

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 2 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-865-6 DOI 10.22533/at.ed.656192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

CAPÍTULO 1	1
A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?	
Rosmarí Deggerone Fernanda Ceolin Teló	
DOI 10.22533/at.ed.6561923121	
CAPÍTULO 2	12
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA	
Caroline Andrea Pottker	
DOI 10.22533/at.ed.6561923122	
CAPÍTULO 3	25
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	
Raphaela Ferraz Figueiredo João Diógenes Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6561923123	
CAPÍTULO 4	37
A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”	
Angela Lemos de Oliveira Christianne Benatti Rochebois	
DOI 10.22533/at.ed.6561923124	
CAPÍTULO 5	53
A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Marcele Rickes Ana Paula de Almeida Sabrine de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6561923125	
CAPÍTULO 6	62
A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
DOI 10.22533/at.ed.6561923126	
CAPÍTULO 7	73
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA	
Nivaldo Vieira de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.6561923127	

CAPÍTULO 8	86
ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA	
José Henrique Monteiro da Fonseca Degmar Francisca dos Anjos Jessika Karoliny Ostelony da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6561923128	
CAPÍTULO 9	94
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS	
Andreia Moro Chiapinoto Juciane Severo Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.6561923129	
CAPÍTULO 10	106
DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
Jaluza das Neves Alves Fernandes Claudete Lima Elisandra da Silva Paz Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.65619231210	
CAPÍTULO 11	112
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA	
Jéssica De Oliveira Giroto Adriana Maria da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.65619231211	
CAPÍTULO 12	123
INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO	
Sandra Berro Maia Andréa Magale Berro Vernier Alan Pedroso Leite Bárbara Gehrke Bairros Émerson Juliano dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231212	
CAPÍTULO 13	134
O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA	
Thaesa Jesana da Silva Bacellar Júlia Aparecida Costa Martins Flores	
DOI 10.22533/at.ed.65619231213	
CAPÍTULO 14	145
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL	
Tiago Francisco Andrade Diocesano Carla Diacui Medeiros Berkenbrock	
DOI 10.22533/at.ed.65619231214	

CAPÍTULO 15 159

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana
Marcelino Pinheiro dos Santos
Maura Gleide Lima dos Santos
Jussara Tânia Silva Moreira
Diego Pita Ramos

DOI 10.22533/at.ed.65619231215

CAPÍTULO 16 172

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Renata Aparecida de Souza
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro
Cláudia Landin Negreiro
Maria Elizabete Rambo Kochhann

DOI 10.22533/at.ed.65619231216

CAPÍTULO 17 184

SÉCULO XXI: A REDENÇÃO...

Armando Guimarães Nembrí

DOI 10.22533/at.ed.65619231217

CAPÍTULO 18 194

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior
Joyce Fernandes Prates
Carmem Virgínia Moraes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231218

ARTE E CULTURA

CAPÍTULO 19 207

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Cláudia Regina Paese

DOI 10.22533/at.ed.65619231219

CAPÍTULO 20 221

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jarbas Pereira Santos
Daniel Ewerton Mendes
Marilda Teixeira Mendes
Michela Abreu Francisco Alves
Kamila Rodrigues Silva
Ketile Angélica Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231220

CAPÍTULO 21 234

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTÍSTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Barbara Leite Matias

DOI 10.22533/at.ed.65619231221

CAPÍTULO 22	246
DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)	
José Elyton Batista dos Santos	
Dagmar Braga de Oliveira	
Manoel Messias Santos Alves	
Bruno Meneses Rodrigues	
Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.65619231222	
CAPÍTULO 23	258
DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE	
Priscila Matos Resinentti	
Cristina Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231223	
CAPÍTULO 24	272
EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES	
Luanna Aparecida Batista da Fonseca	
Rodrigo Cavalcante da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231224	
CAPÍTULO 25	279
LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA	
Erika Nunes de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.65619231225	
CAPÍTULO 26	292
O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA	
Neuza França da Silva	
Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson	
DOI 10.22533/at.ed.65619231226	
CAPÍTULO 27	304
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016	
Lucimara De Oliveira Calvis	
Airton Aredes	
DOI 10.22533/at.ed.65619231227	
CAPÍTULO 28	318
TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO	
Sérgio Giacomassi	
DOI 10.22533/at.ed.65619231228	

SAÚDE E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 29	324
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR	
Carmelita Rikelly Santos de Souza	
Elza Francisca Corrêa Cunha	
Elizabeth Lustosa Costa	
Ingrid Stefanny Santos da Conceição	
DOI 10.22533/at.ed.65619231229	
CAPÍTULO 30	338
EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO	
Joanna Ísis Chaves Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231230	
CAPÍTULO 31	350
NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Clovis Gorczewski	
Micheli Capuano Irigaray	
DOI 10.22533/at.ed.65619231231	
SOBRE O ORGANIZADOR	363
ÍNDICE REMISSIVO	364

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Data de aceite: 04/12/2018

Caroline Andrea Pottker

Centro Universitário Ingá – Uningá
Maringá - Paraná

RESUMO: O presente artigo, de natureza bibliográfica, tem o objetivo de analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação da pessoa com deficiência, compreendendo o processo de humanização, capaz de promover a transformação da condição biológica pela apropriação cultural. Para tanto, foi abordado o papel da escola no processo de humanização pela apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Compreendendo que o homem, através das relações sociais, com ênfase o ambiente escolar, passa a assumir características culturais como o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e a apropriação de conceitos. Num segundo momento destaca-se a necessidade da organização de um ensino que se adiante ao desenvolvimento e que promova a compensação da deficiência. Assim, conclui-se que caberia à educação especial promover recursos para compensação da deficiência destes alunos, proporcionando sua inclusão

nos diferentes meios sociais e oportunizando-lhe as maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Psicologia Histórico-Cultural; Humanização.

THE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES: A PROCESS OF HUMANIZATION THROUGH THE APPROPRIATION OF CULTURE

ABSTRACT: This article, of bibliographical nature, aims to analyze the contributions of Historical-Cultural Psychology to the education of people with disabilities, understanding the process of humanization, capable of promoting the transformation of the biological condition through cultural appropriation. To this end, the role of the school in the humanization process was approached by the appropriation of the knowledge historically elaborated by humanity. Understanding that man, through social relations, with emphasis on the school environment, begins to assume cultural characteristics such as the development of higher psychological functions and the appropriation of concepts. Secondly, there is the need to organize education that goes ahead with development

and promotes disability compensation. Thus, it is concluded that it would be up to the special education to promote resources to compensate for the disability of these students, providing their inclusion in different social environments and providing them with greater possibilities for learning and development.

KEYWORDS: Special education; Historical-Cultural Psychology; Humanization.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com o censo do IBGE (2010), no Brasil, 23,9% da população apresentam algum tipo de deficiência (45,6 milhões). Em relação a isso o Censo Escolar divulgado pelo INEP anualmente, indicou no ano de 2015 um total de 745.363 alunos com deficiência matriculados em escolas especiais e/ou classes especiais e escolas regulares e/ou classes comuns do sistema de ensino brasileiro. Tal matrícula, por outro lado nem sempre representa a possibilidade de aprendizado e desenvolvimento desses alunos, nem a permanência destes na escola.

Diante destes dados, e vivendo sob a égide histórica de um movimento de inclusão escolar, a escola é incumbida da tarefa de possibilitar a todos os sujeitos, independente da natureza das suas diferenças individuais o acesso à escola pública. O princípio inclusivo das pessoas com deficiência na escola comum é defendido nos documentos oficiais e vem produzindo políticas públicas que visam a sua efetivação. Contudo, a escola se tornando inclusiva, não elimina as contradições sociais presentes no atual modo de produção capitalista, que se alimenta do processo de exclusão de parcelas da população para manter a sua longa existência. Essas contradições ocorrem na medida em que defendemos a inclusão das crianças com deficiência em uma escola em que nem mesmo aqueles que não apresentaram nenhuma alteração biológica estão aprendendo, conforme Siqueira e Gianetti (2011).

Com isso, devemos entender o movimento histórico que define a Educação Especial como integrante do sistema de ensino em meio às mesmas incoerências existentes no contexto geral de educação, decorrentes de suas formas de participação na sociedade capitalista, constituída na dimensão da práxis e do trabalho social. A temática da inclusão só busca incluir o que está excluído (BARROCO, 2007). Na sociedade de classes em sua forma capitalista, os marginalizados não estão excluídos, este sistema inclui a todos para participarem de uma forma peculiar de tal sociedade. Em outras palavras, mesmo com a implantação de projetos que buscam incluir a todos, uma pequena parte da sociedade tem a oportunidade de usufruir dos bens produzidos pela humanidade, enquanto a maioria fica aquém desta apropriação, assim, entende-se que de forma igualitária todos estão incluídos neste sistema capitalista.

Este é o retrato que se tem da educação especial no Brasil, neste contexto de inclusão em tempos de exclusão, criam-se políticas públicas para incluir os que já foram excluídos, entretanto, este movimento de inclusão escolar não garante aos alunos com deficiência a apropriação dos conhecimentos científicos. Mesmo assim, é relevante continuar investindo nas escolas, as quais podem propiciar a criação de instrumentos capazes de promover uma ação transformadora e consciente, por meio de um ensino organizado.

Destarte, quando se realiza um trabalho educativo com tais pessoas, é importante que a instituição de ensino conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual deve conduzir seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Neste sentido, é fundamental organizar propositalmente as condições adequadas de desenvolvimento da pessoa com deficiência, haja vista que as suas possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas requerem para a sua formação as condições correspondentes de educação e ensino.

Ao se considerar a educação escolar como fundamental para a apropriação da cultura produzida, cabe questionar a Educação e, dentro desta, a Educação Especial, discutindo as formas e condições de ensino oferecidas às pessoas com deficiência e às que aprendem diferentemente, por nem sempre lhes possibilitarem o aprendizado escolar. Vigotski (1997, 2001) traz importantes contribuições no que se refere à sua concepção de desenvolvimento, que tem caráter principal a aprendizagem; com menção às possibilidades de as pessoas com deficiência desenvolverem-se a partir de suas relações sociais e da educação escolar oportunizada. Assim nos fundamentamos em uma teoria - a Psicologia Histórico-Cultural - que acredita nas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo em um homem cultural e na movimentação de suas aprendizagens, considerando a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas.

O sistema educacional necessita que se liberte a pessoa com deficiência das amarras do determinismo biológico e contribuir para o desenvolvimento do homem cultural, esperando a superação desta sociedade em prol de um sistema menos desigual nas possibilidades efetivas de humanização. Dessa forma, este artigo tem por objetivo analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação da pessoa com deficiência, compreendendo o processo de humanização, capaz de promover a transposição da condição biológica pela apropriação cultural.

2 | O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Segundo Duarte (2000, p.110), a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois “possibilita a apropriação do conhecimento, objetivo historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que não é passivo neste processo, mas que se torna “sujeito” de suas ações”. Além disso, a escola é uma instituição onde a criança tem a oportunidade de se inserir na sociedade e, na coletividade, contribuir para transformações na estrutura social.

A educação deve desempenhar um papel central na transformação do homem. Nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alterações do tipo humano histórico. Desse modo, pessoas com ou sem deficiência têm direito a uma educação de qualidade, já que a concretização da humanidade em cada homem se dá pela apropriação da cultura humana.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente promovida por fins. Daí o trabalho educativo, diferencia-se de formas espontâneas de educação, ocorrida em outras atividades, também dirigida por fins, mas que não são de produzir a humanidade nos indivíduos. (DUARTE, 2000, p. 88)

Neste prisma a educação é essencial, pois, de acordo com Leontiev (1978, p.267), ela se caracteriza por um “processo de humanização, que permite aos homens o desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação do que se constituiu historicamente pela humanidade, através das interações sociais estabelecidas”.

Assim, entendemos que Vigotski defende a escolarização para todos por acreditar na potencialidade das crianças e no papel social da escola no desenvolvimento psíquico destas. Por isso, a escola deve exercer sua função, ou seja, proporcionar por meio do ensino o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a apropriação dos conceitos e a formação da consciência do aluno com ou sem deficiência.

Neste sentido, Bock (2000) afirma que a educação escolar tem como princípio fundamental possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, sendo entendida como um meio de conduzir o indivíduo ao processo de humanização.

Para ilustrar essa defesa, citamos Vygotski (1997, p. 243)

[...] as aquisições que a criança com atraso profundo consegue sob a influência de uma educação resulta, a partir do ponto de vista do desenvolvimento, nos valores fundamentais que a criatura do homem pode adquirir, e sem os quais se vê forçada a permanecer em um estado semianimal. A educação faz de um idiota um homem. Com ajuda da educação, a criança profundamente atrasada cumpre o processo de formação do homem.

Assim, compreende-se a educação como um processo de humanização que busca transformar o homem a partir da apropriação de conhecimentos científicos, que foram produzidos intencionalmente pelo conjunto dos homens. A escola se

coloca como promotora na conquista da emancipação humana, provocando na pessoa com ou sem deficiência a assimilação de conhecimentos que partem do cotidiano para os mais elaborados.

Barroco (2007) explicita que, a deficiência não impossibilita o processo de humanização do homem, pois, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a “educação é um processo de humanização” (p.118). Dessa forma, a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos desse saber.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de humanização, da transformação em humano, decorre dos processos de objetivação e apropriação. O objeto é objetivado com uma função social e internalizado como característica do gênero humano. Este processo de ação do homem no mundo ocorre a partir de suas necessidades, quando o homem dá um significado social a um objeto, esta passa a satisfazer suas necessidades.

A despeito disso, Vygotski (1997) quando se refere à criança “anormal” defende que a apropriação da cultura se dá pela criança normal e pela criança com deficiência da mesma forma, tendo em vista que a lei de desenvolvimento da criança normal e da criança com deficiência apresenta-se como uma lei única. Desse modo, as crianças, por meio das relações sociais e das condições materiais concretas, passam a assumir características culturais, adquiridas no processo de ensino, desenvolvendo suas funções psicológicas e formando os conceitos.

De acordo com Leontiev (1978), a aprendizagem do homem é um processo de reprodução, nas propriedades dos indivíduos, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. Nesse processo de reprodução o homem se apropria de instrumentos e signos, os quais lhe permitem apreender, compreender e intervir no mundo.

Os instrumentos são meios que servem para dominar os processos da natureza, ou seja, são meios de que o homem lança mão para realizar sua atividade externa (Vygotski, 1997). Os instrumentos constituem um produto da evolução histórica da humanidade, enquanto os signos são para Shuare (1990), todo estímulo condicionado criado artificialmente pelo homem que constitui um meio para dominar o comportamento – em outras palavras, são meios artificiais produzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de auto-regulação, de controle do comportamento do homem.

As pessoas com deficiência encontram dificuldade para o uso destes instrumentos, conseqüentemente para o controle do seu comportamento, assim, Vygotsky e Luria (1996, p.229) escrevem que,

[...] uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles

permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural.

Diante do exposto, vemos que a criança deficiente encontra-se inserida em uma cultura criada pela humanidade com aparatos e instrumentos para crianças normais, logo, para os mesmos autores, a criança deficiente apresenta não só uma deficiência natural, biológica, mas também uma deficiência cultural, e carece de recursos culturais auxiliares. Por meio do processo educativo, a escola tem condições de possibilitar a estas crianças o acesso à esses recursos culturais e aos conhecimentos importantes para seu desenvolvimento.

Como esclarece Vygotski (1997), o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas superiores podem operar. Com isso, constata-se que a mediação permite que se desenvolvam as funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, imaginação). A criação e o uso desses estímulos artificiais auxiliam o homem no domínio e conquista das formas superiores de comportamento. Estes facilitam a relação entre o ato interno e sua repercussão no ambiente, podendo o homem dominar a si mesmo a partir do meio externo e por meio de instrumentos psicológicos, pois, para Vigotski, todo instrumento é necessariamente um estímulo. “A atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: por um lado, está mediada por ferramentas e, por outro, [...] mediada com a ajuda das palavras” (VYGOTSKI, 1997, p. 165), realizando a operação intelectual.

Neste sentido, Vygotsky e Luria (1996, p. 100) afirmam:

A criança se equipa e se reequipa ao longo do seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; aquela que pertence ao nível superior se diferencia, entre outras coisas, daquela que pertence ao nível inferior pelo nível e pelo tipo de instrumental, isto é, pelo grau de domínio do próprio comportamento. [...] a diferença nos tipos de desenvolvimento infantil está estreitamente vinculada com as características do desenvolvimento instrumental.

Sobre isso, os mesmos autores complementam que a diferença básica entre a criança normal e a criança com deficiência, é a dificuldade do segundo grupo em utilizar os recursos e signos culturais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, observa-se que a deficiência não é apenas biológica, mas também, e em grande medida, ao uso cultural dos instrumentos. Dessa forma, cabe a educação escolar um importante papel nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, por meio do ensino dos conhecimentos científicos. Vygotski defendia uma escola de qualidade, em que a educação escolar teria o compromisso de favorecer aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a partir das mediações, ao serem transmitidos os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade.

Conforme Vigotski (2001), cabe à escola a transmissão do saber sistematizado, e é pela mediação promovida pelo professor que a criança se apropria do conhecimento científico e desenvolve-se psicologicamente. O professor, então, como expõe Facci (2004), constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos no processo ensino-aprendizagem. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento (FACCI, 2004).

Na realidade, o professor necessita criar mediadores específicos, utilizar técnicas pedagógicas, recursos e métodos que busquem a superação da deficiência (BARROCO; FACCI; TULESKI, 2006, p. 32). Estas mediações são estabelecidas no contexto escolar com objetivo de possibilitar o uso cultural dos processos psicológicos, por meio dos recursos auxiliares, como os sofisticados meios de comunicação alternativa para as crianças com deficiência física, computadores com programas avançados para os cegos, a comunicação para o surdocego pelas libras, tátil ou pelo tadoma, etc.

Segundo Facci (2004), para que os alunos se apropriem do conhecimento, o professor deve desenvolver métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais, precisa estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de um verdadeiro desenvolvimento mental. O que possibilitará a humanização do aluno com deficiência será este movimento dialético entre as relações estabelecidas entre professor e aluno e a apropriação dos instrumentos, proporcionando-lhe as características culturais por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da internalização de conceitos espontâneos e científicos, permitindo-lhe avançar a barreira da limitação biológica a partir das relações sociais.

Para que isso ocorra o professor necessita conhecer a formação dos conceitos científicos e a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. A aprendizagem desses conhecimentos científicos na escola ocorrerá por meio do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem não são independentes, como também não se sobrepõem um ao outro, ou seja, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem. O desenvolvimento ocorre em dois níveis: o real, que consiste naquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento próximo, que se forma pelos conteúdos que o indivíduo consegue executar com ajuda ou por imitação (VIGOTSKI, 2001).

A esse respeito Vigotski (2001) afirma que a aprendizagem deve focar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, as funções que ainda não estão desenvolvidas completamente. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001). O ensino adequado é o que tem em vista os conhecimentos que

a criança não consegue fazer sozinha, mas que ela pode realizar com o auxílio de outrem ou por imitação.

Complementando, Vigotski (2001) apresenta que a apropriação cultural por meio do ensino deve fazer avançar o desenvolvimento da criança deficiente, ou seja, o ensino deve atuar no sentido de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, com isso, a sua humanização. Devido à importância do papel da escola no desenvolvimento do aluno deficiente e em sua formação enquanto homem cultural, cumpre observar que este se desenvolve a partir das relações com os outros, com as quais irá se apropriar da cultura e dos saberes do meio no qual está inserido; mas para obter êxito em seu desenvolvimento ele precisa ter acesso e a essa cultura e dela apropriar-se por meio da escola.

De acordo com Vigotski (2001), a escola deve trabalhar com o nível de desenvolvimento próximo, pois ensinar a criança o que ela já sabe é estéril, já que o intuito é ter um ensino que proporcione o domínio na utilização dos mediadores culturais. A aprendizagem escolar, então, leva ao desenvolvimento do indivíduo, bem como à formação dos conceitos científicos.

O professor deve ter domínio do saber a ser transmitido e conhecimento de como este educando se desenvolve, a fim de atuar na constituição do homem cultural, criativo e criador capaz de libertar a criança da condição de pessoa com deficiência. Para isso, ele tem significativo destaque no desenvolvimento da compensação cultural da deficiência, conceito este, que será discutido no próximo item.

3 | A COMPENSAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Para Vygotski (1997, p.161) a “educação dos alunos com necessidades especiais não se diferencia dos outros”. Os alunos com deficiência alcançam o mesmo grau de desenvolvimento que os outros alunos, porém por outras vias. É função do professor direcionar formas adequadas de compensação, porque, na realidade, ela não ocorre naturalmente, é a manifestação concreta de cada deficiência que direcionará seu trabalho e lhe apontará as habilidades a serem usadas como meio de compensação e de oportunidade de interação social para essa criança.

Para tanto, Vygotski (1997) esclarece que se é fato que o defeito traz algum tipo de limitação ao ser humano, também o é que ele estimula maneiras de se superar estas limitações e alcançar tal desenvolvimento de outra forma. Por isso, o defeito origina aquilo que podemos chamar de estímulos para sua compensação. O conceito de compensação — tese central dos estudos da defectologia — consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com

deficiência se desenvolverem. Vygotski (1997) declara que a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito.

Segundo Barroco (2007, p.224) Vigotski assevera que o processo de compensação, “não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos”. A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações.

Dessa forma, Vygotski (1997) aponta a importância do valor social em relação à deficiência destacando que o processo de desenvolvimento da deficiência ocorre em função do conflito que se estabelece entre as limitações impostas pelo defeito e as necessidades oriundas do meio social no qual o sujeito está inserido.

Para o mesmo autor, o defeito ou a deficiência biológica pode ser compensada a partir dos instrumentos culturais: É quando ocorre a compensação do defeito. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas “tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma ‘cultura do defeito’ específica” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221). Por conseguinte, o “desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural. [...] a cultura nivela a diferença de capacidade, e o desenvolvimento cultural [...] converte em histórica a superação natural de um desenvolvimento orgânico incompleto” (VYGOTSKI, 1997, p. 187). Portanto, o ser humano se humaniza na/e pelas relações sociais, pelas experiências adquiridas entre os seres humanos e a natureza. Sob este viés, a educação voltada a essas pessoas deve considerar que são, em princípio, alunos com potencial à humanização, portanto, deve-se insistir no ensino de conteúdos científicos, construídos e elaborados pela humanidade, pois, assim, podem distanciar-se de seus limites biológicos e fazer as compensações e ascender em seu desenvolvimento.

Barroco e Facci (2004, p. 31) reforçam essa prerrogativa e apontam que “[...] o psiquismo humano dos sujeitos com ou sem deficiência só pode ser compreendido enquanto objeto essencialmente histórico”. Desta forma, a criança irá adquirir as características que são próprias da sua espécie, ou seja, dos seres humanos pelas relações estabelecidas ao longo de sua vida e pela apropriação dos instrumentos neste percurso.

Para que o aluno com deficiência consiga ultrapassar o limite do biológico, ou seja, para que ele seja capaz de fazer as compensações, acreditamos que sejam

necessárias estratégias e que estas devam partir da escola e da organização do ensino, com intuito de que este aluno tenha acesso aos bens culturais e materiais, apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Assim, a escola deve propiciar espaços, técnicas pedagógicas, recursos e conteúdos, ou seja, o que de melhor a humanidade já produziu até o momento, com objetivos evidentes e bem definidos:

Um defeito pode funcionar como poderoso estímulo, no sentido de reorganização cultural da personalidade, e o professor, na escola, precisa saber como descobrir as possibilidades de compensação e como fazer uso desta. Na realidade, o professor necessita criar mediadores específicos, utilizar técnicas pedagógicas, recursos e métodos que busquem a superação da deficiência (BARROCO; FACCI; TULESKI, 2006, p. 32).

Nesse sentido, a humanização do homem é promovida pela mediação e por instrumentos, e ocorre pela herança cultural passada entre as gerações. Deste modo, o desenvolvimento humano é provocado pela qualidade das mediações entre a criança e o adulto, numa relação dialética, favorecendo as trocas entre os objetos do mundo circundante e as pessoas de seu convívio e transformando suas estruturas primárias em funções psicológicas superiores, o que ocorre por meio dos signos (SHUARE, 1990).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a criança deficiente aprende a compensar a sua dificuldade em realizar suas atividades a partir do surgimento de novas habilidades provindas do meio cultural. De tal modo, que “o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (p.221). Logo, para os autores, o que deve imperar são as características positivas da pessoa deficiente. Referindo-se ao defeito, afirmam que este também pode ser um estímulo para seu desenvolvimento psíquico.

O mecanismo básico da compensação de um defeito parece ser o seguinte: o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um “defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.222).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos neste artigo, para a Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação cultural é responsável pelo processo de humanização. Vigotski

acreditava que todas as crianças deficientes ou não, podem aprender e se desenvolver, mesmo as deficiências mais severas. Na coletividade, a criança encontra mediadores que a levem a superar as limitações biológicas, esta pode se apropriar do uso de instrumentos culturais e desenvolver suas funções psicológicas superiores, nisto consiste a compensação do defeito. Para isso, é preciso criar instrumentos culturais (pedagógicos) especiais adaptados à estrutura psicológica da criança.

Quando pensamos na escola, as mediações sócio-históricas da criança podem ser representadas pelos professores como ainda, instrumentos (livros e outros). Partindo deste princípio e do qual o processo de inclusão/exclusão se constitui, a partir das interações que se produzem nos espaços sociais. Nos colocamos a analisar que de acordo com o exposto acima sobre os estudos de Vigotski, a criança não se vê como deficiente é a sociedade (professores, colegas, pais) que lhe coloca em posição social inferior, e acaba assim a excluindo. Por isso, é importante a sociedade compreender que a criança deficiente tem um defeito físico, mas tem grandes potencialidades para se desenvolver e compensar esse defeito.

A educação deveria possibilitar aos educandos a superação das dificuldades naturais impostas por suas limitações e não promover o agravamento delas em práticas educativas segregacionistas, fechadas em um mundo à parte, o mundo da doença e da incapacidade. É importante que na temática da inclusão as pessoas com deficiência possam participar ativamente da vida em sociedade e, assim, recuperem o seu valor social.

Vygotski (1997) evidencia que a educação de crianças com deficiência deve partir do ponto de que associadas à deficiência existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações e são essas possibilidades que devem ser exploradas, de forma norteadora, no processo educativo de crianças com deficiência.

Assim, o homem em processo de humanização pode encontrar, nas relações com o outro na educação escolar, as mediações e instrumentalizações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem, etc.), que, organizadas em sistemas funcionais, organizam dinamicamente a vida mental de um indivíduo nas suas relações com seu meio. Então o homem pode ter ampliadas as suas possibilidades de movimentar-se em seu desenvolvimento e de apropriar-se das características produzidas historicamente pelas gerações humanas.

Defendendo a ideia de que o ser humano se desenvolve nas relações sociais, Vigotski é contrário a segregação do indivíduo deficiente, que fica privado do contato com as pessoas, e assim impossibilitado de se desenvolver. Então, é indispensável oportunizar a plena participação da pessoa com deficiência, de

maneira que a deficiência deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser sua força impulsionadora.

A escola, em sua função de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao utilizar seus meios pedagógicos não deve se adaptar ao defeito, mas vencê-lo, num grande desafio do problema prático da defectologia. À educação caberia inserir essas crianças na vida e promover meios para compensação de sua deficiência, promovendo sua inclusão nos diferentes meios sociais e oportunizando-lhe maiores possibilidades de desenvolvimento.

Diante disso, apresentamos a necessidade de pesquisas e investimentos para a educação das crianças com deficiência, considerando o desenvolvimento cultural como instrumento de humanização. Vygotski se refere à criança com deficiência, no entanto, esperamos que o caráter humanizador dado à educação se aplica a todos os sujeitos sejam eles com deficiência ou não.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D. Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Norteadores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal de Sarandi, PR, Brasil, p. 28-38, 2004.

BARROCO, S. N. S.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultural. **Revista de Psicologia**. Santo André, vol. 10, nº 13, p. 11-22, jan. jun, 2006.

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Unesp, Araraquara, SP.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.R.; PROENÇA, M.; ROCHA, L.M., (Org.) **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.20-32.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. Ano XXI nº 71, Julho, 2000.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

IBGE. 2016. Disponível em:<<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=438>>. Acesso 12/06/2016.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SIQUEIRA, C.M; GIANNETTI, J.G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Ver Assoc. Med. Bras.**57(1): 78-87, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R., **Estudos sobre a história do comportamento**: Símios homem primitivo e criança (pp.151-239). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras Escogidas** (Tomo V) Madrid: Visor Distribuciones. (original publicado em 1983), 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo, 2001.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 61, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 174, 283, 284, 335

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 97, 102, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 136, 141, 145, 161, 162, 166, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 196, 198, 205, 222, 223, 230, 232, 241, 259, 262, 263, 268, 269, 275, 319, 338, 343, 348, 349, 358

C

Cidadania 28, 29, 38, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 91, 93, 101, 135, 142, 143, 163, 188, 227, 229, 230, 262, 275, 283, 345, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361

Conceitos Vygotskyanos 1, 4

Consumo 94, 99, 100, 101, 103, 104, 295, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 315, 320, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 354, 359

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 210, 217, 218, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 261, 265, 266, 275, 276, 280, 293, 295, 325, 328, 334, 335, 336, 342, 344, 345, 346, 347, 348

Cultura Surda 184, 190, 191, 192

D

Direitos Humanos 62, 67, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 114, 121, 143, 207, 340, 341, 347, 350, 351, 352, 354, 356, 359, 361, 362

Doutores Surdos 184, 187, 188, 190

E

Educação Brasileira 66, 73, 77, 104, 187, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 363

Educação de surdos 37, 39, 51, 189, 190, 191, 193

Educação do campo 159, 167, 168, 169, 170, 232

Educação e Sociedade 207

Educação Especial 12, 13, 14, 23, 35, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 124, 126, 133, 173, 180, 182, 191, 192

Educação infantil 66, 67, 73, 75, 77, 78, 81, 84, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 170, 182

Educando 19, 53, 54, 57, 58, 60, 89, 93, 94, 95, 223, 225, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245

Ensino de Matemática 172, 176, 183

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 144, 147, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 184, 189, 194, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 334, 335, 339, 343, 344, 348, 358

Escrita 4, 7, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 86, 87, 88, 179, 180, 185, 186, 189, 191, 201, 234, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291

F

Família 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 72, 90, 96, 100, 107, 108, 110, 116, 121, 124, 125, 127, 133, 141, 146, 196, 201, 204, 210, 216, 267, 273, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 326, 333, 336, 342, 357, 358

G

Gênero 16, 26, 30, 36, 67, 86, 89, 142, 165, 207, 247, 250, 285

H

História da Educação 37, 103, 104, 189, 207, 208, 219, 363

Humanização 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 92, 227, 235, 347

I

Inclusão 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 45, 46, 49, 68, 70, 71, 73, 85, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 183, 200, 202, 227, 229, 306, 317, 327, 356

Inclusão Escolar 1, 13, 14, 106, 116, 125

J

Jogo 8, 9, 58, 91, 95, 101, 103, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 210, 212, 225, 229, 238, 243, 245

L

Libras 18, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 120, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 191

Língua de sinais 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 189, 190, 191, 192

Linguagem 1, 4, 5, 6, 7, 11, 22, 24, 27, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 61, 64, 87, 88, 89, 93, 106, 108, 109, 175, 176, 177, 179, 185, 190, 193, 221, 222, 225, 266, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 295, 302, 325

Língua Portuguesa 37, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 88, 178, 179, 180, 184, 185, 191, 258, 259, 279, 281, 285, 288, 289

M

Mediação Pedagógica 123

Movimentos Sociais 159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 353, 356, 362

O

Oficinas/Vivências 194, 199

P

Pessoas com albinismo 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85

Poder 9, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 42, 65, 68, 70, 75, 79, 80, 84, 91, 95, 99, 101, 102, 103, 114, 121, 140, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 212, 217, 227, 229, 235, 238, 239, 267, 280, 281, 282, 284, 286, 288, 294, 296, 301, 307, 313, 316, 331, 333, 341, 342, 343, 345, 347, 351, 352, 353, 356, 357

Políticas públicas 13, 14, 27, 29, 31, 32, 33, 43, 67, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 104, 135, 139, 160, 169, 172, 220, 229, 231, 232, 258, 296, 331, 335, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 360

Prevenção 30, 31, 32, 34, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 168, 295, 322, 358

Psicologia Escolar/Educacional 194, 195, 196, 197, 205, 206

Psicologia Histórico-Cultural 12, 14, 21, 23

R

Reprodução Cultural 207, 208, 210, 211, 218

S

Serviço Social 62, 67, 68, 70, 71, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 223, 288

Sexualidade 86, 90, 92, 93, 145, 148

Surdez 38, 45, 48, 51, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193

T

Tecnologia 9, 53, 56, 112, 118, 119, 120, 121, 158, 249, 267, 290, 321, 328

Teoria da Reprodução Cultural 207, 208

Teoria Sócio-Histórica 194

V

Violência Intrafamiliar 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35

Violência Sexual Infantil 145, 147, 148, 152, 156, 157

