democrática e de qualidade no Brasil. Dentre o conjunto de metas presentes no PNE 2014-2024 importa destacar a que versa sobre a educação especial. A Meta IV defende a universalização do acesso de estudantes de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, é preciso garantir um sistema educacional inclusivo, por meio de salas de recursos multifuncionais (SRM), classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A cada dois anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza e divulga estudos para subsidiar as análises sobre o cumprimento dessas metas. No Relatório do 2.º ciclo de monitoramento de tais objetivos, divulgado pelo Inep em 2018, constatou-se que no Brasil, entre 2009 e 2017, ocorreu com relação ao acesso do público-alvo da educação especial à Educação Básica, um aumento de 21,9%, sendo possível notar em 2017 um percentual de 91,0% desse alunado matriculado em classes comuns da educação básica (BRASIL, 2018).

Trata-se de uma conquista bastante significativa. No entanto, o mesmo documento demonstra que a distribuição dessa taxa de matrícula não é homogênea no País, tendo em vista a variação por regiões entre 83,4% e 98,1%. A meta proposta pelo PNE 2014-2024 é de 100% de absorção. Nessa direção, ainda há um caminho importante a ser percorrido, sobretudo nas regiões que apresentam as taxas mais baixas, por exemplo, o Estado de Mato Grosso do Sul, de onde produzimos nossas reflexões. Nesse Estado, a taxa de absorção do público-alvo da educação especial em classes comuns da Educação Básica, ainda que considerada a mais alta do período, chegou em 2017 a apenas 86,1%.

As lutas sociais vêm mostrando que, confirmados por diferentes estudos (MAZZOTA, 2003; MENDES, 2010), democratizar o ensino e a Educação vai além de garantir o acesso. É preciso promover a permanência qualificada de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica, a fim de assegurar a inclusão social no espaço escolar. Para tanto, é preciso construir uma educação inclusiva.

A perspectiva da educação inclusiva circunscreve-se para além do delineamento de um desenho universal de princípios e métodos que permitam a eleição de estratégias e condutas organizadoras do processo pedagógico que, em todas as suas dimensões (desde arquitetônicas até atitudinais), possam se constituir promotoras de um novo viés educacional. Tal construção, implicada fundamentalmente em processos formativos que possibilitem a construção de sentidos fluidos e abrangentes à inclusão, envolve toda a sociedade, desde a comunidade escolar com o seu alunado, docentes, familiares, equipe administrativa, coordenação pedagógica e de gestão, até todo o corpo técnico e profissional que se relaciona direta ou indiretamente com a escola na produção de suportes necessários à promoção de desenvolvimento e aprendizagem a todos, e, em particular, aos alunos públicos-alvo da educação especial.

Nesse contexto, dirigimos nosso olhar aos processos formativos vividos por uma categoria profissional comumente convocada ao diálogo quando a pauta de reflexões pedagógicas passa a relacionar a aprendizagem a atitudes, aos comportamentos, à subjetividade, à individualidade, às potencialidades individuais e ao desenvolvimento, a saber, os psicólogos.³ Em nossas reflexões, perguntamo-nos se os processos formativos vividos por psicólogos que desempenham suas ações profissionais estabelecendo interface com a educação especial têm oferecido elementos necessários tanto para atuarem em consonância

³ Este estudo foi iniciado no âmbito do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica da Universidade Federal da Grande Dourados e foi repercutido e ressignificado no seio do Grupo de Pesquisa sobre Psicologia, Educação e Trabalho: Inclusão em contextos de desenvolvimento (GEPETIn-Contextos/CNPq).

com a perspectiva inclusiva da Educação quanto para que superem entraves, convertendo-os em subsídios para a promoção de seu engajamento na área sob essa perspectiva.

O conceito de sentido, tal como concebido no seio das reflexões orientadas pela psicologia histórico-cultural, norteia nossas investigações. Portanto, nesta reflexão, tomamos o sentido como um “agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade” (VYGOTSKY, 1987 *apud* GONZÁLEZ REY, 2007, p. 158).

Outrossim, tomamos o trabalho como princípio formativo e constitutivo da subjetividade, e, desse ponto, propomo-nos a conhecer trajetórias de vidas profissionais de psicólogos vinculados às escolas especiais e/ou às redes municipal e estadual de Educação no município de Dourados/MS. Analisamos os processos vividos por esses profissionais ao longo de sua qualificação e exercício nesse campo de atuação, almejando perceber, dentre as experiências formativas vividas, aquelas que os auxiliaram a construir sentidos capazes de fortalecer seu engajamento no trabalho com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Buscamos compreender processos pelos quais fatores de desgaste foram convertidos em limites e/ou em motivações para o engajamento na educação especial e para construção de uma atuação regida pela perspectiva da educação inclusiva. A metodologia de pesquisa com histórias de vida norteou a recolha do material da investigação, enquanto a análise de conteúdo foi a estratégia eleita para o tratamento dos dados que foram lidos prioritariamente sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Políticas institucionais e a educação especial: impactos sobre as subjetividades

Como dissemos, neste estudo dedicamo-nos a conhecer as trajetórias profissionais de psicólogos que atuam na educação especial no município de Dourados em Mato Grosso do Sul. As motivações que nos impulsionam ao desenvolvimento de tal investigação relacionam-se às possibilidades e aos desafios que a própria proposta de educação inclusiva, cujo objetivo é dirimir desigualdades e propagar condições equitativas de acesso e permanência qualificada na escola, apresenta aos diferentes agentes educativos que interagem nessas instituições. No contexto educacional brasileiro, desde a década de 1990, o movimento pela inclusão escolar vem representando o reflexo de um movimento mundial mais amplo de busca por uma reorganização societária referenciada em novos parâmetros de sociabilidade. De acordo com Mendes (2010), os pressupostos dessa nova sociabilidade se pautam por um processo bilateral, no qual pessoas excluídas da sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação

de oportunidades para todos. Almeja-se que desse processo resulte a construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania por meio do respeito, da aceitação e do reconhecimento político das diferenças. Nesse contexto, portanto, a educação inclusiva é proposta como estratégia para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, que é percebida como o elemento fundamental para o estabelecimento de uma sociedade democrática.

O movimento pela promoção da educação inclusiva, desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), conceitua as diferenças como atributos humanos e reconhece a escola tradicionalmente como *provocadora* ou *acentuadora* das desigualdades associadas às diferenças de origem pessoal, social, cultural e política. Diante do exposto, o referido movimento sugere a reformulação da escola para a promoção de uma educação de qualidade para todas as pessoas. Fruto desse processo, vinte anos após, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) foi instituída para “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1.º). Assim, a educação, que desde a Constituição brasileira de 1988 era reconhecida como um direito fundamental de todas as pessoas, ganhou, na nova legislação, o destaque de que para a pessoa com deficiência tal direito fosse garantido por meio de “sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível [...], segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, art. 27).

Mendes (2010) observava que todo esse conjunto de transformações representaria significativas oportunidades tanto para reflexão sobre a natureza e o propósito da escolarização em si, sobre a função da escola, quanto para a superação da superficialidade da reflexão sobre onde e como os indivíduos podem aprender melhor. Tais reflexões de fato impactaram fortemente a educação especial, que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/1996 era entendida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58). De acordo com Mantoan (2011), na nova conjuntura, sob a ampliação da noção de direito à educação, a educação especial assumiu novos contornos e, em lugar de substitutiva, passou a se apresentar de modo complementar, suplementar e transversal ao ensino comum. Sob esse novo perfil, passou a transcorrer todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, visando à eliminação das barreiras e a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

No entanto, a implementação da proposta de educação inclusiva ainda enfrenta muitos desafios nos dias atuais. As barreiras que se interpõem são de diferentes naturezas, variando desde limitações na própria compreensão da proposta da inclusão, passando por fragilidades na formação dos educadores, pela escassez na produção de saberes sobre as deficiências e seu impacto nos processos de ensino-aprendizagem, até o desconhecimento da dinâmica da relação com a diferença e as questões de infraestrutura. Tais entraves não estão circunscritos apenas no universo escolar, ao contrário, estão presentes na sociedade como um todo, mas recaem sobre os ombros dos agentes educacionais de forma particularmente intensa, gerando desgaste e constituindo, por vezes, motivo para desânimo, descrença e dificuldades para o engajamento profissional na área.

No conjunto de agentes educacionais impactados pelos desafios da inclusão, estão desde os cuidadores familiares, professores e outros profissionais da Educação, inclusive os psicólogos. Gregorutti e Omote (2015) e Spinazola *et al.* (2018) apontam que os compromissos da educação inclusiva se associam às demandas e às reações de cuidadores familiares diante do diagnóstico, podendo, por conseguinte, sobrecarregar e interferir em sua capacidade para corresponder a esse conjunto de solicitações. Naujorks (2000; 2002), Madureira (2014) e Candeias (2017) referem-se, particularmente aos efeitos que o enfrentamento aos impasses cotidianos da educação inclusiva produz tanto sobre o processo de trabalho quanto sobre a qualidade do engajamento dos educadores nessa área de atuação. Todos esses estudos apontam para um alto nível de estresse experienciado por esses agentes educacionais em decorrência de tais desafios.

No entanto, nesta investigação, em particular, interessamo-nos por pesquisas como as desenvolvidas por Flores-Mendoza (1997), Santos *et al.* (2012), Oliveira e Dias (2016), Sousa Braz-Aquino *et al.* (2016), entre outros, que nos ajudam a compreender as aproximações entre a Psicologia e a educação especial. Esses trabalhos investigativos lançam olhares sobre a educação especial como campo de trabalho e formação para psicólogos; analisam o processo de formação inicial de psicólogos, questionando as especificidades necessárias para essa área de atuação; bem como, nesse contexto, discutem o adoecimento psíquico e o desinvestimento profissional de psicólogos nesse universo de atuação.

Schruber e Cordeiro (2010) anunciam que a educação inclusiva pede transformação. Em direção à inclusão, transformar pede alteração da forma, modificação de conteúdo – a transformação para a inclusão implica mudança, metamorfose. De acordo com Mattos e Nuernberg (2010), transformar para promover inclusão envolve não apenas questionar o discurso biomédico e as práticas assistencialistas, mas também produzir um novo entendimento sobre a deficiência, em que ela passa a ser tomada como um produto em aberto das interações sociais, repleto de possibilidades de desenvolvimento e reconfigurações. No

entanto, Oliveira e Dias (2016) acrescentam que essa transformação, como parte de um processo intencional, implica transições individuais e coletivas e um engajamento prospectivo e de longo prazo. Para as autoras, as transições referem-se “ao conjunto de mudanças simultâneas que são catalisadas por rupturas e percebidas pela própria pessoa como possibilidades de transformações significativas e duradouras no seu sistema subjetivo” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 87). Rupturas são eventos que ocorrem de maneira interna ou externa, estimulando caminhos novos de ação ou pensamentos. Tais movimentos nem sempre são experienciados de maneira fluida e contínua, por vezes são constituídos por tensões e desgastes. No entanto, no conjunto desses deslocamentos e reflexões, a atitude social emerge como um fator influente na realidade da inclusão e os processos formativos se apresentam, em grande parte das vezes, como chaves para a superação de entraves relacionados à implementação da proposta da educação inclusiva.

O trabalho na educação especial por psicólogos de Dourados-MS: diálogos com a formação e o exercício profissional

Para a epistemologia qualitativa sob a perspectiva histórico-cultural, a produção de sentidos assume um caráter dialógico ao longo de todo o processo investigativo (GONZÁLEZ REY, 2005). De acordo com o autor, as informações produzidas por meio de casos singulares são permeadas de legitimidade que, para além do quantitativo de sujeitos pesquisados, garantem a qualidade das vozes representadas.

De modo análogo, para a perspectiva histórico-cultural, todo o conhecimento produzido é único e está constituído por aspectos históricos e subjetivos acerca do fenômeno investigado. O processo interpretativo é visto como uma complexa imersão nas produções de sentidos, nas quais são evidenciados os aspectos subjetivos e históricos do indivíduo (VYGOTSKY, 1934/2001).

Nesse viés, para compreender os sentidos do trabalho na educação especial, esta pesquisa recorreu à perspectiva de psicólogos institucionalmente vinculados a escolas de educação especial do município de Dourados, em Mato Grosso do Sul. Por meio desses atores educativos, buscamos conhecer em suas trajetórias profissionais os possíveis fatores de desgaste que, ao longo da sua atuação, foram convertidos em limites e/ou em motivações para seu engajamento na educação especial.

O município de Dourados-MS possui apenas duas escolas de educação especial que, por sua vez, dispõem de apenas três psicólogos em seu quadro funcional. Desse quantitativo de profissionais, dois consentiram em participar desta pesquisa de caráter qualitativo. No processo de coleta das informações, recorreu-se à técnica de história de vida para a construção

do roteiro de entrevista. Cabe destacar dois estudos particularmente importantes para a elaboração desse roteiro de entrevistas: o estudo exploratório sobre práticas de psicólogos na educação especial em Mato Grosso do Sul, desenvolvido por Flores-Mendoza (1997); e a discussão produzida por Madureira (2014) sobre a educação especial como escolha docente. As reflexões produzidas por esses autores auxiliaram na produção deste roteiro em que foram priorizados os aspectos relacionados a processos formativos vividos pelos psicólogos ao longo de sua qualificação e exercício na educação especial; possíveis elementos apontados como desafiadores desgastantes ao longo da sua atuação e as estratégias formuladas para o enfrentamento de possíveis fatores de estresse no trabalho.

Com base na análise das entrevistas, pode-se iniciar o processo de interpretação acerca dos sentidos elaborados pelos psicólogos a respeito do trabalho na educação especial. A compreensão dos sentidos exige do pesquisador a manutenção de um processo relacional com os seus participantes. Nesse sentido, as entrevistas foram conduzidas com base em categorias prévias que, em consonância com os objetivos da pesquisa, permitiram aos psicólogos refletir sobre sua formação inicial e continuada, seu exercício profissional, retomando aspectos relacionados às condições para seu ingresso na área, às funções que desempenha em serviço, enfatizando a abrangência das ações que realiza cotidianamente, bem como sobre os desafios que vivencia e as estratégias produzidas para seu enfrentamento. O roteiro também abordou concepções sobre deficiência e inclusão, estimulou a reflexão sobre possíveis fatores considerados desafios ou fonte de frustrações no trabalho na educação especial e, ainda, indagou as razões e estratégias para a permanência na área.

Para a análise e transversalização dos sentidos produzidos, foi feita a transcrição das entrevistas com os psicólogos. Posteriormente, foram realizadas leituras flutuantes para garantir a apropriação do conteúdo a ser trabalhado. Dessas leituras foram selecionados excertos de falas relacionados aos objetivos, aos temas e aos conteúdos de interesse da investigação. A partir da apreensão dos sentidos construídos pelos participantes, podem-se retomá-los à luz do diálogo com a concepção de educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva. Os resultados das análises e as discussões permitiram a construção das categorias, a seguir: (a) formação; (b) exercício na educação especial; (c) desafios e motivações ao engajamento na educação especial.

A *categoria formação* diz respeito ao processo de profissionalização para o exercício da psicologia na área da educação especial. Tardif (2000) argumenta que o que difere uma profissão de uma ocupação são os saberes que as instituem. Para o autor, em uma profissão, esses saberes têm origem desde a trajetória individual de cada profissional, passando por processos formais e não formais de qualificação nos quais os conhecimentos científicos e técnicos se articulam aos saberes da experiência. A dimensão temporal atravessa a noção de

formação profissional. Deste modo os anos iniciais se tornam singularmente importantes para a aquisição do sentimento de competência e o estabelecimento das rotinas de trabalho. Da mesma forma, no transcorrer das trajetórias, decorrendo de crises e reviravoltas - como fruto de conquistas e/ou perdas - os saberes constituídos integram-se dando forma à identidade profissional e à carreira desenvolvida.

Neste estudo, verificamos que os saberes diretamente ligados à área da educação especial das psicólogas entrevistadas⁴ provinham de duas origens diferentes. Na primeira delas, de caráter formal, a educação especial era apresentada como tema de estudo propriamente dito, explorado por meio de poucas disciplinas obrigatórias das matrizes curriculares de seus cursos de graduação, a saber: educação especial e libras, que são disciplinas frequentemente ligadas à licenciatura em Psicologia, embora as entrevistadas tenham mencionado que o conteúdo eventualmente emergisse também em outras disciplinas de interface com a área, como Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem.

No entanto, demarcando a segunda origem, em ambos os contextos discursivos as entrevistadas constataram que os conhecimentos da educação especial obtidos durante seus processos de formação inicial estiveram mais relacionados às experiências profissionais e de estudos vividos pessoalmente e compartilhados por professoras específicas de suas graduações do que propriamente aos conteúdos acadêmicos. Experiências de professoras que fizeram seus percursos profissionais como psicólogas na interface com a educação especial e as utilizavam como exemplos para o ensino de conceitos e técnicas nas disciplinas que ministravam nos cursos de graduação em Psicologia (evento posteriormente repetido por nossas entrevistadas em suas próprias trajetórias):

Eu fiz educação especial, libras e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem – que passou, ali, só a título de comparação das fases do desenvolvimento. Mas como foi dada pela [Professora X], que é da educação especial, então, também utilizou essa matéria para comparação. Eram obrigatórias da licenciatura (Entrevistada 1).

Nós tínhamos uma professora que falava bastante da área de educação especial. Que era a [...], e ela tinha trabalhado numa escola de educação especial. Ela que dava essa disciplina de educação especial, então ela trazia bastantes exemplos para gente. Então, assim a gente tinha o conhecimento dela...o que ela trazia, o que ela trabalhou, né?! [...] A experiência que a gente tinha era o que ela trazia para a gente (Entrevistada 2).

A experiência compartilhada apresentou-se como um ponto de partida efetivamente significativo no início de suas trajetórias profissionais. No entanto, demonstrando a importância do desenvolvimento de habilidades específicas para o trabalho na educação

⁴ As duas psicólogas entrevistadas formaram-se em cursos de graduação em Psicologia em Dourados/MS, sendo uma no ensino privado e outra no ensino público.

especial, sobretudo tendo em vista o paradigma da inclusão que norteia as políticas públicas atuais, verificou-se que as duas psicólogas participantes desta pesquisa recorreram a processos de qualificação formais ao longo de sua efetiva vinculação ao campo de trabalho na educação especial.

No tocante à construção de competências e fonte para o estabelecimento de suas rotinas profissionais, ambas as entrevistadas lançaram mão de cursos de especialização *lato sensu* nas áreas de psicopedagogia, clínica, análise do comportamento com foco na criança com autismo e técnicas de *Applied Behaviour Analysis* (ABA). As entrevistadas adotam, para o planejamento e implementação de suas intervenções, a análise do comportamento como referência teórico-metodológica. Uma das entrevistadas cursou o mestrado em Educação, na área de concentração Educação e Diversidade, e o seu ingresso nesse processo formativo marcou o início de sua trajetória de estudos e reflexões sobre a Psicologia e a educação especial. Portanto, não afirmamos que os saberes formais são os únicos, nem os mais importantes para a qualificação profissional de psicólogos para o trabalho na educação especial, mas – conforme Madureira (2014, p. 81) – consideramos que a opção por essa área de atuação *envolve processos de mudança nos quais importa considerar a experiência e a formação especializada*.

Nessa perspectiva, sob a *categoria exercício na educação especial*, reunimos os sentidos produzidos pelas profissionais ouvidas sobre um conjunto de experiências que articulam e sintetizam seu processo de ingresso, desenvolvimento de identificação com área, bem como o de produção de competências para o estabelecimento de rotinas. A esse respeito, Madureira (2014), discutindo sobre a docência em educação especial, apontou que, como condição para atuar na área em alguns países como Inglaterra, Escócia e Estados Unidos, um professor qualificado pode optar por realizar uma formação adicional e assim ingressar na área da educação especial. Em outros, como em Portugal, “é uma opção que qualquer docente pode realizar durante o seu percurso profissional, necessitando para tanto e apenas de ter experiência profissional de pelo menos cinco anos e realizar, posteriormente, a correspondente formação especializada” (MADUREIRA, 2014, p. 82).

No Brasil, o exercício na educação especial, tanto para professores quanto para psicólogos não impõe pré-requisitos, mas supõe uma formação especializada. No entanto, tal condição de especialização em tese garantida ao longo do próprio processo de graduação, mostrou-se tão somente como ponto de partida no percurso demonstrado pelas profissionais ouvidas, o que para nós, conforme mencionamos em trabalhos anteriores, parece compreensível, sobretudo no que tange à Psicologia e à formação de psicólogos, processos tão recentes em nosso país (ALMEIDA; NANTES, 2018; ALMEIDA; GÉLLER, 2018).

Flores-Mendoza (1997) e Sousa Braz-Aquino *et al.* (2016) desenvolveram estudos que denotam uma frequência elevada de psicólogos que ingressaram na educação especial em razão da necessidade de inserção profissional em início de carreira, e não em decorrência primordial da configuração de um campo de interesse. No presente estudo, as informações recolhidas demonstram a repetição desse dado. A partir dos relatos produzidos pelas psicólogas participantes deste estudo, pode-se afirmar que seu ingresso na educação especial praticamente coincidiu com o próprio ingresso na vida profissional. E, de acordo com os depoimentos, a educação especial propriamente dita não foi um tema ao qual se dedicaram ao longo de sua graduação:

Eu nunca me imaginei trabalhando na área da educação especial. Eu me formei e já comecei atuar em clínica. [...] No segundo ano [...] eu já comecei a trabalhar nesse CRAS, na área social, comecei em fevereiro. E em setembro comecei a atuar nesta escola especial. Há sete anos trabalho nesta escola especial (Entrevistada 2).

Quando eu acabei a graduação [...] Daí entrei no mestrado já com projeto voltado para deficiência intelectual. E foi no mestrado que começou minha formação de fato para a deficiência, daí fui gostando da área. [...] Depois que terminei o mestrado [...], meu primeiro emprego já foi esta escola especial, e já estou atuando há um ano (Entrevistada 1).

Portanto, as profissionais em questão, a princípio, não escolheram a educação especial como área de atuação, e os motivos para tanto podem estar relacionados a possíveis currículos de cursos de Psicologia com ênfase reduzida na área desse componente curricular. No entanto, em suas trajetórias, essas psicólogas construíram sentidos que viabilizaram sua identificação com a área e o desenvolvimento de competências necessárias ao estabelecimento de rotinas promotoras de seu exercício na educação especial, como este que se verifica a seguir:

No começo, quando entrei eu imaginava assim que ia ser uma coisa muito difícil de lidar! [...] Só que depois você vê que [...] eles têm as suas limitações e isso a gente aprende no dia a dia, lidando com eles. Eles não são diferentes. Eles têm as suas limitações, assim como nós temos as nossas limitações (Entrevistada 2).

Nesse caso, o reconhecimento da diferença como ponto de partida e elemento organizador constituiu-se eixo para o desenvolvimento de competências técnicas e pessoais, necessárias ao estabelecimento de rotinas e estruturação das intervenções psicológicas. Para Naujorks *et al.* (2000, p. 01), o processo de promoção da inclusão pode gerar situações complexas nas relações escolares, com possibilidade de desencadeamento, inclusive, de desgastes institucionais e pessoais, o que exige muito investimento e dedicação dos profissionais, como anunciado neste discurso:

Olha a gente tem que trabalhar bastante nessa área! É que assim, você vai para uma instituição e tem que trabalhar com o que a instituição te oferece. Então, você tem que ser criativo e tem que trabalhar muito duro! Cada criança é uma criança. Cada uma responde a uma coisa (Entrevistada 2).

Portanto, a atuação profissional desenvolve-se sobre uma linha tênue que exige equilíbrio na adaptação às condições e *modus operandi* da instituição que abriga o trabalho do psicólogo. Ao mesmo tempo, o exercício impõe uma margem de autonomia para o planejamento e implementação das intervenções psicológicas, ainda que respeitando a ordem burocrática que atravessa os serviços e também as demandas geradas quando os serviços passam a atuar em rede:

[Sobre] a rotina é o seguinte: nós atendemos pelo SUS. Temos que atender oito pacientes por dia, meia hora cada um. Quando surge alguma emergência, [...] eu dou prioridade. [...] Eu tenho dois grupos, duas salas em que o trabalho é em grupo, e os outros são individualizados. O meu horário é flexível, porque eu tenho essas intervenções. [...] Meu horário sou eu que faço, ele é mais individualizado que outros (Entrevistada 2).

Gregorutti e Omote (2015, p. 2295) defendem que, “para que o ambiente educacional torne-se acolhedor para esses alunos, não basta apenas modificar as condições estruturais e curriculares do meio em que estão inseridos”. Para os autores, “um dos componentes essenciais para iniciar as mudanças é o meio social”. E, como este é representado por vários segmentos da comunidade escolar e familiar, além de outras instituições, essas associações, ao mesmo tempo que requerem reconhecimento, demandam cuidado para que não sobrecarreguem nem precarizem as atenções oferecidas na educação especial.

Outro aspecto que atravessa a educação especial quando percebida sob a perspectiva inclusiva diz respeito às implicações da escolha pelo exercício profissional nessa área específica. De acordo com Madureira (2014), essas implicações envolvem “processos de mudança em termos do papel, das funções e da carreira”. Por conseguinte, a autora alerta que tais mudanças envolvem “crenças, teorias pessoais e comportamentos profissionais”. Cada psicólogo percorrerá o seu caminho nesse processo de transformação em busca da coerência entre o estar na educação especial e o agir em conformidade com a postura inclusiva:

Foi muito na vivência, de aprender no dia a dia. [...] Foi na prática e também na terapia, juntas, para a gente conseguir compreender. E também [foi muito] conversar com pessoas da área. Porque [...] não tem como a gente adentrar numa coisa totalmente nova e ficar calma e achar que tá tudo certo. Sempre vai causar esse estranhamento inicial (Entrevistada 1).

Portanto, o exercício na educação especial sob a ótica da inclusão depende de sínteses e produções de sentidos pessoais sobre predisposições, capacidades, condições sociais e até

mesmo sobre apoio institucional. Significações que cada psicólogo produz singularmente nas relações que estabelece enquanto observa, planeja e intervém na educação especial.

Por fim, no que toca à *categoria desafios e motivações ao engajamento na educação especial*, observamos que os desafios quase se misturam com as motivações e que, de modo avesso, quase se convertem em gatilhos para o desenvolvimento do engajamento na área. Madureira (2014) refere-se à diversidade de saberes e habilidades necessárias ao exercício na educação especial. Nesse contexto, a autora salienta que, muitas vezes, a grandeza desse conjunto de saberes que precisam ser construídos “justifica os sentimentos de esforço, de cansaço e de frustração profissional”, uma vez que da articulação entre todos eles podem resultar ou não dificuldades em gerir o tempo, os planejamentos, as intervenções e, sobretudo, a qualidade dos resultados alcançados. Esses sentidos emergem na palavra das psicólogas deste estudo:

No começo você se frustra, porque muitas vezes você não tem resultado... o ano inteiro com a criança, e você vê o mínimo mesmo [...]. Às vezes você está fazendo um trabalho, daí de repente ele começa a faltar, e aí perde tudo aquilo que já tinha! E quando volta, aí tem que voltar do zero. [...] Ah! Se você não tiver paciência, se você não tiver esse autocontrole, não consegue atuar (Entrevistada 2).

Por mais que a gente tenha a formação, trabalhe com as técnicas, [...] uma criança sempre vai ser totalmente diferente da outra. Então sempre vai ter uma demanda diferente. [...] sempre vai ter alguma coisa que vai aparecer, que eu não vou saber lidar e daí eu tenho que ir atrás para ver o que é melhor para trabalhar (Entrevistada 1).

Entretanto, um aspecto muito importante mencionado pelas participantes do estudo diz respeito a alguns elementos que Naujorks *et al.* (2000) consideram como “causas que desencadeiam estresse” e, em nossa perspectiva, consideramos como fatores estressores que podem ou não se converter em desafios ao exercício na educação especial. A autora situa entre os desencadeadores de desconforto na relação com esse trabalho a “má compreensão à proposta inclusiva, a desatenção ao potencial educativo dos alunos”. No entanto, entre as causas discutidas pela autora, as que foram lembradas com especial ênfase pelas psicólogas participantes deste estudo referem-se ao desconhecimento “de seus próprios mecanismos de defesa e [de sua] dinâmica psicológica frente à diferença”:

Essa dificuldade inicial foi mesmo [...] Porque querendo ou não, [...] a gente fala que não tem preconceito, mas quando a gente vai para prática, a gente vê que os nossos mecanismos. [...] Por mais que a gente lê, faz a graduação, e tudo mais. A gente vai se formando tentando aceitar as diferenças do outro. Só que na prática, independente de ser educação especial ou não, na prática quando a gente começa atuar e a gente vê o quanto de pessoas diferentes de nós existe... Isso causa um conflito (Entrevistada 1).

No contexto desta pesquisa, a reflexão *supra*, tecida por uma de nossas entrevistadas, pode ser considerada muito significativa, uma vez que os sentidos produzidos para os desafios identificados nos processos de trabalho, no contexto das trajetórias investigadas, foram convertidos em motivações ao engajamento no trabalho em educação especial, reafirmando seu compromisso com a produção de relações inclusivas. Tal processo pode ser verificado pela análise do seguinte depoimento:

Ah o que me deixa mais engajada é ver no dia a dia o avanço das crianças, ver que realmente aquilo ali que pequenas ações mudam a vida delas. O que me deixa engajada é ver o desenvolvimento das crianças até o ponto de ver elas saindo da escola especial e adentrando a escola comum. Ver esse processo, acompanhar elas sendo incluídas... É uma satisfação ver que ela está ali no ambiente escolar. É claro que não vai ser mil maravilhas, que têm os problemas e tudo mais. Mas ver que ela está fazendo parte da sociedade, isso é o que me deixa mais engajada para atuar na área (Entrevistada 1).

Se os educadores e os profissionais da Educação, entre eles os psicólogos, constituem-se de fato, como propõe Madureira (2014, p. 81), “impulsionadores de processos de mudança, capazes de promover mudanças, contribuindo para o desenvolvimento de comunidades educativas solidárias e tolerantes”, e, assim, “[...], para a criação de uma cultura escolar onde a democracia, a igualdade e a dignidade humana constituam os valores de referência”. Então, cada psicólogo precisará ser capaz de percorrer seus caminhos na educação especial e de construir sínteses à sua maneira, como nos ensinam essas profissionais que participaram deste estudo, que vivenciam os desafios da relação com a diferença, marcada pela deficiência alocada no contexto da escola especial, sem perder de vista as dimensões das potencialidades humanas, da abertura do processo de desenvolvimento de qualquer pessoa e do sentido da escola especial como possibilidade complementar e suplementar à educação proporcionada na escola comum.

Conclusões

Como vimos, a educação especial vista sob a perspectiva inclusiva se apresenta hoje com um novo perfil e novos propósitos. Sua finalidade atualmente é voltada à promoção da inclusão escolar e social de pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Portanto, tem em vista o desenvolvimento de métodos e técnicas que proporcionem as melhores condições de aproveitamento e estimulação das potencialidades humanas para que todos consigam conviver socialmente em condições equitativas e usufruindo com qualidade de ambientes educativos acessíveis e inclusivos, contextualizados nas escolas comuns. Uma inovação importante, com reflexos sociais extremamente significativos no sentido da ampliação das possibilidades de ser e de estar no

mundo, com liberdade para a expressão das singularidades, respeito às diferenças e diversidades humanas.

No entanto, para que o alcance desses objetivos seja viável, é necessário repensar, desconstruir e ressignificar as formas de inserção de professores, da comunidade e de todos os profissionais que desenvolvem suas intervenções na interface com a escola, por meio da educação especial. É preciso discutir os processos formativos desse conjunto societário visando à elaboração de novos sentidos pessoais, novas predisposições individuais e coletivas para o redesenho das dinâmicas educativas institucionais. Ao longo deste trabalho, questionamos de que forma a Psicologia se relaciona com a produção da inclusão e qual o papel do psicólogo nesse processo. Refletimos sobre os processos pelos quais cada pessoa relaciona singularmente significados sociais e as atividades que realiza com esse propósito. Tendo em vista a perspectiva inclusiva, refletimos sobre os sentidos construídos por psicólogos à atuação que desenvolvem na educação especial de Dourados, em Mato Grosso do Sul.

Lembramos que essa região conta com apenas duas escolas especiais, que abrigam diretamente apenas três psicólogos, dos quais dois participaram deste estudo. Assim, concluímos que a promoção da perspectiva inclusiva da educação especial implica, de fato, atitudes sociais intencionais e coerentes com o processo da inclusão. Nessa direção, os sentidos produzidos pelas psicólogas ouvidas com relação à sua formação profissional, seu exercício na educação especial e aos desafios e motivações para seu engajamento na área, conduzem-nos a algumas sínteses, a saber:

Sobre a formação: que a educação especial, como contexto de desenvolvimento humano, fonte de saberes para a produção de pesquisas e desenvolvimento de arsenal teórico-metodológico, e como campo de atuação, vem sendo pouco explorada e/ou menos enfatizada do que poderia ser pelas disciplinas obrigatórias das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Psicologia. Infere-se que desse fato decorrem tanto secundarização da escolha por esse campo profissional quanto a fragilização na formação de psicólogos no que concerne à avaliação psicológica no contexto da educação especial inclusiva, à instrumentalização desses profissionais para o acolhimento e à orientação às famílias na nova perspectiva, e ainda para a elaboração dos planos de atendimento individualizado e projetos de intervenções institucionais voltados à promoção da inclusão das pessoas com deficiências em ambientes educacionais.

Sobre o exercício na educação especial: verificou-se que a identificação tardia com a área durante o processo de atuação foi facilitada pela compreensão efetiva da proposta da educação especial no contexto da perspectiva inclusiva. Tal compreensão foi alcançada pelas psicólogas do estudo por processos formativos formais, articulados a trocas de experiências e

implicações formativas pessoais (processos de autocuidado e autoconhecimento), que resultam no redesenho de culturas individuais e coletivas, crenças, valores. Assim, permitem o desenvolvimento de competências profissionais colocadas a serviço do estabelecimento de rotinas de intervenção direcionadas intencionalmente ao desenvolvimento de potencialidades necessárias para a promoção do trânsito do aluno da escola especial ao atendimento educacional especializado em escolas comuns.

Sobre os desafios e motivações para seu engajamento na área: o estudo das trajetórias profissionais permitiu concluir que os sentidos construídos sobre os princípios e processos da inclusão também instrumentalizaram as psicólogas para o enfrentamento dos desafios encontrados. Os sentidos que elas construíram sobre a inclusão permitiram que questionassem e compreendessem os desafios que se interpunham em seus horizontes. Portanto, foi possível ressignificá-los e convertê-los em razões promotoras de um engajamento mais qualificado na educação especial.

Diante do percurso investigativo desempenhado, concluímos em semelhança com as pesquisas que apresentamos: as condições de trabalho na educação especial, sobretudo com relação ao trabalho desenvolvido sob a perspectiva da educação inclusiva, seguem representando desafios a serem superados. Concordamos que as aberturas propostas pelo novo conceito de educação inclusiva desestabilizam profissionais e instituições, incluindo psicólogos que atuam na educação especial. O novo gera fissuras que expõem a comunidade escolar a altos níveis de estresse. Os processos formativos podem favorecer trocas de experiências e implicação pessoal capazes de convertê-los em motivações e engajamento qualificado para o exercício na educação especial.

Desse modo, seguimos defendendo a necessidade de se desenvolverem novos estudos que auxiliem a compreender os sentidos produzidos por profissionais das diferentes áreas que se dedicam ao trabalho voltado à inclusão educacional de pessoas com deficiências. Apostamos que essa seja uma importante forma de elaborar insumos para subsidiar processos formativos capazes de ampliar não apenas o engajamento de profissionais à área, como também tornar os frutos desse engajamento mais eficazes no conjunto dos processos de produção de relações educacionais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. de M.; GÉLLER, L. Psicologia e educação: transdisciplinaridade na construção do atendimento educacional especializado de Caarapó-MS. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 856-871, dez. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11917>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ALMEIDA, D. M. de M.; NANTES, J. de M. Psicologia e Letras Libras: um encontro na busca por uma educação inclusiva no ensino superior. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 22, p. 185-195, nov. 2018. ISSN 2237-258X. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9053>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2.º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Inep, 2018.

CANDEIAS, A. A.; CALISTO, I.; BORRALHO, L. Estudo comparativo sobre *burnout* em professores de ensino regular e educação especial. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 0, n. 3, p. 59-62, 2017.

FLORES-MENDOZA, C. E. Estudo exploratório sobre a atuação dos psicólogos escolares que trabalham com populações especiais em Mato Grosso do Sul. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 1, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia e Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jun. 2019.

GREGORUTTI, C. C.; OMOTE, S. Relação entre inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral e estresse dos cuidadores familiares. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, 2015.

MADUREIRA, I. P. Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 2, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MATTOS, L. K. de; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 16, n. 2, p. 197-214, 2010.

MAZZOTTA, M. J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC. **Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010.

NAUJORKS, M. I. *et al.* *Stress ou burnout*, a realidade frente a inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 67-74, abr. 2000. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5288/3219>. Acesso em: 14 dez. 2018.

NAUJORKS, M. I. *et al.* Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, p. 117-125, 2002.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; DIAS, S. de S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da psicologia escolar. *In*: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia escolar: que fazer é esse?**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paideia**, v. 15, n. 32, 2005.

SANTOS, N. N.; FREITAS, L.; BRANCO, S.; GONÇALVES, L.; FRANCO, G.; BEJA, M. J. **O burnout nos psicólogos da educação especial**. 2012. Disponível em: www.researchgate.net/publication/258983570_O_burnout_nos_psicologos_da_educacao_especial. Acesso em: 19 dez. 2018.

SCHRUBER, J.; CORDEIRO, A. F. M. Educação inclusiva: desafios do estágio curricular supervisionado em psicologia escolar/educacional. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 1, p. 21-30, 2010.

SOUSA BRAZ-AQUINO, F. de; LUCENA FERREIRA, I. R.; ALMEIDA CAVALCANTE, L. de. C. e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, 2016.

SPINAZOLA, C. de C. *et al.* Correlação entre variáveis familiares: perspectiva de mães de crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 697-712, ago. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29042>. Acesso em: 14 dez. 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Texto original publicado em 1934.

Como referenciar este artigo

ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo; LIMA, Hanmi Cedeño. Psicologia na educação inclusiva: sentidos produzidos no trabalho em educação especial, **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.** Araraquara, v. 21, n. 2, p. 189-207, jul./dez. 2019. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i2.13088>

Submetido em: 20/02/19

Aprovado em: 20/07/19

Publicado em: 01/08/19