

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION FROM THE HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ARTIGO

Analia Maria de Fátima Costaⁱ

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Uepg
E-mail: amfc20@gmail.com

Vera Lucia Martiniak

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Uepg
E-mail: vlmartiniak@uepg.br

Lucia Mara de Lima Padilha

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Uepg
E-mail: lupadilha5@yahoo.com.br

RESUMO

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores torna-se um grande desafio, principalmente na adequação de temáticas nas disciplinas formadoras. Especificamente, é o caso de disciplinas que envolvem conteúdos relacionados à Educação Inclusiva e que nem sempre dão suporte na formação inicial do professor, o qual por vezes se depara com a criança com deficiência em sua sala de aula e não se sente preparado para enfrentar esse desafio. O problema que orienta esta reflexão procura elucidar como se dá a efetivação dos conteúdos relacionados à Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, a discussão centraliza-se nas categorias analíticas relacionadas com o tema da pesquisa, que são: indivíduo, desenvolvimento e educação. O procedimento metodológico se deu a partir da pesquisa bibliográfica com aporte teórico embasado nos principais autores: Luria (2001), Prestes (2014) Rey (2013), Vygotsky (1983, 1989, 1991, 2001). Os resultados, ainda preliminares, apontam a necessidade de evidenciar temas e assuntos relacionados à Educação Inclusiva na formação de professores por meio de disciplinas que articulem conhecimentos teóricos com conhecimentos relacionados a prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar pelo aluno.

Descritores: educação inclusiva; formação de professores; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The implementation of the National Curriculum Guidelines for teacher training becomes a great challenge, principally in the adequacy of themes in the training disciplines. Specifically, it is the case of disciplines that involve contents related to Inclusive Education and that don't always give support in the initial formation of the teacher, who sometimes faces a child with disability in his/her classroom and doesn't feel prepared to face this challenge. The problem that guides this reflection seeks to elucidate how the contents related to Inclusive Education in the courses of Licentiate in Pedagogy are accomplished in the epistemological perspective of the Historical-Cultural Psychology. To do so, the discussion is centered on the analytical categories related to the research theme, which are: individual, development, and education. The methodological procedure was based on bibliographic research with theoretical support based on the main authors: Luria (2001), Prestes (2014) Rey (2013), Vygotsky (1983, 1989, 1991, 2001).

The results, still preliminary, point to the need to highlight themes and issues related to Inclusive Education in teacher education through disciplines that articulate theoretical knowledge with knowledge related to pedagogical practice experienced in everyday school life by the student

Descriptors: inclusive education; teacher training; historical-cultural psychology.

Editor desta Edição da RECS:
Dr. Marion Machado Cunha

1 INTRODUÇÃO

Os princípios da educação inclusiva despontaram no final do século XX e se fortaleceram no início do século XXI como uma resposta as demandas da sociedade, para garantir o direito à educação de todos os indivíduos que em determinado momento de sua vida foram privados ou excluídos do processo de escolarização.

Diante da formulação de legislações¹ específicas para a promoção dos direitos à educação inclusiva, desde o final do século XX, ainda há muito que ser feito para a efetivação de políticas e práticas que garantam a inclusão educacional e social de todos os indivíduos.

Os desafios que se apresentam para a educação inclusiva perpassam desde as estruturas materiais das escolas até a formação de profissionais para o atendimento das demandas educacionais. A formação, inicial e continuada, de professores têm se tornado uma tônica constante nos discursos e nas políticas educacionais. Contudo, ainda há um déficit muito grande na formação de professores no sentido de instigá-los a compreender as singularidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Assim, a partir da experiência profissional na educação básica e no ensino superior, formularam-se indagações a respeito da formação inicial do professor para o atendimento da criança com deficiência, de modo que atenda suas peculiaridades e promova uma aprendizagem de qualidade. O problema da pesquisa tem como ponto de partida questionar como se dá a efetivação dos conteúdos relacionados à educação inclusiva nos cursos de Licenciatura.

A pesquisa tem como objetivo compreender como a Educação Inclusiva está expressa no currículo da formação inicial de professores, em particular da Pedagogia, os conteúdos referentes à Educação Inclusiva e ao ensino da criança com deficiência no contexto das classes regulares.

A discussão centraliza-se nas categorias analíticas relacionadas com o tema da pesquisa, que são: indivíduo, desenvolvimento e educação. O procedimento metodológico se deu a partir da pesquisa bibliográfica com aporte teórico embasado nos principais autores: Luria (2001), Prestes (2014) Rey (2013), Vygotsky (1983, 1989, 1991, 2001).

O texto está dividido em dois tópicos principais, o primeiro discute a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, seus limites e desafios para o atendimento da criança com deficiência. No segundo momento, discute-se a formação desses profissionais, a necessidade de ter o domínio das condições adequadas para promoção da aprendizagem e compreensão das particularidades dos alunos, enquanto indivíduos históricos.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Pensar sobre o contexto pedagógico da instituição escolar e o que ela oferece quanto à inclusão de alunos com deficiência é divisar, por meio da própria história da educação especial, o quanto as práticas de exclusão foram e são até hoje um legado da sociedade em geral. Para Ferreira & Guimarães (2003, p. 89), “[...] a cada período histórico, surgem variados obstáculos a serem vencidos pelo ser humano, ao lidar face a face com as dificuldades impostas por suas limitações físicas e/ ou mentais”.

Fernandes (2011, p. 33 - 34) relata quatro fases na história da atenção social à deficiência: o extermínio, no qual as pessoas com deficiência não tinham o direito à vida; a segregação/institucionalização vinculadas à hegemonia político-econômica da Igreja Católica; a

¹ No caso brasileiro pode-se citar as seguintes legislações: LDBEN 9394/96, o Decreto N°10.502/2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, o Plano Nacional de Educação (2014), o Decreto N° 7.611/2011 que estabelece novas diretrizes para a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.

integração, marcado pelo movimento em defesa de direitos e inserção social; a inclusão sugere-se uma ação bilateral e combinada entre sujeitos com deficiência, órgãos representativos de classe e grupo social na produção de conhecimentos e tecnologias para promoção da acessibilidade e práticas inclusiva.

Esses quatro períodos descritos pela autora apontam as dificuldades da pessoa com deficiência ao logo da história e que ainda está longe de ser respeitada de acordo com suas especificidades e limitações. Mas propostas para melhoria dessas condições precárias de ensino e aprendizagem são formuladas por vários órgãos governamentais e não-governamentais.

No Brasil, a primeira referência oficial à educação especial foi verificada na LDB4.024/61, art. 88 no qual garante que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. No entanto, Ferreira & Guimarães (2003, p. 93), ressaltam que “[...] o Estado não atribuía a si nenhuma responsabilidade, não mencionava o seu dever, não ressaltava o já proposto no Título II, art. 2º-segundo o qual, com efeito, a educação deveria passar a ser um direito de todos”. Com o ingresso de um grande número de alunos com deficiência no ensino regular ocasionou ao sistema de ensino a necessidade de criar as classes especiais, com professores especializados, com o intuito de minimizar as problemáticas educacionais que emergiam.

A LDBEN 9394/96 que contempla um capítulo inteiro, o de número V, e seus arts. 58, 59 e 60, fez com que a sociedade passasse a ter um novo olhar diferenciado para a pessoa com deficiência. Para a escola, um desafio a ser enfrentado, o da inclusão, que se bem entendido provocaria uma melhoria na qualidade da educação básica e superior, propiciando aos alunos com deficiência o direito real à educação, mas para isso, é essencial que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.

Para que essa prática se efetive, é necessária uma pedagogia que privilegie o diálogo, a interação, a coletividade, como também um professor que esteja engajado nesta nova estrutura escolar pois,

[...] ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, que como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio, daí a necessidade de partir da formação que estes professores já trazem de seus conhecimentos e práticas pedagógicas anteriores ao entrar em contato com a inclusão, e não mais fundamentar suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum, mas sim à luz do conhecimento científico (FÁVARO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 83-84).

O papel do professor como mediador do conhecimento há de se valer da cientificidade para que possa realmente efetivar o processo de ensino e aprendizagem no contexto da inclusão.

De acordo com Ferreira & Guimarães (2003) para se efetivar uma proposta inclusiva, o professor deverá estar capacitado para transformar sua prática educativa. Na mesma direção,

Mantoan (2003) corrobora que a instituição escolar deve contar com um projeto político pedagógico que apresente as diretrizes gerais a serem seguidas por toda comunidade escolar, que consiga fazer uma integração entre as diferentes áreas do conhecimento e atingir uma concepção transversal onde o estudo das disciplinas deverá partir das experiências dos alunos, de suas vivências significativas, até chegar à sistematização dos conhecimentos.

Dessa forma, reforça-se a ideia de que para aconteçam mudanças significativas no ambiente escolar, a formação do professor é imprescindível para aquisição de conhecimentos necessários para mobilizar estratégias que possam oportunizar contextos inclusivos de aprendizagem.

Portanto, a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando o tempo, o ritmo e as características de aprendizagem individuais do aluno devem se tornar presentes e concretas no interior da sala de aula.

Desse modo, o professor se torna efetivo quando se utiliza de diferentes metodologias e estratégias de ensino, respeitando as limitações e a singularidade de seu aluno, mas, para que isso aconteça ele precisa de uma sólida formação docente.

Destacando ainda, a importância do papel do professor no contexto escolar Arantes (2006, p. 59) relata que, “[...] não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, para os alunos, para escola, e desenvolvimento profissional”. Portanto, só acontecerão práticas inovadoras e significativas por parte do professor quando ele repensar sobre sua práxis e a reverberar de forma ativa e responsável em seu cotidiano escolar.

O movimento de educação inclusiva “[...] pressupõe não só uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado” (PEDROSO, 2016, p. 33). Assim, o papel do professor também é relevante, visto que, age como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem do aluno especial ou não.

Em relação à prática pedagógica do professor no trabalho com a criança com deficiência, Mantoan (2003, p.78) pauta que “[...] o argumento mais frequente dos professores, quando resistem a inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”. Esses argumentos trazem a tona reflexões sobre a formação inicial desses professores e o quanto não se sentem preparados para atuar com a criança especial.

Neste sentido, a importância da formação do professor é indiscutível, quanto mais se apropriarem de novas metodologias em relação ao trabalho diferenciado e diversificado, melhores serão as possibilidades de a criança com deficiência ter uma aprendizagem mais significativa em sala de aula.

Assim, para que práticas pedagógicas diferenciadas se efetivem no ambiente escolar, é necessária uma pedagogia que promova o diálogo, o convívio, a coletividade, como também um professor comprometido nesta nova forma de ensinar.

A necessidade da formação inicial do professor deve ser garantida, pois, este só poderá ter uma visão maior de ensino inclusivo e diferenciado quando pautar sua prática pedagógica em conhecimentos sólidos e científicos a respeito da inclusão da pessoa com deficiência.

3- APROXIMAÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A sociedade é formada por indivíduos que possuem diversas concepções relacionadas com a sua prática social e que são construídas a partir das relações de objetivação e apropriação estabelecidas no contexto. Neste processo de relações estabelecidas na sociedade a educação escolar contribui para a formação dos indivíduos.

A partir da apropriação e objetivação do conhecimento, o homem passou a questionar os objetos, a relação com a natureza e também com os demais indivíduos. Ao longo da história da humanidade o conhecimento foi sendo construído e modificado a partir das realidades existentes. Na medida em que o homem se questionava e buscava respostas para suas inquietações também formulava verdades que estavam em constante transição. A busca por explicações promoveu o desenvolvimento da ciência a partir de teorias que direcionam as investigações e da postura teórica que o investigador assume. A pesquisa científica pode ser direcionada a partir de duas matrizes filosóficas: o idealismo e o materialismo.

A essência do materialismo se dá a partir da convicção materialista da história que é o trabalho. Pelo trabalho o homem constrói objetos que são utilizados para sua sobrevivência, o que leva a ser o autor de sua própria história, pois, modifica seu meio de produzir, como também intervém na natureza modificando-a, conseqüentemente evolui e se transforma.

O materialismo de convicção filosófica concebe que a matéria é a essência de qualquer ser, coisa ou fenômeno existente no universo, tanto no reino mineral, vegetal e animal. A partir

dessa concepção de materialismo, o filósofo alemão Karl Marx desenvolveu sua própria concepção marxista denominada de materialismo histórico - dialético, tendo como objeto de estudo as transformações sociais e econômicas, embasadas na evolução dos meios de produção.

O materialismo acaba se contrapondo ao idealismo e a dialética de Hegel, voltado para as ideias, o pensamento ou questões do espírito, fundamentadas na tese, antítese e síntese.

No contexto da psicologia o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, apresenta uma ruptura na ciência da psicologia idealista e a construção de uma psicologia marxista que se tornou uma nova provocação para a epistemologia.

O surgimento da Psicologia Histórico-Cultural, a partir das obras de Vygotsky², apresenta uma teoria formulada em um contexto da revolução russa (1917) que exigia uma nova sociedade, baseada nos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade. Para tanto, necessitava de uma instituição escolar capaz de atender todos os indivíduos, a partir de uma nova pedagogia, comungando a princípio com as ideias de Marx e Engels.

Para Vygotsky (1983), uma nova escola deveria ser criada a partir de uma nova pedagogia e uma nova psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético, para a formação do homem novo. Consequentemente, a revolução russa gerou um exército de crianças abandonadas e órfãs, para o qual Vygotsky direcionou seu olhar, aprofundando seus estudos, principalmente, nas crianças com deficiências.

Os estudos de Vygotsky (1983), relativos à Defectologia, defendem que uma criança cujo desenvolvimento tem complicações a partir de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que os seus pares normais, mas tem um desenvolvido de forma diferente.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição educativa, deve buscar formas e estratégias específicas para o trabalho com pessoas com deficiência, de modo a potencializar o seu desenvolvimento.

Entretanto, o processo de ensino perpassa pela formação dos profissionais que atuam com as crianças com deficiências, pois estes devem ter o domínio das condições adequadas para promover a aprendizagem e potencializar o desenvolvimento humano. O desafio que se apresenta para o trabalho com crianças com deficiência é possibilitar uma formação de professores de modo que compreendam suas particularidades, valorize o papel da linguagem, a cultura e, esteja voltada para uma perspectiva teórica que contemple a realidade histórica e cultural de vida destes indivíduos.

3.1. AS CATEGORIAS ANALÍTICAS A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Durante a década de 1920 a Rússia debruçou seus estudos no marxismo e sua influência para a psicologia, culminando com a realização do Primeiro Congresso de Psiconeurologia, liderado por Kornilov (1925). Assim, deu-se início há uma nova era nos estudos sobre a psicologia soviética, agora rodeada por novos pensadores, entre eles Vygostaky, Lúria e Leontiev. Kornilov pretendia unir num mesmo sistema a psicologia idealista, introspectiva e a psicologia objetiva e condutual a partir de novos princípios teóricos e novas bases epistemológicas (REY, 2013).

A presença tanto da psicologia idealista como da objetiva, ainda fortes no contexto soviético, começaram aos poucos a perder espaço para a introdução de novas correntes teóricas.

No período de 1924 Vygotsky obteve visibilidade com sua participação no II Congresso de Psiconeurologia defendendo a tese de uma psicologia objetiva voltada para a conduta e não

² O nome de Vygotsky pode ser encontrado grafado de várias formas, porém, neste estudo optou-se em manter a grafia original.

na descrição de estado subjetivos internos, de tendência introspectiva (REY, 2013). Vygotsky gostava de chamar este modo de estudo de psicologia "cultural", "histórica" ou "instrumental".

Luria corroborou (2001, p. 23) descrevendo que Vygotsky influenciado por Marx concluiu que "[...] as origens das formas de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior e seu processo ativo na criação do meio". Desse modo, o homem interfere materialmente no espaço em que vive, a isso Vygotsky chamou de "instrumental", de natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas.

Em relação ao aspecto cultural da teoria vygotskyana,

[...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem.(LURIA, 2001,p.26)

Quanto ao elemento "histórico" funde-se com o cultural, pois "[...] os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem" (LURIA, 2001, p.26).

Todos os três aspectos da teoria são aplicáveis ao desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. (LURIA, 2001,p.27)

Portanto, por meio desses três aspectos, instrumentos, cultura e o histórico, partilhados entre as pessoas, permitem com que a criança no início precise do adulto como mediador para sua inserção de mundo, mas que o crescimento será realizado pela própria criança. Essa ideia foi chamada mais tarde de zona de desenvolvimento proximal e atualmente as traduções³ das obras de Vygotsky para a língua portuguesa estão sendo revisitadas e ganham novos sentidos quando se discute a importância da zona de desenvolvimento iminente. Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento iminente está no campo das possibilidades, sendo muito dinâmico e imprevisível. Assim, o desenvolvimento humano é imprevisível porque ele está no campo das possibilidades, pois ninguém controla esse desenvolvimento (PRESTES, 2014).

De acordo com Rey (2013, p.28),

Diferentemente dos psicólogos daquele momento, e do próprio Kornilov, Vygotsky não pretendeu "encaixar" os enfoques psicológicos existentes dentro do marxismo, mas sim empreendeu um caminho radicalmente oposto e de forte sentido teórico: desenvolver uma psicologia diferente a partir das implicações teórica- metodológicas do marxismo. O determinismo objetivo da psique baseado no caráter dominante externo sobre o interno impôs-se rapidamente naquela psicologia.

Com essas premissas Vygotsky procurou compreender a objetividade da psique, o que não foi tão fácil, segundo Rey (2013).

Em uma nova fase de sua teoria Vygotsky (1984, p.45), descreve sobre o papel das operações desenvolvidas na cultura pelas crianças com deficiência como segue "[...] a inabilidade no uso das funções psíquicas naturais e no domínio dos instrumentos psicológicos em seu sentido mais básico determina o tipo de desenvolvimento cultural que uma criança com

³ Zoia Prestes, filha de Luiz Carlos Prestes, tem se dedicado a revisar e traduzir as obras de Vygotsky, pois muitos dos conceitos no Brasil foram traduzidos de forma equivocada, alterando inclusive todo o sentido e significado destes. Para aprofundamento consultar a tese: PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

defeito irá alcançar". Desse modo, a criança com deficiência também necessitará da influência do meio e de diferentes instrumentos para contribuir com seu desenvolvimento.

O problema fundamental do desenvolvimento cultural de uma criança com defeito é a inadequação, a incongruência entre sua estrutura psicológica e a estrutura das formas culturais. O que subsiste é a necessidade de criar instrumentos culturais especiais adequados a organização psicológicas dessas crianças [...] porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural - precisamente a habilidade para usar os instrumentos psicológicos - está preservada nessas crianças.

Assim a criança com deficiência consegue fazer uso dos instrumentos psicológicos tão importantes no seu processo de aprendizagem, neste sentido o professor desempenha um papel fundamental na vida dessa criança enquanto ela estiver na situação de ajuda do outro.

A tarefa do professor entre outras é mediar o conflito entre os conceitos cotidianos dos estudantes e a perspectiva científica, num processo dialógico, interativo e intencionalmente planejado para a construção compartilhada de conhecimentos. Cabe ainda ao docente, a responsabilidade de elaborar estratégias de aprendizagem capazes de atender às expectativas, singularidades e necessidades dos alunos.

Portanto, o trabalho educativo realizado pelos professores fica sujeito a uma adequação ao rigor dessa organização e, talvez seja por isso que os resultados quase não apareçam. O professor, visando sempre a aprendizagem qualitativa dos conteúdos e a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem do aluno em sala de aula, deve estar atento ao fato de que a criança tem algo a dizer, raciocina, tem sua própria interpretação de mundo.

Assim, desconsiderar esta ação do aluno é, de certa maneira, supor que somente o professor sabe das coisas sobre o mundo que nos cerca, não oportunizando a construção do conhecimento, tampouco levando-o a fazer relações e atribuir significados com aquilo com que toma contato nas situações de ensino e aprendizagem.

Esse processo inclui, necessariamente, a implantação de uma relação pedagógica dialógica, pois é na interação que o sujeito, aos poucos, vai incorporando as experiências e as significações socialmente construídas. Para Vygotsky (1991) a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos.

O desenvolvimento humano não pode ser entendido sem relação com o contexto social, histórico e cultural em que ocorre. Neste processo, a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento cognitivo, pois tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem decorrem das condições sociais em que o indivíduo está imerso (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky (1991), também aponta diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, no entanto, considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia de vida da criança, o aprendizado provoca e estimula o desenvolvimento, ou seja, tudo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança vai sendo elaborado por ela, e vai sendo incorporado a ela, transformando seu modo de agir e pensar.

Desse modo, pode-se afirmar que o conhecimento do mundo passa pelo outro, sendo a educação o traço definitivo e fundamental na história da criança.

De acordo com os tratados de Vygotsky (1991), os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie, pois, sendo o desenvolvimento psicológico um processo constituído culturalmente depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.

O homem é, portanto, transformador e transformado nas relações que ocorrem em uma determinada cultura, por meio de trocas recíprocas que acontecem durante toda sua vida. Na abordagem vygostskyana, o sujeito é ativo, age sobre o meio e adquire seus conhecimentos por meio da mediação das relações intra e interpessoais.

A criança é um ser pensante capaz de estabelecer sua ação ao mundo constituído culturalmente e, nessa situação, a escola também passa a ser um ambiente intencional que lhe propicia o processo de ensino e de aprendizagem, pois envolve relações e interações estreitas entre os sujeitos, com a finalidade de propiciar processos de intervenção que conduzam à aprendizagem.

Diferentemente das situações informais em que criança aprende por meio de um ambiente cultural espontâneo, na escola, o professor é uma pessoa que intervém em seu processo de aprendizagem e também de desenvolvimento, provocando avanços que espontaneamente não ocorreriam. Essa aprendizagem formal é resultado de um processo deliberado, explícito, sistematizado, onde a intervenção pedagógica é uma ação privilegiada.

Vygotsky (1991) estabelece o conceito de zona de desenvolvimento iminente no qual o desenvolvimento está ligado aos processos que já estão embrionariamente no indivíduo, mas ainda não se consolidaram, é o domínio psicológico em constante transformação. Esse desenvolvimento, que é potencial, revela os modos de agir e de pensar da criança ainda em elaboração, que necessitam da ajuda do outro para serem realizados. Contudo, como alerta Ferracioli (2018) avaliar o desenvolvimento de um indivíduo observando apenas aquilo que ele é capaz de saber/fazer sozinho, no sentido de algo que já foi efetivamente aprendido, não expressa todo o seu desenvolvimento, mas apenas o chamado nível de desenvolvimento atual (NDA).

A solução que a criança consegue atingir com a ajuda do adulto ou de outra criança, precede e impulsiona o seu desenvolvimento, criando, processos de elaboração compartilhada, possibilitando um olhar para o futuro. Para Vygotsky (1991), o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Portanto, é necessário que o professor assuma o papel de mediador da aprendizagem, tornando possível que os alunos se apropriem das significações elaboradas culturalmente, respeitando seu ritmo e tempo em aprender

Logo, ensinar respeitando as diferenças dos alunos especiais ou não, refutando o ensino transmissivo, passando a adotar uma pedagogia dialógica, dinâmica, contrapondo uma visão unidirecional, individualizada do saber, são possibilidades da efetivação da real inclusão no sistema regular de ensino e na sociedade de modo geral. Para Vygotsky (1983, p.39) “[...] uma criança com defeito, não é uma criança defeituosa”, partindo dessa premissa, não se deve focar nas fragilidades da criança com deficiência e sim em suas possibilidades de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou abordar as categorias analíticas (indivíduo, desenvolvimento e educação) a partir da perspectiva epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como ponto de partida a formação de professores para a educação inclusiva. A teoria formulada por Vygotsky, de fundo marxista, parte do entendimento de que o indivíduo é um ser histórico e que ao longo de sua vida está em constante desenvolvimento a partir das relações que estabelece com outros indivíduos.

A partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural é perceptível compreender esse indivíduo inserido em uma sociedade marcada pela luta de classes e pela exploração pelo trabalho. Nesse aspecto, o trabalho é a categoria básica, a relação social fundamental, mediante a qual se estrutura o modo humano de existência, se gesta o processo de conhecimento, se produz uma determinada consciência da realidade. Na sociedade capitalista, porém, o trabalho, de meio de vida e criação, reduz-se a força de trabalho, tornando-se alienação que se exacerba e ao mesmo tempo aprofunda as contradições no capitalismo.

Neste sentido, a educação torna-se instrumento primordial para o desenvolvimento do indivíduo, capaz de transmitir o conhecimento historicamente acumulado. A educação, enquanto prática social, é intencional, planejada conforme seus objetivos e fins de modo que seja capaz de promover o desenvolvimento dos indivíduos.

É imprescindível que o professor tenha como premissa em sua formação, que a atividade de ensinar requer a interação entre os diferentes atores, o enfrentamento da diversidade e do conflito e a produção de novos conhecimentos devem estar presentes no processo de ensinar, promovendo uma aprendizagem de qualidade aos seus alunos com deficiências ou não.

Também é necessário que o professor tenha em vista que diante das diferentes metodologias e estilos de aprendizagem, o fundamental é reconhecer a singularidade dos alunos e seus diferentes modos de aprender, com a intencionalidade de intervir nos processos de ensino e de aprendizagem de forma significativa, tornando a educação mais significativa e eficaz, contribuindo assim para a inserção de seu aluno no mundo.

Com base no estudo realizado reafirma-se a importância de possibilitar ao professor uma sólida formação inicial no cenário do ensino superior para que este possa promover um desenvolvimento educacional dentro das exigências sociais, com possibilidades de proporcionar ao aluno com deficiência sua autonomia, independência e superação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MONTOAN T. M. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a Educação Especial**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar**. Tese de Doutorado. 231 f. Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho"- Faculdade de Ciências e Letras. 2018.

FERREIRA, M.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

PEDROSO, C. C. A. Os Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a Formação do Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva: O que indicam as Matrizes Curriculares. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Educação Inclusiva: Em Foco a Formação de Professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 33-58.

PRESTES, Z. R. **Entrevista**. Zero-a-seis. v. 16, n. 30 p. 340-352|Florianópolis, jul-dez, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n30p140>. Acesso em: 15 ago 2021

REY, G. L. F. **O Pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

VIGOTSKII, S. L.; LURIA R. A.; LEONTIEV, N. A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**; tradução Maria da Penha Vilalobos. 8ed. São Paulo: ícone, 2001.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L, S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Traducción Julio

Guillermo Blank. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ⁱ Sobre as autoras: **Analia Maria de Fátima Costa** é Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia. Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Vera Lucia Martiniak** é Doutora e Pós-Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. Coordenadora adjunta do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI – na Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Lucia Mara de Lima Padilha** é Doutora e Pós-Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Como citar este artigo: COSTA, Analia Maria de Fátima; MARTINIAK, Vera Lucia; PADILHA, Lucia Mara de Lima. A formação de professores para a educação inclusiva a partir da psicologia histórico-cultural. Revista Educação, Cultura e Sociedade, vol. 11, n. 3, p. 26 – 35, Edição Especial 2021. DOI: <http://doi.org/10.30681/2237-1648>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

E-mail da Revista: revistaedu@unemat.br

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES –GOOGLE SCHOLAR