

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sonia Mari Shima Barroco
Marilene Proença Rebello de Souza

Resumo: Este texto objetiva discutir contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e a atuação do psicólogo junto à educação, num contexto de Educação Inclusiva. Destacam-se os fundamentos e princípios da educação para pessoas com deficiência, bem como postulados da teoria de Vigotski referentes à formação e à atuação dos psicólogos. Considera-se que a perspectiva teórica elaborada pelo autor soviético contribui por: destacar a transitoriedade dos eventos e fenômenos; atrelar o mundo das ideias, valores e representações à vida objetiva e à prática social; relacionar propostas educacionais a um dado projeto de sociedade; defender a possibilidade do desvendamento da constituição social do psiquismo e da possível intervenção sobre a mesma; requisitar uma condição de desenvolvimento humano sobre o patamar do homem cultural e livre. Por fim, destaca-se o fato de que a Educação Inclusiva deve se referir ao processo de apropriação e usufruto das produções humanas mais complexas, elaboradas nas diferentes áreas da vida e do conhecimento.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Formação do psicólogo. Psicologia escolar. Educação inclusiva. Educação social.

O presente texto resulta de pesquisa bibliográfica (2007-2008), e tem por objetivo maior discutir implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e a atuação do psicólogo escolar/educacional no Brasil, considerando o contexto de defesa da Educação Inclusiva na sociedade que se constitui e se reproduz sob o capitalismo.

Entendemos que as *trajetórias* da educação brasileira e da própria história da participação da Psicologia junto a ela devam oferecer subsídios para trilharmos os caminhos do sucesso escolar. Estes, em pleno século XXI, ainda estão distantes de se constituírem em realidade para todos, se considerarmos, por exemplo, dados gerais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Brasil, 2010a)¹. Os dados indicam melhoria na educação no período de 2005 a 2009. No entanto, é possível identificarmos, pela média brasileira alcançada dentro de uma escala de 0 a 10, quanto ainda há a se percorrer rumo a uma educação de qualidade, conforme a Tabela.

Tabela
Índices do IDEB

| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | | Anos Finais do Ensino Fundamental | | | Ensino Médio | | |
|-------------------------------------|------|------|-----------------------------------|------|------|--------------|------|------|
| 2005 | 2007 | 2009 | 2005 | 2007 | 2009 | 2005 | 2007 | 2009 |
| 3,8 | 4,2 | 4,6 | 3,5 | 3,8 | 4,0 | 3,4 | 3,5 | 3,6 |

Fonte: Brasil (2010a, disponível em <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>)

Os caminhos ao sucesso escolar devem ser construídos sobre políticas públicas para a educação comprometidas com investimentos no âmbito da estruturação física e funcional do Sistema Nacional de Ensino, com planos de carreira do magistério que garantam dignidade aos profissionais, mas, sobretudo, com uma sólida formação de professores e de demais profissionais que nele atuam. Ante a crescente acessibilidade à Educação Básica é preciso que ela se dê ao lado da apropriação, de fato, do saber científico sistematizado. Essa apropriação nos importa, visto que

1 O IDEB constitui-se em um indicador que mensura a qualidade da educação e em instrumento para o Ministério da Educação estabelecer metas de desempenho bianuais a cada escola e a cada rede até 2021, em busca de resultados efetivos. Por seu intermédio, as redes municipais, estaduais, federal e privada de ensino têm metas de qualidade estabelecidas para serem alcançadas. Há a expectativa de que, até esta data, as médias 6,0, 5,5 e 5,2 sejam alcançadas para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, levando a educação brasileira a equiparar-se com a dos 20 países mais bem colocados do mundo (Brasil, 2010a).

provoca o desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos alunos. É necessário, também, que os próprios cursos de formação inicial (graduação) desses profissionais se debrucem para a análise do contexto em que se encontram a sociedade e a educação e apresentem elaborações propositivas. Reconhecido esse desafio, cabe-nos expor algumas considerações a respeito da formação e da atuação do psicólogo escolar/educacional.

Alguns aspectos sobre a formação e atuação do psicólogo escolar/educacional

Sobre a formação e a atuação de profissionais no campo da Psicologia no Brasil alguns estudos já foram realizados, como os de Mello (1975), Achcar, Duran e Bastos (1994) e Bastos e Gondim (2010) que fizeram um mapeamento e análises a respeito.

Sobre a formação, em 07/2010, identificamos 377 Instituições de Educação Superior com cursos de Psicologia cadastradas no Brasil (Brasil, 2010b). Todos esses cursos estão às voltas com a Resolução nº 8, de 7/05/2004 (Brasil, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Ainda que não tenhamos o número total de acadêmicos matriculados, essa quantidade de cursos impõe que nos preocupemos com seus fundamentos teórico-metodológicos e os rumos desse campo disciplinar.

As *Diretrizes* (Brasil, 2004 p.6) “constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso”. Nas *Diretrizes*, está evidente que a meta do curso de graduação em Psicologia é a formação do acadêmico para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, assegurando os seguintes princípios e compromissos:

- a) *Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;*
- b) *Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;*
- c) *Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;*
- d) *Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;*

- e) Atuação em diferentes contextos *considerando as necessidades sociais*, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
- g) Aprimoramento e capacitação contínuos. (Brasil, 2004, p. 6, *itálicos nossos*)

Nesse documento norteador consta que a formação objetiva dotar o profissional dos conhecimentos necessários ao exercício das *competências e habilidades gerais*. As propostas curriculares devem, pois, articular conhecimentos, habilidades e competências, observando alguns eixos estruturantes relacionados aos fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos, aos procedimentos e práticas profissionais. Embora se possa enfatizar a formação de competências, é possível, por meio das *Diretrizes*, dar destaque à valorização da ciência e de uma prática psicológica edificada sobre os crivos do pensamento crítico.

É esperado que os egressos dos cursos de Psicologia, tendo suas formações acadêmica e profissional pautadas nas *Diretrizes*, possam atuar no campo da pesquisa, do ensino e em serviços e práticas psicológicas, empregados em redes públicas e privada de educação. Ao voltarem-se ao campo da educação, é possível que atendam diretamente aos professores, alunos, famílias, equipes pedagógicas e direção, bem como que auxiliem em planejamentos e coordenações de propostas e projetos educacionais. Assim, se considerarmos o que está exposto nesse documento, bem como a amplitude e os desdobramentos que a atuação de tais psicólogos poderão ter na sociedade, a nossa atenção e o nosso cuidado com os rumos dessa ciência e profissão devem aumentar.

Além de chamarmos a atenção para as *Diretrizes*, que têm sido alvo de estudos da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), é necessário lembrar o que vem sendo descrito no tocante à profissão de psicólogo. Em 1992, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) elaborou descrições sobre as atribuições profissionais do psicólogo, de um modo geral e nas diferentes áreas de atuação, em colaboração ao *Catálogo Brasileiro de Ocupações* (CBO)² de 1994.

Conforme o Conselho Federal de Psicologia (1992), o Psicólogo

Procede ao estudo e análise dos processos intrapessoais e das relações interpessoais, possibilitando a compreensão do comportamento humano indivi-

2 Sigla que pode referir-se às denominações diferenciadas: Catálogo, Código e Classificação.

dual e de grupo, no âmbito das instituições de várias naturezas, onde quer que se deem estas relações. Aplica conhecimento teórico e técnico da psicologia, com o objetivo de identificar e intervir nos fatores determinantes das ações e dos sujeitos, em sua história pessoal, familiar e social, vinculando-as também a condições políticas, históricas e culturais.

O Psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano. (p. 1)

Há descrições do CFP que contemplam as diferentes áreas de intervenção do psicólogo. No tocante ao psicólogo educacional aponta:

Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre as dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino. (Conselho Federal de Psicologia, 1992, p. 5)

Embora tenham ocorrido mudanças, pelo descrito, já é possível vislumbrarmos um trabalho do psicólogo na área educacional sob uma perspectiva crítica. Posteriormente, o CBO foi revisto e novas descrições ocupacionais foram realizadas, com o auxílio de algumas universidades e órgãos/instituições. Intitulado como Classificação Brasileira de Ocupações, em novembro de 2007, observamos que o verbete *Psicólogos* aparecia juntamente ao termo *Psicanalistas*, e tinha como descrição geral da ocupação o seguinte texto:

Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins. (Brasil, 2002a, p. 1)

Nessa descrição (Brasil, 2002a) também encontramos a indicação de diferentes campos de intervenção (psicólogo clínico, educacional/ escolar, jurídico, social, do trabalho/organizacional etc.). Se esse texto for comparado às descrições do Conselho Federal de Psicologia (1992), nessas

fica evidente uma compreensão mais ampla da profissão, sem a prevalência de uma concepção clínica para a definição, conceituação e identificação da profissão como um todo.

Em consulta às atualizações da Classificação Brasileira de Ocupações (Brasil, 2002b), para o termo Psicólogo encontramos o item 2515: *Psicólogos e psicanalistas*, com vários subitens³, unidos por essa última definição geral que citamos. Se não há mais uma ligação direta à Psicanálise (Brasil, 2002a), e mesmo com o reconhecimento de diferentes áreas de atuação do psicólogo nos subitens, ainda permanece um notório ranço clínico, no sentido de esse profissional voltar-se ao não íntegro, ao não comum, ao não esperado para o plano individual e grupal. Se não superarmos essa compreensão, a produção do fracasso escolar continuará fecunda e devastadora, embora embalada pelo discurso de uma escola para todos.

Essas descrições citadas nos preocupam, pois ao longo de sua história, a Psicologia voltada ao campo educacional/escolar disponibilizou um dado corpo teórico e uma dada forma de intervenção que acabou por fortalecer uma compreensão *biologizante* ou *medicalizante* da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano e, em consequência, dos motivos que levam à não aprendizagem. A crítica a tal psicologia já foi realizada por diferentes autores, como Patto (1987, 1990), Boarini (1993), Souza (1997, 2000), Bock (1999), Tanamachi (2000), Meira (2000), Meira e Antunes (2003), Barroco (2007a, 2007b), dentre outros, além do próprio Vygotski (1927/1997).

Se fôssemos interpretar os dados do IDEB (Brasil, 2010a), sob essa compreensão criticada, e com o apoio dos descritivos da CBO de 2002 (Brasil, 2002a, 2002b), teríamos facilidade em concluir que o índice médio negativo da educação brasileira se deva aos problemas individuais apresentados pelos alunos. Por outro lado, teríamos dificuldades em justificar tal índice por esse modo, já que a estimativa de insucesso é tão elevada que poderíamos supor um contágio social de problemas dos alunos (neurológicos, afetivos, orgânicos, familiares). Não tendo, assim, sustentação plausível para tal quadro, é imperativo que busquemos outras explicações para esse índice num contexto de educação inclusiva. Ante a amplitude que tal análise permite, deter-nos-emos ao propósito de apontar aspectos que dizem respeito à formação e atuação do psicólogo escolar/educacional.

3 2515-05 – Psicólogo da educação, Psicólogo escolar; 2515-10 – Psicólogo clínico, Psicoterapeuta, Psicólogo acupunturista, Psicólogo da saúde, Terapeuta; 2515-15 – Psicólogo do esporte, Psicólogo desportivo; 2515-20 – Psicólogo hospitalar; 2515-25 – Psicólogo jurídico, Psicólogo criminal, Psicólogo forense; 2515-30 – Psicólogo social; 2515-35 – Psicólogo do trânsito; 2515-40 – Psicólogo do trabalho, Psicólogo organizacional; 2515-45 – Neuropsicólogo; 2515-50 – Psicanalista; Analista (psicanálise).

Em atenção ao exposto nas *Diretrizes*, CBOs e aos dados do IDEB, consideramos necessário apontar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para formação e atuação dos psicólogos escolares/educacionais, já que essa teoria defende a possibilidade de a aprendizagem movimentar o desenvolvimento e de consciência regular e conduta, e isso é fundamental no contexto de defesa de sociedade e educação inclusivas, e ao se pretender o exercício de uma psicologia sob uma perspectiva crítica.

A defesa da sociedade e da educação inclusivas concentra-se no respeito às diferenças que a raça, o nível socioeconômico, o credo religioso, a orientação sexual, a idade, a deficiência ou as necessidades educacionais especiais suscitam na busca de uma vida mais digna para todos. A proposta de educação inclusiva requisita, dentre outras coisas, que as escolas comuns se preparem para receber os “indivíduos diferenciados”, pleiteando uma educação mais igual, como defendem Mantoan (1997); Declaração de Salamanca (Brasil, 1997); Stainback e Stainback (1999); Mittler (2003), entre outros autores e documentos.

Temos por legítima a luta pela observação e respeito à condição que a deficiência e o desenvolvimento diferenciado impõem, os quais têm motivado ações importantes por parte de inúmeros segmentos e organizações, em especial no tocante à acessibilidade física e arquitetônica. Contudo, consideramos que os princípios da inclusão tornam-se difíceis de serem respeitados e suas metas difíceis de serem alcançadas sem alteração na base estrutural da sociedade de classes sociais antagônicas.

Com isso, queremos dizer que o preconceito, o estigma, a prática de exclusão etc. não surgem nas mentes das pessoas apenas por elas se encontrarem com um entendimento incorreto da vida e dos homens, ou por quererem cultivá-los. Antes, aquilo que se encontra nas mentes está, também, fora delas; ou melhor, antes de estarem no plano intrapsíquico, internalizados, tais conteúdos estão presentes na prática social, enraizados nas condições de vida objetivas. Esse entendimento subsidia-se naquilo que as histórias da educação e da psicologia nos revelam: a cada época e sociedade, um dado tipo de homem, um dado tipo de educação, um dado conjunto de valores e representações, uma dada forma de explicação e de intervenção.

Assim, podemos considerar que sem a superação das condições próprias ao capitalismo que gera a ideologia neoliberal, a transformação de mentalidades, pleiteada pelos princípios e metas da educação inclusiva, não se torna possível de modo amplo e pleno.

O reconhecimento da exclusão como figura e fundo à formação e atuação do psicólogo

Ante o contexto apontado, a formação e a atuação do psicólogo escolar/educacional requerem que se institua a prática de se ir além da *aparência* dos fenômenos e fatos, e que se exercite no pensamento científico de desvendamento do não aparente. Isso implica que a compreensão do contexto social e educacional desse momento é necessária para a delimitação do objeto da psicologia escolar/educacional e dos caminhos teórico-metodológicos que pode assumir.

Como apontamos, se nesses últimos anos muito se tem falado em inclusão, provavelmente isso se deva ao fato de termos uma sociedade e uma escolarização fincadas sobre o processo excludente. Por sua vez, isso leva ao questionamento:

O que se entende por exclusão e quem são os excluídos? Pelo que pode ser constatado em discursos e publicações, *excluídos* são os sem-terra, os idosos, os sem-moradia, os sem-emprego; os indivíduos com aids, com deficiências; os segregados por raça, cor, credo, opção sexual. É importante salientar que cada um desses e de outros grupos não citados tem levantado suas bandeiras, lutado por seus direitos, zelado pela sua *inclusão* na sociedade. Contraditoriamente, e compreensivelmente, é possível que os direitos de uns entrem em choque com os direitos de outros. (Barroco, 2007b, p. 164)

Oliveira (2004) explica que o termo exclusão, por estar sendo tão empregado por quase todo mundo, para se referir a quase tudo sem a devida precisão, carece de rigor conceitual, e paga o preço da indefinição. Com base em Karl Marx, contrapõe-se ao que escreverem outros autores. Oliveira (2004) destaca que Touraine faz a defesa de que, na sociedade pós-industrial, não haveria mais sentido em se falar de classes sociais; menos ainda em capitalistas e operários como classes antagônicas, visto que a contemporaneidade se revela por "*um aparelho central e integrador; que mantém sob seu controle, além de uma classe de serviço, uma maioria silenciosa que projeta à sua volta um certo número de minorias excluídas, fechadas, subprivilegiadas ou até mesmo negadas*" (p. 18, *itálicos do autor*). Por esse autor, saímos da referência *up/down* que se tem com o reconhecimento da existência de classes antagônicas, de estruturação vertical, com pessoas situadas socioeconomicamente em patamares mais ou menos elevados. A referência passa a ser *in/out*, ou o reconhecimento das diferenças a partir do paradigma *centro/periferia*. Nessa concepção de estruturação horizontal da sociedade valora-se tanto mais positivamente o indivíduo quanto mais ele ocupa lugar central na mesma. Tal compreensão permite que se trabalhe com os conceitos dentro/fora, incluído/excluído.

Oliveira (2004), contrapondo-se ao pensamento de Touraine, questiona: “Os ‘in’ estão ‘in what?’” (p. 19). Pergunta se os que estão ‘in’ estão incluídos em situação de igualdade; se a integração⁴ social almejada poderia ser uma forma de *inclusão subordinada*. Pensamos que essas questões não podem ser perdidas de vista, e que dizem respeito ao psicólogo que irá atuar ou atua num contexto de defesa da educação inclusiva. A exclusão não é só *fundo*, mas *figura*, pois direciona a constituição social do psiquismo.

Embora Marx se referisse a certo momento de crise do capitalismo, que se via às voltas com outra fase da industrialização, o âmago daquela sociedade que analisou é o mesmo desta atual, ou seja, regida pela lógica capitalista de acumulação. Podemos dizer, de modo geral, que a obra marxista explícita e explica as consequências dessa lógica. L. S. Vygotsky⁵ (1930/2004) alerta sobre o seu saldo na formação da personalidade: ela não permite o pleno desenvolvimento do homem.

Esses teóricos postulam que foi pela atividade vital, do trabalho, e por meio da linguagem dela decorrente, que os homens puderam se humanizar, desenvolver o psiquismo pautado na consciência. Hoje, com base nesses dois autores, é possível dizermos que essa lógica da sociedade capitalista não tem permitido sequer que os homens conheçam devidamente o mundo objetivo, e que tomem consciência de suas relações com ele, como pessoas que têm dadas condutas, pensamentos, sentimentos, interesses, desejos e, sobretudo, de onde esses se originam.

Ante o exposto, marcamos, pois, que muito importa à formação e à atuação do psicólogo, qualquer que seja o seu campo de intervenção, a seguinte consideração: ao mesmo tempo em que o capital tem o poder de criar inovações e maravilhas em um mundo desértico, conquistando terras e mentes, formando cenários impensáveis destinados a uma pequena parcela de indivíduos, paralela e conseqüentemente gera cenários de extrema pobreza, revelando seu poder deformador. Sob a lógica do capitalismo em crise, tem-se a deformação real e concreta do homem em suas relações sociais, ao subtrair e subjugar a atividade vital. O trabalho, essencial para a humanização do homem, também se torna fator de exclusão ao se constituir como única forma de expressão da atividade, aniquilando as demais que permitiriam um processo de desenvolvimento pleno do ser humano.

Por esse modo, ao contrário do que pode ser tomado aparentemente, somente a inclusão no mundo do trabalho não representa, necessaria-

4 Oliveira não faz a distinção entre Integração e Inclusão, como se apresenta no tocante ao histórico da Educação Especial.

5 A grafia do nome do autor pode se apresentar de diferentes modos. Quando não se referir às citações ou referências, empregaremos a grafia Vigotski.

mente, o fim da exclusão. Traçando um paralelo, estar na escola também não significa estar incluído, ou se apropriando das conquistas humanas, frequentá-la não leva necessariamente à formação e ao desenvolvimento de potencialidades, como as estatísticas escolares já citadas revelam.

Pelo exposto, não podemos falar de inclusão desvinculando as práticas sociais da base econômica, tampouco nos prendermos a essa como se isso fosse suficiente. Antes, evidenciamos ser de fundamental importância que a formação e a atuação do psicólogo sejam transversalizadas pela possibilidade da análise crítica, para a devida compreensão das *Di-retrizes*, dos dados do IDEB e outros documentos norteadores para a educação. A análise a que nos referimos deve subsidiar o psicólogo, também, na compreensão de que a constituição do psiquismo humano de um modo geral, e a do homem particular com e sem deficiência, se dá em estreita relação com o contexto sócio-histórico ao qual pertence. Cabe-lhe considerar que a biografia do homem particular, com quem ele se vê às voltas, carrega as marcas do seu tempo e, por isso, deve buscar a apreensão da vida humana sob formas que explicitem e expliquem as suas múltiplas determinações.

Pensamos que esse modo dialético de se conceber e apreender a vida humana em relação direta com as condições sócio-históricas seja essencial para se compreender os sujeitos e as próprias instituições de uma dada sociedade, que nela ganham conteúdo e forma, como é o caso das propostas educacionais. Sob essa perspectiva, a instrumentalização teórico-metodológica do psicólogo escolar/educacional deve buscar a historicidade da vida humana, o que se torna fundamental para lidar com os homens que ensinam e que aprendem, e para intervir em favor de seus desenvolvimentos. Nesse sentido, sim, estará lutando por uma educação e psicologia inclusivas.

Psicologia escolar/educacional e a defesa da escolarização no capitalismo em crise: em busca da não corrupção da personalidade

Para que o psicólogo possa atuar junto à educação é necessário que compreenda a constituição social do psiquismo, e a importância da escola para a formação da personalidade do aluno. Isso lhe permite ter um norte para que possa intervir nas escolas e nas instâncias mais elevadas da educação, e, nesse sentido, a obra de Vigotski revela-se fundamental.

Vygotski (1927/1997) expõe que muitos psicólogos da sua época intentavam derivar o comportamento social do comportamento individual, ou seja, investigavam comportamentos individuais em situação de laboratório, e tendo, muitas vezes, o comportamento animal como refe-

rencial. Estudavam, por exemplo, como se modificam as respostas individuais em um contexto coletivo. Considera que esse entendimento buscado poderia ser legítimo, todavia, de um ponto de vista genético e que isso dizia respeito ao segundo nível de desenvolvimento comportamental. A primeira questão seria explicar como a resposta individual surge das formas de vida coletiva.

Uma das características do trabalho vigotskiano estava na ênfase para que a pesquisa científica não ficasse na esfera da especulação sofisticada ou presa a modelos de laboratório, divorciados do mundo real. Esforçou-se, portanto, para formular um novo tipo de psicologia atenta aos problemas centrais da existência humana, vivenciados na escola, no trabalho, na clínica.

Vigotski escreve a maior parte de sua obra nas décadas de 1920 e 1930, momento em que a Rússia, e posterior União Soviética, via-se às voltas com a implantação do comunismo. O contexto econômico era de chamamento à produção, para restaurar o que a Primeira Guerra Mundial, os levantes ocorridos e a Revolução de 1917 deixaram destruídos, com vistas à edificação de uma nova sociedade. No âmbito educacional, buscava-se a criação de um sistema nacional de ensino que fizesse frente ao alarmante analfabetismo. Na economia e na educação havia a notória luta por um coletivo forte e pelo sentimento de pertencimento ao mesmo. A educação ou instrução não se referia apenas a uma escolarização, mas à educação social do novo homem soviético (Barroco, 2007a).

Conforme Barroco (2007a), por educação social entendia-se a instrução escolar e a formação dos germens do coletivo e da coletividade, de valorização do trabalho socialmente útil, de amor a esse trabalho e ao trabalhador que o executaria. Era preciso que cada pessoa atrelasse seus objetivos pessoais aos objetivos coletivos, e isso era ensinado desde a educação infantil até o ensino superior, e em todas as instituições sociais.

Nesse contexto, na obra de Vigotski também figura a defesa do coletivo, ou de uma nova compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humanos, com suas raízes no social. Ela demonstra que o percurso do desenvolvimento humano, no plano ontogenético, é que o indivíduo deixe de ser espécie biológica para tornar-se humanizado, homem cultural. Nesse patamar se encontram aqueles que se apropriam de conteúdos, instrumentos, ferramentas e valores que lhes permitam atuar sobre o mundo, de modo cada vez menos instintivo e direto, e, por isso, mais planejado, consciente, intencional, mediados por instrumentos psicológicos (Vygotsky & Luria, 1996). Todo esse processo de transformação do indivíduo deveria ser acompanhado de um compromisso com a coletividade, com a nova sociedade.

Além da grande mudança conceitual que Vigotski apresenta no campo do desenvolvimento humano, contribui para os dias atuais ao discutir sobre a crise pela qual passava a Psicologia, e que não foi superada

em seu âmago. Por meio dos seus escritos, é possível afirmarmos que o pensamento crítico no âmbito da psicologia escolar/educacional requer o desvendamento daquilo que é *aparente*, como apontamos anteriormente, pela apropriação das leis que regem os fenômenos e fatos e das relações que eles têm entre si.

Esse entendimento leva-nos à defesa de que as queixas escolares devam ser vistas para além de suas aparências e que o essencial na escola é o ensino de conteúdos não cotidianos (advindos das ciências, das artes, da filosofia), pois eles contribuem para a formação do homem cultural no aluno, com o desenvolvimento (artificial) de processos psicológicos superiores que lhe são próprios. Tais conteúdos permitem-lhe estar no mundo, desvendando-o pelo conhecimento de suas leis. Consideramos, assim, que ao psicólogo, cabe a defesa do desenvolvimento de todos, naquilo que lhes é propriamente humano.

A contribuição essencial que pode dar à educação que se vê às voltas com a inclusão está na defesa da formação de homens culturais comprometidos com a sociedade, com a coletividade não alienada. Para tanto, sua formação deve instrumentalizá-lo para atuar estabelecendo relações entre: mundo objetivo e subjetividade; estágios civilizatórios e propostas educacionais; inclusão escolar e exclusão social. Conteúdos como esses permitem a esse profissional um estado de maior consciência da sua ciência e profissão e das possibilidades de outro devir educacional e societário para todos os indivíduos, com e sem deficiência.

É importante que se considere o que Vygotsky (1930/2004) salienta sobre a relação entre sociedade e personalidades:

Do mesmo modo que a vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade ela mesma é subdividida em diferentes classes, assim também não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em um dado período histórico, e a psicologia tem que levar em conta o fato básico que a tese geral que foi formulada agora mesmo, só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico. (p. 2)

Com base na filosofia e no método marxistas, explica que o desenvolvimento da personalidade humana na sociedade capitalista industrial sofre um processo de corrupção:

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento

livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano*. (Vygotsky, 1930/2004, p. 2, itálicos do autor)

Lembra que se há uma divisão de trabalho posta na sociedade, também o homem que a criou se encontra subdividido. Conforme Engels (s.d, citado por Vygotsky, 1930/2004), “todas as demais faculdades físicas e espirituais são sacrificadas a partir do momento que se desenvolve somente um tipo de atividade” (p. 3). Vygotsky salienta que as influências adversas não são inerentes à indústria de larga escala, mas à organização capitalista que se baseia na exploração de enormes massas da população. Explica que o processo de mutilação da natureza humana não é inerente somente ao crescimento da indústria de grande escala, mas à forma de organização da sociedade capitalista.

Por esse modo, defendemos que uma formação e atuação críticas em psicologia escolar/educacional devem ter em conta uma preocupação genuína com os rumos da educação escolar e da própria sociedade. O psicólogo deve lidar com as *contradições*, explicitando-as em prol da consciência. Vygotsky (1930/2004) lembra que

A mais fundamental e importante contradição em toda esta estrutura social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as precondições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem. Mais de uma vez, Marx demonstra como o trabalho, ou a indústria de larga escala, em si mesmos, não levam necessariamente à mutilação da natureza humana, como um seguidor de Rousseau ou Tolstói assumiria, mas, pelo contrário, *contêm dentro de si mesmos possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana*. (p. 5, itálicos do autor)

A educação escolar, se por um lado pode ser expressão e veículo de toda alienação posta na sociedade, também pode conter os germes para a sua superação, para a formação de pessoas plenamente desenvolvidas. Ao defender a sociedade socialista e a formação do novo homem, Vygotsky (1930/2004) escreve:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem*. (p. 7, itálicos do autor)

Considerações finais: a escola inclusiva é aquela que faz a mediação entre conteúdo sócio-histórico e conteúdo intrapsíquico

Vygotsky (1930/2004) aponta que, para Marx, se a Psicologia desejasse se tornar uma ciência realmente relevante, teria que ler o livro da história da indústria material, pois, nela está a “encarnação concreta da psicologia humana” (p. 6), nela está exposto o potencial humano. Ou seja, a Psicologia deveria lidar com a contradição de que, no capitalismo, o domínio do homem sobre a natureza e o desenvolvimento de sua própria natureza, se dá em paralelo com o processo de sua degradação e *mutilação* – termo empregado por Engels.

Em outras palavras, com o exposto por Vigotski, reafirmamos que a Psicologia deve ter como defesa o pleno desenvolvimento de todos os homens, fazendo a *superação* (no sentido marxista do termo) de comportamentos apoiados no equipamento biológico, com o qual o sujeito conta ao nascer, por um reequipamento cultural que vai se formando em convívio com outros sujeitos mais experientes da cultura, o que torna órgãos biológicos, como os da visão, em órgãos culturais (Vygotsky & Luria, 1996).

Por essa direção, a educação escolar, de modo geral, tem a função de reequipar os sujeitos de uma dada sociedade com aquilo que a humanidade já elaborou e que está objetivado em infinitos produtos materiais e não materiais. O rumo pelo qual se norteia e a intensidade em que se dá esse reequipamento caracterizam a formação dos indivíduos como homens de um dado tempo, de uma dada cultura, sociedade e classe social.

A educação escolar, sob essa função clássica de levar os alunos a se apropriarem das objetivações já efetivadas, e reveladas em conhecimentos científicos, sistematizados e escalonados conforme a importância e a complexidade dos mesmos, atua diretamente sobre seu desenvolvimento. Ao criar-lhes oportunidades o acesso ao acervo da história e do que foi elaborado ao longo dela e passou a se constituir em pontos marcantes para a humanidade, leva-os a planos mais elevados de humanização. Os alunos passam a ser transformados, metamorfoseados pelos conteúdos ensinados, e pelo modo como esse ensino se dá, instigando-os a um funcionamento psicológico cada vez mais sofisticado, isto é, menos direto, menos preso e dependente de estímulos concretos, materiais. A escolarização pode contribuir para que saiam de uma prática de reações instintivas e imediatistas com/no mundo, e desenvolvam um comportamento regulado voluntária e intencionalmente, tornando-os cada vez mais independentes da vivência pessoal para que possam compreender os conteúdos e as situações em geral e sobre eles exercitem o pensamento analítico.

Por esse curso, de apropriação do que foi elaborado historicamente, contemplado nos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, é que se dá, de modo mais intenso, a transformação de elementos externos em instrumentos psicológicos internos, em ferramentas do pensamento. Quando os alunos aprendem, por exemplo, a lógica de uma equação de 1º grau, e conseguem idealizar caminhos para o desvendamento de uma incógnita, na verdade, estão aprendendo a exercitar o pensamento quando algum elemento não está evidenciado. Pelos conteúdos e mediações escolares, os alunos podem desenvolver o pensamento sobre bases mais sistematizadas, realizar abstrações e generalizações e, também, pensar dialeticamente as próprias vidas e a realidade da qual fazem parte.

Nessa direção, o pensamento crítico na Psicologia voltada à Educação faz a defesa da liberação dos sujeitos das amarras da hereditariedade e do determinismo social, colocando as histórias de vida pessoais de professores e de alunos, com e sem deficiências, em relação com a sociedade à qual pertencem e com a história humana. Isso lhes permite uma condição de maior consciência e, por isso, abre-lhes caminhos prospectivos para o desenvolvimento, contrapondo-se ao embotamento, à *deformação*, à *mutilação*.

O homem *deformado*, próprio da sociedade capitalista em crise, pode ser identificado por ter perdido o referencial de pertencimento ao coletivo, por não conseguir ter uma dimensão histórica de sua vida e por estar à margem das conquistas humanas. Ao ter perdido a referência de seu atrelamento a uma dada sociedade, e ao desconhecer que a sua história só é escrita em relação à história de tal sociedade e dos homens em geral, tende a soluções cada vez mais imediatistas e individualistas para os desafios que o afetam.

De modo geral, podemos dizer que esse é o homem, com e sem deficiências, que tem frequentado as escolas brasileiras, nas condições de professor que deve ensinar e de aluno que pode aprender. Esse é o homem que sofre e que apresenta queixas escolares à Psicologia, sem que delas tenham a devida consciência, o que os impedem de ir muito além da queixa como um lamento ou como uma forma de defesa ante o sentimento de incapacidade ou impotência. No Brasil, como em tantos outros países, esse homem, portanto, precisa ser mais bem compreendido em suas aflições. Parece-nos que essa compreensão se apresenta como *exceção* à regra, e revela o desenvolvimento de uma perspectiva crítica, que deve ter elementos para análise e contraposição ao instituído.

É necessário lembrarmos que quando o homem cria produtos para responder a determinadas necessidades – também criadas –, ele se duplica. Naquilo que produziu, no objeto criado, fica expressa a sua própria mente e o próprio nível de complexidade em que ela se encontra. O homem passa a ter consciência de si mesmo como tal, como parte de um sistema histórico dado e do mundo, somente ao relacionar-se com ou-

tros homens e com as produções humanas. Assim, a luta pela escola que seja inclusiva apoia-se no reconhecimento de que a educação escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência. Essa é entendida como forma superior de reflexo da realidade objetiva, que se realiza com base em um conjunto de processos psíquicos necessários para a compreensão do mundo, e está, portanto, estreitamente e dialeticamente vinculada à linguagem.

Quando Luria (1986) diz que a palavra é a célula da linguagem, acaba encaminhando para a ideia de que a palavra é a célula da consciência e que é, portanto, um produto do desenvolvimento social, não existindo à margem da sociedade. O pensamento abstrato e lógico, próprio do homem, é vinculado à linguagem verbal e é forjado pelos conteúdos escolares, sistematizados e científicos. Esses conhecimentos (não só eles), bem como as significações e os sentidos alcançados e objetivados na e pela linguagem, orientam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O pensamento crítico em psicologia escolar/educacional requer, pois, que superemos a mera descrição descontextualizada de certos quadros ou situações apresentados nas escolas e que expliquemos como os alunos se humanizam, como se tornam homens de uma dada época, cultura e classe social, como desenvolvem a consciência, e, sobretudo, como podem ter outro devir com o auxílio da escolarização. Por esse modo, a escola só pode se tornar inclusiva quando desenvolve o que é propriamente humano nos alunos!

Sobre essa base de pensamento, a formação e a atuação do psicólogo escolar/educacional nesse contexto sócio-histórico de defesa da Educação Inclusiva em sociedade organizada sob a lógica da exclusão, precisa contar, dentre outros domínios, com:

- as contribuições da lógica dialética, que pode instrumentalizar, como conteúdo em si e como método, a apreensão e a compreensão do momento atual e da guarida que a educação inclusiva ganha, bem como a explicação da própria constituição social do psiquismo humano, da consciência do homem a respeito de si mesmo e do mundo;
- a História da Educação, devidamente articulada com a própria História da Psicologia, visto que ela traz em seu bojo a história das ideias educacionais que foram se estabelecendo em diferentes momentos históricos e sociedades e em relação direta com as concepções de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento subjacentes;
- os registros dos desafios que se impuseram, das alternativas encontradas e dos seus desdobramentos gerados;
- o entendimento de que a legislação educacional não se constitui em letras mortas, mas trata-se de evidência de uma prática viva, com a qual nem sempre concordamos, mas que reproduzimos;

- a articulação entre ciência, filosofia e arte, visto que se constituem em conteúdos não cotidianos que permitem o desenvolvimento do psiquismo a patamares mais complexos e sofisticados;
- o reconhecimento da importância dos conteúdos científicos para o desenvolvimento daquilo que é próprio ao homem, as funções psicológicas superiores que, por sua vez, subsidiam a existência da consciência humana;
- o compromisso ético e político com os rumos que a educação e a sociedade assumem.

À luz da teoria vigotskiana, em tempos de defesa da Educação Inclusiva podemos dizer que a formação e a atuação do psicólogo devam buscar a própria liberdade do homem – o que implica na compreensão das múltiplas relações que envolvem todos os fatos e fenômenos humanos, superando uma leitura aparente da realidade.

Historical-cultural psychology contributions to the psychologist's professional training and practice in the context of inclusive education

Abstract: This article aims at discussing the contributions of Historical-Cultural Psychology to the psychologists who are studying in an Undergraduate course or doing their practice in the area of Inclusive Education. In this study we spot the principles and the foundations for a social education to handicapped people, as well as the postulates of L.S. Vigotski's theory on education and on the practices of the psychologists. The main principles of Vigotski's theory are: to consider the transience of events and facts; to relate objective life and social practice to the world of the mind, values and representations; to show the relationship between the educational proposals and a specific social project; to defend the possibility of discovering a social constitution of the psychological aspects of the mind and the possibilities of intervention in these aspects; to defend a human development based on the principles of man's culture and freedom. Finally, it claims that Inclusive Education refers to an appropriation process and to the possibility of using the complexity of human production in different areas of life and knowledge.

Keywords: Cultural-historical psychology. Psychologist's professional training and practice. School psychology. Inclusive education. Social education.

Contributions de la psychologie historique-culturel pour la formation et performance du psychologue dans contexte d'éducation inclusive

Résumé: Ce texte vise à discuter des contributions de la Psychologie Historique-Culturelle pour la formation et la performance du psychologue près de l'éducation, dans un contexte d'Éducation Inclusive. Dans cette étude, se détachent les fondements et les principes de l'éducation sociale pour personnes avec insuffisance, ainsi qu'affirmés de la théorie de Vigotski concernant à la formation et la performance des psychologues. Il se considère qu'il met en perspective théorique élaborée par l'auteur soviétique contribue par: détacher la transitivité des événements et les phénomènes; atteler le monde des idées, valeurs et représentations à la vie objective et à la pratique sociale; rapporter des propositions scolaires à une donnée projet de société; défendre la possibilité du développement de la constitution sociale du psychisme et de l'intervention éventuelle sur le psychisme; demander une condition du développement humain sur la plateforme de l'homme culturel et libre. Finalement, se détache le costume dont l'Éducation Inclusive doit se rapporter au processus d'appropriation et d'usufruit des productions humaines plus complexes, élaborées dans les différents secteurs de la vie et de la connaissance.

Mots-clés: Psychologie historique-culturel. Formation et performance du psychologue. Psychologie scolaire. Éducation inclusive. Éducation social.

Contribuciones de la Psicología Histórico-Cultural para la formación y actuación del psicólogo en contexto de Educación Inclusiva

Resumen: Este texto objetiva discutir contribuciones de la Psicología Histórico-Cultural para la formación y la actuación del psicólogo junto a la educación, en un contexto de Educación Inclusiva. Se destacan los fundamentos y principios de la educación para personas con deficiencia, así como postulados de la teoría de Vigotski referentes a la formación y a la actuación de los psicólogos. Se considera que la perspectiva teórica elaborada por el autor soviético contribui por: destacar la transitoriedad de los eventos y fenómenos; atrelar el mundo de las ideas, valores y representaciones a la vida objetiva y a la práctica social; relacionar propuestas educacionales a un determinado proyecto de sociedad; defender la posibilidad del desvendamiento de la constitución social del psiquismo y de la posible intervención sobre la misma; requisitar una condición de desarrollo humano sobre el patamar del hombre cultural y libre. Por fin, se destaca el hecho de que la Educación Inclusiva debe se referir al proceso de apropiación y usufruto de las producciones humanas más complejas, elaboradas en las diferentes áreas de la vida y del conocimiento.

Palabras clave: Psicologia Histórico-Cultural. Formação del psicólogo. Psicologia escolar. Educação Inclusiva. Educação social.

Referências

- Achcar, R., Duran, A. P., & Bastos, A. V. B. (Orgs.). (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barroco, S. M. S. (2007a). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Barroco, S. M. S. (2007b). Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 157-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. (Orgs.). (2010). *O psicólogo e o seu trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Boarini, M. L. (1993). *Unidades Básicas de Saúde: uma extensão da escola pública?* Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bock, A. M. B. (1999). Atuação profissional e formação do psicólogo: desafios da modernidade. *Psicologia em Estudo*, 4(1), 1-12.
- Brasil. (1997). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE.
- Brasil. Ministério do Trabalho. (2002a). *Código Brasileiro de Ocupações – CBO*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 11 de novembro de 2007, de <http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2515-05>
- Brasil. Ministério do Trabalho. (2002b). *Código Brasileiro de Ocupações – CBO*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 20 de junho de 2009, de <http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2515-05>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2004, 18 de maio). Resolução 8/2004 de 07 de maio de 2004. *Diário Oficial da União*,

Seção 1, pp. 16-17. Recuperado em 29 de novembro de 2007, de http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/cur_pesq_regiao.stm

Brasil. Ministério da Educação. (2010a). *IDEB 2005, 2007 e 2009 – Projeções para o Brasil. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Recuperado em 01 de julho de 2010, de <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>

Brasil. Ministério da Educação. (2010b). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 25 de julho de 2010, de <http://emec.mec.gov.br/>

Conselho Federal de Psicologia. (1992). *Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 29 de novembro de 2007, de http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/atr_prof_psicologo.pdf

Mantoan, M. T. E. (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.

Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (D. M. Lichtenstein & M. Corso, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Mello, S. L. (1975). A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. *Psicologia, 1*, 15-20.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais* (W. B. Ferreira, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, A. R. (2004). *Marx e a exclusão*. Pelotas, RS: Seiva.

Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado & M. P. R. Souza, *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-49). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores* (M. F. Lopes, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vygotski, L. S. (1997). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In L. S. Vygotski, *Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos* (J. M. Bravo, trad., 2a ed., Vol 1, pp. 259-413). Madrid: Ministerio Educación y Ciencia. (Trabalho original publicado em 1927)
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (L. L. Oliveira, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem* (N. Dória, trad.). Marxists Internet Archive. (Trabalho original publicado em 1930). Recuperado em 10 de janeiro de 2006, de <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>

Sonia Mari Shima Barroco, docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Endereço para correspondência: Av. Colombo, 5.790. Bloco 118, Jd. Universitário, Maringá, PR, Brasil. CEP 87020-900. Endereço eletrônico: smsbarroco@uem.br/soniashima@uol.com.br

Marilene Proença Rebello de Souza, docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco A, sala 155, Cidade Universitária, São Paulo, SP, Brasil. CEP 05508-030. Endereço eletrônico: marileneproenca@hotmail.com

Recebido: 29/06/2009

Aceito: 19/03/2011