



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISCA AMÉLIA BEZERRA FERREIRA**

**PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PERSPECTIVA DE VIGOTSKI:  
CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
NA CONTEMPORANEIDADE**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2012**

FRANCISCA AMÉLIA BEZERRA FERREIRA

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PERSPECTIVA DE VIGOTSKI:  
CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia  
Barbosa Paiva Magalhães.

FORTALEZA – CEARÁ

2012

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistemas de Bibliotecas

Ferreira, Francisca Amélia Bezerra.

Psicologia, educação inclusiva e a perspectiva de Vigotski: contribuições da defectologia para a formação do professor na contemporaneidade [recurso eletrônico] / Francisca Amélia Bezerra Ferreira. - 2012.

1 CD-ROM: il. ; 4 ¼ pol.

CD ROM contendo arquivo em formato PDF do trabalho acadêmico com 113 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Formação de professores. 3. Educação Inclusiva. I. Título.

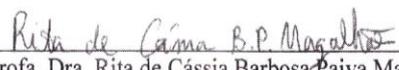
FRANCISCA AMÉLIA BEZERRA FERREIRA

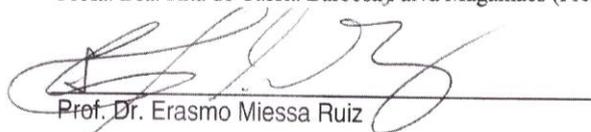
PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PERSPECTIVA DE VIGOTSKI:  
CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA  
CONTEMPORANEIDADE

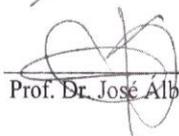
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Formação de Professores.

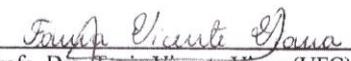
Aprovado em: 30/08/2012

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Erasmo Miessa Ruiz

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Tânia Vicente Viana (UFC)

Este trabalho é dedicado aos meus amados pais, as pessoas mais importantes da minha vida. Meus companheiros, que sempre me apoiam e me fortalecem, proporcionando a base e a segurança de que preciso para seguir em frente.

## **AGRADECIMENTOS**

Este é, sem dúvida, um dos (muitos) desafios depois de um trabalho árduo e de caminhos cheios de obstáculos...

A começar, obrigada ao meu Deus grandioso por me proteger em cada segundo da minha existência e por sua misericórdia em todos os momentos em que as minhas forças pareciam não existir mais durante a realização deste trabalho;

Às duas pessoas mais importantes da minha vida: minha mãe, Maria das Graças Bezerra David, a mulher mais forte que eu conheço; e meu pai, José Washington Barbosa Ferreira, o homem de melhor coração a quem Deus me deu a grande honra de ser filha;

Aos meus irmãos Valmir Junior, Rita de Cássia e Vilmar David, pelo constante incentivo, por serem sempre os “torcedores número um” e por terem me dado a felicidade de ser tia de oito preciosidades: Vandson, Andreia, Caio, Rachel, Marquinhos, Mosiah, Dávilla e Caleb;

À minha amiga Lucy (Tico), companheira de graduação, primeira incentivadora para que eu entrasse em um grupo de pesquisa e aquela que, com todo o seu afeto e dedicação, se tornou uma das pessoas mais importantes da minha vida;

Aos companheiros de jornada da turma de 2010 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que compartilharam comigo todos os sentimentos peculiares de uma pós-graduação: Izabeli, Leandra, Rachel, Diana, Ariádine, Sandra, Nertan, Gorete, Marcel, Ciro, Hedgard, Marcos e Dennys;

Às minhas grandes amigas Larissa Lima, Clarice Santiago e Sarah Varela, pela força, presença, torcida e, acima de tudo, pelo fortalecimento de um dos bens mais preciosos que alguém pode ter na vida: A AMIZADE;

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pela acolhida e por me fazerem sentir parte de um grupo que compartilha experiências acadêmicas e celebra vida, momentos e sentimentos;

Àquela que sempre será meu maior exemplo de profissionalismo e minha fonte de inspiração, minha amiga Paula Cardoso, por tantos momentos compartilhados, desde a aprovação da primeira fase da seleção do mestrado até as questões referentes aos últimos detalhes desta pesquisa, passando pelos caminhos complicados da vida, me ajudando a entender que os problemas existem e precisam ser encarados de frente, o meu MUITO OBRIGADA;

A todos os professores do programa pelas aprendizagens e exemplos proporcionados;

De forma muito especial, o meu “muito obrigada” à professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, minha eterna mestre e orientadora, por todos os ensinamentos, momentos, sentimentos compartilhados no decorrer dos últimos anos; por ter sido uma das grandes responsáveis por eu ter conseguido fechar esse ciclo e acreditado em mim, mesmo diante de tantas circunstâncias contrárias. Fica aqui registrado o meu agradecimento cheio de carinho e afeto àquela pessoa que nunca desistiu de mim;

À estimada professora Marcilia Chagas Barreto, pela dupla importância na minha vida: através de suas preciosas contribuições quanto ao delineamento do trabalho e, mais ainda, pela preocupação, afeto e carinho ao longo do processo;

À professora Maria Marina Dias Cavalcante, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas no estágio de docência;

Aos professores da banca José Álbio Moreira de Sales, Erasmo Miessa Ruiz e Tania Vicente Viana, pela compreensão, disponibilidade e pelas contribuições ao trabalho;

À coordenação do PPGE, pela compreensão e pelo apoio;

À Joyce, secretária, pelos serviços prestados ao longo de tantos anos, por toda a atenção, carinho e simpatia;

À Andressa Luna Saboia, pela tradução dos trechos em espanhol conferindo, assim, uma maior fidedignidade ao texto.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), por me proporcionar condições de dedicação integral às atividades da pós-graduação;

À UECE e ao Centro de Educação, minha segunda casa, onde muito aprendi e trilhei minha trajetória acadêmica;

A todos que, direta ou indiretamente, participaram deste processo, deixo aqui o meu sentimento de gratidão por estarem junto comigo, dando força e acreditando em mim.

**MUITO OBRIGADA!**

*“Ponha fé na vida, ponha os pés no chão”.*

(Milton Nascimento)

## RESUMO

Este trabalho resulta de pesquisa bibliográfica e objetiva discutir a contribuição da Psicologia da Educação para a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, com aporte nos estudos de defectologia de Lev Semenovitch Vigotski. É composto por três capítulos, nos quais são abordados os temas Educação, Pedagogia, Psicologia, Teoria Histórico-cultural de Vigotski, (na qual se inserem os estudos de Defectologia). Há um emaranhado de relações entre estes temas que perpassam diferentes tempos e contextos da realidade brasileira. Educação, Pedagogia e Psicologia sempre estiveram atreladas ao longo dos tempos, com o objetivo de explicar e fundamentar as questões educacionais. A Psicologia, até a década de 1950, reinou absoluta nesta tarefa, mas com o desenvolvimento das demais Ciências Sociais, teve de dividir espaço e, a partir de então, passou a ser uma das principais ferramentas de direcionamento da Educação às exigências da sociedade. A educação de pessoas com deficiência é uma das demandas da Educação contemporânea e encontramos, na perspectiva histórico-cultural de Vigotski – especificamente em sua obra “Fundamentos de Defectologia” – um campo fértil de estudos, que pode contribuir para a formação inicial de professores, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos que estes receberão em sala de aula. A inclusão educacional da pessoa com deficiência, mesmo com todas as mudanças no contexto político e social, notadamente a partir da década de 1990, ainda se apresenta como um desafio à sociedade “de direitos iguais”. A nossa escola dispõe de poucos instrumentos que assegurem a viabilidade de educação para crianças deficientes. Para o professor, ter, em sua sala de aula, um aluno com algum tipo de deficiência, ainda é motivo de temor e insegurança. E podemos atribuir este fato à sua formação rápida, aligeirada e, ainda, com discussões superficiais – ou inexistentes – acerca das peculiaridades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem deste aluno. Os postulados de Vigotski desenvolvidos nos seus estudos de Defectologia são regidos a partir de um ponto fundamental: a defesa da inserção social destas crianças como fator crucial para o seu desenvolvimento. Vigotski nos trouxe, ainda na década de 1920, estudos e postulados baseados na tese de que o desenvolvimento de uma criança está

alicerçado nas oportunidades de experiência que o meio social possibilita. O papel do professor adquire uma importância fundamental: na medida em que o deficiente aprende da mesma forma que uma pessoa normal e o que muda é a penas a via pela qual aquele se desenvolve, cabe ao professor a importante tarefa de estar atento à via e, principalmente, qual a melhor forma de atingi-la. Concluimos, portanto, que a teoria de Vygotsky pode oferecer subsídios na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno – um sujeito cultural e historicamente construído e, portanto, que não deve ser dividido “em partes” – e, também, na articulação destes processos e as particularidades que envolvem educação de pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural. Formação de Professores. Educação Inclusiva.

## **ABSTRACT**

This work results from literature and discusses the contribution of psychology of education for teacher training in the context of inclusive education, with the contribution of studies in defectology of Lev Vygotsky Semenovitch. It consists of three chapters, in which the topics are covered education, pedagogy, psychology, cultural-historical theory of Vygotsky, (specially Defectology's studies). There is a tangle of relationships between these themes that run through different times and contexts of Brazilian reality. Education, Pedagogy and Psychology have always been linked over time, in order to explain and justify educational issues. The psychology until the 1950s reigned absolute in this task, but with the development of other social sciences, had to share space and, since then, has become a major tool targeting education to the demands of society. The education of people with disabilities is one of the demands of contemporary education and meet the cultural-historical perspective of Vigostki - specifically in his work "Fundamentals Defectology" - a fertile field of study that may contribute to initial teacher education, in view the heterogeneity of the students who will receive this in the classroom. The educational inclusion of people with disabilities, even with all the changes in the political and social context, especially since the 1990s, the education of persons with disabilities still presents a challenge to society "equal rights". Our school also has few instruments that ensure the viability of education for disabled children. For the teacher, take your classroom a student with a disability, is still a matter of fear and insecurity. And we can attribute this to its rapid formation, lighter, and also discussions with superficial - or nonexistent - about the peculiarities surrounding the teaching-learning process of the student. Vygotsky's postulates developed in their Defectology's studies are governed from the fundamental point: defending the social inclusion of these children as a crucial factor for its development. Vygotsky brought us, even in the 1920s, and studies based on the theory postulates that the development of a child is grounded in experience opportunities that the social environment allows. The role of the teacher acquires a fundamental importance: to the extent that the poor learn the same way as a normal person and that changes the punishment is the route by which one develops, the teacher the important task of

paying attention to the track and, mainly, how best to achieve it. We therefore conclude that Vygotsky's theory can provide insight in understanding the processes of development and student learning - a subject culturally and historically constructed and therefore should not be divided "in parts" - and also the articulation of these processes and characteristics that involve the education of persons with disabilities.

**Keywords:** Historical-cultural Theory. Teacher Training. Inclusion.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	28
1.2	POR QUE A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	30
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA: PALAVRAS QUE SE INTERCRUZAM.....</b>	<b>34</b>
2.1	PEDAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO?.....	41
2.2	PSICOLOGIA E PEDAGOGIA: RECORTES DE UMA INTERLOCU- ÇÃO.....	46
2.3	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	53
<b>3</b>	<b>PARA ENTENDER VIGOTSKI: CONCEITOS E QUESTÕES FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>60</b>
3.1	VIGOTSKI E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	60
<b>3.1.1</b>	<b>Antecedentes e aspectos gerais.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Relação Cultura e Desenvolvimento.....</b>	<b>65</b>
3.2	LINGUAGEM, ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: O PAPEL DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	70
<b>4</b>	<b>LIÇÕES DO TOMO V (FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA) PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>80</b>
4.1	UM NOVO OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA.....	80
4.2	PROCESSOS COMPENSATÓRIOS, DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	87
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto, submetido à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, apresenta o relatório de investigação sobre as contribuições dos estudos de Defectologia de Vigotski no âmbito da Psicologia Educacional para a formação do professor em tempos de Educação Inclusiva.

Este trabalho tem como foco a Psicologia da Educação na formação pedagógica de docentes no contexto da Educação Inclusiva. A ideia é evidenciar as contribuições dos estudos de Defectologia de Vigotski, no âmbito da Psicologia Educacional, para a formação do professor e para a sua gestão de práticas inclusivas na escola.

O interesse pessoal por este tema foi resultado da confluência de dois momentos distintos de minha trajetória como acadêmica do curso de Pedagogia. Em um primeiro momento, durante a realização de um estágio, tive oportunidade de trabalhar com crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Durante os dois anos em que convivi com esta realidade, sempre estive cercada por questões em que as peculiaridades envolvidas nos processos de aprendizagem me suscitavam dúvidas e inquietações. Questões estas que foram determinantes para que, *a posteriori*, desenvolvesse meu tema de pesquisa da monografia de conclusão do Curso de Pedagogia<sup>1</sup>.

O segundo momento coincide com a minha entrada para o Grupo de Pesquisa em Educação Especial<sup>2</sup> da Universidade Estadual do Ceará, em 2007. Durante três anos como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPQ/PIBIC), participei de atividades desenvolvidas em duas pesquisas. Uma delas, denominada “Diversidade e Inclusão na Formação do Pedagogo: alternativas

---

<sup>1</sup> FERREIRA, F. A. B. **Significados de aprendizagem/não aprendizagem na formação do pedagogo: uma leitura a partir de Vygotsky**. Fortaleza, 2009. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará.

<sup>2</sup> Sob a coordenação da Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

para o currículo do curso de *Pedagogia*”, buscou desenvolver uma alternativa de formação inicial no curso de graduação em Pedagogia da UECE, relacionada às temáticas *Inclusão, Diversidade e Identidade*, que contribuísse com a reforma curricular do referido curso e auxiliasse nas reflexões sobre a formação do pedagogo e o contexto da escola.

A partir do entrelaçamento dos estudos proporcionados por estes dois momentos, senti-me instigada a buscar um novo foco de investigação, vislumbrando tais temáticas. Assim, aos poucos, foi-se delineando um projeto de pesquisa que, além de levantar discussões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, focasse também a área da Psicologia no âmbito do Ensino Superior e suas implicações para a educação de pessoas com deficiência.

A escolha da área da Psicologia da Educação como básica para este trabalho justifica-se na medida em que discussões a respeito dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento são essenciais na formação docente e imprescindíveis a quem desenvolve atividades com crianças e jovens. Ressalto, ainda, que esta área instrumentaliza o professor, em geral, e o pedagogo, em particular, para lidar e compreender diversas situações no cotidiano da sala de aula (VERCELLI, 2008; SOUZA, 2004).

Ao longo dos anos, os processos de ensino e aprendizagem foram vistos de diferentes formas, de acordo com épocas e contextos. Os interesses em desvendar os mistérios da mente datam da Antiguidade, tarefa esta que cabia a pensadores, filósofos e teólogos. Ou seja, as explicações situavam-se no campo filosófico e permaneceram com esta característica até o final do século XIX.

À medida que a ciência ganhou *status*, gradativamente, começou a manifestar-se a tentativa de desvincular fenômenos psíquicos das explicações de cunho filosófico. Isto culmina com o surgimento da Psicologia científica no século XX. Assim, a Psicologia se torna ciência em um contexto do capitalismo como modo de produção dominante e numa época em que o conhecimento científico torna-se hegemônico.

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004), até finais dos anos de 1950, a Psicologia científica se destacava como a principal dentre as ciências da Educação. Cenário este que se modificou a partir dos anos de 1960, quando a sua capacidade de fundamentar cientificamente a Educação e o ensino foi questionada. Assim, a ciência da Psicologia chega ao final do século XX dividindo espaço, na esfera educacional, com outras ciências.

No Brasil, o papel da Psicologia, no âmbito da Educação, passou por diferentes momentos e objetivos (PATTO, 1984). O primeiro momento coincide com o final do século XIX e, durante o século XX, há presença significativa da Psicologia no âmbito da formação dos professores. Sua contribuição teve início através da disseminação dos princípios da Pedagogia Nova (ou escolanovismo), que pregava a formação de um novo homem, preparado para suprir a necessidade imposta pelos novos tempos. É quando a Psicologia se torna “a amiga mais fiel” da Pedagogia, servindo de base para seus estudos.

Porém, os postulados do escolanovismo começaram a sofrer sinais de esgotamento e a década de 1960 testemunha um movimento de renovação, quando se inicia um novo momento: a Educação entendida como uma das principais vias para se atingir o desenvolvimento econômico. A “Era Tecnicista” ditava as novas formas de educar e a Psicologia legitimava os pressupostos de racionalidade, neutralidade e eficiência através da chamada Psicologia Comportamental ou Behaviorismo.

A terceira fase coincide com o modelo da internacionalização do mercado interno brasileiro e a Psicologia também exerce um importante papel através da base teórica behaviorista, com ênfase no comportamento e a favor de uma Educação em que o comportamento humano é considerado uma interação entre a herança genética e as contingências ambientais. Neste sentido, percebemos que a Psicologia se configurou, ao longo da história da Educação no Brasil, como uma das ciências mais importantes para o campo educacional.

Nossa compreensão acerca do processo educativo parte do princípio de que este é um fenômeno complexo e que, portanto, não há possibilidade de ser

explicado sob o olhar de apenas uma área de conhecimento. Elencamos a área da Psicologia não por atribuir-lhe o papel de detentora de todas as explicações acerca dos aspectos diversos acerca da Educação; e sim por entender que esta ciência, versando sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, é capaz de nos oferecer bases para compreensão de tais processos, essenciais para a formação docente. Reconhecemos, assim, a Psicologia, portanto, como uma das ferramentas imprescindíveis da prática pedagógica do professor, auxiliando-o na compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno.

Além da contribuição para o entendimento destes processos, consideramos a Psicologia como imprescindível, também, para oferecer subsídios acerca dos processos de desenvolvimento e educação de pessoas com deficiência. Historicamente, é sabido o papel importante que a Psicologia exerceu junto à Educação Especial, desde meados dos anos de 1960, através de uma intervenção/prática clínica, centrada, sobretudo, no diagnóstico e no tratamento dos distúrbios de desenvolvimento. Apesar deste trabalho não pretender situar a Psicologia dentro dessa perspectiva clínica, reconhecemos a sua grande contribuição para a compreensão de aspectos peculiares à educação de pessoas com deficiência.

Torna-se clara a pertinência dos estudos na área da Psicologia da Educação no contexto da formação de professores que irão atuar em salas de aula heterogêneas e com a presença de um grupo que, historicamente, esteve alijado do espaço escolar: as pessoas com deficiência. Entendemos que a influência de uma área como a Psicologia da Educação no contexto da formação docente para a construção da escola inclusiva vai para além dos modelos técnicos e instrumentais de ensino-aprendizagem, herança dos modelos pautados na abordagem comportamental.

Justificamos, também, a escolha por um referencial teórico baseado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. É notável a importância deste autor para a Educação, na medida em que considera o indivíduo como parte de uma cultura e que é justamente a sua capacidade de acumular e transmitir experiências que o caracteriza como um ser histórico. E, para este estudo, Vigotski também foi eleito

por ser um autor com notoriedade quanto às contribuições específicas para a área da deficiência na medida em que suas teorias foram advindas dos seus estudos com crianças com “defeito”. Sabemos que este não é o único autor que versa sobre a temática, mas é um dos poucos que tem uma obra específica<sup>3</sup> voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência no início do século XX, defendendo uma perspectiva absolutamente inclusiva, quando ainda não pensava nesta possibilidade.

Assim, o professor que se forma atualmente parece necessitar de conhecimentos de Psicologia que possam colaborar na compreensão das relações entre desenvolvimento, cultura e aprendizagem, com base nas teorias de fulcro interacionista, mas voltados para a ampliação da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola.

Este trabalho se revela pertinente, ainda, porque pesquisas nos informam que alunos com deficiência suscitam nos professores, em geral, e nos pedagogos, em particular, questões relacionadas às particularidades dos processos de aprendizagem, constituindo-se em um desafio que tem gerado angústias em muitos profissionais da Educação. Isso ocorre, em parte, pela inserção de alunos com deficiência em sala de aula sem que o professor sequer seja informado pela escola, com alguma antecedência.

É possível informar a existência de lacunas de estudos que articulem áreas específicas do conhecimento que compõem a formação do professor e a inclusão de alunos com deficiência na escola. No caso contribuição da Psicologia na formação de professores, as produções geralmente se restringem a dois aspectos: focam o aluno com deficiência e suas peculiaridades quanto aos processos de aprendizagem; e destacam aspectos práticos subjacentes à Educação Inclusiva, aos “*modus operandi*” nos mais variados âmbitos de ensino.

Foi o que revelou o levantamento de trabalhos (teses e dissertações) disponibilizadas pelo banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de

---

<sup>3</sup> VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectología**: Obras Completas. Tomo V. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.

Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>4</sup> que realizamos. Destacamos que este levantamento aconteceu em dois momentos.

O primeiro, utilizando as seguintes palavras-chave: *Psicologia da Educação, Formação de Professores, Inclusão e Defectologia*. Em relação ao recorte temporal, este se concentra entre o período de 2000 a 2010, justificando-se pela acessibilidade no site pesquisado, além deste período marcar a radicalização do discurso que advoga a chamada Educação Inclusiva. Apenas um trabalho foi identificado e, por isso, resolvemos fazer este levantamento em duas etapas.

O primeiro, utilizando as seguintes palavras-chave: *Psicologia da Educação, Formação de Professores e Inclusão*, com o mesmo intervalo de tempo, 2000 a 2010. Dos 37 trabalhos elencados através da busca, foi possível constatar uma multiplicidade de temas abordados, tais como: formação de professores para a Inclusão/Educação Inclusiva (13 trabalhos); formação de professores para a Educação Especial (4 trabalhos); inclusão de alunos com deficiência/necessidades especiais (6 trabalhos); políticas (3 trabalhos); Psicologia e saúde (4 trabalhos); tecnologias (3 trabalhos); avaliação (1 trabalho); Psicologia e aprendizagem (1 trabalho); temas transversais (1 trabalho); ciência e Biologia (1 trabalho) e Educação Ambiental (1 trabalho).

Outra pesquisa foi realizada utilizando as seguintes palavras-chave: *Psicologia da Educação, Inclusão e Defectologia*, com o mesmo recorte temporal, de 2000 a 2010. Foram encontrados apenas 4 trabalhos. Estes se dividem em: formação de professores para a Inclusão/Educação Inclusiva (1 trabalho); formação de professores para a Educação Especial (1 trabalho); inclusão de alunos com deficiência/necessidades especiais (2 trabalhos).

Outra característica importante acerca de tais trabalhos se refere ao referencial teórico adotado. Dentre os 13 trabalhos relacionados acima, nove deles – produzidos entre 2000 e 2010 – centram suas discussões na perspectiva sócio-histórica (ou histórico-cultural) de Vigotski.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

Tal fato pode explicado por Vigotski ter realizado estudos de defectologia – já referidos anteriormente – sobre crianças que apresentavam algum tipo de deficiência e ter defendido, em sua teoria, que as leis gerais do desenvolvimento da criança normal não diferem das que regem o desenvolvimento de crianças com “defeito” (FÁVERO, 2005).

Outro levantamento foi feito no banco de dados do Portal *Scielo*<sup>5</sup> (*Scientific Eletronic Library Online*) quanto aos periódicos referentes às temáticas em questão. Foram pesquisados os seguintes periódicos: Revista Psicologia e Estudo (2005 a 2010), Revista Psicologia Escolar e Educacional (2008-2010), Revista Brasileira de Educação (2005 a 2010) e Revista Brasileira de Educação Especial (2005 a 2010). O recorte temporal foi estabelecido de acordo com a disponibilidade de artigos no banco de dados das respectivas revistas. Não foi encontrado nenhum trabalho que envolvesse todas as palavras-chave: *Psicologia da Educação, Formação de Professores, Educação Inclusiva e Defectologia*. Ao reduzirmos o filtro para as três primeiras palavras-chave, encontramos oito trabalhos. Destes, apenas um se ocupa da formação inicial de professores.

A proposta deste trabalho se encaixa dentro dessa lacuna constatada e revela-se, portanto, de caráter inovador, na medida em que se ocupa da relação entre a formação docente e as contribuições, notadamente, da Psicologia da Educação – especificadamente dos estudos de Defectologia<sup>6</sup> de Vigotski – para a construção de uma base teórico-metodológica acerca dos processos de ensino-aprendizagem de uma forma geral e, ao mesmo tempo, atenta às peculiaridades da escolarização de pessoas com deficiência, uma demanda do atual contexto capitalismo no qual estamos inseridos.

Entendemos como pertinentes referir o caráter produtivista assumido pela universidade contemporânea no contexto da sociedade capitalista. Cumprindo seu papel como instituição fornecedora de profissionais para o mercado de trabalho,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

<sup>6</sup> A Defectologia trata-se de uma compilação de textos produzidos pelo autor no período de 1924 a 1935, período que realiza muitas pesquisas, resultados teórico-metodológicos e afirma a necessidade de aprofundamento em investigações acerca da deficiência.

submetida à lógica neoliberal, desloca o cerne da preocupação da educação, como formação humana, para uma preocupação com a ampliação quantitativa de vagas.

O número de instituições de Ensino Superior cresceu substancialmente no Brasil nas últimas décadas. Segundo Santos (2005), essa expansão é baseada em mecanismos que legitimam a mercantilização do processo educacional e conferem um caráter pragmático e imediatista ao tratamento do conhecimento. A formação ocorre de uma forma aligeirada e a justaposição de conteúdos culmina em uma fragmentação deste conhecimento. Em consequência, os alunos saem da universidade sem preparo para lidar com as exigências impostas pela atualidade.

A escola nos moldes do paradigma inclusivo é uma dessas exigências. Esta deve se organizar numa ação conjugada entre os seus profissionais – professores, gestores, equipe pedagógica e funcionários – com o intuito de encontrar formas de educar todas as crianças de maneira exitosa, inclusive aquelas com deficiência.

A inclusão, para Oliveira (2003) e Mendes (2006), pode ser compreendida como um princípio filosófico e ético que advoga a convivência das diversidades nos sistemas escolares como um fator que enriquece a vida social. Esta iniciativa, que estabelece o respeito à heterogeneidade dos alunos como princípio norteador da prática educativa, ao mesmo tempo em que gera novas situações de conflito no espaço escolar, possibilita a construção de novos consensos e caminhos para a tão almejada escola democrática.

Corroborando com Cruz (2003), nota-se que predomina uma postura temerária dos profissionais da Educação acerca das reais possibilidades da proposta de Educação Inclusiva. A inclusão da diversidade é uma demanda recente para pedagogos e representa um desafio para estes, em virtude de uma formação isenta de oportunidades de lidar com necessidades específicas e de espaços de reflexão sobre suas próprias concepções acerca da deficiência.

A construção da escola inclusiva não requer somente a aprendizagem de novas técnicas/estratégias de ensino por parte do professor. Segundo Magalhães

(2006), a Educação Inclusiva presume práticas pedagógicas diferenciadas, alicerçadas na noção de que o educador desenvolve o seu trabalho respeitando as condições de sua clientela. Tais práticas se concretizam ao passo que a escola se adapta e constrói respostas educativas para atender às demandas desta mesma clientela.

Neste sentido, urge a transformação das formas tradicionais de se pensar a organização escolar e os currículos e também das formas de pensar as diferenças/deficiências.

Outro aspecto a ser destacado quanto aos desafios da escola inclusiva é o fato recorrente de professores considerarem alunos com deficiência como uma responsabilidade para “especialistas” e situá-los dentro da esfera da Educação Especial, perpassada historicamente por práticas pedagógicas segregadoras e clínicas. Segundo Ferreira (1999), apesar de algumas especificidades na educação do aluno com deficiência, não podemos manter um modelo voltado para a formação de especialistas, mas construir um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes.

O processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência sempre esteve situado nos parâmetros da Educação Especial tradicional, de caráter reducionista e abordagens biologizantes, sem levar em consideração os saberes profissionais, curriculares e disciplinares imprescindíveis, a serem contemplados na formação docente (MAGALHÃES, 2006).

Neste sentido, a Psicologia, como área fecunda de discussões a respeito das particularidades dos processos de ensino-aprendizagem, pode contribuir de forma efetiva no âmbito da formação do pedagogo, na medida em que permite a este profissional desenvolva competências e possa valer-se dessa experiência para a construção dos seus saberes-fazeres docentes, como prática social e, assim, possa determinar respostas para os desafios que lhe são postos no cotidiano (RAPOSO E MACIEL, 2006).

Porém, o estudo apresentado por Almeida, Azzi e Pereira (2003) evidencia lacunas existentes na formação de licenciados no que se refere aos

conhecimentos da Psicologia da Educação, ratificando o que a literatura atual especializada na área indica: uma Psicologia teórica, não condizente com a realidade educacional e que, ainda, não mantém um diálogo constante e produtivo com as demais disciplinas (p. 10).

Como já nos referimos anteriormente, entendemos que a Psicologia da Educação é uma das áreas de conhecimento que pode colaborar na compreensão do fenômeno educativo. Acreditamos que isso é possível ao articular-se a outras áreas das Ciências Sociais e não utilizando como referência concepções reducionistas que outrora geraram um “psicologismo da Educação” e seus óbvios equívocos.

Assim, revela-se imprescindível a adoção de posturas que situem o homem dentro de uma perspectiva integral, como um indivíduo histórico e multifacetado; e não um produto exclusivo de fatores internos, ou biológicos. Partindo dessa premissa, que considera o momento histórico e a realidade social aspectos essenciais nos estudos de Psicologia, a abordagem histórico-cultural de Vigotski é apontada como a perspectiva que proporciona uma melhor compreensão de tais aspectos, por considerar a origem social dos fenômenos psíquicos (VIOTTO FILHO; PONCE, 2008).

É neste sentido que elegemos os postulados de Vigotski – embasados na teoria histórico-cultural – como referencial teórico que pode trazer contribuições para as reflexões a respeito da importância da Psicologia da Educação na formação de professores. E, mais ainda, seus estudos específicos no campo da defectologia o legitimam a contemplar discussões a respeito de particularidades quanto aos processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência e a construção de caminhos práticos inovadores de atendimento a esta clientela.

Na medida em que o professor lida com a heterogeneidade de alunos dentro de um sistema educacional inclusivo, é convocado a aceitar o desafio de responder questões peculiares relacionadas aos seus processos de desenvolvimento. Tais questões não devem ser analisadas de um ponto de vista

reducionista, que estabelece um saber-fazer para “normais” e outro para “deficientes”.

Daí a importância da Psicologia da Educação, na formação inicial, propor conteúdos que amparem o professor em questões específicas relativas ao aluno com deficiência. Entendemos que a Educação Inclusiva não necessitaria de disciplinas específicas sobre aprendizagem porque esta precisa ser discutida dentro de um contexto geral, considerando que o aluno é um sujeito integral, composto por relações cognitivas, sociais, econômicas, culturais, afetivas e emocionais. E, além disso, urge despertar para a consciência de que a convivência com a pessoa com deficiência constitui um fator importante na busca da superação de estigmas e preconceitos em nosso cotidiano.

A problemática está lançada na medida em que esta investigação almeja uma discussão sobre as contribuições da Psicologia da Educação na formação do professor, atenta às exigências de uma escola inclusiva. Esse profissional, em sua formação inicial, conta, também, com disciplinas como “Educação Especial”, que estuda especificidades da escolarização de pessoas com deficiência. O desafio posto é articular estas áreas, almejando discutir a formação de professores para lidar com o aluno com deficiência.

Traçamos, para esta investigação, o **objetivo geral** de discutir a contribuição da Psicologia da Educação para a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, enfatizando o aporte dos estudos de defectologia em L. S. Vigotski. Como objetivos específicos, intentamos: discutir as relações entre Psicologia e Educação, enfatizando o possível papel da Psicologia na formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; apresentar as concepções da Psicologia Sócio-histórica, com aporte na obra de Vigotski sobre os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e educação escolar e, por fim, explicitar conceitos fundamentais da obra Fundamentos Defectologia (Tomo V) de Vigotski e sua pertinência para no âmbito da formação do professor.

Nesta pesquisa, o capítulo 1, denominado “**Educação, Pedagogia e Psicologia: palavras que se inter cruzam**”, versa sobre Educação, Pedagogia e

Psicologia, evidenciando a existência de relações imbricadas entre estas e sua influência no contexto educacional brasileiro ao longo dos tempos. Traçamos um panorama geral e enfatizamos alguns pontos importantes para um melhor entendimento desta pesquisa, na medida em que tais questões são repletas de vieses e não pretendemos encerrar as possibilidades de discussão.

**“Para entender Vigotski: conceitos e questões fundamentais”** é o título do capítulo 2, em que apresentamos uma discussão teórica acerca da abordagem histórico-cultural estabelecida por Vigotski (1836 – 1934). Foram abordados os aspectos principais da sua teoria acerca da aprendizagem e a importância da cultura na construção das chamadas Zonas de Desenvolvimento. A nossa intenção foi desenvolver um painel que servirá de base para a compreensão de seus conceitos fundamentais a fim de mostrar o contexto teórico no qual deve ser inserido o obra “Fundamentos de Defectologia”, Tomo V.

O capítulo 3, **“Lições do Tomo V (Fundamentos da Defectologia) para a Educação contemporânea”**, estabeleceu os postulados de Vigotski acerca da deficiência e as peculiaridades quanto aos processos de educação daqueles considerados “com defeito”, presentes em sua obra “Fundamentos de Defectologia”. À discussão, postulada por Vigotski na década de 1920, trouxemos novas reflexões, estabelecendo, em nosso entendimento, a sua contribuição para o atual contexto da Educação Inclusiva na contemporaneidade.

Em seguida, apresentamos as **considerações finais** do trabalho, focando pontos centrais tratados na investigação e iluminando possibilidades de estudos futuros.

## 1.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como intuito evidenciar as opções metodológicas desta pesquisa, cujo objetivo é discutir a contribuição da Psicologia da Educação para a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, enfatizando o aporte dos estudos de defectologia em L. S. Vigotski.

Pesquisar, basicamente, consiste em ato pelo qual buscamos o conhecimento sobre algo. Para Gatti (2002), executamos essa tarefa no dia a dia, muitas vezes, até sem perceber. Porém, ao falarmos de pesquisa no âmbito científico, trata-se da criação de um corpo de conhecimento sobre determinado assunto, conhecimento este que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

Neste caso, estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica (GATTI, 2002, p. 10).

A pesquisa em Educação – no caso deste trabalho – possui características especiais e divergentes das pesquisas em Física, Química e Biologia, quando as variáveis podem ser controladas. Ao tratarmos de Educação, trabalhamos com os seres vivos, em seu processo de vida, e isso significa ter em mãos um campo em complexa interação com todos os fatores que influenciam a existência humana.

Gatti (2002, p. 14) estabelece como resposta à pergunta “Como podemos falar em pesquisa educacional?”:

Podemos desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa. Quando a educação – qualquer que seja a maneira de a concebermos – mostra-se como centro de referência da pesquisa, é foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques em que nos situamos. E percorremos para

buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências.

É sabido que a delimitação do objeto de estudo e o planejamento da pesquisa são aspectos fundamentais tanto para que o pesquisador responder aos seus questionamentos iniciais, como também para ser flexível aos possíveis ajustes e mudanças no decorrer da trajetória, impostas pelo campo de pesquisa. E, ainda, garante a viabilização da investigação, bem como a confiabilidade de seus resultados.

Entendendo a pesquisa como um processo norteador da produção de conhecimento, que tem como características “o acabado provisório e o inacabado permanente” (MINAYO, 2010, p. 47), é preciso situar a figura do pesquisador. Este exerce a atividade de buscar, reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, por meio de um método científico com o objetivo de alargar o conhecimento sobre a temática em questão, novas descobertas ou rejeitar hipóteses anteriores.

É de suma importância, também, analisar a sua motivação pessoal. Assim, no processo de busca por novos saberes estão embutidos, além de indagações e desconstrução de certezas prévias referentes ao seu objeto de estudo, as percepções, a trajetória de vida e os sentimentos do pesquisador. Minayo (2010, p. 45) destaca:

Se teoria, método e técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador também jogam papel importante. Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. O que se denomina ‘criatividade do pesquisador’ é algo difícil de se definir, uma vez que esta expressão se refere ao campo da história pessoal e da experiência subjetiva.

Portanto, apesar do rigor dos procedimentos e do distanciamento serem encarados como primordiais na investigação científica, os aspectos subjetivos ditam importantes conexões entre pesquisador e conhecimento produzido.

De posse destas reflexões, a seguir, serão descritos os percursos metodológicos deste trabalho, que contribuirão para o entendimento mais amplo de como a Psicologia da Educação e a perspectiva de Vigotski – especialmente a Defectologia – pode contribuir na formação de professores (especificar) no contexto da educação de pessoas com deficiência.

## 1.2 POR QUE A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para esta pesquisa, elegemos a pesquisa bibliográfica, na medida em que buscamos evidenciar a contribuição de uma teoria para formação de profissionais que lidam com a educação de pessoas com deficiência. Este tipo de pesquisa nos permite adentrar especificamente na obra de Vigotski “Fundamentos de Defectologia”, escolhida por retratar questões específicas da qual este trabalho se ocupa: a educação de pessoas com deficiência. Salientamos que trata-se de obra ainda sem tradução para a língua portuguesa.

De acordo com Mendes, Faria e Nóbrega-Therrien (2011, p. 29):

Na qualidade de método de produção de conhecimento, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo uso de fontes com dados analisados e publicados, ou seja, recorre à literatura produzida a respeito de determinado tema. Ela possibilita conhecer e analisar as principais contribuições sobre um determinado fato, assunto ou ideia; [...].

As fontes das informações que servem de base para a pesquisa bibliográfica são livros, revistas, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, informativos, dentre outros, em seu formato original ou digital. Podemos constatar que o avanço da tecnologia e a difusão da *internet* favoreceram sobremaneira o trabalho de pesquisa na medida em que possibilitaram o acesso via *online* a revistas, jornais, livros (os *e-books*), banco de dados universais quanto às produções científicas (como o Portal CAPES e a Rede Scielo) e, ainda, tornaram acessíveis dados de Universidades quanto a grupos de pesquisa e publicações oriundas das suas atividades.

Comumente, a pesquisa bibliográfica aparece assinalada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece pela falta de compreensão da revisão de literatura como apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. A pesquisa bibliográfica vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas proposta pela revisão bibliográfica e imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007).

Como já referido, a pesquisa bibliográfica exige do pesquisador uma reciprocidade entre sua reflexão e o “[...] tratamento já dispensado ao assunto por outros pesquisadores” (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 40). E, exatamente por levar em consideração – também – dados já analisados por outrem, criou-se uma falácia de que o trabalho do tipo bibliográfico é “mais fácil” para pesquisadores. Corroboramos com Lima e Miotto (2007, p. 8), ao postularem que:

Ao contrário, [a pesquisa bibliográfica] requer mais trabalho do pesquisador, pois exige disciplina e atenção tanto no percurso metodológico definido quanto no cronograma de estudos proposto para que a síntese integradora das soluções não seja prejudicada. É um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo.

É com esta perspectiva que orientamos nosso trabalho. Levamos em consideração os dados evidenciados através de outras pesquisas (livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados), porém, coube ao pesquisador a importante tarefa de elaborar relações e explicações a respeito do fenômeno em estudo.

Esta tarefa requer um conjunto de operações complexas de pensamento, indo da identificação dos conceitos-chave relacionados ao objeto de estudo, da sua seleção e organização por ordem de abrangência e/ou interfaces, do

estabelecimento de relações entre as ideias ou conceitos identificados até a elaboração de sua síntese, numa perspectiva de totalidade (FARIAS; SILVA, 2009).

E, ainda, como uma fonte demasiada de dados, demanda, do pesquisador, a necessidade de estabelecer conceitos, articulações e elaboração de novas hipóteses acerca de dados que ainda não foram contemplados por outros pesquisadores, assim atribuindo à pesquisa um caráter de inovação, ampliando a possibilidade do conhecimento.

O percurso desta pesquisa englobou as seguintes etapas: i) identificação das fontes; ii) localização e obtenção do material; iii) leitura e fichamento; iv) análise e interpretação; v) redação final (MENDES, FARIAS; NÓBREGA-TERRIEN, 2011).

Na **identificação das fontes**, foram estabelecidas as fontes de pesquisa: livros, dissertações, teses e artigos científicos que abordassem o tema. Partimos de três eixos: Psicologia da Educação, Perspectiva Histórico-Cultural (e, dentro dela, os Estudos de Defectologia) e a Formação do professor.

A fase **de localização e obtenção do material** contemplou a consulta aos bancos de dados, como o Portal de Periódicos da CAPES, a Rede Scielo<sup>7</sup> e *sites* de eventos, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>8</sup>, na busca de dissertações e artigos científicos. Somando-se a isto, houve a aquisição de livros a respeito dos temas envolvidos na pesquisa. Contudo, o foco central foi a obra “Fundamentos de Defectologia”, Tomo V, da obra de Vigotski.

Os momentos de **leitura/fichamento** e **análise/interpretação** não foram feitos em uma sequência linear. A leitura de cada material era concomitante ao seu fichamento, a fim de otimizar o tempo e tornar a leitura mais significativa. Ler as fontes é um dos processos mais importantes da pesquisa bibliográfica, embora não seja o único. Como asseveram Farias e Silva (2009), não é qualquer leitura, mas sim aquela que propicie a compreensão das ideias apresentadas e “[...] condições de abordagem e inteligibilidade do texto” (GIL, 1991, p. 67).

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.

Na medida em que as observações provindas das leituras eram feitas, as **análises e interpretações** também iam sendo contempladas e esse movimento intercalou-se ao longo de toda a pesquisa. Aqui se evidencia claramente a exigência de flexibilidade do pesquisador. Ao elucidar questões, surgiram novos imprevistos e a urgência de rever o objeto de estudo e, conseqüentemente, analisar outros aspectos, tomar novos direcionamentos, obter novos materiais e repetir (parte do) processo. Neste sentido, consideramos o processo enriquecedor, na medida em que foram surgindo novos desafios e as soluções foram determinadas.

Em seguida, deu-se a escrita da **redação final**, quando é escrito o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão das leituras, interpretações e a produção do conhecimento científico.

Este texto está organizado da seguinte forma: na **Introdução**, apresentamos o tema, justificamos a sua pertinência do ponto de vista pessoal, social e científico. Na sequência, explicitamos os objetivos geral e específicos da pesquisa. Em seguida, apresentamos os percursos metodológicos que orientaram o processo de pesquisa.

## 2. EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA: PALAVRAS QUE SE INTERCRUZAM

O objetivo deste capítulo é abordar questões acerca de Educação, Pedagogia e Psicologia, e mostrar a existência de relações imbricadas entre estas e sua influência no contextual educacional brasileiro ao longo dos tempos. A intenção é de traçar apenas um panorama geral e enfatizar alguns pontos importantes para um melhor entendimento desta pesquisa, na medida em que tais questões são repletas de vieses e não pretendemos encerrar as possibilidades de discussão.

Embora o cerne deste trabalho não seja, especificadamente, a diversidade de teorias que permeiam o cenário educacional, ao longo dos tempos, abordar o tema *Educação* (quase um sinônimo de *complexidade*) abre uma vasta gama de concepções, personagens, tramas e contextos diferenciados. Entendemos como necessário realizar um esforço a fim de discutir concepções de Educação para, a seguir, articular com a perspectiva da educação escolarizada.

Segundo Brandão (2007, p. 11), todos nós somos alvos do processo educativo, em todas as instâncias da vida. Para o autor,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educações.

O autor faz uma incursão pelo tempo e nos leva até a educação indígena, revelando um fato interessante quanto à concepção de Educação característica deste povo. Para isto, conta uma história: há muitos anos, nos Estados Unidos (EUA), os estados de Virgínia e Maryland assinaram um acordo de paz com os índios das Seis Nações. Passados os atos de solenidade que envolveram o tratado, os seus governantes mandaram cartas aos índios convidando alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes responderam agradecendo, mas recusaram.

O autor reproduz um trecho da carta com o intuito de iniciar suas reflexões sobre Educação a partir da concepção destes índios:

*Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.*

*Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.*

*Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (BRANDÃO, 2007, p. 8-9, grifo do autor).*

A educação proposta para estes índios não condizia com a sua forma de vivenciar e compreender o processo educativo que ocorria de forma natural entre todos os membros da comunidade pela via da socialização. Essa era a sua forma do “ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2007) por excelência e muito semelhante às formas de organização do índio brasileiro, antes da chegada dos portugueses ao Brasil que, segundo Saviani (2008b, p. 38), sustentava-se em três elementos básicos:

[...] a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens, a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares [...].

Assim, as ideias de Educação presentes em ambos os contextos coincidiam com própria vida em comunidade dos indígenas e tinham como sustentáculo a socialização.

Ainda segundo Brandão (2007, p. 9-10), naquela carta – em que os índios explicam seus motivos e a recusa da oferta de enviar seus jovens às escolas dos brancos – já estão abordadas (mesmo que implicitamente) questões centrais

presentes nos atuais debates educacionais, como a complexidade do fenômeno educativo:

[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. [...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Ainda na incursão através da história feita pelo autor supracitado, a noção de Educação também é abordada na Antiguidade, especificamente nas civilizações clássicas grega e romana, por delas descenderem todo o nosso sistema de ensino e, assim, trazer uma dupla e paradoxal questão educacional que perdura até os dias atuais: a evolução e os problemas relacionados a uma sociedade dividida em classes (BRANDÃO, 2007).

Por alguns séculos – em que não existia a escola – a Educação, para os gregos, estava diretamente ligada à construção de um homem “cidadão”. A proposição de formação integral do indivíduo ficava a cargo da própria família e a transmissão da sua cultura se dava da mesma forma, através das inúmeras atividades coletivas, tais como festivais, banquetes e reuniões como assinalam Brandão (2007) e Ponce (2010).

Brandão (2007, p. 38-39) enfatiza que a Educação sempre está ligada, desde a Grécia, aos exercícios coletivos da vida cotidiana:

Das relações familiares diretas até a convivência entre jovens, segundo os seus grupos de idade, ou entre grupos de meninos educandos e um velho educador, entre os gregos sempre se conservou a ideia de que todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, de relações física e simbolicamente afetivas entre as pessoas.

O processo de construção deste homem apto a viver na *polis*<sup>9</sup>, denominado pela cultura grega de *Paideia*, se dava “[...] através do desenvolvimento de todo o corpo e toda a consciência [...]” (BRANDÃO, 2007, p. 38) e a formação do nobre guerreiro<sup>10</sup> apenas acontece ao longo dos anos em um contínuo de trocas entre um mestre e seus discípulos<sup>11</sup>.

Como informam Brandão (2007) e Ponce (2010), com o passar dos séculos, a Educação deixa de ser uma prática coletiva, destinada apenas à formação do cidadão nobre. A divisão da sociedade em classes atribuiu, de um lado, a arte da *teoria* às elites e, do outro, a arte do *fazer* aos escravos e outros tipos de trabalhadores alijados do direito de formação da *Paideia*.

Durante muitos séculos os ‘pobres’ da Grécia aprenderam desde criança fora das escolas: nas oficinas e nos campos de lavoura e pastoreio. Os meninos ‘ricos’ inicialmente aprenderam também fora da escola, em acampamentos ou ao redor de velhos mestres. Além das agências estatais de educação, como a Efebria de Esparta, que educava o jovem nobre-guerreiro, toda a educação fora do lar e da oficina é uma empresa particular, mesmo quando não é paga. Particular e restrita a muito pouca gente. Apenas quando a democratização da cultura e da participação na vida pública colocam a necessidade da democratização do saber, é que surge a escola aberta a qualquer menino livre da cidade-estado (BRANDÃO, 2007, p. 39).

Assim, a *Paideia*, que tem como objetivo a plena formação do homem cidadão para servir à comunidade, passa a reproduzir a ordem social entendida como perfeita e necessária, através da transmissão geracional de crenças, valores e habilidades que tornavam o homem mais preparado para viver na cidade a que servia. Uma ordem na qual, desde cedo, aprende-se a existência de “escravos” e “senhores” (BRANDÃO, 2007; PONCE, 2010).

Podemos, então, compreender que a concepção de Educação dos gregos pautava-se na ideia de que a educação do homem existe como um processo e o

<sup>9</sup> Polis: como eram denominadas as cidades-Estados gregas (PEDRO, 1997).

<sup>10</sup> Esparta era uma cidade-Estado eminentemente guerreira. Investia na preparação dos seus jovens para a guerra e na manutenção da segurança da cidade. Valorizava a preparação física dos jovens bons soldados e pregava um sentimento patriótico (PEDRO, 1997).

<sup>11</sup> Mais detalhes consultar JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus membros. Com o tempo e as mudanças estruturais na sociedade, a escola passa a ser encarada como um dos instrumentos – por excelência – de reprodução desta sociedade.

Em Roma, o elemento norteador da Educação se pautava no ancestral da família e, depois, no da comunidade. A criança começava a aprender em casa, com os mais velhos, e quase tudo o que aprendia era para saber e preservar os valores dos seus antepassados. A educação de uma comunidade dedicada ao trabalho com a terra foi durante séculos uma formação do homem para o trabalho e a vida, para a cidadania da comunidade igualada pelo trabalho. Ao contrário do que ocorria na Grécia, em Roma, não havia indício de qualquer preocupação com a preparação física e formação militar do cidadão (BRANDÃO, 2007).

Mesmo quando os romanos passam a ser constituídos por camponeses enriquecidos, opõem-se em classes sociais com diferentes interesses e o surgimento do Estado, ainda assim a criança continua com o seu processo de educação no lar.

Entre os romanos os primeiros educadores de pobres e nobres são o pai e a mãe. Mesmo os mais ricos, senhores de escravos, não entregam a um servo-pedagogo ou a uma governanta o cuidado dos filhos. Quando o menino completa, aos 7 anos, o aprendizado cheio de afeição que recebe da mãe, ele passa para o pai, que não divide sequer com o mestre-escola o direito de educá-lo, ou seja, de formar a sua consciência segundo os preceitos das crenças e valores da classe e da sociedade (BRANDÃO, 2007, p. 50).

Porém, quando a nobreza romana utiliza a sua riqueza como poder político e cria as regras em benefício próprio, aquele primitivo saber em comunidade se divide e força a separação de tipos de educação para livres e escravos, senhores e servos. Como assinala Brandão (2007, p. 51, grifo do autor):

Aos poucos a educação deixa de ser o ensino que forma o pastor, o artífice ou o lavrador e, nas suas formas mais elaboradas, prepara o futuro guerreiro, o funcionário imperial e os dirigentes do Império. O sistema comunitário de base pedagógica familiar compete com outros. Aos poucos

aparece a oposição entre o ensino de *educar*, dos pais, dos mestres-pedagogos que convivem com os educandos e os acompanham, prolongando com eles o saber que forma a consciência e que é a *sabedoria*; e o ensino de *instruir*, do mestre-escola que monta no mercado a loja de *ensino* e vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria.

De acordo com Brandão (2007), a escola romana, muito semelhante à grega, espalhou-se primeiro pela Península Itálica e depois por todos os territórios conquistados na Europa, na Ásia e no Norte da África. A educação do conquistador invade a vida e a cultura dos povos conquistados e a educação destinada aos filhos dos soldados e funcionários romanos sediados entre os povos vencidos, serve também para impor sobre eles a vontade e a visão de mundo do dominador.

Portanto, ao longo dos tempos e à medida que as sociedades grega e romana estratificaram-se em classes, a concepção de Educação também se hierarquizou e encontrou na escola o seu principal *lócus* de difusão do saber, sob a tutela e/ou interesse das classes mais poderosas. Fato este que não pode ser considerado uma exclusividade pertencente à construção histórica das civilizações de Grécia e de Roma.

O Brasil passou por processo semelhante e não é preciso fazer uma retrospectiva histórica muito densa, a partir do contexto da chegada dos portugueses, quando os povos indígenas “[...] viviam em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo” (SAVIANI, 2008b), eram pessoas unidas em torno de seus costumes e crenças e a educação de seus membros se dava de forma espontânea.

Embora a “descoberta” do Brasil tenha sido no ano de 1500, nos primeiros anos, as terras recém-incorporadas à coroa lusitana tinham pouco a oferecer aos interesses comerciais de Portugal. Somente a partir de 1549, iniciou-se o processo de colonização do Brasil, com a chegada de seu primeiro governador geral, Tomé de Sousa. Seu grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega com a missão de converter os índios aos preceitos da religião cristã, missão esta que teria como fundamento a concepção de Educação presente no ideal português. Assim, os jesuítas criaram escolas e

instituíram aqui um sistema de ensino que se ampliou por todas as regiões do território (SAVIANI, 2008b).

Já neste período colonial, podemos perceber um panorama semelhante ao que predominou nas sociedades de classes grega e romana, em que a escola foi utilizada como principal e/ou única via de Educação, servindo a interesses daqueles que detêm o poder. Portanto, a escola onde o índio era educado – ou “civilizado” – não era a mesma frequentada pela elite colonial portuguesa que aqui se estabeleceu.

Esta configuração de escola dualista – uma para pobres e outra para as elites – perpassa toda a história da Educação no Brasil até os dias de hoje, mesmo com todas as transformações políticas, sociais e econômicas de um país que passou por diferentes formas de governo (SAVIANI, 2008b; 2009).

Nesta dissertação, entendemos a Educação como um fenômeno que permeia todas as sociedades e tem como (complexa) finalidade a “humanização” do homem. Assim, corroboramos com a compreensão de Educação explicitada por Franco (2008, p. 75), de que:

A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. [...] A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participa.

Na modernidade, a escola ocupa espaço privilegiado de acesso das gerações mais jovens ao conhecimento científico e à produção artístico-cultural produzida pela humanidade. Concomitantemente, a escola também cumpriu a função do acesso destas gerações às formas de sociabilidade e disciplinamento que garantem a reprodução cultural necessária à manutenção do *status quo*.

A Pedagogia é reconhecida desde suas origens como ciência da Educação. Contudo, existe uma tendência em considerá-la, concomitantemente, arte da Educação. A articulação entre teoria e prática educativa se associam a estas

interpretações diversificadas, o que implica desdobramentos sobre o que significa Pedagogia e quem são os pedagogos (FRANCO, 2008; MAGALHÃES, 2011).

Neste sentido, a Pedagogia surge como área que terá forte desenvolvimento, notadamente a partir do advento do capitalismo e da consequente universalização da escola. No item seguinte, apresentamos uma discussão conceitual e retrospectiva sobre a Pedagogia, um dos focos de interesse desta dissertação.

## 2.1 PEDAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO?

Historicamente, o termo Pedagogia<sup>12</sup> assumiu diversas interpretações e significados que dependem da tradição cultural de cada país. No Brasil, desde a década de 1930, predomina uma ideia reducionista da Pedagogia, vista como algo essencialmente – ou até exclusivamente – docente e tal fato tem sido responsável pela inquietação de profissionais da Educação. Segundo Libâneo (2002, p. 60):

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) afirmam que esta multiplicidade de interpretações evidencia dois pontos de vista conflitantes: um considera a Pedagogia em seu sentido mais amplo, como teoria da Educação; outro pondera uma perspectiva restrita voltada às regras e orientações de ensino.

Para Saviani (2008a), a grande questão que envolve variadas definições acerca da Pedagogia e a dificuldade de definição de seu verdadeiro objeto de estudo é decorrente da reconhecida complexidade da Educação. O autor corrobora

---

<sup>12</sup> Ressaltamos que nosso enfoque é a formação do professor. Contudo, discutimos aspectos voltados para a Pedagogia como forma de evidenciar como esta área embasa concepções e práticas de professores.

com a visão apresentada por Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 135) acerca dos pontos de vista discordantes e complementa:

Há os que definem a pedagogia como sendo ciência da educação. Outros, negam-lhe caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. [...] Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo 'teoria', definindo-a como teoria da educação.

Saviani (2008b), a respeito do desenvolvimento da Pedagogia, referencia a obra de Giovanni Genovesi<sup>13</sup>, que distingue três fases históricas deste processo. Na primeira etapa, a Pedagogia se afina com a própria prática educativa, fundamentada em métodos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades de cada sociedade. “Substancialmente, desde a civilização suméria e egípcia (3238-525 a.C.) e da chinesa a prática do ensino se baseia sobre repetições, sobre transcrições de textos e sobre uma rigorosa memorização” (GENOVESI, citado por SAVIANI, 2008a, p. 136).

A etapa seguinte se inicia com o pensamento de Sócrates e Platão (século V a.C.) e se estende até a primeira metade do século XX. É o momento em que “[...] a pedagogia se torna o momento da reflexão crítica sobre a própria prática educativa” e a racionalidade passa a não ser mais algo inerente à Educação e direciona-se à “[...] construção de teorias da educação, sobre a educação e para a educação” (idem, p. 136). Foi a época da soberania da Filosofia, orientando o caráter da Educação.

A terceira e última etapa se inicia no último quarto do século XX e ainda não está concluída. Neste período, a Pedagogia passa a ser reconhecida como:

[...] a ciência que cria seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança mas com o que se persegue. A educação torna-se um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que poderá nunca atingi-la (idem, p. 137).

---

<sup>13</sup> GENOVESI, Giovanni. **Pedagogía, dall' empiria verso la scienza**. Bologna: Pitagora, 1999.

A conclusão de Genovesi citado por Saviani (1999, p. 139) é que “[...] a pedagogia é somente uma das ciências da educação”. Este argumento é baseado no fato da Pedagogia permitir e utilizar-se das demais ciências da Educação na busca de compreensão do fenômeno educativo.

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX (período que corresponderia à segunda etapa da classificação de Genovesi), há uma tentativa de superação da subordinação da Pedagogia à Filosofia e à Teologia e o entendimento da Educação como arte.

Na busca de adquirir o *status* de ciência, a Pedagogia tomou diferentes configurações ao longo da história. Franco (2008) destaca que a Pedagogia assumiu três grandes posições: i) **Pedagogia filosófica**, ii) **Pedagogia técnico-científica** e iii) **Pedagogia crítico-emancipatória**. A autora enfatiza que não as organizou em sequências e/ou linearmente, mas de acordo com a intencionalidade pedagógica, pertencentes a determinado tempo e espaço históricos.

A **Pedagogia filosófica** realça a Educação como arte e parte de uma concepção de orientar o sentido da educação para a prática. Originou-se da metafísica e incorporou influências do humanismo clássico, do iluminismo, do romantismo e enveredou para a compreensão da prática. Tem como objetivo a educação de um homem inteiro, que busca melhores condições de relações interpessoais, de vida e de sentido. Fazem parte dos seus principais representantes: Comenius, Rousseau, Freobel e Dilthey.

O racionalismo empirista que encontra força no Positivismo<sup>14</sup> e em suas várias vertentes (evolucionismo, pragmatismo, tecnicismo e behaviorismo) faz parte do arcabouço que sustenta a **Pedagogia técnico-científica**. Admite como válido apenas o conhecimento obtido através do método experimental-matemático, enfatizando, portanto, o objeto e o princípio da objetividade. Sua visão de mundo e concepção de homem são, respectivamente, mecanicista e naturalista. Advoga a

---

<sup>14</sup> Consistiu em uma corrente filosófica que teve sua origem na França, no começo do século XIX, que estabelece à existência humana valores completamente humanos, em fatos mais práticos e presentes na vida do homem, contrapondo-se à teologia e a metafísica (PEDRO, 1997).

organização dos processos de instrução com eficiência e eficácia. Prega a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos. Seus representantes são Hebart, Comte, Durkheim e Dewey.

Por fim, a **Pedagogia crítico-emancipatória** tem base dialética, cujo princípio básico é a compreensão de que o conhecimento se dá através da historicidade. A realidade é, então, um processo histórico, influenciado por determinações e forças contraditórias. Sujeito e objeto estão em contínua formação e evoluem por contradição interna, não de modo determinista. Marx, Engels, Lukács, Althusser e Gramsci estão entre seus principais representantes (FRANCO, 2008).

Podemos perceber que foi utilizado um arcabouço teórico de diferentes ciências (Filosofia, Psicologia, Matemática, etc.) para atribuir à Pedagogia o *status* de conhecimento científico. Este fato gerou uma dupla consequência: se, por um lado, trouxe importantes contribuições à Educação, por outro, ratificou ainda mais a polêmica quanto à questão da Pedagogia se utilizar de outras ciências para a compreensão do fenômeno educativo. Franco (2008, p. 41) estabelece sua posição, afirmando:

Continuo considerando que a ciência da educação pode agregar conhecimentos de outras áreas sem perder sua identidade ou fragmentar seu objeto, desde que mantenha definido o seu olhar especificamente sobre o fenômeno educativo e que se utilize dos conhecimentos aceitos por outras ciências de forma crítica, por meio de filtros pedagógicos e reconstrução de seu universo conceitual (e não de substituição).

Da mesma forma, Saviani (2008a, p. 139) expõe sua postura quanto à Pedagogia e sua relação direta com as outras ciências:

As chamadas ciências da educação em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto.

Neste trabalho, assumimos a Pedagogia como ciência da Educação e não acreditamos que o trabalho pedagógico seja uma prerrogativa – exclusiva – dos contextos escolares e, mais ainda, que se abrevia a métodos e/ou procedimentos. A Pedagogia está atrelada a uma diversidade de outras práticas educativas que fazem parte do contexto social. Assentimos, ainda com as postulações de Franco (2008) e Saviani (2008a) de que o fato de receber contribuições e/ou servir de campo de aplicação para outras ciências, não a descaracteriza nem a desvirtua o objeto de estudo da Pedagogia, a Educação.

A formação pedagógica de professores, assim, apresenta-se como fenômeno multifacetado e contraditório em uma perspectiva de articulação criativa entre conhecimentos de diversos campos. A Psicologia se apresenta como um destes campos de conhecimento em conflito e diálogo com as práticas dos pedagogos, como argumentaremos a seguir.

Nesta perspectiva, Almeida et al. (2003, p.03) afirmam:

[...] se a elaboração e a realização do fazer pedagógico tiverem como foco o momento histórico e a realidade sociocultural em que se insere a prática, ficará mais fácil compreendermos que a perspectiva de melhoria da educação não passa pela solução psicológica exclusivamente, como também não passa pela solução isolada de outras áreas que lhe são complementares, na compreensão do fenômeno educativo, como Filosofia, Biologia, Sociologia, entre outras.

Assim, fica evidente não só a complexidade do fenômeno educativo, como a impossibilidade de explicá-lo sob a ótica de apenas uma área do conhecimento. Neste trabalho, discutimos as contribuições da Psicologia à Pedagogia com a finalidade de responder nossas questões de pesquisa, sem a intenção de utilizar como referência concepções reducionistas que outrora geraram um “psicologismo da Educação” e seus decorrentes equívocos.

No tópico a seguir, mostraremos como se estruturaram as interações entre Psicologia e Pedagogia. O conhecimento pedagógico se mostra fundamental na formação de professores e evidencia a relação da Pedagogia com muitas áreas

de conhecimento. Nossa ênfase recai sobre as relações entre Pedagogia e Psicologia.

## 2.2 PSICOLOGIA E PEDAGOGIA: RECORTES DE UMA INTERLOCUÇÃO

Desde a Antiguidade até o final do século XIX, pensadores, filósofos e teólogos ocuparam-se com questões relativas à natureza humana e as explicações psicológicas se situavam somente no âmbito filosófico. Segundo Vigotski (2004), a primeira concepção de Psicologia como *doutrina* ou *ciência da alma* surgiu a partir de uma perspectiva denominada metafísica, que entendia o homem como um ser cuja constituição diferenciava-se em corpo e alma. Tal abordagem dominou a Psicologia por muito tempo; somente no século XVIII, a Psicologia se dividiu em racional (metafísica) e empírica: a primeira baseada na especulação de base filosófica; e a segunda alicerçada na experiência, legitimada como verdadeira ciência pela influência do Positivismo.

A partir daí, se intensificaram os debates acerca do “verdadeiro” objeto de estudo da Psicologia, que passou a ser compreendida como ciência dos fenômenos psíquicos ou fenômenos da consciência:

[...] os fenômenos psíquicos diferem por natureza de todos os demais fenômenos do mundo, são imateriais, *não extensivos*, inacessíveis à experiência objetiva e transcorrem paralelamente aos processos físicos no nosso corpo, sem estarem a ele ligados por relação causal [...] (VIGOTSKI, 2004, p. 4, grifo do autor).

Mantinha-se, então, o caráter dualista de compreensão da natureza humana, constitutivo do pensamento primitivo, ou seja, o dualismo corpo/alma. Ao mesmo tempo, a psicologia empírica dava contribuições ao estudo dos processos psíquicos, enfatizando a importância do aspecto motor no desenvolvimento dos processos mentais mais complexos.

Até o final do século XIX, somente encontravam-se explicações psicológicas de natureza filosófica. Mas, gradativamente, começou a manifestar-se a tentativa desvincular fenômenos psíquicos das explicações filosóficas. Isto culmina com o surgimento da Psicologia científica no século XX. De acordo com Patto (1984, p. 87),

O grito de independência da psicologia e sua concomitante reivindicação do status de ciência autônoma estão localizados no tempo e no espaço: a época é a segunda metade do século XIX e o local é a Europa ou, mais especificamente, as sociedades industriais capitalistas. Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de *selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade.

A Psicologia se torna ciência em um contexto marcado pelo fortalecimento do capitalismo como modo de produção dominante e pelo florescimento do conhecimento científico que gradativamente se tornava o conhecimento hegemônico. Para Magalhães (2005, p. 82), esta gradativa hegemonia está na base do paradigma da modernidade, caracterizado pelo “[...] encantamento humano com as possibilidades da ciência - no caso ciência positiva - de auxiliar na elaboração de instrumentos de controle da vida social”.

Tal necessidade de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, típica das formas de produção fabril taylorista, influenciou a Educação escolarizada, criando as primeiras propostas de um currículo científico e culminou, também, com o desenvolvimento da Psicologia Experimental<sup>15</sup> e a tentativa de limar o dualismo corpo/alma e estabelecer uma Psicologia cujo foco estivesse nos dados exteriores à consciência, passíveis de observação direta e mensuração (PATTO, 1984).

Ainda de acordo com a autora, as origens da Psicologia científica se confundem com o advento da Psicologia voltada para a Educação escolar. E complementa:

---

<sup>15</sup> Embora a Psicologia Experimental tenha seu nascedouro na Alemanha (segunda metade do século XIX), quase concomitantemente se iniciam seus estudos na França, com a fundação do primeiro laboratório de psicologia na Universidade de Sorbonne, rapidamente essa corrente se espalhou pelo mundo, influenciando novas formas de organização social e aperfeiçoando-se como ciência (PATTO, 1984).

[...] a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos 'científicos' de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Assentada sobre a nova ênfase dos psicólogos experimentais no *fenômeno* psíquico, a ciência recém-inaugurada deixa clara sua finalidade de adaptação, levada a cabo através da *seleção* e da *orientação* no trabalho e na escola (PATTO, 1984, p. 96, grifo da autora).

Na Educação escolar, os procedimentos deveriam enfatizar a instrumentalidade do ensino com vistas à formação adequada de trabalhadores para posterior enquadramento no mercado de trabalho, na sociedade com a industrialização emergente, estabelecendo uma analogia entre a indústria e a escola, preconizando o valor do produto final (MAGALHÃES, 2005).

Foram notáveis os trabalhos desenvolvidos por profissionais que se ocuparam de uma Psicologia voltada à área escolar. Francis Galton (1822-1911) e Alfred Binet (1857-1910) destacam-se com suas pesquisas na busca de adequar o arcabouço teórico-prático da Psicologia ao contexto escolar, por meio do estudo e da mensuração das faculdades mentais.

Galton – primo de Charles Darwin – trabalhava em um projeto de aprimoramento da espécie humana e foi um dos responsáveis pela consolidação da passagem do conceito biológico de adaptação para o universo da Psicologia, com o objetivo de identificar os psicologicamente mais capazes. Tinha como cerne dos seus estudos determinar a medida das diferenças individuais e criou instrumentos de medida de inteligência e personalidade que, posteriormente, serviriam de base para os testes e provas utilizados por psicólogos nas escolas (AZZI; GIANFALDONI, 2011; PATTO, 1984).

Binet é considerado um dos fundadores da Psicologia experimental francesa. Psicólogo experimental de formação, dedicou-se à organização dessa Psicologia e à sua aplicação prática, utilizando, como métodos, a entrevista e questionário, baseando-se em dados qualitativos. Ou seja, Binet fazia o uso de uma Psicologia menos estritamente objetiva, mas, ainda assim, construiu uma escala de medida de inteligência e proporcionou a classificação dos sujeitos, um legado que seria utilizado como a principal atividade dos psicólogos durante o século: a Psicometria (PATTO, 1982).

Tais estudos referendam as afirmações de Patto (1984) quando enfatiza os objetivos de controle, seleção e classificação típicos das investigações tanto de Galton, quando de Binet. De certa forma, seus trabalhos serviram para fundamentar uma “pedagogia técnico-científica” com vistas ao enquadramento dos estudantes em classes e grupos, almejando definir o que poderiam aprender e como poderiam aprender.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) trazem uma discussão acerca desses métodos da ciência psicológica no contexto educacional. Os autores afirmam que, até o final da década de 1950, a Psicologia científica possuía uma grande credibilidade dentre as ciências da Educação, o que levou a um “psicologismo da Educação” quando se exacerbaram explicações de cunho psicológico como capazes de abarcar a totalidade da Educação escolar. Patto (1984, p. 109) corrobora com esta afirmação, ao destacar:

A partir da restrita função psicométrica inicial, assistimos ao surgimento da intenção de uma verdadeira expansão tentacular da ação da psicologia na escola, que quer atingir a todos os aspectos da vida escolar e preconiza a transformação do psicólogo num centro de decisões todo-poderoso, em função do qual todos os demais participantes da instituição passem a pautar seu pensamento e sua ação. É a ‘psicologização’ da escola levada ao extremo; uma vez efetivada, passa a ocultar a natureza social e política de uma ampla gama de problemas sobre os quais incide, com todo o poder que sua cientificidade lhe outorga.

Porém, a partir da década de 1960, foi questionada a capacidade da psicologia em fundamentar cientificamente a Educação e o ensino, dentre elas:

[...] a perda de unidade e coerência interna como consequência do seu próprio êxito e expansão descontrolada; a coexistência de diversas escolas de pensamento e de teorias da aprendizagem; a tomada de consciência da complexidade da educação e o surgimento e o desenvolvimento de outras ciências sociais e a evidência do interesse e da relevância de suas contribuições para a educação e o ensino, etc. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 19-20).

Assim, a ciência da Psicologia, dantes protagonista no âmbito da pesquisa educacional e da prática pedagógica no início do século XX, chega ao seu

final dividindo espaço com outras ciências sociais, também chamadas a discutir questões educacionais.

É importante ressaltar que reconhecemos a formação inicial do pedagogo como um processo multifacetado, que leva a uma perspectiva multi e/ou transdisciplinar. A Psicologia da Educação é, portanto, uma das áreas envolvidas neste processo. Cabe aqui, no entanto, trazer a explicitação acerca das diferentes nomenclaturas empregadas à Psicologia presentes no campo educacional, o que nos permite direcionar e elucidar os intentos desta dissertação.

Levandovski (2008) elenca as seguintes variações terminológicas: **Psicologia Escolar**, **Psicologia da Educação**, **Psicologia Educacional** e **Psicologia do Ensino**. Segundo a autora, a **Psicologia Escolar** é da alçada específica do psicólogo; trata-se de um psicólogo graduado que exerce sua atividade, sobretudo na área escolar. Já com relação à **Psicologia da Educação**, há duas variações terminológicas. A partir dos estudos teóricos no campo da Psicologia e de suas implicações educacionais, “[...] delineou-se uma área específica de conhecimentos, que vem sendo denominada de Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional” (GUERRA citado por LEVANDOVSKI, 2008, p. 52). A autora complementa:

Alguns autores usam a terminologia **Psicologia da Educação**, outros, referindo-se à mesma área de conhecimento e às mesmas funções psicoeducativas no âmbito escolar, utilizam a terminologia **Psicologia Educacional**. Portanto, passamos a entender que a diferença se restringe apenas à nomenclatura, visto que ambas comungam dos mesmos propósitos (LEVANDOVSKI, 2008, p. 52. Grifo nosso).

A **Psicologia do Ensino** é uma parte específica da Psicologia da Educação. Ambas possuem a mesma finalidade, de “[...] estudar, explicar e compreender os processos de mudança comportamental que se produzem nas pessoas como uma consequência da sua participação em atividades educativas” (COLL SALVADOR citado por LEVANDOVSKI, 2008, p. 52). No entanto, cabe à

Psicologia do Ensino a pesquisa dos processos de mudança pessoais que resultam da participação em atividades educativas escolares (Idem, p. 52).

Portanto, este trabalho dissertativo pretende utilizar como terminologia a **Psicologia da Educação** (ou **Psicologia Educacional**), na medida em que se propõe a discutir aspectos relativos à influência da Psicologia na formação de pedagogos na atualidade.

Dos debates a respeito da Psicologia no campo educacional, emergem duas concepções extremas: uma a considera como um campo de aplicação do conhecimento psicológico; outra como uma “disciplina-ponte” de natureza aplicada (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004). A primeira implica a proeminência dos aportes da Psicologia científica como guia para melhorar a Educação, enquanto a segunda estabelece uma relação de mão dupla entre o desenvolvimento de teorias psicológicas e os problemas educacionais.

Portanto, a Psicologia da Educação, desde o seu nascimento até os dias atuais, tem como finalidade principal contribuir para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Como decorrência dessa intenção, duas concepções foram se consolidando com o passar do tempo. Uma abordagem que procura, por meio de pesquisas psicológicas experimentais, transpor, para a prática escolar, resultados obtidos em laboratórios, e a outra, por sua vez, busca refletir criticamente a respeito dos fenômenos reais da vivência escolar, preocupando-se com a verdadeira utilidade da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente (LEVANDOVSKI, 2008).

Para Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 25), a vertente que defende a Psicologia aplicada não a aponta como uma disciplina em sentido estrito, por não ter um objeto de estudo próprio, e atribui como sua preocupação:

[...] apenas aplicar conhecimentos já existentes ou produzidos em outras áreas ou parcelas da pesquisa psicológica, em suma, o único tipo de conhecimento novo que a psicologia aplicada à educação pode legitimamente aspirar produzir é o que se refere às estratégias ou aos procedimentos de aplicação.

Levandovski (2008) complementa afirmando que houve ênfase do conhecimento dos aspectos psicológicos nos estudos dos fenômenos educacionais, o que não permitiu espaço para intercâmbios com outras áreas do conhecimento, tais como a Filosofia. Isto limitou o potencial da Psicologia da Educação, levando-a ao isolamento e à perda da possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os aspectos psicológicos da aprendizagem escolar em diálogo com outras áreas de conhecimento.

Diferentemente desta vertente, a outra concepção concebe a Psicologia da Educação como “[...] disciplina-ponte entre a psicologia e a educação, com um objeto de estudo próprio e, sobretudo, com a finalidade de gerar um conhecimento novo acerca desse objeto de estudo” (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 26). Assim, o meio educacional deixa de ser um mero campo de aplicação do conhecimento psicológico para ser um ambiente de estudo que utilizará instrumentos conceituais e metodológicos próprios da Psicologia.

Portanto, a atribuição de “disciplina-ponte” implica justamente um **elo** entre a Psicologia e a Educação, tendo seu objeto de estudo próprio e a finalidade de gerar um novo conhecimento com prioridades de aplicação. Tal objeto de estudo da Psicologia da Educação, como disciplina-ponte consiste no “[...] processo de mudança de comportamento que se produz nas pessoas como consequência da sua participação em atividades educativas” (COLL SALVADOR citado por LEVANDOVSKI, 2008, p. 63).

São necessárias transformações urgentes nas tradicionais formas reducionistas de se pensar as conexões entre os conhecimentos advindos da Psicologia e as práticas educacionais. A Psicologia da Educação, na formação de professores, precisa refletir urgentemente sobre a ainda forte presença da racionalidade técnica em suas concepções de ensino, currículo e formação profissional. Embora reconheçamos a importância da preparação profissional dos docentes quanto aos aspectos técnicos, não podemos reduzi-la a estes, dadas as implicações éticas, políticas e socioculturais que fazem parte do contexto da Educação.

### 2.3 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No início do século XX, o interesse pelo conhecimento científico em Psicologia produzido no âmbito dos laboratórios pôde ser observado no Brasil. Patto (1984, p. 75-76), levando em consideração a história econômica, política e social brasileira, divide a trajetória da Psicologia em três momentos básicos:

a) de 1906 a 1930, durante a Primeira República [...] a psicologia desenvolve-se, então em laboratórios, anexos a escolas ou a instituições paraescolares, voltada para a experimentação à maneira europeia, praticada por membros da burguesia local, quase sempre formada na Europa, ou por pesquisadores Europeus importados [...]; b) de 1930 até a década de 60 [...] neste período, caracteriza-se sobretudo pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar, [...] procurando uma *seleção* dos 'mais aptos', seja ao ingresso na escola, seja ao progresso nos estudos, seja aos diferentes níveis educacionais e atividades profissionais; vale-se, como instrumento básico, dos testes psicológicos [...]; c) já em plena vigência do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, da mística do desenvolvimento, das novas necessidades de qualificação de mão-de-obra e da reorientação do sistema educacional no sentido de suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, a psicologia passa a ser praticada *nas escolas*, de modo mais ofensivo, atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população escolar de primeiro grau.

Assim como Patto (1984), Azzi e Gianfaldoni (2011) também estabelecem uma retrospectiva a respeito das relações entre Psicologia e Educação no Brasil, aglutinando elementos comuns a partir das características de cada momento histórico de acordo com os seguintes períodos: 1. Pré-institucional (Período Colonial); 2. Institucional (século XIX); 3. Autonomização (1890-1930); 4. Consolidação (1930-1962) e 5. Profissionalização (1962 em diante).

Adotaremos, para explicar o papel da Psicologia e suas implicações na realidade educacional brasileira, a classificação proposta por Patto (1984) por se tratar de uma periodização mais sucinta e didática. Embora caiba destacar que as duas periodizações tratam com esmero a relação entre Psicologia e Educação no Brasil e sejam, indiscutivelmente, válidas.

No **primeiro momento**, nas primeiras décadas do século XX, houve presença significativa da Psicologia no âmbito da formação do pedagogo. O projeto

de uma nova nação exigia a formação de um homem novo, que pudesse responder às exigências de um novo modelo produtivo e de novas relações de trabalho, cabendo à Educação, e por consequência à Pedagogia, essa tarefa, por meio de uma Pedagogia também à altura dos novos tempos. A Escola Nova (ou escolanovismo), que se tornou hegemônica no pensamento educacional brasileiro é uma vertente pedagógica com base nesta perspectiva de Psicologia (AZZI; GIANFALDONI, 2011).

Sua contribuição teve início através da disseminação dos princípios da Pedagogia Nova. Caracterizada por oposição à concepção tradicional de Educação, de base filosófica essencialista e centrada na figura do professor, a Escola Nova:

[...] abarca um conjunto de grandes autores e correntes que têm em comum a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças vistas como sujeitas da sua própria aprendizagem (SAVIANI, 2008a, p. 179).

A Pedagogia escolanovista considera a Psicologia como um dos seus principais alicerces, a partir de estudos sobre o desenvolvimento da criança, aprendizagem, relação professor-aluno e valendo-se, ainda, dos testes psicológicos, considerados imprescindíveis para a prática educativa, compondo o que Franco (2008) denominou de arcabouço de sustentação da Pedagogia técnico-científica.

O **segundo momento** se inicia em meados da década de 1930, marcada pelas reformas educacionais<sup>16</sup> em diversos estados brasileiros com o objetivo de introduzir métodos de ensino que se distanciassem dos fundamentos pedagógicos da escola tradicional, promovendo alterações acerca dos processos de compreensão do ensino e da aprendizagem. Dentre as reformas, destaca-se a Reforma da Escola Normal de São Paulo que, transformada em Instituto Pedagógico por Lourenço Filho no ano de 1931, que passou a contar com a área de Psicologia

---

<sup>16</sup> Vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Os principais representantes da Escola Nova no Brasil são Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) (SAVIANI, 2008a).

aplicada, com laboratórios anexos às escolas, responsáveis pela aplicação de testes de inteligência (SAVIANI, 2008a).

Essa nova Pedagogia, diferentemente da Pedagogia tradicional, ia ao encontro dos conhecimentos de outras ciências para se constituir e, assim, conferir à Pedagogia o *status* da cientificidade. Fica evidente aqui, então, a vertente da Psicologia como uma área de aplicação da Psicologia científica, consolidando-se como um dos principais instrumentos de explicação do fenômeno educativo.

Segundo Azzi e Gianfaldoni (2011), é nesse período em que a Psicologia se consolida como área de conhecimento e prática. Ensino, pesquisa, publicações, criação de associações e realizações de congressos se articulavam ao estabelecimento do campo de ação da Psicologia que, da Educação, ampliava-se para a organização do trabalho e a clínica. O ensino de Psicologia nas escolas normais era uma de suas principais bases e a pesquisa no campo da Psicologia Educacional teve significativa produção. As autoras, ainda, complementam:

É inegável a profunda articulação entre a Psicologia e a Educação nesse período. Pode-se afirmar que o principal fundamento científico da Educação era a Psicologia e, ao mesmo tempo, que o principal campo sobre o qual a Psicologia se desenvolveu foi o educacional. Essa relação não foi, porém, isenta de críticas, muitas das quais só posteriormente formuladas (AZZI; GIANFALDONI, 2011, p. 23).

As ideias renovadoras da Pedagogia nova exerceram forte influência no cenário educacional brasileiro, porém, a partir da segunda metade do século XX, começaram a dar sinais de esgotamento. A década de 1960 foi caracterizada por um forte movimento de renovação educativa e encerrou-se com a crise pela predominância das teorias pedagógicas renovadoras, quando começou a ser articulada: “[...] a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo de

militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964”<sup>17</sup> (SAVIANI, 2008a, p. 109).

Nesse contexto, a Educação passou a ser entendida como uma das ferramentas para se atingir o desenvolvimento econômico. Os pressupostos de racionalidade, neutralidade e eficiência ganharam força e passaram a ditar as novas diretrizes para o campo educacional. Neste sentido, a Pedagogia tecnicista vai defender a explicação do fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica, com o objetivo de orientar a prática educativa, evidenciando componentes fortemente ligados à chamada Psicologia Comportamental ou Behaviorismo.

No **terceiro momento** estabelecido por Patto (1984), atrelada ao modelo da internacionalização do mercado interno, a Psicologia também exerce um importante papel através da base teórica behaviorista, com ênfase no comportamento e a favor de uma Educação “[...] dotada de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas e pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2008b, p. 382).

Nesta abordagem, o comportamento humano é considerado uma interação entre a herança genética e as contingências ambientais. A busca do controle externo do processo de ensino-aprendizagem era tão esmerada, que se falava em “aprendizagem sem erros”; atribuem-se, aos métodos de ensino, os erros cometidos pelos alunos; procedimentos devem ser implantados visando erradicar tais erros (MAGALHÃES, 2005).

O enfoque da Psicologia da Educação, neste novo contexto, continuava com um caráter de área de aplicação ao fenômeno educativo, tal como acontecia na Pedagogia nova. Porém, seus fins diferem substancialmente: enquanto o ideário renovador propunha um tipo de Educação em que o fio condutor era a atividade, a experiências e o interesse do aluno, o tecnicismo tinha como escopo a eficiência educacional e a produtividade, comungando um projeto de transformação social visando às novas relações no mundo do trabalho.

---

<sup>17</sup> Referência ao Golpe Militar de 1964, em que os militares assumiram o poder e governaram o país nos 21 anos seguintes, instalando um regime ditatorial.

É interessante ressaltar que, já na década de 1960, quando as ideias renovadoras começaram a ser vistas com ressalvas quanto à sua contribuição efetiva ao campo educacional, insurgiram questionamentos sobre a capacidade da Psicologia em fundamentar cientificamente a Educação e o ensino, passando a não ocupar mais um espaço privilegiado, e sim, dividindo seu espaço com outras ciências sociais e da Educação (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Assim, a visão da Educação como um campo de aplicação do conhecimento psicológico vai cedendo um espaço cada vez maior para o surgimento de novas concepções e discussões sobre o espaço da Psicologia referentes às questões educacionais, que perduram até os dias atuais. Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 22) analisam essa diversidade de concepções da seguinte forma:

De fato, as concepções da psicologia da educação oscilam desde formulações abertamente reducionistas, para as quais o estudo das variáveis e dos processos psicológicos é a única via adequada para proporcionar uma fundamentação científica à teoria e à prática educacionais, até formulações que questionam de forma mais ou menos radical o papel e a importância dos componentes psicológicos, passando logicamente por toda uma gama de formulações intermediárias.

É interessante destacar que este trabalho adota uma perspectiva da Psicologia da Educação não simplesmente a serviço da aplicação de conhecimentos psicológicos. Ao contrário, todos os pressupostos delineados ao longo da discussão vão ao encontro de um entendimento da Psicologia da Educação como uma via capaz de superar a divisão de funções predominante durante a segunda metade do século XX: psicólogos concentrados em suas pesquisas e educadores preocupados com os problemas práticos de sua profissão, sem haver, entre ambos, uma relação de cooperação.

Além disso, a Psicologia da Educação se configura como uma das ferramentas da prática pedagógica do professor, auxiliando-o na compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno e, também, oferecendo subsídios para a articulação destes processos e a Educação de pessoas com deficiência, temas centrais deste projeto.

Apesar da Educação Especial, historicamente, ter exercido um importante papel junto à Psicologia Educacional na medida em que colaborava “[...] na detecção de problemas [...] e junto à intervenção de tipo mais clínico, centrada, sobretudo, no diagnóstico e no tratamento dos distúrbios de desenvolvimento, de aprendizagem e de conduta” (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 34). Este trabalho não intenta situar a escolarização de pessoas com deficiência no contexto de uma Educação Especial tradicional, alicerçada em classificações e tipificações de cunho orgânico e comportamental.

Estudamos a influência da Psicologia da Educação, como campo de conhecimento, no contexto da formação de pedagogos para a escola inclusiva. Supomos que isso supere modelos técnicos e instrumentais de ensino-aprendizagem. Assim, o pedagogo atualmente parece necessitar de uma formação na qual os conhecimentos de Psicologia da Educação possam colaborar na compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem com base nas teorias de fulcro interacionista, mas voltados para ampliação da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola.

A Psicologia da Educação se revela pertinente à formação do pedagogo, que terá, na escola e na sala de aula, a presença de alunos com deficiência, cujos ritmos, estilos e possibilidades de aprendizagem diferem da maioria de seus colegas. Torna-se clara a pertinência dos estudos na área da Psicologia da Educação no contexto da formação do pedagogo, que irá atuar em salas de aula heterogêneas e com a presença de um grupo que, historicamente, esteve aliado do espaço escolar: as pessoas com deficiência.

Nos últimos tempos, a Psicologia da Educação deu uma guinada em termos da ampliação das abordagens que embasam a investigação no campo da Educação, abordagens tais como a Psicologia cognitiva, a Psicologia sócio-histórica, a Psicologia piagetiana, a gestalt vêm embasando estudos e investigações.

Optamos, nas abordagens em Psicologia da Educação, ter como aporte principal a obra de Vigotski, que será abordada no seguimento. Este estudo

panorâmico será seguido por uma análise das principais ideias da defectologia vigotskiana e sua pertinência para a Educação da pessoa com deficiência.

### 3 PARA ENTENDER VIGOTSKI: CONCEITOS E QUESTÕES FUNDAMENTAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão teórica acerca da abordagem histórico-cultural estabelecida por Vigotski (1836 – 1934). Abordaremos aspectos principais da sua teoria acerca da aprendizagem e a importância da cultura na construção das chamadas Zonas de Desenvolvimento. A ideia é desenvolver um painel que confira a compreensão de seus conceitos fundamentais para mostrar o contexto teórico no qual deve ser inserido o obra “Fundamentos de Defectologia” – Tomo V.

#### 3.1 VIGOTSKI E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

##### 3.1.1 Antecedentes e aspectos gerais

A perspectiva histórico-cultural teve seu nascedouro no início do século XX e possui como seu principal representante Lev Semenovitch Vigotski, que nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana da Bielo-Rússia e morreu precocemente aos 37 anos – em junho de 1934 – vítima de tuberculose. Coursou Medicina e Direito e estudou, também, fundamentos de História, Filosofia, Psicologia e Literatura. Lecionou em várias faculdades e elaborou mais de 200 estudos científicos sobre diversos temas da Psicologia contemporânea e 100 sobre Arte e Literatura. Seus trabalhos trouxeram relevantes contribuições para os campos da Psicologia e da Educação (OLIVEIRA, 1995; REGO, 1995).

Imediatamente após a Revolução de 1917, Vigotski, juntamente com Leontiev e Luria, desenvolveram estudos que pretendiam revolucionar a Psicologia de sua época. Segundo Luria (2006), os estudos deste grupo (chamado de “troika<sup>18</sup>”) criticavam a Psicologia de sua época, pautada em dois modelos básicos: um voltado para as ciências naturais, de base empirista, e outro voltado para uma abordagem mentalista, de cunho fenomenológico.

---

<sup>18</sup> O grupo de trabalho tinha como base os estudos de Neuropsicologia e seu principal objetivo era superar, no âmbito da teoria marxista, a crise de uma Psicologia que colocava, em lados opostos, o corpo e a mente. Em uma entrevista, Guita Lvovna Vigodskaia (1925 – 2010) afirma que o grupo manteve atividades entre os anos de 1924 e 1934, retificando a tese de algumas fontes estrangeiras de que a troika não existiu, de fato (SHUARE, 1990).

Suas ideias refletiam o desejo de dar uma nova organização à ciência psicológica, com base no materialismo marxista, no contexto de uma nova ordem social vigente no país, conseguida em 1917, através da Revolução Russa<sup>19</sup>.

Sobre o pós-17, Barroco (2007, p. 55) afirma:

[...] não havia a herança de formas preparadas para uma economia socialista. Não se tratava de apenas substituir uma dada forma de exploração por outra, mas de construir uma nova vida. Nesse sentido, o primeiro passo foi dar seguimento ao decreto de nacionalização da terra, sem qualquer tipo de compensação aos ex-proprietários – promulgado logo após a Rússia ser proclamada República Soviética. Tal nacionalização aboliu as bases econômicas em que o domínio político dos latifundiários se apoiava e, por outro lado, conquistou os que trabalhavam na terra, a quem foram entregues o motivo da expropriação. Mas é necessário destacar que foi a organização paulatina de cooperativas que permitiu a nova forma de organização social e de sobrevivência.

As mudanças ideológicas e econômicas deste período determinaram não só uma nova forma de governo e estrutura social, como também influenciaram as novas produções no campo do conhecimento científico e, especificamente a Psicologia russa na pós-revolução. Segundo Shuare (1990, p. 26), havia a necessidade de desenvolver uma nova concepção de ciência da Psicologia: “La historia de los primeros años de la psicología soviética es la historia de los intentos por dar a la psicología el *status* de una ciencia verdadera, cuyos principios metodológicos debían derivarse naturalmente de los postulados del materialismo dialéctico e histórico<sup>20</sup>”.

---

<sup>19</sup> A Revolução Russa abrangeu duas revoluções: *A Revolução de Fevereiro* e *A Revolução de Outubro* de 1917, que levaram à derrota do czarismo e a instalação do regime comunista. Esse período foi longo e violento, que culminou com a derrubada de poder da autocracia russa e levou ao poder o Partido Bolchevique. Recém-industrializada e sofrendo com a Primeira Guerra Mundial, a Rússia era composta de uma grande massa de operários e camponeses que pagavam altos impostos e viviam em condições precárias. O governo absolutista do czar Nicolau II desagradava ao povo, que ansiava por uma liderança menos opressiva. Tais fatores levaram a manifestações populares, que fizeram o monarca renunciar, desaguando na instauração da denominada União Soviética (BARROCO, 2007; SHUARE, 1990).

<sup>20</sup> A história dos primeiros anos da psicologia soviética é a história das tentativas de dar à psicologia o status de uma ciência verdadeira, cujos princípios metodológicos deviam derivar-se naturalmente dos postulados do materialismo dialéctico e histórico. (A tradução de todas as citações ao longo deste trabalho foi realizado por **Andressa Luna Saboia**, Licenciada em Letras Português-Espanhol e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e Doutoranda em Ciências da Educação na área de Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade do Minho, em Portugal)

Sobressaem-se, então, nos primeiros anos seguintes a 1917, três características principais: a defesa da Psicologia tradicional, com seu caráter subjetivista e empirista; o desenvolvimento da Fisiologia e o predomínio das novas concepções marxistas (SHUARE, 1990). Neste período de muitos enfoques, destacaram-se diversos estudos que trouxeram importantes contribuições à Psicologia, na medida em que evidenciaram novas características do funcionamento do sistema nervoso e das potencialidades do cérebro. Porém, ainda conferia à Psicologia um caráter reducionista e, portanto, desvirtuado dos propósitos e postulados marxistas.

A revolução foi detonada por Vigotski, “[...] el primero en aplicar creadoramente el materialismo dialéctico e histórico a la ciencia psicológica<sup>21</sup>” (SHUARE, 1990, p. 57) e oferecendo novos horizontes aos estudos da Psicologia e do desenvolvimento humano. O tempo é o eixo central da sua teoria, na medida em que defende o processo de desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo histórico. E, mesmo dando importância aos aspectos biológicos e definindo o cérebro como “[...] substrato material da atividade psíquica que cada membro traz consigo ao nascer” (REGO, 1995, p. 42), sua abordagem não se encaixava dentro daquela perspectiva reducionista que predominou na ciência psicológica nos primeiros anos pós-revolução.

Durante muito tempo, suas obras foram proibidas de serem divulgadas na União Soviética – mesmo sendo Vygostsky um militante do Partido Comunista – por ter ressaltado particularidades da formação da consciência que destoavam das ideias stalinistas em vigor no período pós-revolução de 1917:

A postura dogmática de Stalin não permitia o desenvolvimento do conhecimento social, pois considerava a existência da psicologia social como contrária aos princípios do materialismo histórico, uma vez que toda psique é social e a ciência psicológica não é individual, mas social (MOLON, 2010, p. 27).

---

<sup>21</sup> [...] o primeiro a aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica.

Para Oliveira (1992), a obra de Vigotski vem despertando um grande interesse, nos últimos anos, através de traduções ou textos de outros autores. A ampliação do conhecimento a respeito de sua obra no ocidente, considerada atualmente como umas das mais importantes do século XX, notadamente após a queda da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) vem provocando repercussões na Psicologia e na Educação, especialmente.

Conforme Tunes e Prestes (2009, p. 287), sua obra chegou ao ocidente após muitos percalços: “Alvos de críticas contundentes, muitos trabalhos seus tiveram destinos dramáticos. A autonomia de sua produção científica em relação aos preceitos ditados pelo governo instituído em seu país refletiu-se na integridade de suas obras”. Durante a ditadura de Stalin, teve suas obras censuradas e, também, mutiladas, fragmentadas,

A teoria vigotskiana defende o processo de desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo histórico, no qual a linguagem e a aprendizagem são fatores essenciais. Assim, o autor revela uma intrigante concepção da criança: ao mesmo tempo em que é influenciada por suas características biológicas, participa das relações sociais do seu meio. Mecanismos biológicos – que operam durante um breve espaço de tempo – são substituídos de forma lenta e gradual pelas influências sociais. Conforme Rego (1995, p. 59), “Vigotski ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança”.

Uma primeira impressão que se pode ter em relação aos estudos de Vigotski é o desinteresse pelos fatores biológicos. Porém, sua concepção revela:

[...] o comportamento do homem é formado pelas condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas (VIGOTSKI, 2004, p. 63).

Realizou também diversos estudos sobre o cérebro humano, atribuindo a ele “[...] um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (OLIVEIRA, 1995, p. 24). O cérebro, portanto, é considerado “[...]”

substrato material da atividade psíquica que cada membro traz consigo ao nascer” (REGO, 1995, p. 42) e a “[...] base material da consciência” (SILVA, 2012, p. 62), embora não o considere um sistema permanente e único de explicação da aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Carvalho e Ibiapina (2009, p. 164-165), Vigotski estudou o homem levando em conta a sua materialidade e a experiência histórica. Elaborou três princípios que são considerados os requisitos básicos para a análise psicológica:

Primeiro, os fenômenos psíquicos não são eternos, fixos e imutáveis, e, portanto, devem ser estudados como processos em desenvolvimento e não somente como produto. Segundo, todo fenômeno psíquico tem sua história e esta é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas, que devem ser explicadas e não apenas descritas. Terceiro, as mudanças do fenômeno psíquico vão sendo constituídas no desenvolvimento histórico e, portanto, devem ser estudadas em suas fases, mudança e história, e não como algo que deixou de se desenvolver.

As autoras complementam, ainda, estabelecendo as ideias centrais do pensamento de Vigotski:

Em suma, seus trabalhos determinaram o surgimento de uma Nova Psicologia ao estabelecer uma espécie de síntese entre as duas correntes dominantes nos séculos anteriores, em que corpo/mente e biológico/social situavam-se em campos opostos, travando uma árdua batalha entre ontogênese e filogênese na busca de explicação para os fenômenos psíquicos (Op. cit., p. 165).

Estes fenômenos psíquicos têm uma vida inter e intrapsíquica que se inter cruzam em uma relação dialética no âmbito de uma cultura, exercendo um papel importante na vida do indivíduo e estabelecendo as bases do seu desenvolvimento.

### 3.1.2 Relação Cultura e Desenvolvimento

Em seus trabalhos, Vigotski recebeu influências de Marx e Engels, aplicando a lógica dialética e o materialismo histórico ao estudo do processo de desenvolvimento do homem. Dessa forma, o autor reprova a concepção inatista – cujo foco central é a ideia de que o homem já nasce com suas estruturas cognitivas prontas, através de processos de maturação – e postula que os aspectos tipicamente humanos do comportamento se formam ao longo da história, como produto das relações sociais estabelecidas pelo homem (OLIVEIRA, 1995; REGO, 1995). Para Magalhães (2008, p. 4):

Vigotski nega por um lado, as bases empiristas que advogam a mensuração do comportamento e o conhecimento como algo essencialmente externo ao aprendiz e, nega por outro lado, a noção racionalista de que o conhecimento humano é pré-formado. Estas correntes são criticadas como reducionistas que não enxergam o homem como sujeito social e histórico que se constitui em um espaço e tempo com oportunidades que lhes são dadas pela cultura.

Para Flandoli e Leão (2011, p. 5-6) tal interesse o levou ao entrelaçamento entre biológico e cultural na constituição da espécie humana:

Interessado nas Funções Psicológicas Superiores, tinha como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui como tal na relação com o outro social e que a cultura se torna parte da natureza humana num processo histórico que ao longo do desenvolvimento da espécie (filogênese) e do desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), molda o funcionamento psicológico do homem. Suas proposições contemplaram a dupla natureza do ser humano, que é membro de uma espécie biológica, mas que só se desenvolve como tal e adquire características humanas no interior de um grupo cultural.

O estudo do desenvolvimento da espécie humana envolveu investigações e estudos de duas diferentes ordens: a ordem da natureza (o homem como espécie) e a ordem da cultura, “[...] aquela cuja existência é obra do homem, o qual por sua vez é obra dela” (PINO, 2005, p. 51).

Em Pino (2000, 2005), Oliveira (2010), Flandoli e Leão (2011) encontramos a perspectiva de que a espécie humana rompe com as determinações da natureza passando a modificá-la pela ação personificada no trabalho. Neste sentido, o homem é o animal que, ao modificar a natureza (via trabalho), transformou a realidade social e econômica e elaborou cultura. Para Pino (2000, p. 47), [...] “a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural”.

Na tentativa de explicar as relações entre o social e o cultural na obra vigotskiana, Pino (2000, p. 53) informa ser o social anterior ao cultural:

[...] o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens.

Neste sentido, o próprio Vigotski (1995, p. 151) afirma:

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento.

A cultura – conjunto de características humanas não inatas, criadas e aprimoradas através da comunicação entre os indivíduos de uma sociedade – exerce um papel fundamental no desenvolvimento humano, como informa Oliveira (1995, p. 37):

[...] quando Vigotski fala em cultura, não está se reportando apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível sócio-econômico, a profissão de seus pais. Está falando, isto sim, do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado.

Este aspecto é evidenciado, também, por Martins (1997, p. 113):

[...] todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo.

Assim, o homem passa a construir sua história somente a partir do momento em que conta com a participação do outro e, conseqüentemente, apropria-se do patrimônio cultural de cada sociedade. A construção do conhecimento decorre, então, de uma ação partilhada, sendo a interação social seu principal alicerce.

De acordo com o postulado vygotskiano, ao longo do desenvolvimento cultural da criança, toda e qualquer função aparece duas vezes: em um primeiro momento, no nível social, entre pessoas (interpsicológica) e depois, no nível individual (intrapsicológica). Essas duas atividades – externa e interna, denominadas de *dupla estimulação* – não podem ser confundidas entre si, nem fragmentadas. Sua explicação é que essa conexão leva os processos externos a uma transformação, gerando processos internos.

Assim, as funções psicológicas superiores atravessam uma etapa externa de desenvolvimento porque são, inicialmente, uma função social. Martins e Rabatini (2011, p. 359), por sua vez, asseveram que, por este motivo, Vigotski fez uma crítica a “[...] posições teóricas para as quais o desenvolvimento psíquico decorre de funções existentes no indivíduo, quer em forma embrionária ou acabada, restando à vida coletiva desenvolvê-las, complexificá-las”.

As **funções psicológicas** podem ser **elementares** ou **superiores**; as primeiras, de origem biológica, estão presentes nos seres humanos e nos animais. São funções psicológicas elementares, por exemplo, sensações, atenção não-consciente, memória natural, reações emocionais básicas que são controladas pelo ambiente e não realizadas de forma voluntária e consciente pelo indivíduo.

As **funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores** explicam os mecanismos psicológicos mais sofisticados e mais complexos, – tais como controle consciente do comportamento, atenção ativa e consciente, lembrança voluntária, metacognição, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc. – que são considerados tipicamente humanos. Tais funções têm como característica peculiar o seu caráter mediado por signos, que leva à autorregulação consciente.

A evolução psicológica desencadeada pelas funções superiores pode ser entendida como o próprio desenvolvimento cultural da criança, que está relacionado diretamente com as atividades que esta realiza em seu meio social (com adultos ou mesmo com outras crianças) e sofre influência de traços culturais de cada sociedade.

Magalhães (2008, p. 5) afirma que:

[...] a aprendizagem funciona como um motor para o processo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E existe porque o outro estabelece mediações e interações. Em sua obra não há um sujeito epistêmico que atravessa fases de desenvolvimento, porque este é concebido de forma não linear e está amparado na aprendizagem que o meio sociocultural oportuniza.

O desenvolvimento humano é compreendido não como o produto de fatores isolados que amadurecem, nem de influências ambientais que agem sobre seu organismo, e sim de progressos alcançados através de permutas entre indivíduo e ambiente, estabelecidas durante toda a vida.

Em suma, o homem é um ser inicialmente biológico, que se transforma em um indivíduo singular, mas essencialmente sócio-histórico. A cultura é estabelecida como parte integrante da natureza humana e promove a apropriação de significações que possibilita a construção de sentidos e significados. A mediação surge como conceito básico na compreensão das relações entre cultura e desenvolvimento.

Assim, uma das ideias-chave de sua teoria é a **mediação**, que “se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos<sup>22</sup>) na relação entre sujeito e objeto, e entre sujeitos. A relação do homem com o mundo não é um processo direto, mas, fundamentalmente, uma relação mediada” (NÚÑEZ, 2009, p. 26). Essa mediação é, portanto, fundamental na relação dos seres humanos entre si e destes com o mundo. A criação e o uso dessas ferramentas são exclusivos da espécie humana e fundamental para a interação entre sociedade e cultura.

Através da mediação simbólica, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vale frisar que os instrumentos e signos, construídos através da relação com o outro social determinam como o funcionamento cerebral se desenvolverá na realização de distintas tarefas. Segundo Oliveira (1995, p. 27), “[...] as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre homem e mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana”. Portanto, a mediação representa algo essencial para que as atividades humanas tornem-se voluntárias e intencionais. Esse processo é de fundamental importância:

[...] permite que a criança desfrute de uma consciência im-própria, de uma memória, atenção, categorias, e inteligência *emprestadas* pelo adulto, que suplementam e conformam paulatinamente sua visão do mundo e constroem pouco a pouco sua mente, que será, assim, durante muito tempo, *uma mente social que funciona em seu exterior e com apoio instrumentais e sociais externo* (ALVAREZ; DEL RÍO, 1996, p. 85).

Há, no entanto, uma diferença entre essas ferramentas: o **instrumento** é responsável pela ação humana sobre o objeto e é orientado externamente; o **signo**, por sua vez, dirige as ações sobre o próprio indivíduo – auxilia o homem nas suas atividades psíquicas – e é orientado internamente, não interferindo nas ações concretas, como o instrumento. “O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 2000, p. 70).

---

<sup>22</sup> Serão definidos a seguir.

Com base nos princípios marxistas, a abordagem vigotskiana determina que o instrumento é o elemento localizado entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. É dessa maneira que o homem aumenta suas possibilidades de interferir e transformar a natureza. Isto é, o instrumento é entendido como o provocador de mudanças externas. O signo, definido pelo psicólogo russo como “**instrumento psicológico**”, tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas e atua diretamente no processo de **internalização**, definido como “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2000, p. 74).

Essa reconstrução interna – passagem de funções psicológicas elementares para as superiores – é mediada por sistemas simbólicos, que coloca a linguagem – como veremos a seguir – no papel de protagonista, atuando diretamente no desenvolvimento intelectual da criança desde o seu nascimento e proporcionando a apreensão de conhecimentos por meio de interações sociais.

A este respeito, Luria (2006, p. 26) assevera que os instrumentos que o homem usa para dominar o ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos:

[...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais como a escrita e a aritmética expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro.

Vigotski estabelece, então, uma importante relação entre a linguagem e a cultura através das zonas de desenvolvimento.

### 3.2 LINGUAGEM, ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: O PAPEL DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A linguagem é o sistema simbólico básico da humanidade, exercendo um papel fundamental na comunicação dos indivíduos e na definição de significados. Como consequência, presta um esclarecimento a respeito de situações presentes no mundo real, entendidas como um salto qualitativo na evolução da espécie humana.

Para Oliveira (1995), Vigotski centra a linguagem como atividade essencial do conhecimento do mundo e atribui a ela duas funções básicas: a primeira é a de **intercâmbio social**, para se comunicar com os indivíduos de seu grupo social; e a segunda é a de **pensamento generalizante**, quando a linguagem ordena o real, classificando objetos, eventos e situações de acordo com uma mesma categoria conceitual.

Há três transformações que ocorrem nos processos psíquicos do homem com a aquisição da linguagem. A **primeira** é que esta permite que o indivíduo tenha a capacidade de lidar com objetos do mundo exterior mesmo quando ausentes. A **segunda** indica que o homem desenvolve processos de abstração e generalização através da linguagem. Ou seja, é através dela que o indivíduo é capaz de analisar, abstrair e atribuir características aos objetos presentes na sua esfera social. A **terceira** se associa à função de comunicação entre os homens. É esta que garante a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história (REGO, 1995).

Para Oliveira (1992, p. 30), o choro, o balbucio, o riso, as expressões faciais da criança logo nos seus primeiros meses de vida constituem não apenas formas de consolo emocional, como também seu elo de comunicação com os membros de seu grupo social. É este grupo que vai colocá-la em contato com o universo de significados, conceitos e palavras.

A linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está determinada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos.

Dessa forma, a linguagem exerce, concomitantemente, funções comunicativas e cognitivas – dos processos superiores – expressando e organizando o pensamento da criança. Esse domínio da linguagem acarreta mudanças radicais na criança, especialmente no que se refere à sua maneira de interagir com o meio, tornando possível a aquisição de novas formas de comunicação e de organização.

Antes do aprendizado da fala, a criança encontra-se no estágio *pré-linguístico* do desenvolvimento do pensamento, que consiste em sua capacidade de agir no meio ambiente e resolver problemas práticos. Em certo momento do seu desenvolvimento, a criança desenvolve um “discurso interior”, considerado uma forma interna de linguagem. Este discurso direcionado a ela própria, independentemente da presença de um interlocutor, é denominado de **fala egocêntrica** que, além de ter uma função pessoal, está conectada diretamente às suas necessidades de pensamento. Tal fato demonstra que o desenvolvimento da criança parte do social para os processos internos: “[...] a fala egocêntrica das crianças deve ser encarada como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa” (VIGOTSKI, 2000, p. 36).

Vigotski (2006, p. 114) postula, ainda, que a função da linguagem é inicialmente um meio de comunicação entre a criança e as pessoas à sua volta. “Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança”. Quando a criança interage e dialoga com os adultos, ela aprende a utilizar a linguagem como forma do pensamento e meio de comunicação. Assim, pensamento e linguagem se unem; o pensamento se verbaliza e a fala torna-se racional. É, portanto, através da interação com o seu mundo cultural que a criança toma posse da capacidade de conceituação (REGO, 1995).

Outro conceito básico na abordagem vigostkiana é a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual a linguagem exerce papel fundamental. A noção de ZDP é uma contribuição original deste investigador para o campo do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Contudo, antes de adentrarmos neste conceito, faz-se oportuno mostrar como Vigotski (2000) compreende o desenvolvimento do pensamento e do conceito.

Vigotski considerou a formação de conceitos o fator determinante na evolução do pensamento verbal nas crianças. De acordo com Núñez (2009, p. 32):

Para ele, a evolução conceitual da criança é marcada por duas linhas de desenvolvimento: uma relacionada com a forma de pensamento que a criança desenvolve espontaneamente na vida cotidiana e a outra com a que desenvolve no contexto escolar. São duas formas de agrupar os conceitos que, embora diferenciadas qualitativamente, se equivalem do ponto de vista funcional.

Como resultado de suas pesquisas com seus colaboradores, Vigotski determinou que o processo de formação de conceitos espontâneos na criança passa por três momentos ou fases básicas compreendendo, cada uma delas, diferentes estágios. Essas fases são: **pensamento sincrético**, **pensamento por complexos** e **pensamento propriamente conceitual** (NÚÑES, 2009).

O **pensamento sincrético (ou sincretismo)** compreende a fase em que a criança não forma classes entre os diferentes atributos dos objetos; ela apenas os agrupa de forma desorganizada, amontoada, com nexos vagos e através de relações difusas. Seu critério é baseado na intuição e em fatores perceptuais, por proximidade no tempo ou no espaço. “O significado das palavras representa para a criança um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, vinculados a alguma imagem mutável em sua mente” (NÚÑES, 2009, p. 34).

O segundo momento, denominado **pensamento por complexos**, caracteriza-se por relações de semelhança concretas e visíveis das coisas. Aqui a criança seleciona objetos no qual o agrupamento não é formado por um pensamento lógico abstrato e sim por ligações concretas entre seus componentes, que podem ser as mais diferentes possíveis. Assim a criança pode, por exemplo, agrupar por qualquer relação percebida entre os objetos, ou por características complementares.

O terceiro e último momento levará ao **pensamento propriamente conceitual**. A criança agrupa os objetos com base em uma única qualidade, sendo capaz de identificar as características isoladas da totalidade, observadas pela sua própria experiência. NÚÑES (2009, p. 37) destaca que “[...] é o resultado de um ato real e complexo do pensamento, que inclui operações mentais de análises, sínteses, em suas formas mais elaboradas” e salienta, sobre esses momentos, estágios ou fases:

As três fases ou estágios do processo de formação do conceito, como percurso genético, não constitui um percurso linear, limitado pela idade e pela maturação biológica como declara Vigotski. Conforme explica, a terceira fase não aparece, necessariamente, só depois que a segunda se completa (pensamento por complexos). Na realidade, é como se existissem duas linhas genéticas, que se unem em um momento e permitem o surgimento dos conceitos verdadeiros (Op. cit., p. 38).

Outra importante classificação a ser considerada se refere a dois tipos diferentes de conceitos: os **cotidianos** ou **espontâneos** e os **científicos**. Entendem-se como conceitos cotidianos ou espontâneos aqueles que se desenvolvem através da atividade prática da criança, fundamentalmente mediante tentativa-erro em suas relações com o meio em que vive. Também chamados de senso comum: são aqueles conceitos que não são baseados no conhecimento científico.

Os conceitos científicos são organizados, sistematizados e testados pelos meios científicos que, em geral, são propagados pela escola. Sobre estes, Núñez (2009, p. 43), destaca:

São ensinados pela formalização de regras lógicas, por meio das quais um conceito se coordena e se subordina a outros. São estabelecidas relações entre conceitos e a criança é forçada a prestar atenção a seus atos intelectuais de generalizar e abstrair. Nesse processo, a criança entra em contato com algum outro conceito que é mediador da relação entre objeto e sujeito.

Os conceitos científicos, apesar de formais, também passam por um processo de desenvolvimento, pois não são compreendidos de maneira completa, fixa. Isso significa que, embora esses tipos de conceito – espontâneos e científicos – sigam trajetórias contrárias, estão intimamente relacionados entre si. De acordo com Oliveira (1992, p. 31), “[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto”. Podemos entender, assim, que é a partir dos conceitos comuns que a criança se torna capaz de estabelecer relações concretas com os conceitos abstratos.

Conforme Rego (1995, p. 71), “[...] o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”. A criança vai, então, adquirindo capacidades à medida que entra em contato com os indivíduos do seu ambiente cultural, desenvolvendo conceitos e relacionando-os a aspectos presentes em sua realidade.

Neste âmbito, a aprendizagem é considerada “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2006, p. 115).

Levando em consideração esses aspectos que relacionam desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (1989, 1995, 2000) identificou e distinguiu três zonas de desenvolvimento. A **Zona de Desenvolvimento Real**, que pode ser entendida como a capacidade que a criança possui de realizar determinadas tarefas sozinha, sem a interferência de outra pessoa (pai, mãe, professor ou até mesmo outra criança mais capaz) do seu meio social. Esse nível de desenvolvimento real se refere a todas aquelas conquistas que a criança já estabeleceu. Já a **Zona de Desenvolvimento Potencial** também está relacionada com a capacidade que a criança possui de realizar determinadas tarefas; porém, com o auxílio de adultos ou companheiros mais experientes. Quanto à **Zona de Desenvolvimento Proximal**, Vigotski (1989, p. 89) define como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro colega mais capaz.

Para Oliveira (1995, p. 61), “[...] é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos indivíduos é a mais transformadora”. A intervenção de outras pessoas nos processos de ensino-aprendizagem das crianças se torna condição indispensável para o seu desenvolvimento. Essa interação entre membros mais experientes e menos experientes é essencial na abordagem vygotskiana, pois é ao

longo desse processo interativo que as crianças desenvolvem capacidades de abordar e resolver problemas em diferentes situações.

Partindo dessas reflexões sobre os aspectos do desenvolvimento humano, Vigotski chama atenção para a importância dos processos de aprendizagem, afirmando que a criança, desde o nascimento, traz consigo um potencial de aprendizagem que está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento e que o meio sociocultural exerce função fundamental nesses processos: “[...] a relação entre os dois processos poderia ser representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado” (VIGOTSKI, 2000, p. 109).

Apesar de ambos estarem diretamente relacionados, aprendizado e desenvolvimento não podem ser definidos como um único conceito. O aprendizado pode ser entendido como a apropriação de múltiplas capacidades aperfeiçoadas para pensar sobre vários fenômenos e é considerado o grande responsável por estimular e dar segmento ao processo de maturação. Já o processo de desenvolvimento avança de maneira mais demorada e seguindo o processo de aprendizagem. Ou seja, é o aprendizado que leva ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000).

O próprio Vigotski (2006, p. 114) exemplificou as relações entre real, potencial e proximal no desenvolvimento e suas implicações para a aprendizagem escolar quando anunciou: “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir, mas vai atrás dele”. O ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento da criança e possibilitar espaços de construção de novos sentidos para o aprendiz.

Assim, o processo de educação informal e, notadamente, formal/escolarizado ganha destaque na obra Vigotski (2006; 2004). Cabe à escola – exercendo seu papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo – a tarefa de proporcionar uma gama de atividades e conteúdos que propiciem à criança uma aprendizagem que esteja dentro de suas reais possibilidades, levando em

consideração os conhecimentos já apropriados por esta. Segundo Alvarez e Del R o (1996, p. 85):

Empregar conscientemente a media o social implica dar, em termos educativos, importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (*o que   que se ensina e com qu *), mas também aos agentes sociais (*quem ensina*) e suas peculiaridades.

Vigotski destaca o professor como sendo o personagem que interfere diretamente na ZDP dos alunos, pois,

[...] [o professor] deixa de ser visto como agente exclusivo de informa o e forma o dos alunos, uma vez que as intera oes estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promo o de avanços no desenvolvimento individual (REGO, 1995, p. 15).

A organiza o do trabalho docente gira em torno de construir rela oes válidas e importantes em sala de aula, que possibilite ao aluno exercer seu papel de sujeito da aprendizagem. O professor – assumindo a importante fun o de mediador – deve resgatar, assim, a autoestima dos alunos e sua capacidade de aprender, oportunizando possibilidades de conhecimento real.

Hedegaard (2002, p. 224) que articulou a teoria do desenvolvimento de Vigotski com o ensino escolar, estabelece que o cerne do trabalho do professor, quanto   ZDP  :

Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento das crianças e seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em dire o a determinada meta. Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham traços comuns a outras crianças. Sendo da mesma tradi o, as crianças na mesma classe têm um grande volume de conhecimentos e habilidades em comum. O ensino pode ser construído com base nesses aspectos comuns, se levar em conta que as crianças variam em sua velocidade e forma de aprendizagem.

Essa intervenção pedagógica defendida por Vigotski não se traduz na Educação tradicional, em que o professor assume uma postura autoritária, interferindo e subestimando a capacidade do aluno, que, por sua vez, assume o papel de mero espectador. É preciso que o professor crie um ambiente propício para que estimule a criança a expressar aquilo que ela já sabe, sendo o mestre que escuta e fica atento às formas de pensar e agir dos estudantes (REGO, 1995; VIGOTSKI, 2004).

O professor surge como organizador de processos que podem levar ao conhecimento. No livro *Psicologia Pedagógica*<sup>23</sup>, publicado em 1926, no vigor e entusiasmo com a possibilidade de transformar uma sociedade, Vigotski mostra-se um visionário quando postula:

Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir estes conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém (como tudo na vida) no processo de trabalho. Sobre o professor recai um papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo (p. 448).

Arriscamos, afirmar: meio do qual o próprio professor faz parte.

No início do século, na Rússia, este jovem intelectual fez uma crítica aos estereótipos de professores existentes na literatura apresentados, em geral, de modo caricato. Com um texto provocador no qual fala da desvalorização do trabalho docente e da docência como ato afetivo “[...] na própria natureza do processo educativo e na sua essência psicológica já está implícita a exigência do contato mais estreito possível e da mais íntima comunicação com a vida” (VIGOTSKI, 2004, p. 458), anuncia conceitos que virá a investigar empiricamente alguns anos depois.

Alguns conceitos peculiares à obra de Vigotski foram apresentados neste capítulo de forma panorâmica. A seguir, serão apresentados dois estudos nos quais

---

<sup>23</sup> O livro é uma antologia das conferências proferidas por Vigotski no período em que trabalhou em Gomel – 1917 a 1923 – como professor, numa escola de formação de professores (MARTINS, 2010).

realizou contribuições em dois fenômenos comuns na escola contemporânea: Educação Inclusiva e o papel do professor diante do estudante com deficiência.

A ideia, como explicitada na introdução desta dissertação, foi utilizar o Tomo V - Estudos de Defectologia - para analisar duas temáticas candentes na Educação contemporânea.

É oportuno salientar, ainda, que conhecimentos provenientes da Psicologia perpassam a formação do educador não somente no âmbito dos componentes curriculares específicos, tais como Psicologia da Educação e/ou do desenvolvimento e aprendizagem, bem como nos componentes curriculares voltados para a Educação Especial e inclusão educacional, dada a vasta influência da Psicologia nas investigações sobre o comportamento e a aprendizagem de crianças com deficiência, fartamente descritas por Pessotti (1987), Jannuzzi (2004) e Patto (1984).

Buscamos aporte na Psicologia histórico-cultural - com fulcro notadamente nos estudos de Vigotski sobre defectologia – para discutir a pertinência de suas ideias para a Educação contemporânea, notadamente para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência e, conseqüentemente, para o que denominamos hoje de Educação Inclusiva.

## 4 LIÇÕES DO TOMO V (FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA) PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Este capítulo tem como objetivo estabelecer os postulados de Vigotski acerca da deficiência e as peculiaridades quanto ao processo de sua concepção de Educação presentes na obra “Fundamentos de Defectologia”. À discussão, postulada por Vigotski na década de 1920, trouxemos novos elementos e reflexões, estabelecendo, em nosso entendimento, a sua contribuição para o atual contexto da Educação Inclusiva.

### 4.1 UM NOVO OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA

Em o *Tomo V de Obras Completas*, Vigotski apresenta os *Fundamentos da Defectologia*<sup>24</sup>. Trata-se de uma compilação de textos produzidos pelo autor no período de 1924 a 1935, época que realiza muitas pesquisas, resultados teórico-metodológicos e necessidade de aprofundamento em investigações. E, ainda, seus textos publicados em Congressos e Eventos.

A primeira parte da obra – **Questões gerais da defectologia** – compreende 4 textos: O Defeito e a compensação (1924); A psicologia e a pedagogia do deficiente infantil (1924); Princípios da educação das crianças com defeitos físicos (1924-1925) e Problemas fundamentais da defectologia contemporânea (1929).

Na segunda parte, denominada **Problemas especiais da defectologia**, estão inseridos 7 textos: Princípios da educação social das crianças surdas (1925); A infância difícil (1928); A dinâmica do caráter infantil (1928); O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente retardada (1931); *Moral insanity* (s/d); A criança cega (s/d); A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal (s/d).

A última parte da obra, sob o título de “**Os problemas limítrofes da defectologia**”, abrange 18 textos: O desenvolvimento da criança difícil e seu estudo (1928); Os fundamentos do trabalho com crianças mentalmente retardadas e com

---

<sup>24</sup> Edição Cubana, 1997.

defeitos físicos (1928); Os postulados fundamentais do trabalho de investigação pedológica no campo da criança difícil (1931); O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito (1931); Prólogo ao livro de J. K. Zweifel (1931); Prólogo ao livro de E. K. Grachova (1932); O problema do retardo mental (1935); O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil (1931); Comprovação experimental dos novos métodos de ensino da linguagem para crianças surdas (1928); Os métodos de estudo da criança com retardo mental (1928); Anomalias do desenvolvimento cultural da criança (1928); Do artigo “Resultados do Congresso” (1928); A duração da infância da criança com retardo mental (1929); O problema do desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda (1930); O desenvolvimento cultural da criança anormal e da criança com transtornos de conduta (1930); Debates sobre o informe de P. D. Mernenko (1928); Debates sobre o informe de P. O. Efrussi (1928) e Debates sobre o informe de A. M. Scherbina (1928).

A obra, tema central de grande parte de suas primeiras investigações, envolveu o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentavam diferentes comportamentos, estruturas e funções psicológicas daquelas consideradas comuns. Tornou-se foco evidente de seu interesse, a partir de 1924, mediante a realização de estudos e pesquisas efetivados no subdepartamento de Educação de crianças defeituosas do Comissariado de Educação em Moscou, permanecendo no centro de sua preocupação científica durante toda a sua vida (VAN DER VEER; VALSINER, 2001). De acordo com Barroco (2007, p. 214), a defectologia pode ser definida “[...] como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades”.

Van Der Veer e Valsiner (2001) postulam, também, que os primeiros escritos sobre defectologia de Vygotsky revelam, de um lado, a influência do(a) associacionismo/reflexologia em seus estudos e, por outro lado, a leitura do livro de Adler um colaborador de Freud, e suas teses sobre a compensação biológica. Ademais, trata-se de escritos elaborados no entusiasmo (quase juvenil) marcante em sua obra inicial.

Seus estudos se voltaram para as diferenças (físicas ou intelectuais) que afetavam os processos de socialização das crianças em seu ambiente. Seu objetivo consistia em demonstrar como a sociedade e a cultura poderiam criar ferramentas e instrumentos que possibilitassem, às pessoas com defeito, superarem dificuldades em seu processo de inserção social, cuja estrutura se encontrava alicerçada em padrões de normalidade e homogeneidade (PICCOLO, 2009).

Para Vigotski, a deficiência era compreendida tradicionalmente como um defeito e caracterizava o indivíduo como um ser inferior, detentor de um sentimento de *menosvalia*<sup>25</sup> dentro de uma sociedade e cultura que estão adaptadas ao homem típico, normal, à sua constituição. Veer e Valsiner (2001) e Silva (2011) destacam que as crianças a quem eram atribuídas estes defeitos eram diagnosticadas a partir da avaliação de especialistas nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Pediatria infantil e Medicina, estando, entre elas, crianças surdas-mudas, cegas, “não-educáveis” e deficientes intelectuais .

Diante desta tese de Vigotski, podemos afirmar que as atitudes sociais diante da deficiência vão condicionar e influenciar as formas como os processos de socialização e Educação formal são pensados para os grupos rotulados como deficientes? A resposta é sim. Em meio às convulsões sociais de seu tempo, Vigotski apontava uma perspectiva de fusão entre ensino especial e ensino regular quando esta perspectiva ainda não era aventada.

Vigotski (1997) conceituou dois tipos de Defectologia: a Velha (ou “Tradicional”, inclusive as duas denominações revezam-se ao longo do texto) e a Contemporânea e estabeleceu suas diferenças. No que se refere à Velha Defectologia, determinou que o seu campo teórico e trabalho científico esbarravam no entrave de uma perspectiva quantitativa. Critica o fato de que até os mais difundidos métodos psicológicos de investigação da criança anormal – como os de Binet e as escalas de Psicometria, já referidos anteriormente – se baseavam em uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil.

---

<sup>25</sup> Definido por Vigotski (1997, p. 10) como “[...] a realização social da deficiência, [...] a tendência social da compensação para a adaptação das condições do meio, que tem sido criada e se formaram para o tipo humano normal” (livre tradução da autora).

Se esta perspectiva teoricamente reduzia o problema da deficiência a uma análise do desenvolvimento quantitativamente limitada e de proporções diminuídas, na prática pedagógica, isso implicou a promoção de um “reduzido” saber-fazer e com poucas expectativas relativas ao potencial do aluno com deficiência, sempre comparado, seja por escalas ou testes, aos alunos com desenvolvimento normal.

Com relação à Educação Especial, com base nesta defectologia, ficou evidenciado, por exemplo, que os métodos utilizados para educar estudantes com deficiência mental enfatizavam sua pouca capacidade cognitiva e limitavam o ensino a meios visuais e repetições destituídas de sentido, que não estimulavam seu acesso ao pensamento abstrato. Na opinião de Vigotski (2006, p. 113), em texto não publicado no Tomo V, isso se revelava insatisfatório:

[...] a criança atrasada abandonada a si mesma não pode atingir nenhuma forma evolucionada do pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.

A Defectologia Contemporânea, por sua vez, compreende aspectos qualitativos do desenvolvimento, entendendo que crianças apresentam um processo qualitativamente distinto, peculiar. Assim, assinala:

La concepción puramente aritmética e la suma de defectos es un rasgo característico de la vieja defectología que se hace anticuada. La reacción em contra de este enfoque cuantativo de todos los problemas de la teoría y la práctica es el rasgo más esencial de la defectología contemporánea. [...] La defectología lucha actualmente por la tesis fundamental em cuya defensa ésta ve la única garantía de su existencia como ciencia y es precisamente la tesis que plantea: el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos, es un niño, pero desarrollado de otro modo<sup>26</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 2-3).

---

<sup>26</sup> “A concepção puramente aritmética e a soma de defeitos é um traço característico da velha defectologia que se torna obsoleta. A reação contrária a este enfoque quantitativo de todos os problemas da teoria e da prática é o traço mais essencial da defectologia contemporânea. [...] A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa se vê a única garantia de sua existência como ciência e é precisamente a tese que propõe: a criança, cujo desenvolvimento tenha

Portanto, a preocupação de Vigotski era modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a de um viés biologizante e limitador. Ou seja, “[...] romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana” (VYGOTSKI, 2011, p. 864). É importante ressaltar, novamente, que o autor não descarta a importância dos fatores biológicos para o desenvolvimento. Para ele, tais fatores são determinantes assim que a criança nasce. Porém, com a convivência com os seus pares e a incorporação de elementos da sua cultura, estes fatores são utilizados como recursos no processo de humanização, essencialmente possível pelo ensino e aprendizagem (SILVA, 2011).

Levando em consideração que o desenvolvimento humano acontece a partir de uma linha biológica que se torna uma linha social/cultural, Vigotski (1997) postula que todo o desenvolvimento do ser humano resulta da união dialética e contraditória entre estes polos, aparentemente opostos, que se expressam em relações de complementaridade.

Vigotski (1997) postulou, ainda, que a existência de dois níveis de desenvolvimento natural e cultural na criança com deficiência muda um tanto de figura, porque o aparato da cultura humana está adaptado à organização psicofisiológica normal (da norma estatística). Toda a nossa cultura é organizada para pessoas que utilizam certas percepções (olhar, ouvir, pegar, etc.) e determinadas funções cerebrais. Portanto, instrumentos, técnica, signos e símbolos são organizados para tais pessoas. Postulava que, no desenvolvimento atípico, a divergência entre o desenvolvimento cultural e o natural emerge porque, entre os surdos e cegos, por exemplo, nota-se uma discrepância entre as formas culturais de comportamento, destinadas à organização psicofisiológica normal da pessoa, e o comportamento que apresenta uma deficiência.

Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no

---

seu desenvolvimento, não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo”.

desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2011, p. 869).

Os seres humanos se desenvolvem de uma linha biológica para uma linha social, estabelece uma classificação sobre os tipos de defeito que acometem os seres humanos: a) o **defeito primário**, ocasionado pela má formação ou disfunção de algum caractere biológico e/ou hereditário; b) o **defeito secundário**, derivado do isolamento das relações sociais e culturais características do ambiente em que cada sujeito se insere:

Nos referimos al concepto de defecto primario y secundario, el cual postula que el defecto primario es lo que resulta de carácter biológico: la pérdida de visión, de audición, la lesión en el niño retrasado mental, etc.; y el defecto secundario está referido a las consecuencias que em el desarrollo del niño pueden producir el defecto primario y la falta de una educación adecuada desde los primeros momentos<sup>27</sup> (VIGOTSKI, 1997, p.1).

E ainda acrescenta que, quanto à deficiência primária, a Educação, a Pedagogia e até mesmo a Psicologia podem oferecer poucas alternativas, na medida em que as intervenções fundamentalmente ocorrem no campo da Medicina. Contudo, no que se refere à deficiência secundária, a sociedade e o sistema educacional contribuem para introduzir as pessoas com deficiência na cultura da qual fazem parte, minimizando (ou não) os efeitos provocados pela sua condição orgânica (PICOLLO, 2009).

Vigotski (1997) estabelece que o sujeito não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que dele resultam; trata-se de um desvio social (BARROCO, 2007). A deficiência, portanto, não é considerada como um resultado apenas de causas biológicas; mas de um produto de causas sociais, que determina o papel que esta criança desempenhará em seu meio social. Dessa forma, postula

---

<sup>27</sup> “Referimo-nos ao conceito de defeito primário e secundário, o qual postula que o defeito primário é o que resulta de caráter biológico: a perda de visão, de audição, a lesão na criança retardada mental etc.; e o defeito secundário está relacionado às consequências que no desenvolvimento da criança podem produzir o defeito primário e a falta de uma educação adequada desde os primeiros momentos”.

que os empecilhos impostos pela deficiência são condicionados pelas relações que a sociedade estabelece como padrões de convívio social e aculturação, como é possível observar na assertiva:

[...] el niño no siente directamente su defecto. Él percibe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como 'una luxación social'. Todas las relaciones con las personas, todos los momentos que determinan el lugar de la persona en el medio social, su papel y su destino como participante de la vida y todas las funciones sociales del ser, se reorganizan<sup>28</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 8).

Portanto, [...] “el defecto por si sólo no decide el destino de la personalidad, sino las consecuencias sociales y su realización sociopsicológica<sup>29</sup>” (VIGOTSKI, 1997, p. 30). Ou seja, não é a diferença biológica em si o principal fator que implica um desenvolvimento limitado ou da pessoa com deficiência, afinal esta é concebida sob diferentes modos e valorações em conformidade com as especificidades de cada sociedade. O impedimento que pode se apresentar é, em primeiro lugar, de ordem social, ou seja, depende de como cada sociedade concebe a pessoa sob tal condição.

Assim, a criança só percebe o peso de sua deficiência a partir do momento em que é confrontada a ser como uma criança normal (SILVA, 2011) e este processo é fundamental para o seu desenvolvimento. Na medida em que, por um lado, a deficiência – ou defeito – limita, restringe, por outro, estimula o avanço precisamente porque cria dificuldades, provoca a superação. Segundo Vigotski, (1997, p. 5):

El postulado central de la defectología contemporánea es el siguiente: cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación. Por eso el estudio dinámico del niño que presenta deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad de la insuficiencia,

---

<sup>28</sup> “[...] a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam do defeito. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como ‘uma luxação social’. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser, se reorganizam”.

<sup>29</sup> “[...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica”.

pero incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación, de substitución, procesos edificadores y equilibradores em el desarrollo y la conducta del niño. [...] De este modo, la reacción del organismo y de la personalidad del niño ante el defecto, es el hecho fundamental central, la realidad única con la cual tiene que ver defectología<sup>30</sup>.

Neste sentido, Vigotski (1987) entende que qualquer defeito gera um estímulo para elaborar uma compensação, considerada uma reação da personalidade ante à deficiência e, portanto, um dos aspectos mais importantes propulsores do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

#### 4.2 PROCESSOS COMPENSATÓRIOS, DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Como referido anteriormente, o olhar da defectologia tradicional em relação ao defeito assentava-se sob a ideia de que este significava falha, deficiência, limitava e estreitava o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, sobretudo, pelo ângulo da perda de uma função. Toda a Psicologia da criança com deficiência foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal (VIGOTSKI, 1997).

Diferentemente da visão tradicional, embasada em um viés essencialmente biológico da deficiência, a defectologia contemporânea trouxe outra compreensão acerca do defeito, levando em consideração não só a limitação orgânica em si, como também revelando a dupla influência que este mesmo defeito exerce no processo de desenvolvimento:

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no

---

<sup>30</sup> “O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. [...] Deste modo, a reação do organismo e da personalidade da criança ante o defeito é o fato fundamental central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia”.

desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

A defectologia de Vigotski explicita que a criança deficiente não é formada apenas de limitações. Seu entendimento “[...] prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Vigotski atribuiu grande importância ao que denominou “caminhos indiretos do desenvolvimento”. É quando a criança começa a recorrer a outras vias quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, “[...] quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão” (VIGOTSKI, 2011, p. 866). Nesse momento, o organismo e a personalidade da criança são chamados a responder de alguma forma e, como consequência, desencadeiam processos de compensação. Estes processos formam funções que compensam ou nivelam a deficiência, tornando a criança mais ativa ao meio.

Com relação aos processos compensatórios, o autor estabelece, quanto à Educação dos cegos e dos deficientes mentais:

De este modo, la fuente principal de donde la compensación extrae las fuerzas, resulta ser otra vez las misma em los ciegos y en los videntes. Al analizar el proceso de educación del niño ciego, desde el punto de vista de la teoría dos reflejos condicionados, llegamos oportunamente a lo siguiente: em el aspecto fisiológico no hay uma diferencia de principio entre la educación del niño ciego y del vidente. Esta coincidência no nos debe de asombrar, ya que com anterioridad debimos de esperar que la base fisiológica de la conducta pone de manifesto la misma estructura, que la

superestrutura psicológica. De este modo, desde diferentes extremos nosotros abordamos lo mismo<sup>31</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Para la educación del niño retrasado mental es importante conocer cómo él se desarrolla, es importante no la deficiencia por si misma, no la insuficiencia por si misma, el defecto, sino la reacción que se presenta en la personalidad del niño en el proceso del desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y la cual resulta de esta deficiencia. El niño retrasado mental está formado no sólo de defectos, su organismo se organiza como un todo, se equilibra, se compensa com los procesos de desarrollo del niño<sup>32</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 104).

É interessante destacar que este processo desencadeado pelos caminhos indiretos do desenvolvimento não é peculiar apenas das crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Todas as crianças, ao serem colocadas diante de um problema cuja resolução não é atingida diretamente, recorrem a esse mecanismo, propiciando a formação de estruturas complexas de raciocínio e comportamento (VIGOTSKI, 2011). O que acontece é que, para a criança com algum tipo de deficiência, esse processo torna-se ainda mais importante, na medida em que exige, do organismo, uma resposta que abrirá possibilidades não só quanto às estruturas complexas, como também a um impulso de superação do defeito, que culminará em (um significativo) desenvolvimento.

Importante ressaltar que, associado ao defeito orgânico, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a serem superadas ou niveladas. Isto pode criar formas de desenvolvimento criativas, diversas, às vezes, profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no chamado desenvolvimento típico de uma criança (MARTINS, 2010).

---

<sup>31</sup> “Deste modo, a fonte principal de onde a compensação extrai as forças, acaba sendo outra vez a mesma nos cegos e nos videntes. Ao analisar o processo de educação da criança cega, desde o ponto de vista da teoria dos reflexos condicionados, chegamos oportunamente ao seguinte: no aspecto fisiológico não há uma diferença de princípio entre a educação da criança cega e a do vidente. Esta coincidência não deve assombrar-nos, já que antes devemos esperar que a base fisiológica da conduta mostre a mesma estrutura que a superestrutura psicológica. Desde modo, a partir de diferentes extremos nós abordamos o mesmo”.

<sup>32</sup> “Para a educação da criança retardada mental é importante conhecer como ela se desenvolve, é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança no processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a que tropeça e a qual resulta desta deficiência. A criança retardada mental está formada não só de defeitos, seu organismo se organiza como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento da criança”.

Isso mostra que a compreensão vigotskiana de defectologia deve ser compreendida no contexto mais amplo de sua obra. Nela, a cultura tem papel predominante na Educação do sujeito, com ou sem deficiência, e garante a passagem do desenvolvimento natural para o desenvolvimento cultural.

Assim, o importante não é a ênfase na deficiência, mas na reação que a personalidade da criança apresenta diante da dificuldade imposta pelo defeito. Ao lutar contra os obstáculos impostos pela condição orgânica, o próprio organismo desencadeia alterações funcionais que podem impulsionar o desenvolvimento.

A reação da criança à deficiência estará ligada a formas como a própria deficiência é socialmente concebida. Neste sentido, consideramos oportuno mostrar como a sociedade lidou com a deficiência a ao longo de sua história, enfatizando o quanto uma perspectiva pejorativa e biologizante ganhou força na modernidade.

Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo nomadismo, nas quais o controle do homem sobre a natureza era diminuto e a luta pela subsistência, um processo contínuo, o aparecimento de alguém com inaptidão para auxiliar a comunidade, na tarefa de garantir a manutenção da vida do grupo, significava o abandono que levava à morte do indivíduo. Tal abandono ocorria frente aos quadros mais explícitos de deficiência (BIANCHETTI,1998; GLAT, 1998; MAGALHÃES, 2005).

Para Magalhães (2005, p. 227), na Idade Antiga:

[...] não há espaço para os fisicamente deficientes que não se enquadravam no ideal de homem helênico, nem no modelo de homem guerreiro ou escravo. O caminho: a morte; pela exposição ou pela tendência à curta sobrevivência. Como falar de identidade dessas pessoas que nem sequer se misturavam às hordas dos bárbaros?

Na Idade Média, o Cristianismo demarcou uma mudança no curso da história da pessoa considerada deficiente. O indivíduo ganhou alma e, assim sendo, não poderia ser destroçado por animais ou morrer de inanição. Contudo, existia uma relação entre imperfeição física e desvio moral (pecado) (MAGALHÃES, 2005).

Se, na Idade Média, o deficiente era visto como um “cristão incômodo”, causando debates e reflexões de ordem teológica (PESSOTTI, 1984) torna-se, na Modernidade, objeto de estudo científico. Outra noção de deficiência começa a se organizar, a perspectiva clínica que remete ao trabalho de Jean Itard, junto ao menino Victor. Tal menino, capturado nas selvas de Aveyron foi considerado uma pessoa com atraso ou comprometimento intelectual e provocou um embate entre os médicos Pinel e Itard acerca de suas possibilidades de aprendizagem e interação social. O primeiro defendia o caráter ineducável do garoto, o segundo propôs ensinar ao garoto, argumentando que seus comportamentos eram devidos à ausência de contato social<sup>33</sup>.

Delineiam-se contextos históricos nos quais na deficiência é banida explícita ou implicitamente do convívio social, firmando-se a noção de que seria em ambientes separados (escolas especiais) que pessoas com deficiência desenvolveriam os potenciais de aprendizagem, visto que necessitavam de estratégias de ensino diferenciadas. Tal abordagem é criticada por Vigotski (1997), ao enfatizar o que chama de “defeito primário” e prejudicar o processo de compensação.

A este modo de Educação, Vigotski (1997, p. 63) teceu duras críticas, destacando a sua ênfase demasiada na vertente terapêutica: “[...] la escuela especial crea la separación sistemática del medio social, aísla al ciego y lo sitúa em um pequeño mundo estrechoy cerrado, donde todo está calculado para él, donde todo recuerda el defecto”<sup>34</sup> (1997, p. 64). E, ainda, ressalta:

La escuela especial, por su naturaleza, es antisocial y forma el espíritu antisocial. Necesitamos pensar no em cómo aislar y separar lo antes posible

---

<sup>33</sup> Para maior conhecimento dessa experiência pedagógica, sugerimos a leitura de GALVÃO, Izabel e BANKS-LEITE, Luci (Org.). **A Educação de um Selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. A obra contém os relatórios do médico traduzidos para a língua portuguesa.

<sup>34</sup> “[...] a escola especial cria a separação sistemática do meio social, isola o cego e o coloca em um mundo pequeno, estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado para ele, onde tudo recorda o defeito”.

a los ciegos de la vida, sino cómo incorporarlos antes y del modo más estrecho a la vida<sup>35</sup> (Op. cit., p. 63)

O processo de compensação é complexo e, segundo Vygotsky, a escolarização de pessoas com deficiência de seu tempo não conseguia colaborar para que as crianças ampliassem seu desenvolvimento cultural. Para que a criança obtenha uma superestrutura que vença ou substitua o defeito, é necessário, primeiramente, que haja um processo de interiorização da sua deficiência (VIGOTSKI, 1997, p. 105) e isso não se obtinha mantendo as pessoas com deficiências confinadas apenas à convivência com seus pares e a alguns profissionais na escola especial.

Neste sentido, não se trata de negar a diferença, mas de considerá-la como parte do sujeito que está inserido em processos de aprendizagem que irão impulsionar o seu desenvolvimento, indo ao encontro de seu postulado, que assevera que a criança com deficiência não é menos desenvolvida do que a normal, é uma criança que se desenvolve de uma outra forma. Trata-se de ideia visionária para a época em que foi escrita: a necessidade da relação entre pessoas com e sem deficiência como importante fator impulsionador do desenvolvimento cultural para os denominados deficientes.

Vale ressaltar que o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos:

Quien supone que el defecto de la ceguera se compensa con la educación del oído y del tacto, se equivoca, adopta enteramente el viejo punto de vista de la pedagogía social y se encuentra fuera de su círculo. [...] En el lugar de la compensación biológica debe presentarse la idea de la compensación social del defecto<sup>36</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 62).

---

<sup>35</sup> “A escola especial, por sua natureza, é antissocial e forma o espírito antissocial. Precisamos pensar não em como isolar e separar o mais rapidamente possível os cegos da vida, mas em como incorporá-los previamente e do modo mais estreito à vida”.

<sup>36</sup> “Quem supõe que o defeito da cegueira se compensa com a educação do ouvido e do tato, se equivoca, adota inteiramente o velho ponto de vista da pedagogia social e se encontra fora de seu

Oliver Sacks (1995, p. 153) afirma algo que nos leva a observar a ressonância da ideia de compensação vigotskiana na neurologia contemporânea:

[...] em cegos que lêem em Braille o dedo leitor tem uma representação excepcionalmente grande nas partes táteis do córtex cerebral. É de se suspeitar que as partes táteis (e auditivas) são alargadas nos cegos e podem até se expandir para o que normalmente é o córtex visual.

Vigotski destaca, ainda, que cabe à Educação a tarefa de introduzir o indivíduo com deficiência na vida e criar compensações – mas não no plano biológico e obedecendo à lenda e crença populares de que a natureza, ao privar o homem de um sentido, o recompensa com maior susceptibilidade em outros órgãos. Para o autor, não há compensação automática numa grande perda (VYGOTSKI, 1997).

Vigotski faz menção a diversos autores que confirmam tal tese e, complementa, citando como exemplo o caso dos cegos:

Sin embargo, las investigaciones pusieron rápidamente de manifiesto la falta de funcionamiento de esta teoría. Estos autores indicaban como un hecho establecido de un modo irrevocable, que en los ciegos no existe el desarrollo supernormal de las funciones del tacto y de la audición; que, por el contrario, con mucha frecuencia estas funciones se presentan en los ciegos desarrolladas en menor medida que en los videntes; por último, allí, donde nos encontramos con una elevada función del tacto en comparación con la normal, este fenómeno resulta ser su causa. El fenómeno señalado surge no de la compensación fisiológica directa del defecto de la vista (como el caso del riñón), sino por una vía indirecta muy compleja de la compensación sociopsicológica general, no sustituyendo la función que ha desaparecido y sin ocupar el lugar del órgano que falta<sup>37</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 76).

---

círculo. [...] No lugar da compensação biológica deve apresentar-se a ideia da compensação social do defeito”.

<sup>37</sup> “No entanto, as pesquisas deixaram rapidamente claro a falta de funcionamento desta teoria. Estes autores indicavam como um fato estabelecido de um modo irrevogável, que nos cegos não existe o desenvolvimento supernormal das funções do tato e da audição; que, pelo contrário, com muita frequência estas funções se apresentam nos cegos desenvolvidas em menor medida que nos videntes; por último, ali, onde nos encontramos com uma elevada função do tato em comparação com a normal, este fenômeno resulta ser sua causa. O fenômeno observado surge não da compensação fisiológica direta do defeito da vista (como o caso do rim), mas por uma via indireta muito complexa da compensação sociopsicológica geral, não substituindo a função que desapareceu e sem ocupar o lugar do órgão que falta”

Estes postulados de Vigotski quanto aos processos compensatórios e o desenvolvimento da pessoa com deficiência revelam-se atuais na medida em que trazem questões que dizem respeito à natureza da Educação para pessoas com e sem deficiência. Suas reflexões trazem contribuições que podem iluminar as escolas de hoje, onde se instituiu a “tradição” do psicologismo (PATTO, 1984), de que a criança não aprende porque tem problemas, distúrbios, deficiências, etc. De fato, pode ter dificuldades maiores em aprender, mas as causas e/ou consequências não devem estar alicerçadas somente dentro de uma perspectiva biológica.

Assim, a perspectiva Vigotskiana, que entende o desenvolvimento humano como um processo histórico, atribui à Educação, informal e formal, um papel fundamental quanto às formas de lidar com a deficiência. Partindo da premissa de que a insuficiência orgânica modifica, de uma forma ou de outra, a relação da criança com o mundo e se manifesta nas relações com as pessoas, a Educação torna-se a principal alternativa capaz de promover o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

La educación del niños com diferentes defectos debe basarse em el hecho de que simultáneamente com el defecto estén dadas también las tendencias psicológicas de una dirección opuesta; estén dadas las posibilidades de compensación para vencer el defecto y de que precisamente esas posibilidades se presentan em primer plano em el desarrollo del niño y deben ser incluídas em el proceso educativo como su fuerza motriz. Estructurar todo el proceso educativo según la línea de las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino tensar todas las fuerzas para su compensación, presentar sólo las tareas y em un orden que respondan al carácter gradual del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo punto de vista<sup>38</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 32-33).

---

<sup>38</sup> “A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estejam dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estejam dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Estructurar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à supercompensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente as tarefas e em uma ordem que respondam ao carácter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista”.

Um processo educativo embasado numa perspectiva histórica e seguindo a linha das tendências naturais à compensação, proporciona ganhos para o educando na medida em que possibilita a reorganização do seu processo de formação da personalidade, sob um novo ponto de vista. Mas vai além disso, ao traçar novos horizontes, no que diz respeito às peculiaridades que envolvem a Educação de pessoas com deficiência, livre de uma perspectiva aprisionada em um modelo biologizante, reducionista e limitador que, perdura ao longo da história da pessoa com deficiência.

Como mostramos acima, a história da Educação da pessoa com deficiência revela uma história marcada pela estigmatização e processos de institucionalização. Apenas a partir da década de 1960, as formas segregadas de atendimento da Educação Especial são criticadas em prol de uma perspectiva de ampliação da relação entre ensino regular e ensino especial.

Os processos de escolarização de pessoas com deficiência mostram, assim, reflexos de como este grupo foi/é concebido pela coletividade, ou seja, as atitudes sociais determinam a forma como tais pessoas serão socializadas e escolarizadas. Em Vigotski (1995), veremos que o desenvolvimento das funções mentais mais avançadas depende do contato entre o indivíduo e seu meio cultural, ou seja, colocada em “local protegido” das demandas sociais, o indivíduo que apresentava algum “defeito” tenderia a não alcançar, em sua plenitude, as funções psicológicas superiores, que nos diferenciam das demais espécies animais e tornam o homem capaz de transformações radicais na natureza, pelo intermédio da criação de instrumentos e signos.

A Educação especial, no modelo segregado de Educação, enfatizando a formação especializada de professores e a manutenção de pessoas com deficiências confinadas em escolas com vistas a aplicar métodos diferenciados de ensino, não representava o ideal de Educação para o aluno com deficiência proposto por Vigotski (1997). Para o autor, uma Educação Especial autêntica e desenvolvida é aquela que se caracteriza por uma estreita relação com a comunidade, em que os alunos estão vinculados com todas as formas de vida

social, com seus contemporâneos e que não estejam socialmente isolados, como ocorre nas formas segregadas de escolarização.

Nos escritos sobre defectologia, Vigotski (1997, p. 23), ainda na década de 1920, mostrava, quanto à Educação Especial:

En la escuela especial es imposible seguirse contentando con el programa, simplemente reducido, de la escuela y con sus métodos simplificados y facilitados. La escuela especial tiene ante si la tarea de creación positiva, de la creación de sus formas de trabajo que respondan a la peculiaridad de sus educandos<sup>39</sup>.

Observamos, nos escritos e na prática de Vigotski, uma perspectiva de deficiência que abomina a inferiorização que o meio social impõe a criança com deficiência quando a segrega em uma escola específica.

Tais postulações feitas por Vigotski entre 1924 e 1931 enfatizam que, ao contrário do que informam Van Der Veer e Valsiner (2001), suas ideias não refletem as concepções de seus contemporâneos sobre a Educação da pessoa com deficiência. Para citar alguns exemplos, de um lado Kirk e Gallanger (1991), em livro publicado em 1962, apontam que a noção de se educar a criança com deficiência até o máximo de sua capacidade ainda era relativamente nova. Por outro lado, Marchesi e Martin (1995) informam que foi, apenas nos anos 1940 e 1950, que se iniciou o questionamento mais amplo sobre a origem constitucional e incurabilidade dos distúrbios de desenvolvimento.

Magalhães e Ruiz (2011, p. 131) informam, ainda, com base em Bydlowski (1997), que, a despeito dos discursos democratizantes:

Na Segunda Guerra Mundial, o massacre dos judeus, deficientes e homossexuais, fundamentado em ideais eugenistas, propagado pelo

---

<sup>39</sup> “Na escola especial é impossível seguir contentando-se com o programa, simplesmente reduzido, da escola e com seus métodos simplificados e facilitados. A escola especial tem ante si a tarefa de criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondam à peculiaridade de seus educandos”.

mundo, evidenciou aspectos perversos da estigmatização de determinados grupos sociais. Até o final da década de 1970, países como Suécia, Dinamarca, Suíça, Bélgica e Finlândia, tidos como ciosos da democracia e das liberdades individuais, continuavam promovendo a esterilização de pessoas com deficiência, com bases em programas de saúde pública.

São aspectos que evidenciam que a despeito dos recentes discursos “inclusivistas” e dos avanços na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, seu *status* ainda passa pelo crivo da estigmatização, que se refere forma depreciativa ao avaliar as diferenças ou características da pessoa. Observa-se a relação entre deficiência primária e secundária, semelhante à forma como Vigotski apontou no começo do século:

Muitas vezes, as avaliações depreciativas são mais difíceis para a pessoa com deficiência do que as possíveis dificuldades provenientes de seu estado, porque influenciam sobremaneira as atitudes e ações direcionadas a esta pessoa. O aprendizado do estigma representa parte integrante da construção da identidade do estigmatizado (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 131).

Com tais afirmações, não negamos que há avanços significativos no contexto da Educação da pessoa com deficiência. Ainda em 1960, a perspectiva da Filosofia da Integração em Educação Especial<sup>40</sup> representou um passo na árdua luta pela escola regular das pessoas com deficiência, um avanço em relação às práticas de segregação até então predominantes. Magalhães e Cardoso (2011) asseveram que, de acordo com esta abordagem, o aluno com deficiência poderia ser contemplado com diferentes tipos de atendimento ao longo de sua trajetória de escolarização. Nesta abordagem, mostra-se uma articulação maior entre ensino comum e especial, que já era defendido por Vigotski no começo do século XX.

Para o autor, uma escola especial autêntica e desenvolvida é aquela que privilegia uma estreita relação com a comunidade, onde os alunos estão vinculados com todas as formas de vida social, com seus contemporâneos, que não estão em

---

<sup>40</sup> A Filosofia da Integração determinava a inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, garantindo-lhes condições necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades (MAGALHÃES, 2003).

zonas remotas ou isoladas e onde se fornecem os conhecimentos essenciais que recebem todas as demais crianças (VIGOTSKI, 1997).

Mendes (2006, p. 389) argumenta que perspectiva da integração ampliou a relação entre ensino regular e especial, mas seguindo princípios que parecem se voltar mais para a integração social do que propriamente da participação e aprendizagem de conteúdos escolares por parte de estudantes com deficiência:

- 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição;
- 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados;
- e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes.

A perspectiva da Educação Inclusiva em Educação Especial, que ganhou força principalmente na década de 1990, retoma compreendida como área transversal no sistema educacional para fins de complementação, suplementação aos processos comuns de ensino. Neste sentido “[...] a segregação em instituições especializadas é substituída por uma abordagem na qual a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 21).

Esta abordagem, na qual a escola encontra formas para atender as demandas dos alunos com deficiência, no contexto da escola regular, pretende desenvolver a participação nas atividades e a aprendizagem mediante transformações contínuas nas formas de planejamento e avaliação, além de uma compreensão mais positiva da presença deste aluno na escola.

O discurso da Educação Inclusiva tem forte apelo ético como postulam Omote (1999) e Mendes (2006) e critica ferozmente a patologização e a estigmatização da deficiência. A perspectiva da Educação Inclusiva parece germinar na forma como Vigotski concebia a Educação de pessoas com defeito: “[...] no se diferencia de la educación de los niños normales, que los primeros pueden asimilar los conocimientos y desarrollar habilidades de manera semejante a la de sus

coetâneos”<sup>41</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 4). Ainda, assevera: “Decididamente todas las particularidades psicológicas del niño com defecto tienen como base no el núcleo biológico, sino el social”<sup>42</sup> (Op. cit., 1997, p. 60).

As questões da Educação das crianças com deficiência, portanto, podem ser solucionadas somente como um problema da Pedagogia Social. A Educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu defeito inato, é o único caminho cientificamente fundado e correto no aspecto ideológico. A Educação especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social e até mesmo, deve estar fundida organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante.

Para Vigotski, a criança com deficiência apenas se desenvolve de uma maneira diferenciada (VIGOTSKI, 1997). Entendemos, assim, que a formação do professor deve oferecer subsídios para atender, em sua sala de aula, a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, ainda, contribuir para o seu desenvolvimento a fim de que possam participar efetivamente do convívio social.

Observamos que del proceso de interacción del niño con el médio se crea la situación que empuja al niño a la vía de la compensación. La prueba real principal de esto es la siguiente: el destino de los procesos de compensación y de los procesos del desarrollo em general, depende no sólo del carácter y de la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto, es decir, de las dificultades a las que conduce el defecto desde el punto de vista de posición social del niño. En los niños con defectos la compensación tiene lugar en direcciones totalmente diferentes, en dependencia de qué situación se ha creado, en qué médio el nino se educa y qué dificultades surgen para él debido a esta deficiencia<sup>43</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 106)

---

<sup>41</sup> “[...] não se diferencia da educação das crianças normais, que os primeiros podem assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante a de seus coetâneos”.

<sup>42</sup> “Decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social”.

<sup>43</sup> “Observamos que do processo de interação da criança com o meio se cria a situação que empurra a criança à via da compensação. A prova real principal disto é a seguinte: o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento em geral, depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, isto é, das dificuldades às quais conduz o defeito desde o ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com defeitos a compensação tem lugar em direções totalmente diferentes, em dependência de que situação foi gerada, em que meio a criança se educa e que dificuldades surgem para ela devido a esta deficiência”.

Neste sentido, acreditamos que a perspectiva vigotskiana – especialmente os estudos de Defectologia – podem oferecer à formação de professores uma compreensão do desenvolvimento humano pautado em uma:

[...] noção de que educar é um campo de significações do professor para seus alunos. Os alunos com deficiência necessitam de forma contundente de significação, ou seja, da mediação do professor em seu processo de apropriação da cultura. Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos a com deficiência têm peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isto (MAGALHÃES, 2011, p. 100).

A intervenção pedagógica defendida por Vigotski não se traduz em uma escola pensada para poucos, tradicional, em que o professor assume uma postura autoritária, interferindo e subestimando a capacidade dos alunos. Assim, a organização do trabalho docente deve ocorrer a partir da intencionalidade do ato educativo, proporcionando a construção de relações válidas e importantes em sala de aula, que possibilitem, ao aluno com deficiência, exercer seu papel como um sujeito (também) ativo da aprendizagem.

Para tanto, Vygotsky (1997) defendia uma escola que promovesse uma aprendizagem e uma convivência compartilhada por todas as crianças, onde ações de Educação social, e não de caridade social, pudessem ser efetivadas. E, neste contexto, o pedagogo teria como função primordial estar atento às peculiaridades da criança com deficiência:

Si un niño ciego o sordo alcanza en el desarrollo lo mismo que un niño anormal, entonces los niños con deficiencia lo alcanzan de un modo diferente, por otra vía, con otros medios y para el pedagogo es muy importante conocer la peculiaridad de la vía por la cual él debe conducir al niño. La ley de la transformación del menos de la deficiencia en el más de compensación proporciona la clave para llegar a esa peculiaridad<sup>44</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 7).

---

<sup>44</sup> “Se uma criança cega ou surda alcança no desenvolvimento o mesmo que uma criança anormal, então as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outra via, com outros meios

Neste sentido, entendemos que há necessidade de uma formação que não apenas discuta Educação Inclusiva e seus “modos de fazer”, e, sim, uma formação que se distancie da noção de deficiência amparada na dificuldade e nas impossibilidades, como se procedeu durante a história da Educação Especial.

Embora a crítica à escola especial seja contundente e um aspecto bastante abordado na Defectologia, Vigotski (1997, p. 60) considera importante o aspecto técnico no trabalho com a pessoa com deficiência, mas não o entende como o mais importante:

La necesidad de la educación especial y la enseñanza de los niños con defectos impartidas por nosotros no se niega. Por el contrario, afirmamos que el enseñar a leer a los ciegos o a hablar a los surdomudos requiere una técnica pedagógica especial, procedimientos y métodos peculiares. Y sólo el conocimiento científico de la técnica puede formar el verdadero pedagogo en esta esfera. Sin embargo, no debemos olvidar que, ante todo, es necesario educar *al ciego*, sino *al niño*. Educar al ciego y al sordo significa educar la ceguera y la sordera y transformarla de pedagogía de la deficiencia infantil en pedagogía del defecto<sup>45</sup>.

Neste sentido, corroboramos com a posição de Ferreira (1999) e entendemos que há algumas especificidades na Educação do aluno com deficiência e que o ensino e a técnica não podem ser refutados; porém, não podemos manter um modelo voltado para a formação de especialistas.

Para Vigotski (1997, p. 7), o aluno jamais pode ser visto como alguém que não aprende e a criança, integrada socialmente, pode ser um cidadão útil e plenamente ajustado às exigências da sociedade. O professor, então, torna-se uma

---

e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade”.

<sup>45</sup> “A necessidade da educação especial e da educação das crianças com defeito dadas por nós não se nega. Pelo contrário, afirmamos que o ensinar a ler aos cegos ou a falar aos surdos-mudos requer uma técnica pedagógica especial, procedimentos e métodos peculiares. E somente o conhecimento científico da técnica pode formar o verdadeiro pedagogo nesta esfera. Entretanto, não devemos esquecer que, acima de tudo é necessário educar não *ao cego*, mas *à criança*. Educar ao cego e ao surdo significa educar a cegueira e a surdez e transformá-la de pedagogia da deficiência infantil em pedagogia do defeito”.

figura fundamental por ser o conhecedor da “[...] peculiaridad de la via por la cual él debe conducir al niño<sup>46</sup>”.

De acordo com Coelho, Barroco e Sierra (2011, p. 7):

A abordagem de Vigotski evidencia uma teoria que não valoriza e se conforma com o sofrimento e com os limites biológicos, e sim com a superação destes, impulsionando para o estabelecimento de novos posicionamentos a respeito de velhas questões, como a de que deficiência seja fator de impedimento ao desenvolvimento. Essa concepção, de que a deficiência não é somente uma debilidade, mas também potencialidade, resulta em uma importante referência em favor das possibilidades para o pedagogo, o psicólogo e a outros profissionais em seus trabalhos junto à educação.

Assim, é possível eliminar o limite que a deficiência tem imposto e estabelecer uma Educação comprometida com a formação para integração em atividades, de fato, produtivas. Requer, assim, a necessidade de uma formação docente direcionada para uma sólida discussão teórica que conceda a esses profissionais uma visão mais global do processo de ensino-aprendizagem e das relações cultura-escola e sociedade (MAGALHÃES, 2011).

No caso da Educação de pessoas com atraso intelectual, Vigotski (1997, p. 105) enfatiza:

[...] para el surgimiento de la compensación es necesario que el niño interiorice y siente su deficiencia. Pero en el retrasado mental la dificultad consiste en que él asume una actitud no crítica hacia sí mismo para interiorizar su propia deficiencia y sacar una conclusión eficaz para vencer su retraso<sup>47</sup>

Vigotski propõe, então, ajudá-la a compreender (reconhecer) suas condições e descobrir os caminhos que podem levá-la a aprender mais. Tais caminhos não estão postos, mas são uma construção da criança com o suporte da

---

<sup>46</sup> “[...] peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança”.

<sup>47</sup> “[...] para o surgimento da compensação é necessário que a criança interiorize e sinta sua deficiência. Mas no retardado mental a dificuldade consiste em que ele assume uma atitude não crítica sobre si mesmo para interiorizar sua própria deficiência e tirar uma conclusão eficaz para vencer seu retardamento”.

cultura, ou seja, dos adultos e da escola. Trata-se da construção de uma consciência de si, que possa levar a criança a se entender melhor e assim organizar-se para lidar com os obstáculos sociais (SILVA, 2011).

A mesma interpretação é travada quando discute a Educação da criança cega:

Cuando tenemos ante nosotros un niño ciego, como objeto de la educación, tenemos que ver no tanto con la ceguera por sí misma, como con los conflictos que presentan en el niño ciego al entrar éste en la vida, cuando tiene lugar la sustitución de los sistemas que determinan todas las funciones de la conducta social del niño. Y por eso me parece que, desde el punto de vista pedagógico, la educación de este niño se limita a rectificar totalmente estos desajustes sociales. La cuestión se aborda como si tuviéramos ante nosotros un desajuste orgánico o una luxación física de la mano que se ha salido de la articulación. Es preciso poner en su lugar o encajar el órgano enfermo. La tarea de la educación consiste en incorporar al niño ciego a la vida y crear la compensación de su defecto físico. La tarea se reduce a que la alteración del enlace social con la vida sea arreglado por alguna otra vía<sup>48</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 43)

Para Van Der Veer e Valsiner (2001) os escritos de Vigotski sobre a defectologia deram uma guinada que acompanhou o gradativo fortalecimento da abordagem histórico-cultural na qual ainda persiste a perspectiva de compensação, porém é fortalecida a noção de que existe um desenvolvimento natural que se articula a um desenvolvimento cultural para todas as crianças, com ou sem deficiências. São duas vias que se articulam, assim a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. A distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento

---

<sup>48</sup> “Quando temos perante nós uma criança cega, como objeto da educação, temos que ver não tanto com a cegueira por si mesma, mas com os conflitos que se apresentam na criança cega quando esta entra na vida, quando tem lugar a substituição dos sistemas que determinam todas as funções da conduta social da criança. E por isso me parece que, desde o ponto de vista pedagógico, a educação desta criança se limita a retificar totalmente estes desajustes sociais. A questão se aborda como se tivéssemos diante de nós um desajuste orgânico ou uma luxação física da mão que saiu da articulação. É preciso pôr em seu lugar ou encaixar o órgão enfermo. A tarefa da educação consiste em incorporar a criança cega à vida e criar a compensação de seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do enlace social com a vida seja consertada por alguma outra via”.

(o natural e o cultural) torna-se o ponto de partida para uma nova teoria da Educação:

[...] à primeira vista parece de fato que, em certo estágio de desenvolvimento do cérebro e de acúmulo de experiência, a criança adquire a fala humana; num estágio mais avançado, ela domina o sistema numérico; mais adiante, em condições favoráveis, entra no mundo da álgebra. Aqui é como se houvesse plena coincidência ou, mais provavelmente, concordância das linhas de desenvolvimento. Mas esse é um ponto de vista enganoso. Por trás dele esconde-se uma discrepância profunda, um conflito complexo, em que sempre se transforma o encontro com um novo estágio de desenvolvimento, pois, na verdade, a linha de desenvolvimento natural da criança, entregue à própria lógica, nunca passa para a linha do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2010, p. 867).

No caso da criança com “defeito”, as relações entre natural e cultural se tornam mais complexas e conflituosas na medida em que os problemas desta criança dizem respeito à “[...] falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis” (VAN DER VEER E VALSINER, 2001, p. 84).

Nesta perspectiva, para Vygotski (1995), a Educação Especial deveria se centrar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, constituídas nas ações desenvolvidas no meio cultural. Como informam Van Der Veer e Valsiner (2001, p. 88) “[...] um defeito não leva automaticamente à disfunção psicológica superior, mas isto ocorre através dos intermediários do coletivo (instrumentos) que podemos manipular”. A escola pode criar as situações nas quais o desenvolvimento cultural da criança com deficiência seja proporcionado por intermédio de instrumentos e signos mais afeitos às suas possibilidades. Afeito às possibilidades, mas não limitantes dos potenciais a serem desenvolvidos.

Em suma, fica evidente a perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem humanos são fenômenos nos quais o conflito e a necessidade constante de superação se articulam no processo de imersão na cultura e de acesso às funções psicológicas superiores, só possíveis pelo contato com as formas simbólicas produzidas pela cultura.

Entendemos, portanto, que a perspectiva de Vigostki e seus estudos de Defectologia no âmbito das disciplinas de Psicologia podem oferecer ao professor uma formação que o possibilite entender o indivíduo de forma integral e, principalmente, que os problemas relacionados à deficiência e à Educação escolar são mais de natureza histórica e cultural do que propriamente biológica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, cujo objetivo foi discutir a contribuição da Psicologia da Educação para a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com o aporte dos estudos de defectologia em L. S. Vigotski, trouxe algumas inquietações e nos fez refletir acerca de como a nossa sociedade lida com a Educação de pessoas com deficiência.

A inclusão educacional da pessoa com deficiência, embora não seja um processo recente, ainda se encontra em construção, buscando um aprimoramento. Mesmo com todas as mudanças no contexto político e social, notadamente a partir da década de 1980, a Educação das pessoas com deficiência ainda se apresenta como um desafio à sociedade “de direitos iguais”.

Temos consciência de que a qualidade da Educação para todos os cidadãos ainda se encontra distante do plano real. Quando direcionamos a atenção às pessoas com deficiência, o cenário não muda. Estamos diante de uma Educação aquém das necessidades destes alunos, muitas vezes cercadas de concepções e práticas fundamentadas em padrões e classificações de cunho (exclusivamente) biológico.

A nossa escola, portanto, ainda dispõe de poucos instrumentos que assegurem a viabilidade da Educação para crianças deficientes. Para o professor, ter, em sua sala de aula, um aluno com algum tipo de deficiência ainda é motivo de temor e insegurança. E podemos atribuir este fato à sua formação rápida, aligeirada, com discussões superficiais – ou inexistentes – acerca das peculiaridades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem deste aluno.

Embora os postulados de Vigotski, desenvolvidos nos seus estudos de Defectologia, tivessem como questão central a criança com “defeito”, seu propósito não era uma luta pela causa das pessoas com deficiência. Seus postulados acerca da criança cega, surda ou com deficiência mental obedecem, obviamente, a particularidades provenientes de cada deficiência. Mas todas elas são regidas a

partir do ponto fundamental: a defesa da inclusão social destas crianças como fator crucial para o seu desenvolvimento.

Vigotski nos trouxe, ainda na década de 1920 – e quando a palavra “incluir” sequer era pensada no âmbito da Educação Especial – estudos e postulados baseados na tese de que o desenvolvimento de uma criança está alicerçado nas oportunidades de experiência que o meio social possibilita. Oferece, assim, o entendimento da inclusão escolar como um processo de mão dupla, ao mesmo tempo em que está ligado ao social, está associado ao ideológico. As práticas desenvolvidas na esfera social são produto das concepções e, na abordagem inclusiva, tais concepções devem superar impasses impostos pela estigmatização e preconceitos arraigados no senso comum. Boa observação!

E, ainda, ao mesmo tempo em que dá oportunidade de conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência, traçando seus aspectos peculiares quanto à Educação, mostra ao professor que este tem “em mãos” o aspecto mais importante da sua prática para lidar com aquele aluno especial: a inclusão social.

O papel do docente torna-se, então, fundamental, pois, na medida em que o deficiente aprende da mesma forma que uma pessoa normal e o que muda é a penas a via pela qual aquele se desenvolve, cabe ao professor a importante tarefa de estar atento à via e, principalmente, a qual a melhor forma de atingi-la.

É neste sentido que os postulados de Vygotsky podem oferecer subsídios na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno – um sujeito cultural e historicamente construído e, portanto, que não deve ser dividido “em partes” – e, também, na articulação destes processos, as particularidades que envolvem a Educação de pessoas com deficiência.

Apresenta-se como necessária, então, uma formação docente que supere concepções estritamente clínicas acerca da deficiência e a colabore na (re)construção de um olhar para a diversidade na escola e suas ações na busca da superação de estereótipos e preconceitos.

Assim como traçado como objetivo geral, neste trabalho, discutimos a contribuição da Psicologia da Educação para a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, e enfatizamos o aporte dos estudos de defectologia em L. S. Vigotski.

Também discutimos as importantes relações entre Psicologia e Educação, destacando o importante papel da Psicologia na formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como apresentamos as concepções da Psicologia Sócio-histórica, com aporte na obra de Vigotski sobre os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e educação escolar e, por fim, explicitamos conceitos fundamentais da obra Fundamentos Defectologia (Tomo V) de Vigotski e sua pertinência para no âmbito da formação do professor.

Esperamos que este estudo sirva de inspiração para mais pesquisas nos aspectos abordados e, mais ainda, colabore com o saber-fazer de professores que lidam com a atual demanda de uma clientela diversificada na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elisabeth N. G. Silva; PEREIRA, Marli A. Lucas. **Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores**. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas - MG. Novo Governo. Novas Políticas? 2003.

ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Educação e Desenvolvimento: A Teoria De Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2. 1996. p. 79-98

AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (Orgs). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida M.(orgs). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 21-52.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais. 2007. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara, São Paulo.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos. 2007.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BYDLOWSKI, L. Tormento dos diferentes em nome da raça. **Revista Veja**. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/030997/p\\_036.html](http://veja.abril.com.br/030997/p_036.html). Acesso em 10.07.2011>.

CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado de. **Se essa casa fosse nossa...: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 1999.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

COELHO, Talitha Priscila Cabral; BARROCO, Sonia Mari Shima; SIERRA, Maria Angela Baffan. **O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas**. In: X CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011, Maringá. X CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia da Educação Escolar. 2ª ed., Vol. 2. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CRUZ, Gilberto C. **Inclusão escolar: entre quixotismos e modismos. A necessária reunião de competências. Inclusão.** Londrina: Ed. Uel, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel. **Pesquisa e prática pedagógica II.** Fortaleza: RDS, 2009.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FLANDOLI, Beatriz X; LEÃO, Inara B. **O conceito de cultura em Vigotski.** Anais do X Congresso Nacional de Psicologia escolar e Educacional. Maringá: UEL, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, LIBANEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa.** jan./abr. 2007, vol.37, no.130, p.63-97.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

HEDERGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org). **Uma introdução a Vigotski.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos princípios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KIRK, Samuel; GALLAGHER, James. **Educação da criança excepcional.** 2ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1991.

LURIA, Alexander R. Vigotskii In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. N. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ª Ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2006.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **Contribuição da disciplina psicologia da educação para a prática docente no ensino fundamental I - um estudo por meio da metodologia da problematização.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2008. 221f.

LIBÂNIO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. 197 p. 59-97.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis (Impresso)**, v. 10, p. 35-45, 2007.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2ª Edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**. Tese de doutoramento. Faculdade Educação, UFC, Fortaleza: 2005.

\_\_\_\_\_. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: SILVA, A. M. M; MACHADO, L. B; MELO, M. M; AGUIAR, M. C. C. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. 1 ed. Recife: Ed. Bagaço/Endipe, 2006, v. 1, p. 357-369.

\_\_\_\_\_. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Teresina: Liber Livro, 2011.

\_\_\_\_\_(Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Teresina: Liber Livro, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Barbosa Lima. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Teresina: Liber Livro, 2011.

MARTINS, João Batista . A importância do livro Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vigotski. **Análise Psicológica**, v. 28, p. 343-357, 2010.

MARTINS, João Carlos. **Vygotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Ideias, v. 28, p. 111-122, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia ; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política (Impresso)**, v. 11, p. 345-358, 2011.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Ceará.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2006, vol.11, nº .33, p.387-405. ISSN 1413-2478.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho. (Org.) **Pesquisa**

**científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** 1ed. Fortaleza: Ed UECE, 2011, v. 3, p. 25-42.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vigotski.** Petrópole: Vozes, 2010.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vigotski, Leontiev e Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OMOTE, Sadao. Deficiência: da diferença ao desvio. In MANZINI, José Eduardo e BRANCATTI, Paulo R. **Educação especial e estigma:** corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP, 1999. 197p.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Educação inclusiva:** concepções teóricas e relato de experiência. Inclusão. Londrina: UEL, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vigotski, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-33.

\_\_\_\_\_. **Vigotski:** aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995. 111 p.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEDRO, Antonio. **História da civilização ocidental:** geral e Brasil. São Paulo: FTD, 1997.

PESSOTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PICCOLO, G. M. Da deficiência a eficiência: o portador de necessidades especiais visto sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. N.130, p. 1-17, 2009.

PINO, Angel. As marcas do humano. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes.** 23 ed. São Paulo: Cortez 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 138 p.

REGO, Teresa Cristina. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.35, 1 ed. p.96-113, 2000.

SACKS. Oliver. Ver e não ver. In: **Um antropólogo em Marte.** Cia da Letras, 1995 p. 123-164.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. jan./abr. 2007, vol.37, no.130, p.99-134. ISSN 0100-1574.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção memória da educação. 2008a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção memória da educação. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso tempo 5, 2009.

SILVA, Claudia Lopes da. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Fabricia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2011.

SHUARE, Marta. **La psicologia soviética tal como la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SOUZA, L. M. A psicologia na Formação do Professor. In: WITTER, G. P. (Org.) **Psicologia e Educação**. Campinas: Editora Alínea, 2004, v. 1, p. 1-11.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, Apr. 2009.

VÁLDES, Maria Teresa Moreno. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.) **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2ª Edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

VEER, René Van Der.; VALSINER, Joan. **Vigotski: uma síntese**. 4a Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VERCELLI, Lúgia de Carvalho Abões. A Psicologia da Educação na formação docente. **Revista Dialogia**, v. 7, p. 223-233, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectologia: Obras Completas, Tomo V**. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, Lev Semonevich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. N. e LEONTIEVE, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª Ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37, n.4, pp. 863-869. ISSN 1517-9702.