

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA COM APORTES DA PSICOLOGIA

Blenda Carine Dantas de Medeiros <sup>1</sup>  
Rafael Alves de Araújo <sup>2</sup>

## RESUMO

Trata-se de um estudo teórico, que se propõe a realizar uma articulação entre fundamentos psicológicos da educação e possibilidades de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Para isso, utilizamos dois referenciais da Psicologia, quais sejam a Psicologia Histórico Cultural e a Abordagem Centrada na Pessoa, apresentando conceitos centrais de cada e, em seguida, suas contribuições específicas ao campo da educação inclusiva, com ênfase às relações estabelecidas no ambiente educativo. A partir dos estudos de defectologia, Vigotski enfatiza o desenvolvimento cultural e estratégias para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, por meio de caminhos alternativos ou compensações sociopsicológicas, de modo a não focar na limitação fisiológica, e sim nas potencialidades culturais. Rogers, por sua vez, incentiva o desenvolvimento de confiança e empatia nas relações, com aceitação das singularidades de cada sujeito, o que pode tornar o ambiente mais acolhedor e possibilitar uma aprendizagem significativa, sem sentimentos de inadequação. Pretendemos, com este capítulo, contribuir para a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a importância dos fundamentos psicológicos para uma prática pedagógica mais efetiva e contextualizada, com vistas à inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão, Psicologia da Educação, Educação Escolar, Relação Professor-Aluno.

## INTRODUÇÃO

O processo de reconhecimento da educação para todos e de mudanças educativas com vistas à inclusão foi lento e gradual, marcado por lutas de movimentos sociais e mobilização popular. No Brasil, apesar de haver experiências pontuais ao longo do século XIX, mudanças significativas começaram a ser realizadas somente a partir da década de 1980, com a pressão de movimentos sociais, impulsionados pela resolução da Assembleia

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Doutora em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, blenda.medeiros@academico.ufpb.br;

<sup>2</sup> Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Maurício de Nassau. Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, rafaalves9703@gmail.com.

Geral da ONU, que declarou 1981 como o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" (CARVALHO; MARTINS, 2011).

A Educação inclusiva, que passa a ser reconhecida como política prioritária na maioria dos países a partir dos anos 1990, é discutida e defendida em conferências mundiais como a de Salamanca (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994). Na resolução que derivou desta conferência, intitulada Declaração de Salamanca, se reconhece o dever das escolas regulares em acolher todos os alunos, independente das condições socioeconômicas, raciais, culturais e de desenvolvimento.

Para isso, as escolas devem se adaptar para atender às necessidades dos estudantes, constituindo-se meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias e para remoção de barreiras para aprendizagem. Essas orientações, internacionalmente discutidas e divulgadas, incorporadas a políticas educacionais brasileiras, tem se tornado uma temática bastante presente no campo educativo, apresentando-se em propostas de formações e aperfeiçoamentos profissionais, além de ser área de estudos não só de pedagogos, mas também de psicólogos e outros profissionais da saúde e da educação.

É importante ressaltar que a inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e a permanência do educando na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção a suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, devem ser observados e garantidos três aspectos inter-relacionados na inclusão escolar, quais sejam: 1. Presença do aluno na escola, 2. Participação efetiva nas atividades escolares, 3. Construção de conhecimentos (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Isso significa que o aluno deve ser inserido em um espaço público que lhe permita socializar e aprender com os outros, garantindo-se sua presença nesse espaço, com condições de acessibilidade e adaptação curricular. A partir da disponibilização de ferramentas adequadas à sua aprendizagem e aos seus interesses educacionais, o estudante pode construir conhecimentos e aprender novas habilidades, garantindo-se a função primordial da escola, qual seja o compartilhamento de conhecimentos culturais sistematizados, para desenvolvimento completo dos educandos.

Para que isso aconteça para todos, se faz necessário a construção de um arcabouço teórico e metodológico que considere as demandas dos estudantes e as condições reais para sua aprendizagem nesse processo, com recursos e estratégias adequados para atender à diversidade de educandos da escola. Diante disso, pretendemos discutir, neste capítulo, contribuições de duas abordagens da Psicologia para o estabelecimento de práticas

inclusivas na educação, focando, especificamente, em suas concepções de sujeito, de desenvolvimento e da relação professor-aluno.

Tal escolha se justifica tendo em vista que, historicamente, as teorias psicológicas fundamentam as práticas pedagógicas, a partir de uma diversidade de concepções acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, organizadas a partir de distintos fundamentos ontológicos e epistemológicos. Tal diversidade tem implicações na forma como os fenômenos e seus aspectos são estudados e, conseqüentemente, nas explicações e concepções articuladas às práticas educativas.

Sabedores da importância de um processo de formação de professores em uma perspectiva inclusiva, dada sua repercussão na atuação do professor, escolhemos duas abordagens que consideram o sujeito em sua integralidade, condizentes com uma perspectiva de educação como prática social humanizadora. Consideramos que os referenciais adotados, quais sejam a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), coadunam com a concepção de escola elencada por Antunes (2008, p. 469-470), e que adotamos como fundamento:

A concepção de escola como instância que se coloca hoje como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos, e que, embora não seja o único, é certamente um dos fatores necessários e contingentes para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Sob essa perspectiva, a escola, tal como nós a concebemos, tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade. A pedagogia pode ser entendida como fundamentação, sistematização e organização da prática educativa.

Tendo isso em conta, apresentamos, primeiramente, conceitos centrais da Psicologia Histórico Cultural e da Abordagem Centrada na Pessoa, para discutir, em seguida, suas contribuições específicas ao campo da educação inclusiva, com ênfase às relações estabelecidas no ambiente educativo. Finalizamos o capítulo com algumas considerações acerca do tema, com destaque às potencialidades que os fundamentos psicológicos trazem para uma atuação pedagógica mais inclusiva, e para o estabelecimento de relações mais humanas e humanizadoras. Pretendemos, pois, contribuir para a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a importância dos fundamentos psicológicos para uma prática pedagógica mais efetiva e contextualizada.

## A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Trata-se de um referencial teórico construído coletivamente na União Soviética da primeira metade do século XX, tendo como principais referências Vigotski, Luria e Leontiev. A Psicologia Histórico Cultural (PHC), portanto, abarca uma variedade de estudos e conhecimentos produzidos acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com implicações concretas para práticas do âmbito da educação e da saúde.

Para Vigotski, as funções psicológicas superiores se apoiam de dois modos no curso do desenvolvimento da criança, desenvolvendo-se de um para o outro: primeiro, pelas atividades sociais, ou seja, a partir de funções intersíquicas compartilhadas com o outro; depois, à medida que o sujeito se apropria dos elementos culturais, pelas atividades individuais, ou seja, a partir de funções intrapsíquicas ou propriedades do pensamento do sujeito. A esse processo, Vigotski denomina de “Lei fundamental do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010).

Como os processos humanos têm gênese nas relações sociais, eles devem ser compreendidos em seu caráter histórico cultural. Significa dizer que a realidade e os modos de agir são mediados pelo outro, por signos e por instrumentos, por meio da internalização e reconstrução das experiências vividas no plano intersubjetivo, o que configuraria o plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011). Assim, o desenvolvimento se dá pelo processo de internalização dos modos culturais de pensar e agir, que se inicia nas relações sociais à medida que o outro compartilha com a criança seus sistemas de pensamento e ação.

Dessa forma, as situações de aprendizagem e a incorporação de conteúdo cultural pelo sujeito possibilitam o desenvolvimento de funções psicológicas mais elaboradas, as quais Vigotski denomina funções psicológicas superiores. Assim, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento de características humanas formadas historicamente, demarcando, nessa perspectiva, uma profunda ligação entre a histórica social e individual do sujeito (REGO, 1995).

Considerando a interação com o outro como potencializadora do desenvolvimento, Vigotski apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceituada como aquilo que a criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos ou por meio de processos de imitação (FONTANA; CRUZ, 1997). Desse modo, na interação com instrumentos culturais e pela mediação do adulto, é possível realizar atividades que estão além do que o sujeito consegue autonomamente. Atingindo esses níveis com os

auxílios necessários, a criança vai desenvolvendo suas estruturas psíquicas de forma a conseguir, futuramente, realizar sozinhas tais atividades ou pensamentos, ampliando os novos conhecimentos potenciais. Isso quer dizer que a ZDP é dinâmica e se dá na situação de interação.

Apesar de o desenvolvimento e a aprendizagem não serem processos coincidentes, as situações de aprendizagem, em que o sujeito se coloque ativa e interessadamente, criam potencialidades em termos de construção pelo sujeito, sendo a aprendizagem escolar orientadora e estimuladora de novos processos de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010). A ZDP, portanto, relaciona-se com a aprendizagem na medida em que é ela quem engendra esse desenvolvimento potencial, ativando na criança os processos internos de desenvolvimento.

Trazendo para o âmbito da educação, Vigostki explica o bom ensino como aquele que se volta para o conhecimento em construção, potencial, que pode ser acessado em interação com o professor ou algum colega mais experiente, à medida que lhes são fornecidas auxiliares para tal. Assim, a PHC defende uma educação prospectiva, ou seja, que se volte para o que o educando pode aprender e desenvolver, e não para o que ele já sabe ou domina.

A atuação do professor deve, pois, se pautar por uma relação pedagógica em que professores e estudantes construam conhecimentos e atividades em colaboração, por meio de ações concretas e significativas por parte também dos estudantes. O uso de conhecimentos prévios é valorizada para tornar o conhecimento mais significativo, e a interação é valorizada para que o educador compreenda como o conhecimento está sendo acessado pelo estudante e possa, a partir daí, dispor de auxiliares que potencializem sua aprendizagem, incidindo em sua ZDP a partir da construção progressiva de significados compartilhados sobre os conteúdos e as tarefas escolares.

## **A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA**

Ao longo do século XX, Carl Ranson Rogers, psicólogo norte-americano responsável pelo desenvolvimento da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), defendeu uma psicologia voltada para o outro, com o processo terapêutico centrado no cliente e o processo de aprendizagem centrado no educando. Por se tratar de uma perspectiva não diretiva, Rogers transforma o modo de entender relação com o terapeuta ou com o educador, enfatizando que se deve voltar o olhar ao outro e à compreensão de si mesmo,

visto que é o próprio sujeito quem melhor pode atuar em prol de seu desenvolvimento pessoal.

Um dos principais conceitos da ACP é a tendência atualizante ou tendência à autorrealização, ou seja, todos os seres humanos possuem uma tendência inata para sua evolução, a partir do conhecimento de suas capacidades e potenciais, e de um direcionamento inato ao desenvolvimento e aprimoramento dessas potencialidades. Sob esse referencial, as buscas por aprender são constantes, sendo essa tendência à autorrealização o principal promotor do desenvolvimento humano, justamente por se tratar da capacidade do indivíduo de atualizar suas potencialidades ao longo de sua vida (AMARAL, 2007).

Nessa perspectiva, o indivíduo está em constante atualização daquilo que busca para si, a partir da realidade que vivencia. O confronto entre real e ideal vai modificando a estrutura organizacional do sujeito e possibilitando o estabelecimento de novas metas, em termos de potenciais habilidades e conhecimentos. Sob a lógica do autodirecionamento pelo sujeito, sua imagem real é toda e qualquer experiência vivida, que faz parte da elaboração do seu ser, enquanto a ideal é uma potencial imagem subjetiva, a qual reflete o que se almeja pelo sujeito (FONSECA, 2009).

Para Rogers, existem dois tipos de aprendizagem, que iremos denominar de acumulativa e significativa (AMATTO; ALVES, 2016). A primeira está ligada diretamente ao modelo tradicional da educação, centrado no professor, com conteúdos previamente elaborados e determinados pelas instituições de ensino. A segunda, a aprendizagem significativa, compreende o ser como um todo, entendendo e utilizando suas reais necessidades no processo educativo, de modo que os conteúdos trabalhados tenham uma aplicabilidade de utilidade para os estudantes. Nesta, o conhecimento apresenta importância ou relevância para o sujeito, sendo adquirido por meio da sua ação ou das suas experiências, e contribuindo para a sua autorrealização (ZIMRING, 2010).

Ao trazer o sujeito para o centro de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e apresentar a necessidade de significação para o conhecimento, Rogers apresenta a indissociabilidade entre a dimensão afetiva e cognitiva do sujeito, posto que o desenvolvimento se dá a partir dos interesses pessoais. Essa afetividade está conectada com a aprendizagem e encontra-se nas relações sociais dos seres, as quais se relacionam com a constituição da personalidade do indivíduo (AMARAL, 2007).

A educação em uma perspectiva rogeriana deve reconhecer que o ser é ativamente construtor de sua autorrealização, buscando aprimorar os conteúdos e conhecimentos que

lhes são significativos. Destaque-se que os indivíduos possuem uma insaciável curiosidade e, sendo proprietários de suas potencialidades, podem direcionar seu processo de atualização de suas estruturas, capacidades e habilidades (MOREIRA, 1999).

Diante de uma experiência que possibilite uma aprendizagem significativa ao discente, cujo conhecimento seja útil no cotidiano do sujeito e em seu processo de autodescoberta, esse conhecimento se associa às mudanças implicadas com a experiência e ao impacto provocado nas relações e pensamentos do sujeito após o aprendizado, reconfigurando seu comportamento em uma perspectiva de ser mais (FONSECA, 2016).

Em relação à facilitação da aprendizagem, pensando em um espaço de educação, vale salientar que Rogers destaca três atitudes essenciais que são facilitadoras da aprendizagem significativa, quais sejam: a autenticidade, o prezar-aceitar-confiar, e a compreensão empática. O ser autêntico trabalha em uma perspectiva de diálogo sincero, honesto, sem uma “máscara ou fachada”, e sem autoritarismo na relação professor e aluno. A autenticidade do docente está em enxergar-se também como uma pessoa, que se assemelha aos estudantes, com potencialidades, mas que reconhece suas limitações (ROGERS, 2010).

A segunda atitude positiva, que se refere a um conjunto articulado de ações – prezar, aceitar e confiar – parte do pressuposto básico de olhar o outro em sua integralidade e em seu inacabamento, com suas virtudes pessoais e de acreditar em seu conhecimento. Ressaltando também que é no prezar, onde o docente fornece ao alunado a liberdade de escolher temas que provoquem reais mudanças no ser, tendo a responsabilidade do discente como elo entre os conhecimentos e os sujeitos. Por fim, a compreensão empática é, em suma, a capacidade de se colocar no lugar no outro, compreendendo sua realidade antes de julgá-la. Dentro dessa compreensão, deve-se trabalhar com o outro, entendendo suas dificuldades, aceitando sua realidade e removendo os julgamentos prévios para com o próximo (MOREIRA, 1999).

Um espaço educativo construído sob esse referencial valoriza o que realmente motiva e interessa aos estudantes, possibilitando mais liberdade e acolhimento para o seu desenvolvimento diante de sua busca pessoal e incansável pelo saber, ao invés de reforçar o ato de ensinar somente do professor.

## **APORTES PSICOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tendo em mente alguns conceitos centrais de ambas as teorias, podemos tecer comentários fundamentados acerca de suas contribuições para a formação docente, bem como de suas implicações para o estabelecimento de relações entre docentes e discentes, que possibilitem uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, apresentaremos, a partir de cada referencial teórico, conceitos e ideias relativas à educação, que considerem as particularidades dos sujeitos, suas limitações e potencialidades, bem como produções específicas para se pensar a educação de pessoas com deficiência.

### A partir da Psicologia Histórico Cultural:

Marcado pelo seu tempo histórico, Vigotski organiza seus estudos nessa área como Fundamentos de Defectologia, criticando as caracterizações descritivas e quantitativas próprias à produção de conhecimento científico à época. O autor tenta capturar a organização peculiar das funções e condutas, sob um enfoque qualitativo e sem lhes atribuir um sentido de falha, falta ou ausência em decorrência da deficiência (GÓES, 2002). A partir do materialismo dialético em que se fundamenta, a teoria psicológica desenvolvida é apresentada atrelada à compreensão dos processos educativos e às possibilidades de atuação concreta para aprimoramento das funções psicológicas, investigando as necessidades e possibilidades implicadas no desenvolvimento e na educação desses sujeitos.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, Vigotski defende a criação de caminhos alternativos, o que incorpora a dialética e a complexidade do desenvolvimento da criança, abrindo espaço para compensações culturais, como explica a seguir (VIGOTSKI, 2011, p. 868):

A educação ensina o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, ou seja, substituindo os sons da fala por imagens visuais, movimentos da boca e dos lábios. O surdo-mudo aprende a falar utilizando, para isso, o tato, a imitação de sinais e as sensações cinestésicas.

Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil.



O olhar tradicional sobre a deficiência parte da ideia de que ela significa uma falha, caracterizada pelo ângulo da perda de alguma função, o que diverge do modo de pensar da PCH acerca do tema. Por seu viés, discutir o “defeito” ou a deficiência não se refere à perda da função, mas a um processo na dinâmica do desenvolvimento da criança, que exerce uma dupla influência: primeiro, atuando “diretamente como tal”, produz obstáculos na adaptação da criança; porém, exatamente por romper o equilíbrio com a primeira função, a deficiência serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos e que superpõem funções para compensá-la, conduzindo todo o sistema a uma nova ordem. Como aponta Silva (2015, p. 80) “coerente com o pensamento dialético, o autor salienta na deficiência a tendência ao seu contrário, a potência”.

Assim, ante a complexidade do desenvolvimento psicológico superior, quando não conseguimos dar conta de uma situação por meio de uma ação direta, desenvolvemos caminhos alternativos e recursos especiais possíveis. O meio social, desde o início da vida, oferece à criança a possibilidade de desenvolver uma série de caminhos indiretos, de modo que ela passe a se utilizar de operações e do raciocínio para a resolução de atividades.

Essa compensação, presente em qualquer ser humano, deve ser estimulada no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Apresentando as compensações sociopsicológicas enquanto análogas às orgânicas, nas quais um órgão substitui outro ou realiza suas funções, as possibilidades compensatórias para desenvolvimento dos sujeitos se concretizam na dependência das relações com outros, de suas vivências relacionadas às formas de cuidado e educação recebidas, e de suas experiências em diferentes espaços da cultura, o que é central na formação da criança com deficiência (GÓES, 2002).

Sabendo, pois, que o desenvolvimento ocorre dialeticamente no plano orgânico e no plano cultural, e que a escola é o espaço instituído para potencializar o desenvolvimento a partir da sistematização dos conhecimentos culturais, se faz necessário pensar uma teoria da educação que contemple o desenvolvimento cultural da criança. Apesar de todo aparato da cultura humana estar adaptado à organização psicofisiológica humana mais comum, surgindo, pois, uma ilusão de “convergência” ou “passagem natural das formas naturais às culturais”, a educação pode criar técnicas artificiais e culturais, sistemas especiais de signos e símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência (VIGOTSKI, 2011).

A título de exemplo, segue trecho sobre a criança cega (VIGOTSKI, 1997, p. 79):

Seria mais correto estabelecer que os cegos têm uma tendência para o desenvolvimento elevado da memória; de muitas circunstâncias complexas depende o que a memória, na realidade, alcance um desenvolvimento muito alto. A tendência estabelecida de um modo evidente na psique do cego é totalmente explicável à luz da compensação.

Para conquistar uma posição na vida social, a pessoa cega se vê forçada a desenvolver todas as suas funções compensatórias. A memória, no cego, desenvolve-se sob a pressão das tendências à compensação da menos valia originada pela cegueira. Estima-se isto a partir de que a memória desenvolve-se de um modo totalmente específico, determinado pelo objetivo final deste processo

Ensinar a ler com as mãos ou buscar caminhos alternativos por meio de experiências que se apoiem na cooperação de pessoas videntes, são algumas práticas culturais que podem ser adotadas na educação de crianças com deficiência visual, de modo a promover vivências significativas da linguagem para que a criança experiencie o mundo visível com ajuda da fala, posto que somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado é que se atribui significado, ocorrendo aí a verdadeira compensação. Nesse processo, a linguagem propicia a formação de conceitos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento generalizante e para a construção de funções psicológicas superiores (GÓES, 2002).

A educação de pessoas com deficiência, portanto, não deve focar nas funções elementares, mas nas funções psicológicas superiores, ante a maior flexibilidade das mesmas. Podemos dizer, portanto, que a criação de caminhos indiretos, a partir das formas culturais de comportamento, possibilita à educação, por exemplo, ensinar o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, substituindo sons por imagens visuais, movimento da boca; e a falar utilizando o tato e imitação de sinais, com fala e escrita realizadas por outro sistema de signos (VIGOTSKI, 2011).

A PHC, pensando a educação inclusiva, apresenta-se em oposição ao direcionamento do ensino para funções elementares, ou à “cultura sensorial”, prática ainda presente quando se pensa a educação especial nos espaços escolares, as quais limitam o problema de aprendizagem à base orgânica e, conseqüentemente, não estimulam as compensações sociopsicológicas (GÓES, 2002).

Vigotski alerta para a necessidade de se educar, antes de tudo, a criança, considerada em sua complexidade e enquanto ser histórico, socialmente constituído. Ele critica a priorização do déficit ao invés da pessoa completa e concreta, em sua produção

teórica acerca do desenvolvimento cultural e dos caminhos compensatórios. Cabe ainda retomar a perspectiva de educação prospectiva, ou seja, a valorização de uma prática pedagógica que considere a zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos, privilegiando as potencialidades da criança e mantendo, para as crianças com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, as mesmas metas educacionais estabelecidas para as demais crianças.

#### A partir da Abordagem Centrada na Pessoa:

A Abordagem Centrada na Pessoa se expande da clínica para diversos espaços, dentre eles o educacional, porém, sem estudos específicos no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência ou com necessidades especiais de aprendizagem. Contudo, a concepção de aprendizagem significativa e a centralidade nos interesses do estudante são dois elementos da ACP que podem contribuir para práticas educativas mais inclusivas.

Levando em conta que a educação inclusiva refere-se não apenas a deficiências, mas à permanência dos estudantes com qualidade, devendo refletir na redução dos índices de fracasso e evasão escolar, destacamos que algumas práticas estabelecidas no ambiente educativo também interferem nessa dimensão. Além da opção por métodos de ensino centrados no professor, com aulas totalmente expositivas, avaliações realizadas exclusivamente pelo docente e conteúdos apresentados de forma desvinculada da realidade ou descontextualizados, ainda há, em alguns casos, a personificação do fracasso escolar, com culpabilização do educando sem a devida consideração ao processo e aos demais atores envolvidos (AMATTO; ALVES, 2016, SILVA; FLEITH, 2005).

Sob essa perspectiva, retomamos Rogers, em tradução de Zimring (2010, p. 66):

Criança alguma jamais deveria experimentar o senso de fracasso que é imposto por nosso sistema de notas, pela crítica e pelo ridículo da parte de professores e outras pessoas, pela rejeição que se dá quando ela se mostra lenta em aprender. O senso de fracasso experimentado quando se tenta algo que se quer conseguir e que é realmente difícil demais é uma sensação saudável, que impulsiona a novas aprendizagens. É uma coisa muito diferente de um fracasso imposto por outra pessoa, que desvaloriza, como pessoa, aquele que fracassa.

Desta forma, uma educação inclusiva precisa valorizar o discente, confiando e levando-o a reconhecer sua corresponsabilidade no processo educativo, com liberdade nas escolhas e problemáticas, atrelada à responsabilidade e ao respeito mútuo (SILVA; FLEITH, 2005). Ante a compreensão do sujeito como ativo na construção do seu próprio

conhecimento, por meio de uma aprendizagem significativa do conteúdo. Rogers apresenta um olhar mais humano para a educação, no intuito de facilitar a autonomia do aluno. Acredita na força do diálogo com os estudantes, e na confiança para o devido envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisão referentes aos conteúdos e demais características do espaço escolar. Pensando no âmbito da educação de pessoas com deficiência, incluir práticas pedagógicas que considerem suas características, e que possibilitem a compreensão das limitações e potencialidades de cada deficiência por todos que compõem a escola, pode ampliar o estabelecimento de relações mais dialógicas, e que se pautem pelos princípios facilitadores especificados por Rogers, qual seja a autenticidade, a compreensão empática e a confiança.

Além disso, ao explicitar os princípios para facilitação da aprendizagem, Rogers destaca a necessidade de se criar um ambiente acolhedor e de confiança, no qual os estudantes não se sintam ameaçados; pelo contrário, em que todos se sintam à vontade para expressar suas singularidades e respeitarem seu ritmo de aprendizado. Esse princípio contempla as necessidades educacionais especiais e deficiências, no sentido de proporcionar apoio e compreensão para que o educando não fique preso em sua limitação, e sim a supere, por meio de suas potencialidades (ROGERS, 2010).

Sob um viés rogeriano, o conteúdo pedagógico deve ser atrelado às possibilidades de utilização do mesmo, na vida do discente, facilitando o melhor caminho para sua autoconduta a partir da atribuição de sentido. Ao considerar o ser inacabado e sua constante busca por ser mais, bem como os diferentes caminhos que o sujeito pode trilhar, a partir de seu autodirecionamento, uma escola que leve em conta essas características no processo de desenvolvimento do sujeito estará mais atenta às diferenças e particularidades individuais, sendo fomentadora de uma nova estruturação no meio educacional ao levar em consideração a participação de cada integrante na escola com suas próprias vontades, desvinculado do processo de avaliação e personificação do discente em nota e médias, mas trazendo muito mais o rosto do estudante como parte também da escola (MOREIRA, 1999)

A ACP, ao apresentar um olhar humano no processo de educar, considerando que cada prática é significada de diferentes formas por cada sujeito, “para meninas, a criança que vive na cidade, a fisicamente deficiente” (ROGERS, 2010, p. 69), apresenta alguns fundamentos que podem ampliar a educação de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, a partir da consideração ao outro, da confiança e do

acolhimento depositados nesse outro. Trata-se mais de estimular práticas respeitosas e menos de pensar técnicas pedagógicas para aplicar.

Os ensinamentos de Carl Rogers voltados para a educação propõe que a instituição de ensino seja entendida como um espaço produtivo e de construção da personalidade do educando, devendo ser formada por pessoas capazes de ouvir e dialogar com o seu público, sem o uso de “máscaras” ou o estabelecimento de hierarquias. A ACP busca potencializar o desenvolvimento do sujeito, levando em consideração todos os aspectos que influenciam a vida humana.

Por fim, Rogers valoriza a expressão, com abertura para o outro em toda sua singularidade, sem “ser alvo de zombaria ou visto como um tolo” (ROGERS, 1977, p. 133), visto que os sentimentos gerados por situações dessa natureza podem respaldar em toda a vida acadêmica e na formação da personalidade. No âmbito das crianças com necessidades educacionais especiais, que demandam mais atenção do professor ou metodologias diferenciadas, o medo e a ameaça geradas podem coagi-las a não expressarem suas reais necessidades, interferindo negativamente em sua aprendizagem, podendo, inclusive, levar ao fracasso e à evasão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respaldados na concepção de sujeito e de aprendizagem da PHC e da ACP, foi possível discutir algumas possibilidades de atuação docente que considerem as especificidades dos sujeitos, suas limitações e potencialidades, além de sua história e sua cultura. Em qualquer espaço escolar, se faz necessário considerar a diversidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de modo a ampliar suas possibilidades de aprendizagem e suas potencialidades.

Aliando essa discussão à dimensão prática da educação infantil, especificamente à atividade do brincar como promotora do desenvolvimento, Kishimoto (2010, p. 11) apresenta possibilidades de atividades que respeitam os educandos, ao proporcionar-lhes experiências educativas de mesma natureza, fazendo uso de adaptações culturais:

A diversidade inclui a singularidade de cada criança. Não posso oferecer a mesma prática para todas: crianças diferem entre si, cada uma é diferente da outra, ainda que apresentem algumas características comuns a seus grupos culturais. Isso exige a observação de cada criança, não apenas ao ser admitida na creche, mas a qualquer momento, para ampliar, todos os dias, as oportunidades de educação. Crianças

com problemas físicos, que usam cadeiras de rodas, precisam de rampas para seu deslocamento; as cegas e com baixa visão, de pisos com texturas diferenciadas que lhes permitam se orientar e locomover com segurança. Crianças com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou as superdotadas requerem ambientes ricos para suas necessidades, mas não devem brincar separadas das outras. Utilizar brincadeiras em que as outras crianças se colocam no lugar das crianças com deficiência é uma forma de compreender tais dificuldades: experimentar adivinhar, de olhos vendados, quais são os objetos retirados de dentro de uma caixa (cegas); tirar o som da televisão e deixar que as crianças tentem compreender o que se passa (surdas); colocar meias grossas nas mãos para abotoar botões ou amarrar os sapatos (paralisia cerebral). Mostrar quadros e cartões pintados por deficientes físicos com os pés e as mãos ajuda as outras crianças a perceber que os deficientes também têm saberes e que podem fazer cartões e quadros maravilhosos. Crianças que têm pouco controle manual têm dificuldade de acionar o botão, com dedos em pinça, para brincar com brinquedos tecnológicos movidos a pilha. Nesse caso, basta fazer uma pequena adaptação, com a ajuda de pais que entendam de eletricidade, substituindo o botão por uma superfície maior. Com apenas a batida da mão, garante-se a essas crianças igual oportunidade de brincar.

A proposição de pisos com texturas para permitir a orientação e locomoção com segurança de crianças cegas nos remete à ideia dos caminhos alternativos da PHC, por meio de elementos da cultura, para compensar a deficiência. Igualmente, ao propor brincadeiras para experimentação das dificuldades vivenciadas pelas crianças com deficiência, integrando todas as crianças, podemos resgatar as atitudes facilitadoras de Rogers, com o desenvolvimento da compreensão empática, da confiança e do respeito à condição do outro, diante da experiência.

Podemos perceber, portanto, que ambas as teorias trazem contribuições para práticas pedagógicas no âmbito da educação inclusiva que sejam mais efetivas e mais humanizadoras. Apesar de Carl Rogers não apresentar propostas específicas para a inclusão educacional (AMATTO; ALVES, 2016), suas concepções possibilitam um olhar mais humanizador e menos ameaçador ao outro.

Vigotski, por sua vez, se debruça sobre o tema, produzindo os fundamentos de defectologia, e apresenta programas educacionais específicos para a educação de pessoas com deficiência, com excelentes resultados no desenvolvimento e inclusão de pessoas com as mais variadas deficiências. Uma dessas experiências foi documentada pela BBC de Londres em 1992, em um documentário intitulado “As Borboletas de Zagorsk”<sup>3</sup>.

Destacamos, por fim, que a educação é mais efetiva quando vincula as concepções teóricas às práticas pedagógicas, possibilitando uma apropriação reflexiva dos

---

<sup>3</sup> O documentário pode ser acessado na íntegra, no YouTube.

conhecimentos para um trabalho mais humanizador (LARA; TANAMACHI; LOPES JR., 2006).

## REFERÊNCIAS

AMARAL, V. L. **Psicologia da Educação**. Natal: EDUFRN. 2007.

AMATTO, L. L.; ALVES, V. L. P. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação.

**Memorandum: Memória E História Em Psicologia**, v. 30, p. 224-242. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6498>>. Acesso em: 01 set. 2020.

ANTUNES, M. A. M. A. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, v.12, n.2, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In FACCI, M. G. D.; TULESKI, M. M. S. (org.). **A exclusão dos "incluídos"**. Uma crítica à patologização e medicalização dos processos educativos. 1ª ed. Maringá: UEM, 2011.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: S.I., 1994.

FONSECA, M. J. M. Carl Rogers: uma concepção holística do homem da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. **Millenium**, n. 36, 2009. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium36/4.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2020.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação, Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In Marta K. Oliveira, Teresa C. Rego, Denise T R Souza (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeira na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LARA, A. F. L.; TANAMACHI, E. R.; LOPES JR., J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 473-482, set./dez. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a02>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA., 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

ROGERS, C. R. **A pessoa como centro**. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA., 1977.

ROGERS, C. R. Textos selecionados. In: ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010.

SILVA, I. G. Vigotski, Defectologia e Processo Educativo. **Pleiade**, v. 09, n. 17, Jan./Jun., 2015, p. 77-82.

SILVA, S. S.; FLEITH, D. S. Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 235-245, 2005. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321816006>>. Acesso em: 04 set. 2020

VIGOTSKI, L. S. A criança cega. In: \_\_\_\_\_. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas. Tomo V**. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010.