

Inclusão na Educação Superior: do que estamos falando?

Inclusion in College Education: what are we talking about?

Solange Pereira Marques Rossato¹

Sônia Mari Shima Barroco²

Hilusca Alves Leite³

Ana Paula da Paz Tavares⁴

RESUMO

Objetiva-se discutir a Educação Superior ante os desafios da educação inclusiva, em suas correlações com uma psicologia crítica, firmada no compromisso ético e político com o desenvolvimento da genericidade em todos os sujeitos. Para tanto, elege-se a Psicologia Histórico-Cultural, que defende que a constituição e o desenvolvimento da consciência e do psiquismo humano são de natureza social e cultural. A Educação Superior, apesar das contradições ensejadas no modo de produção capitalista e no sistema meritocrático de ensino, precisa cada vez mais caminhar para a valorização e legitimidade da diversidade e inclusão de todos, buscando atender suas especificidades de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a Psicologia pode contribuir para a compreensão e reflexão da educação inclusiva na Educação Superior, em sua complexidade, na sua função mediadora de apropriação da experiência acumulada do gênero humano e para a formação da consciência das pessoas com ou sem deficiência, na constituição da forte noção de

ABSTRACT

The objective is to discuss College Education in the face of the challenges of inclusive education, in its correlations with a critical psychology, established in the ethical and political commitment to the development of genericity in all subjects. To this end, Historical-Cultural Psychology was chosen, which argues that the constitution and development of consciousness and the human psyche are of a social and cultural nature. College Education, despite the contradictions created by the capitalist mode of production and the meritocratic teaching system, increasingly needs to move towards valuing and legitimizing the diversity and inclusion of all, seeking to meet their specific teaching and learning needs. It is concluded that Psychology can contribute to the understanding and reflection of inclusive education in College Education, in its complexity, in its mediating function of appropriating the accumulated experience of the human race and for the formation of the consciousness of people with or without disabilities, in the constitution of a strong

¹ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4698-774X>. Email: solangemrossato@gmail.com.

² Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Rondônia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4136-8915>. E-mail: smsbarroco@uem.br.

³ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8954-4252>. E-mail: haleite2@uem.br.

⁴ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Secretária de Educação, Prefeitura do Município de Maringá, PR, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2131-9742>. E-mail: tavaresana01@gmail.com.

pertencimento à coletividade e em direção da transformação da realidade.

notion of belonging to the community and towards the transformation of reality.

Palavras-chave: Ensino Superior; Psicologia Histórico-Cultural; Educação Especial.

Keywords: College Education; Historical-Cultural Psychology; Special Education.

1 Introdução

Ao longo das últimas décadas, houve um significativo crescimento do debate, do desenvolvimento de estudos, de pesquisas e da formulação de documentos legais e orientadores (nacionais e internacionais), bem como, da defesa de práticas que se afirmam na necessidade da educação inclusiva. Educação essa, que deveria ser uma realidade em todos os níveis e modalidades de ensino e que abarcasse o pleno desenvolvimento de todos em consonância às suas singularidades e necessidades educacionais (BARROCO; TAVARES, 2020; LEONARDO; BARROCO; ROSSATO, 2017; SIMIONATO; FACCI; LEMES, 2018).

A defesa da educação inclusiva e a construção de ações nesse sentido, têm apresentado desafios para o ingresso, a permanência e o genuíno acesso às elaborações humanas, no domínio da cultura historicamente elaborada e que opera em favor das probabilidades de vir-a-ser, dos diferentes modos de existir e participar da sociedade, enquanto possibilidades essencialmente colocadas à disposição do desenvolvimento das pessoas, seja com ou sem deficiência.

Tratam-se de possibilidades que necessariamente se conjecturam com/por políticas de estado, com investimentos na estrutura física e nos recursos humanos, na formação de educadores para os níveis de ensino básico e superior, com o fortalecimento da Educação Especial, transversal a eles, e com a consolidação de instituições educativas na direção contrária à processos de exclusão referendados na sociedade capitalista.

É, portanto, essencial, angariar passos na contramão da história de marginalização das oportunidades de acesso ao desenvolvimento e às riquezas materiais e não materiais por aqueles que aprendem e se desenvolvem de forma diferenciada da comum. Encaminhar nesse sentido, reverbera o que assinala

importantes documentos, como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), a LDB n.9394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008), a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (2011), a Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2015), dentre outros, em relação ao sistema educacional nacional, desde a educação infantil ao ensino superior.

Saliências se fazem necessárias à educação inclusiva e Educação Especial, para além das anunciadas acima, na emergência de que essas se legitimem por norteadores alçados em concepções desenhadas nas/para as potencialidades dessas pessoas e das instituições de ensino. Bem como, por políticas públicas e ações que fortaleçam recursos, tecnologias assistivas, materiais, instrumentos mediadores de comunicação e de práticas pedagógicas e metodológicas, acessibilidade arquitetônica e atitudinal e uma série de adequações e flexões em garantia à real acessibilidade e aprendizagem dos estudantes.

Destacamos, assim, a partir desse enfoque, o crescente acesso das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas, na Educação Superior (BRASIL, 2022), e de pessoas que historicamente estiveram à margem de possibilidades de ingresso nesse nível de ensino, seja em detrimento de fatores econômicos, culturais, sociais, linguísticos e lançamos o questionamento sobre como e para que essa educação tem se orientado.

Como explicitam Leonardo, Barroco e Rossato (2017), ao nos determos no processo educacional, devemos levar em conta que os interesses do sistema capitalista não comungam com uma formação voltada à emancipação humana e de uma consciência na direção da transformação da realidade. Nesse bojo, a educação superior em sua árdua tarefa de promoção da apropriação do conhecimento, tem o desafio de considerar as singularidades, as relações objetivas e subjetivas que constituem a heterogeneidade dos sujeitos, do espaço universitário, dos diferentes grupos sociais que a compõem.

Nesse contexto, os referenciais teóricos, metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), com seus principais teóricos russos, podem nos conduzir para uma compreensão crítica e contextual dessa realidade

educacional, em suas correlações com toda a complexidade que a engendra e do resgate de concepções que possam fortalecer a apropriação das conquistas humano genéricas e alicerçar práxis na contramão do capacitismo e de explicações reducionistas.

Nesse sentido, o objetivo proposto nesse texto de cunho bibliográfico, é trazer reflexões sobre a educação superior, que se coloca sob os desafios e auspícios de uma educação inclusiva, em suas conexões com a defesa de uma educação e psicologia pautadas por uma perspectiva crítica em seu compromisso ético, político com o desenvolvimento da humanidade. Tais reflexões salientam o caráter mediado e sócio-histórico da formação humana, na atividade social e nos processos de apropriação e objetivação da cultura.

2 Educação Superior no Brasil do século XXI

É importante lembrarmos que a constituição da educação em nível superior no Brasil, teve como modelo o europeu e, notadamente, tem guardado o cunho elitizado. Destacamos que isso é evidente desde a formação dos primeiros núcleos de ensino superior, de 1808 a 1889, que marca a passagem do Brasil de Colônia para sede do império português e, depois, a luta por uma nação independente. A concepção de educação elitizada perdura por muito tempo, sem que os enfrentamentos a respeito ganhassem corpo. Bortolanza (2017) assinala que as inúmeras Reformas e Leis desencadearam avanços e retrocessos na construção de um sistema de ensino geral e universitário com solidez institucional no país. A Educação Superior (ES) teve crescimento quantitativo significativo no final do último milênio e início do século XXI, mas continua questionada em sua qualidade e estruturação, frente às contínuas políticas de governo em detrimento de uma política de Estado ao ensino como um todo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), define, entre outras coisas, a organização e o funcionamento do sistema de ensino no Brasil, incluindo a Educação Superior. Tal Educação, de acordo com esta lei, compreende os cursos posteriores ao nível

médio e programas oferecidos por universidades, faculdades, centros universitários e outras instituições, visando a formação de profissionais de nível superior e a realização de pesquisas e extensão.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo o último censo divulgado no final de 2022, no Brasil há 2.574 instituições de Ensino Superior, com o seguinte retrato: observa-se que 2.261 dessas instituições são privadas e apenas 313 são públicas; juntas efetuaram 8.986.554 matrículas em 2021 e a rede privada abarcou 6.907.893, enquanto que a rede pública registrou apenas 2.078.661 matrículas. Sendo assim mais de 90% das vagas nos cursos de graduação foram ofertadas pela rede privada (21.850.441), enquanto que a rede pública (827.045) teve participação de pouco mais de 6% no total de vagas oferecidas no país (22.677.486). Vale ressaltar que desses, 16.736.850 são vagas na Modalidade a Distância (EaD), marcando a grande expansão desta modalidade de ensino na ES, que com o desenvolvimento das tecnologias e da informação também provoca mudanças no processo de educação presencial. (BRASIL, 2022).

Em 2021 tivemos quase 4 milhões de ingressantes na ES, cerca de 7% a mais em relação ao ano de 2017. São tantas transformações que se faz necessário um olhar aprofundado para analisar o que realmente está por trás dessas informações, por isso, estudos como este se fazem necessários e importantes. Quanto aos concluintes de cursos superiores, no ano de 2021, foram registrados 219.342 em instituições públicas contra 1.107.846 da rede privada. (BRASIL, 2022).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) é um instrumento com planejamento para o desenvolvimento da educação no Brasil. No contexto da educação superior, o PNE estabelece diversas metas que visam promover a democratização do acesso, a qualidade, a inclusão, a interiorização das instituições de ensino, o financiamento e as ações afirmativas. (BRASIL, 2022).

A meta oito prevê a ampliação do acesso à ES, aumentando a taxa bruta de matrícula para a faixa etária de 18 a 24 anos e reduzindo as desigualdades

regionais e socioeconômicas no acesso. Com mais de 6,9 milhões de alunos, a rede privada continua crescendo, entre 2020 e 2021 aumentou 3%. Já na rede pública, houve o aumento do número de matrículas, registrando 6% entre 2020 e 2021. (BRASIL, 2022).

O PNE também enfatiza a importância das políticas de ação afirmativa, como cotas raciais e sociais, para promover a inclusão de grupos historicamente excluídos da ES. O plano prevê ainda a melhoria da qualidade dessa educação, com foco na formação de professores, na avaliação e regulação dos cursos e instituições, e na promoção de políticas de incentivo à pesquisa e inovação.

Uma das metas é promover a interiorização das instituições de ensino superior, levando o acesso para regiões menos desenvolvidas do país. Isso, de certa forma, vem acontecendo, no entanto precisa avançar; em 2021, a matrícula na rede federal estava presente em 931 municípios brasileiros, por meio de *campi* com cursos presenciais ou de polos EaD. São 101 municípios na região Norte; 315, no Nordeste; 249, no Sudeste; 174, no Sul; e 92, no Centro-Oeste. (BRASIL, 2022, p. 30).

O plano (BRASIL, 2014), ademais aborda questões relacionadas ao financiamento da educação superior, visando garantir recursos adequados para sua expansão e melhoria. É importante ressaltar que o PNE é um instrumento de longo prazo e suas metas são revisadas periodicamente para acompanhar o movimento/resultados na área da ES.

Ao referendar a inclusão enquanto uma das metas relativas a esta etapa de ensino, a Educação Especial, tem sido um dos caminhos para a sua concretização. Sendo ela marcada por inúmeros documentos legais que revelam um percurso com avanços e com retrocessos ao longo dos anos. A Educação Especial (EE) no ensino superior, no século XXI, tem experimentado ampliações significativas no processo de inclusão com o apoio a estudantes com deficiência e ou necessidades educacionais específicas. Cada vez mais, tais estudantes e demais pessoas marginalizadas da sociedade, vem chegando às instituições de ensino superior, forçando-as a prover acessibilidade; suportes, recursos e adaptações necessárias para que possam participar plenamente da vida acadêmica.

A Educação Especial é definida, pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades e, busca garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa Lei também estabelece que a EE deve ser realizada de forma complementar ao ensino regular, considerando as necessidades específicas de cada aluno, visando sua plena inclusão na sociedade. Enfatiza ainda a importância da formação de professores e a promoção de recursos e estratégias pedagógicas inclusivas.

Um comparativo dos dados censitários do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades e superdotação, no Brasil, revela o crescimento de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial. Em 2011 tivemos 22.367 matrículas, um percentual de 0,33% em relação ao número total de matrículas em cursos de graduação. Já em 2021 tivemos 66.404 matrículas e alcançamos um percentual de 0,71%. (BRASIL, 2022, p.71).

O público-alvo da Educação Especial, de acordo com a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), são estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o INEP (2022), o tipo de deficiência mais presente na ES é a deficiência física (20.206), seguido pela baixa visão (20,172), deficiência auditiva (7,910), deficiência intelectual (7.141), TGD (4.018), Cegueira (3.482), Surdez (2.592), Altas Habilidades- Superdotação (2.146), Surdocegueira (318). (BRASIL, 2022, p.71).

A luta pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é garantir que alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades específicas, promovendo sua inclusão na sociedade e no sistema educacional. Isso pode envolver adaptações curriculares, apoio pedagógico especializado, recursos de acessibilidade, entre outros, conforme as necessidades individuais de cada aluno. Muitas universidades têm implementado políticas e regulamentações rigorosas para garantir profissionais de apoio, acessibilidade arquitetônica, materiais de ensino e que plataformas online sejam acessíveis a todos e oferecer programas

específicos para estudantes com deficiências, fornecendo orientação, aconselhamento e recursos adicionais.

Tavares (2014) revela que as acessibilidades requeridas por maior parte do público-alvo da EE no ensino superior está em torno principalmente da acessibilidade pedagógica e a acessibilidade atitudinal. Esta envolve também fornecer informações sobre as reais necessidades dos alunos, bem como a sensibilização e a formação quanto aos conhecimentos relacionados à EE. Portanto, instrumentalizar professores, funcionários e estudantes para criar um ambiente inclusivo.

Além desses fatores, o fomento à pesquisa acadêmica e científica na área da EE é um meio importante que pode apresentar elementos para compreensão da sociedade, da educação escolar e dos seus impactos para o desenvolvimento humano. Tavares (2022) analisou produções acadêmicas resultantes de doutorado, que tratavam da EE na ES no Brasil, entre os anos de 1996 à 2018. Após uma varredura no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), catálogo de teses e dissertações, foram selecionadas 45, encontradas e analisadas 43. Como resultados, identificou-se que a Educação é a área do conhecimento que mais produz teses sobre a EE na ES. Foram encontrados nove temas mais frequentes, com destaque às políticas públicas, às percepções do processo inclusivo. Investigou-se um período de 22 anos, sendo de 1996 a 2007 duas teses, e 41 de 2008 a 2018. A pesquisadora conclui que a pesquisa contribui para a identificação da produção referente a esta modalidade de ensino em nível de doutorado, o que é posto em perspectiva com o previsto pelas políticas da EE e que esse conteúdo deva chegar às instituições de ensino básico e superior, subsidiando o trabalho educativo desenvolvido por diferentes profissionais.

Entendemos que a EE no ES no século XXI, busca não apenas atender às demandas dos estudantes com deficiências e outras necessidades específicas, mas também promover a igualdade de oportunidades e a participação plena na vida acadêmica, preparando-os para uma transição bem sucedida para a vida

profissional e a sociedade em geral. A educação no século XXI, apesar das contradições, necessita cada vez mais caminhar para a valorização da diversidade e inclusão de todos, buscando atender suas necessidades e especificidades de ensino e aprendizagem, independentemente de suas características individuais.

3 Psicologia Histórico-Cultural na Educação Superior: o desenvolvimento de jovens e adultos com e sem deficiências

Dando continuidade, é importante abordarmos, ainda que de forma sucinta, a concepção de desenvolvimento proposta pela PHC e algumas de suas proposições sobre este processo quando se fala do sujeito com deficiência.

Buscando superar concepções inatistas de psicologia que consideram a existência de uma essência humana dada previamente, os estudos da PHC, se propõem a captar o movimento existente entre o sujeito singular e as apropriações culturais que este faz que permitem sua constituição, ou seja, a formação de sua essência. Para Vygotski, a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento. “No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VYGOTSKI, 2000, p. 34).

A apropriação das produções humanas possibilita que cada sujeito singular se objective enquanto pertencente ao gênero humano, ou seja, que adquira e reproduza características da espécie humana que não são necessariamente aquelas transmitidas pela genética (DUARTE, 2013). Assim, ao aprendermos comer utilizando determinados instrumentos (talheres, prato, copo, por exemplo) estamos ao mesmo tempo, nos apropriando de instrumentos produzidos por meio da atividade humana e também estamos nos afirmando como gênero humano, uma vez que é próprio desta espécie a utilização de instrumentos específicos para realizar refeições. Da mesma forma, quando nos apropriamos da linguagem nas suas mais variadas expressões, estamos nos objetivando como sujeitos

pertencentes ao gênero humano, pois na linguagem estão circunscritos significados que uma vez internalizados passam a mediar as formas de pensamento, nos diferenciando cada vez mais dos demais seres vivos pertencentes ao reino animal.

Cabe ponderar, no entanto, que tais apropriações das produções humano genéricas, se dão dentro de uma dada particularidade histórica e, portanto, a psiquê humana mantém uma relação de dependência no que se refere à vida e à atividade social. Conforme, assevera Shuare (1990), a psiquê, na sua filogênese, muda ao longo do curso da humanidade e, da mesma forma, no curso do desenvolvimento individual, ontológico, portanto, ela também muda em termos de estrutura e funcionalidade. Assim, no que se refere à deficiência de forma ampla podemos pensar que ao longo da história conforme muda o desenvolvimento das forças produtivas e da forma de explicar a realidade de uma dada sociedade, muda também a concepção da deficiência e das explicações que a subjazem, o que por sua vez, trará implicações no âmbito do desenvolvimento singular do sujeito com deficiência, uma vez que ficam dadas as possibilidades de se repensar as apropriações destes em relação às produções humano genéricas.

Retomando a discussão sobre o desenvolvimento humano e trazendo tais pressupostos para a compreensão do desenvolvimento ontogenético, Vygotski (2000) explica que a inserção da criança na civilização ocorre de forma conjunta à sua maturação orgânica, porque este processo de desenvolvimento está mediado pela inserção da criança na civilização. Os processos de desenvolvimento biológico e cultural se fundem, constituindo um processo de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado, constituindo uma unidade dialética entre duas linhas que, em princípio, são essencialmente distintas (desenvolvimento biológico e desenvolvimento cultural) e é tarefa da psicologia compreender essas duas linhas e seus entrelaçamentos nas etapas de desenvolvimento da criança seja ela deficiente ou não.

Neste entrelaçamento entre biológico e cultural preconizado pelos autores russos, o que caracteriza o desenvolvimento, segundo Vygotski (2012a), é a ocorrência do que o autor chamou de formações qualitativamente novas – neoformações –. O autor denomina novas formações

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa. (VYGOTSKI, 2012a, p. 254).

Nas primeiras etapas, observa-se um ritmo de desenvolvimento máximo daquelas premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança e em cada etapa da idade, é possível sempre uma nova formação central, uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento, que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Em torno da nova constituição central de cada idade, agrupam-se as novas formações parciais, relacionadas com aspectos isolados das de idades anteriores. Vygotski (2012a) chama de *linhas centrais de desenvolvimento* da idade aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que os demais processos parciais e as mudanças que estes promovem em cada idade recebem o nome de *linhas acessórias de desenvolvimento*.

Observa-se, então, que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias na idade seguinte, e vice-versa. Isto ocorre porque modificam-se seu significado e importância específica na estrutura geral do desenvolvimento, transformando sua relação com a nova formação central. Na passagem de uma idade para outra, toda sua estrutura se reconstrói. Cada idade possui sua própria estrutura específica, única e que não se repete em outros momentos do desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012a).

Nesse processo de reestruturação que ocorre com a passagem de um período a outro do desenvolvimento reorganiza-se também a consciência, visto que as funções psicológicas (percepção, memória, atenção, pensamento, etc) – que

a compõem – são reconstruídas. A título de exemplificação, se num primeiro momento do nosso desenvolvimento preponderam sobre a organização da consciência o impacto daquilo que é captado pelos nossos processos perceptivos, mais adiante, com o desenvolvimento do pensamento (que só se dá com a internalização dos signos da linguagem), os processos perceptivos ficam subordinados aos do pensamento, de forma que, o sujeito estando em determinada atividade que requeira engajamento cognitivo, ainda que capte diferentes estímulos do seu entorno, consegue ignorá-los para manter-se naquela atividade principal.

Após esse breve panorama sobre os principais aspectos do desenvolvimento humano, uma das questões que emergem é como se dá esse processo quando se fala do sujeito com deficiência. Vygotski explorou essa questão nos seus escritos sobre o campo de estudo que à época se chamava de defectologia. O autor trabalha com o conceito de supercompensação para explicar tal condição afirmando que é próprio do organismo a busca por compensação orgânica quando se vê acometido por vírus, bactérias ou mesmo a perda ou sobrecarga de um determinado órgão (VYGOTSKI, 2012b).

No entanto, a supercompensação pode e deve ser pensada também para casos que extrapolam a questão da debilidade orgânica pontual. De acordo com o autor, aquela serve de base psicológica para a teoria e prática na educação de crianças com deficiências, pois muitas perspectivas se abrem aos que as educam, quando se sabe que o defeito não é apenas uma carência, uma debilidade, mas também uma possibilidade de forças e atitudes que existem em certo sentido positivo (VYGOTSKI, 2012b).

O autor explica que a educação das crianças com diferentes deficiências deve basear-se no fato de que juntamente com o dito “defeito” também estão dadas tendências psicológicas de orientação oposta, ou seja, as possibilidades compensatórias para superar aquilo que “falta”. Precisamente, são tais tendências que se destacam em primeiro plano no desenvolvimento da criança com deficiência e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Vygotski (2012b) utiliza como exemplo a questão da criança surda, para o

autor, apesar e na aparência enxergarmos a criança surda como se estivesse isolada do mundo, desconectada de todos os vínculos sociais, em essência, nela não há um instinto social menor, ao contrário, existe ânsia de comunicação, porém esta precisa encontrar outras vias para acontecer que não a da linguagem oral. De acordo com o autor, sua capacidade psicológica para a linguagem é inversamente proporcional a sua capacidade física de falar. Da mesma forma, o desenvolvimento do sujeito cego não deve estar orientado para a cegueira, mas para as possibilidades que se abrem a partir do desenvolvimento da percepção por outras vias que não a percepção visual.

No entanto, seria ingenuidade e incoerência metodológica acreditar que as deficiências se compensam naturalmente. Vygotski (2012b) explica que pensar e trabalhar a deficiência pelo prisma da supercompensação exige critérios sólidos e lucidez na elaboração do percurso educativo desses sujeitos, visto que o caminho do desenvolvimento é deveras difícil e, justamente por isso, é muito mais importante conhecer a direção correta. A educação nesses casos, deve ser orientada sempre para a direção social do processo, tencionando todas as funções existentes para que se desenvolvam no sentido de compensar aquelas que faltam. Para tal, é necessário propor tarefas capazes de desenvolver o sujeito e fazê-las em ordem que respondam à gradação do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo. O objetivo final ao qual se orienta o processo educativo deve ser a validade social, ou seja, a conquista de uma posição social por parte do sujeito com deficiência.

Assim, podemos pensar que as pessoas com deficiência que adentram ao ensino superior já passaram por um processo de desenvolvimento que lhes permitiu desenvolver mecanismos e funções compensatórias para suas deficiências, o que em parte pode ser considerado verdadeiro. Entretanto, sendo este âmbito da educação também um campo profícuo para promover desenvolvimento, há que se reconhecer que as aquisições feitas na esfera da graduação podem e devem seguir promovendo desenvolvimento em todos aqueles que dele participam.

Nesse caso, a instituição de ensino superior requer não apenas estar atenta às diferentes deficiências e as singularidades que acarretam ao desenvolvimento, mas também deve se propor a pensar estratégias capazes de garantir que aquele aluno com deficiência e outras necessidades educacionais específicas que frequenta um curso de graduação (seja qual for) tenha a mesma condição de apropriação das produções científicas que os demais alunos, pois como dito anteriormente, é na apropriação das produções humano genéricas (dentre elas a ciência) que nos humanizamos também.

4 Inclusão na Educação Superior: pela formação *integral* dos sujeitos

Essa recuperação dos estudos vygotskianos se dá em meio, como expusemos, à defesa da inclusão escolar, tomada como a prática de se atender o alunado público-alvo da Educação Especial na instituição educacional comum, frequentando as turmas regulares, sob o amparo de diferentes documentos norteadores internacionais e leis e políticas nacionais. Desde a década de 1990 a sua defesa foi sistematizada na tão citada *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (BRASIL, 1994)⁵. Ao apontarmos, dentre outros aspectos, para a necessidade de igualdade de oportunidades, é importante que ela seja retomada visto que faça uma convocatória para que os governos, a sociedade em geral e a comunidade escolar construam um sistema educacional inclusivo (na versão espanhola consta, *integración*, porém com uma conotação diferente daquela de *integração* como uma *era* em que o enfoque estaria em levar o aluno a se normalizar para ser partícipe da/na escola e sociedade).

A Declaração é considerada um dos principais documentos mundiais no tocante à inclusão social e educacional, contribuindo fundamentalmente à defesa

⁵ Na versão original o título consta como: UNESCO. **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales**, SALAMANCA- ES, 1994. Ela deriva de representantes de 92 governos que se reuniram em Salamanca, Espanha, de 7 a 10/06/1994, considerando-se a promoção do objetivo da Educação para Todos (UNESCO, 1990), mas com enfoque no exame das mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer que todas as pessoas pudessem participar da educação escolar, sob o enfoque da educação inclusiva [em espanhol consta integradora]. Havia a demanda urgente de concretamente se capacitar as escolas para o atendimento às crianças, sobretudo as com necessidades educativas especiais.

da educação inclusiva - que resulta da luta pelos direitos humanos de décadas anteriores. Embora muito já tenha mudado nesses 30 anos, certo é que estudantes, profissionais da educação, famílias e diferentes segmentos da sociedade ainda continuam a evidenciar as marcas que a desigualdade, a exclusão, o preconceito e o capacitismo deixam em todos: pelo sofrimento individual ou coletivo causado pela violência e pela prática cotidiana de se impor individual ou coletivamente a violência e o sofrimento.

Assim, dando continuidade, é preciso demarcar o entendimento que se tem da defesa da inclusão escolar e expor contribuições da Psicologia, quando se reconhece a escolarização como um direito inalienável para todas as pessoas. Todavia, mesmo com esse e outros documentos, e com a própria Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ainda há muitas barreiras a serem enfrentadas para o ingresso, a permanência com dignidade ao longo das etapas e dos níveis do ensino, a terminalidade com apropriação dos conteúdos previstos, e, a inserção no mercado de trabalho no âmbito da certificação alcançada na educação superior para as pessoas com deficiência.

A base dessas defesas, como apontado anteriormente, já havia sido teorizada por Vygotski (1997a), nas décadas de 1920 e 1930, defendendo que ao se atender educacionalmente as pessoas com deficiência era preciso que não se estivesse tão atento aos limites biológicos, ao ponto de se ignorar as muitas camadas de potencialidades que elas tinham. Analisa que quando isso ocorria, a pedagogia, por exemplo, perdia seu objeto - já que ela não era uma ciência médica e pouco poderia fazer nesse campo dos limites biológicos se não se atentasse a como criar vias alternativas de ensino e de desenvolvimento. Do mesmo modo, apontava que a Psicologia também não assumia seu caráter científico quando perdia seu objeto, quando não avança para além do lamento pela ausência das condições ideais dessas pessoas para o alcance do desenvolvimento típico.

Sob esse entendimento, Vygotski trouxe grande contribuição da Psicologia à educação comum e especial, conseguindo lançar bases para que pudesse investigar o que Rubinshtein escreveu que seria o objeto dessa ciência. Em seus

estudos sobre uma nova defectologia, Vygotski (1997b) reposicionou o papel do fator biológico nos fenômenos estudados, e reconheceu o papel fundante da cultura, a qual impacta desde a organização e o funcionamento do sistema nervoso central, até a própria epigenética (PEDROL TROITEIR, 2015).

Pela definição do objeto dessa ciência, e sob a tese central da PHC de que a constituição e o desenvolvimento da consciência e do psiquismo do sujeito *humanizado* são de natureza social e cultural, a Psicologia tem muito a contribuir a respeito da inclusão na educação superior no século XXI. Apesar da distância de cerca de 100 anos, dos grandes avanços tecnológicos na mediação sujeito-mundo, como o oportunizado pela inteligência artificial, permanece a necessidade de compreensão dos impactos da sociedade de classes sobre a constituição dos sujeitos.

Atendo-se aqui ao plano ontogenético, os psicólogos histórico-culturais discorrem sobre quanto o desenvolvimento do psiquismo requer intervenções intencionais, deliberadas, conscientes ou não, de sujeitos adultos ou dos pares mais experientes, e quanto isso está vinculado à atividade principal, diretora de cada período do desenvolvimento.

Após decorrido tanto tempo e de se poder contar com tantos estudos e documentos norteadores a respeito, constata-se que cada recém-nascido, bebê ou criança pequenina já deveria ter diante de si as reais possibilidades de que as características propriamente humanas neles seriam formadas, e que não deveriam ser meros candidatos a tanto. Para que isto de fato ocorra, é essencial que se efetive o processo de disponibilização de ensino sobre as elaborações humanas materiais e não materiais, que se lhes promova o contato com elas, levando-os a dominarem os conteúdos da cultura pela via da educação.

A educação, portanto, pode ser entendida como parte de um processo sócio-histórico de levar as novas gerações à *apropriação* do já conquistado, do já produzido e acervado pelo gênero humano e que passou a se constituir fundante para que o nível de desenvolvimento já alcançado se faça presente em todos os sujeitos. Com a criação da escola como espaço clássico para isto, permite que se

pense que aqueles que por ela passam (estudantes) e nela atuam (docentes) alcancem para si mesmos as conquistas humano-genéricas.

Sob esse entendimento, a educação superior deveria continuar a disponibilizar e a oportunizar o acesso e a apropriação dos conteúdos mais complexos, em busca de instrumentalizar profissionais e alunado à compreensão do real, atravessando a aparência que dele se tem e que dele se divulga no senso comum.

O público-alvo da educação superior, em tese, já teria que contar com as funções psicológicas superiores desenvolvidas num patamar que lhes garantiria condições de participar efetivamente do ensino, da pesquisa e da extensão, dando continuidade a um contínuo processo de abstração. Esse nível de ensino, além de contemplar o conteúdo disciplinar próprio a cada curso formativo, deveria desvelar o que teoriza Davidov: que “[...] a essência da atividade do homem pode ser descoberta no processo de análise dos conceitos interrelacionados como *trabalho, organização social, universalidade, liberdade, consciência, apresentação de uma finalidade cujo portador é o sujeito genérico*” (1988, p. 27, grifos do autor, tradução nossa). Ou ainda, necessitaria colocar o escopo da matéria estudada nessa perspectiva analítica.

Quando se aborda sobre a inclusão na educação superior, não se está em defesa *apenas* do direito de todas pessoas de nela estudar, mas, também, de se ultrapassar o acervo teórico-metodológico circunscrito a cada curso, ocupando-se em identificar as problemáticas afetas às diferentes áreas da ciência e da vida, e responder a elas. Defende-se isto com base no que nortearam os psicólogos históricos-culturais: é essencial uma forte noção de pertencimento à coletividade, a um projeto de sociedade e ao desafio de construção de uma nova ciência – posto que a ciência em si mesma pode não ser emancipadora, se não levar à compreensão das leis que regem a sociedade e a natureza. Pelo contrário, sem outras mediações, a ciência - conteúdo fundante da educação superior - pode ser empregada para subjugar pessoas, povos, nações.

Ao não se explicitar e explicar as múltiplas determinações que estão em jogo quando se elege um dado objeto para estudo, as perguntas que se faz a seu respeito, o modo de se investigá-lo, os resultados obtidos, as conclusões derivadas, enfim, tudo isso pode permitir que dele se façam digressões de toda ordem, de modo a ofuscá-lo, confundi-lo, paralisando qualquer intervenção efetiva em sua direção.

Retomando o início deste tópico, pode-se considerar que pessoas ou grupos não aprendem por aquelas razões citadas, e divulgar isto repetidamente, de modo a se tornar um discurso convincente, naturalizado e tomado como verdadeiro.

Assim, a contribuição essencial da Psicologia, a qual lançamos destaques para a Psicologia Escolar, é o alerta para que não se sucumba a práticas como essa, para que a ciência ensinada e praticada na educação superior não perca a sua *negatividade* de estranhar o aparente real, de contrapor-se a ele. Esse alerta incentiva o emprego do pensamento, da racionalidade em sua radicalidade, isto é, estimula à busca pela raiz, pela gênese do fenômeno que se quer compreender, recupera a sua processualidade e identifica as múltiplas determinações implicadas e as contradições geradas, considerando-se a cognoscível realidade objetiva. Essa prática de chamamento de professores e estudantes a assumirem o papel de sujeitos cognoscentes permite um outro nível de consciência sobre o mundo e sobre si mesmos, e isto é essencial para que não se assumam um conjunto de ideias e de concepções apenas por serem cotidianamente veiculadas.

No tocante à realidade objetiva portanto, opondo-se ao criticado para a problemática da não aprendizagem e do subsequente fracasso escolar, é importante lembrar que desde a mais tenra infância as crianças se apropriam dos conteúdos culturais, visto que convivem, aprendem e partilham os usos e costumes vigentes, os valores e as crenças reiterados cotidianamente, os modos de provisão/garantia e reprodução da existência, como expõe Heller (1991). Até então, elas podem ser tidas como sujeitos capazes de aprender, contando com o emprego de recursos técnicos/ferramentas e de instrumentos psicológicos que são comuns ao seu grupo/comunidade, como teorizam Vygotski (2000), Vygotski e Luria (2007) entre outros.

Todavia, ao longo dos vários anos da educação básica podem ser reconhecidas pelos outros e por si mesmas como não aprendizes, como incapazes de o serem, sem suspeitarem que a lógica estrutural da sociedade de classes cria mecanismos impeditivos ou obstaculiza a apropriação dos saberes escolares que a elas deveriam ser apresentados e, por conseguinte, isto passa a impactar na formação da genericidade, tanto quanto seria possível.

A obstacularização a essa formação humano-genérica, que permitiria compreender o real, segue seu curso e se evidencia na educação superior, onde a formação também pode não se dar a contento. Isso resulta em outro fenômeno que estuda: os egressos advindos de grupos socialmente excluídos têm grandes dificuldades em se inserir no mercado, mesmo diplomados, para ocupar vagas mais bem remuneradas ou mesmo com registros trabalhistas formalizados.

Perversamente, o fracasso escolar e profissional recai sobre eles e seus grupos de origem. Esses egressos não conseguem exercer os princípios da cidadania e nem gozar dos seus frutos, como preconiza, em outras palavras, a LDB 9.394/1996. Nela, a relação educação e trabalho é explícita e deve ser buscada.

Tudo isso leva à refletir quanto nos anos pregressos à educação superior o processo de exclusão à apropriação das elaborações humano-genéricas, passíveis de serem apreendidas, tornando-as suas, já estava em curso. Os estudantes advindos das famílias de trabalhadores mal remunerados, como mostram os dados dos vários Censos da Educação Básica elaborados pelo governo brasileiro, não se beneficiam, como poderiam, da organização de um trabalho intencional, que se ocupa em lhes ensinar os saberes escolares, organizados e sistematizados em currículos e em componentes curriculares.

Isto é preocupante, pois, ao estudarem a vinculação entre as elaborações psíquicas dos seres humanos como um todo e dos sujeitos singulares e as condições objetivas da existência, nos planos filo e ontogenético, os teóricos histórico-culturais iniciaram uma densa argumentação e comprovação da sua existência. Demonstram como o acesso e a apropriação dos saberes educacionais escolares revolucionam o psiquismo e a personalidade dos sujeitos, que vão sendo provocados a níveis mais complexos de desenvolvimento quando contam com o

exercício da função clássica das instituições educacionais, das escolas: o ensino, como escreve Saviani (2003).

O audacioso projeto de construção de uma nova psicologia explicativa dos fenômenos psicológicos de Vigotski e demais autores continua a inspirar a educação. Por seus estudos pode-se defender que cheguem aos estudantes, através da mais cuidadosa e científica educação, recursos para a sua formação integral, isto é, que neles se tornem possíveis a formação intelectual, e pautando-se na unidade afetivo cognitiva, a formação de suas emoções, de seus afetos, a compreensão de suas vivências etc., e com isso, consigam estar comprometidos com a sociedade, assim como todos os demais deveriam estar.

Na contramão do que hoje se postula para a educação superior, na exacerbação da lógica da mercadoria, busca-se, tanto quanto possível, com base no exposto, que ela não deva corroborar com a formação parcial dos sujeitos, com ênfase apenas no domínio da sua matéria, mas que tenha condições de pensar a vida e os seus rumos na sociedade capitalista, em seu atual estágio de reprodução.

5 Considerações finais

As discussões aqui tecidas, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural e numa perspectiva crítica de formação humana, tiveram como cenário a educação superior, no que tange a educação inclusiva e a defesa de um ensino propositivo, numa dialética apreensão de sujeitos cognoscentes vinculados a contextos sociais, históricos, culturais, institucionais.

A ampliação do processo de democratização do acesso ao ensino superior emana outros desafios e necessárias lutas, na construção de uma educação inclusiva. Educação essa, que precisa se constituir fundamentada por referenciais epistemológicos que considerem as potencialidades dos estudantes e da instituição de ensino, que vislumbre ações e transformações para além da culpabilização dos sujeitos, da estigmatização do fracasso escolar preconizada na direção de déficits do indivíduo e da negação de toda a complexidade dos processos de constituição humana.

Problematizar, portanto, a educação inclusiva e especial, encaminha à abrangência não apenas dos processos de inserção e permanência dos historicamente excluídos da/na Educação Superior, consolidada por um sistema meritocrático de ensino. Afere-se o necessário debate sobre a ciência, os processos de aquisição da mesma pelas quais a universidade do século XXI tem sido proclamada, na difusão do conhecimento científico. Conhecimento esse, que é constituído, a priori, por uma perspectiva de classe social e pelos modos de produção engendrados na sociedade na qual é formado, exigindo, portanto, a radicalidade do seu desvelamento ideológico e a indagação sobre a serviço de que/quem estaria a ciência.

A Psicologia precisa ampliar o fortalecimento de tais reflexões e a compreensão da educação inclusiva enquanto um fenômeno complexo, síntese de múltiplas determinações e sua função real na totalidade social do processo mediador de apropriação da experiência acumulada no decurso da história social do gênero humano e a formação de cada indivíduo com ou sem deficiência, criador de novas realizações. Defendemos a Psicologia Histórico-Cultural, nesse sentido, em consonância a uma teoria explicativa do desenvolvimento humano e contundente na compreensão das finalidades educacionais e seus possíveis alcances na sociedade de classes.

Inclusión en la educación superior: ¿De qué estamos hablando?

RESUMEN

El objetivo es reflexionar la Educación Superior ante los desafíos de la educación inclusiva, en sus correlaciones con una psicología crítica, firmada en el compromiso ético y político con el desarrollo de la genericidad en todos los sujetos. Para ello, se elige la Psicología Histórico-Cultural, que defiende que la constitución y el desarrollo de la conciencia y el psiquismo humano son de naturaleza social y cultural. La educación superior, a pesar de las contradicciones en el modo de producción capitalista y el sistema meritocrático de enseñanza, necesita cada vez más caminar hacia la valorización y legitimidad de la diversidad e inclusión de todos, buscando satisfacer sus especificidades de enseñanza y aprendizaje. Se concluye que la Psicología puede contribuir a la comprensión y reflexión de la educación inclusiva en la Educación Superior, en su complejidad, en su función mediadora de apropiación de la experiencia acumulada del género humano y para la formación de la conciencia de las personas con o sin discapacidad, en la constitución se da una fuerte noción de pertenencia a la colectividad y hacia la transformación de la realidad.

Palabras clave: Educación Superior; Psicología Histórico-Cultural; Educación Especial.

6 Referências

- 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. Tese (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.
- BARROCO, S. M. S.; TAVARES, A.P. da P. Pessoas com deficiências na Educação Superior: teorização vygotskiana para o enfrentamento às queixas. *In: LEONARDO, N. S.T.; SILVA, S.M.C. da; LEAL, Z.de F. de R.G.; NEGREIROS, F. (org.). A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. Curitiba: CRV, 2020, p.165-186.
- BORTOLANZA, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro – Uma Busca da origem até a atualidade. *Colóquio Internacional de gestão universitária*. XVII. Mar del Plata, Argentina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 4 out. 2023.
- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 4. ed.. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: [Convencao__Pessoas_com_Deficiencia.pdf \(www.gov.br\)](#). Acesso em 4 de out. 2023.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 2 out. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 5 de out. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2021*. Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 04 de novembro de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 2 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 4 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 6 out. 2022.

DAVIDOV, A. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica e experimental. Editorial Progreso. 1988

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

HELLER, Á. *Sociología de la vida cotidiana*. 3. ed. Trad. J. F. Yvars; E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1991.

LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S; ROSSATO, S. P. M. (org.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento humano*. Curitiba: Appris Editora, 2017. p. 47-62

PEDROL TROITEIR, R. Determinismo biológico vs determinismo mediado en el desarrollo humano. *Alternativas Cubanas en Psicología*. Vol 3. N. 7. 2015, p. 42-52. Disponível em: <https://www.alfepsi.org/alternativas-cubanas-en-psicologia-vol-3-num-7-2015/>. Acesso em 30 set 2023.

RUBINSTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBSTEIN, A, S. L.; TIEPLOV, B. M. (org.). *Psicología*. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México – DF: Grijalbo, 1969, p. 13-36.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003.

SIMIONATO, M. A. W.; FACCI, M. G. D.; LEMES, M. J. O ingresso de alunos com deficiência no ensino superior e a construção de uma política de inclusão na universidade Estadual de Maringá-UEM-alguns apontamentos. In: NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L.T.; BARROCO, S. M. S. (org.). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais*. Desafios para enfrentamentos à exclusão. Curitiba: CRV, 2018, p. 191-206.

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

TAVARES, A. P. P. *Educação Especial no ensino superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência*. 2014. Dissertação (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá-PR, 2014. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2014/ana-paula>. Acesso em 6 nov 2022.

TAVARES, A. P. P. *Dos contextos e dos textos: o que expressam as teses de doutorado sobre Educação Especial na Educação Superior brasileira*. 2022. Tese (Tese de Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2022. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes>. Acesso em 6 nov 2022.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na infância. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S., et. all. *Psicologia e Pedagogia I* – Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1991, p. 31-50.

VYGOTSKI. *Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Tomo I. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997a.

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

VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas* (Tomo III). Madrid: Visor (obra original publicada em 1931), 2000, p.11-46.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas* (Tomo IV). Madrid: Antonio Machado. (Obra originalmente publicada em 1932), 2012a, p. 251-274.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectología. Obras Escogidas* (Tomo V) Madrid: Antonio Machado, 2012b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid, Fundación Infancia y aprendizaje, 2007.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023