



CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE À DIVERSIDADE E ÀS DIFERENÇAS HUMANAS

Patrícia Pederiva [*]; Marta Pederiva [**]; João Henrique Pederiva [***]

RESUMO

O presente artigo busca pensar a formação de professores quanto às diferenças e à diversidade humana, pelo olhar da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Para esse intento, situa o autor em seu contexto histórico, seus fundamentos filosóficos e epistemológicos. Traz, também, os principais conceitos que alicerçam sua teoria, principalmente no tocante à nossa constituição cultural. A sua psicologia pedagógica e a defectologia, auxiliam a organizar uma formação docente que considera a educação como possibilidade de desenvolvimento para todos, sem discriminações. Aponta a pedagogia em unidade indissociável com a psicologia, de um ser humano que precisa ser considerado em sua integralidade e, a defectologia, como um campo que nos permite compreender os caminhos possíveis de desenvolvimento que todas as pessoas podem ter em termos educativos. Por fim, busca-se refletir, no contexto da educação atual, a formação docente voltada para a diversidade e para as diferenças humanas pelas lentes da THC.

Palavras-chave: Formação de professores. Diferenças e diversidades. Teoria Histórico-Cultural e Vigotski.

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY TO TEACHER FORMATION IN THE FACE OF DIVERSITY AND HUMAN DIFFERENCES

ABSTRACT

This article seeks to reflect on teacher training in relation to human differences and diversity, through the lens of Vigotski's Historical-Cultural Theory. To this end, it situates the author within



his historical context and his philosophical and epistemological foundations. It also presents the main concepts that underpin his theory, particularly regarding our cultural constitution. His pedagogical psychology, as well as his defectology, help organize teacher formation that considers education as a possibility for development for all, without discrimination. It points to pedagogy as an inseparable unity with psychology, of a human being who needs to be considered in their entirety, and defectology as a field that allows us to understand the possible development paths that all people can take in educational terms. Finally, it seeks to reflect, within the context of current education, on teacher formation focused on diversity and human differences through the lens of Historical-Cultural Theory.

Keywords: Teacher formation. Differences and diversity. Historical-Cultural Theory and Vigotski.

APORTES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL A LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA DIVERSIDAD Y LAS DIFERENCIAS HUMANAS

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar sobre la formación docente en relación con las diferencias y la diversidad humanas, desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural de Vigotski. Para ello, sitúa al autor en su contexto histórico y sus fundamentos filosóficos y epistemológicos. Asimismo, presenta los principales conceptos que sustentan su teoría, en particular respecto a nuestra constitución cultural. Su psicología pedagógica y su defectología, ayudan a organizar una formación docente que considera la educación como una posibilidad de desarrollo para todos, sin discriminación. Señala la pedagogía como una unidad inseparable con la psicología, de un ser humano que necesita ser considerado en su totalidad, y la defectología como un campo que nos permite comprender los posibles caminos de desarrollo que todas las personas pueden tomar en términos educativos. Finalmente, busca reflexionar, en el contexto de la educación actual, sobre la formación docente centrada en la diversidad y las diferencias humanas desde la perspectiva de la THC.

Palabras clave: Formación de docentes. Diferencias y diversidades. Teoría Histórico-Cultural y Vigotski.



INTRODUÇÃO

A formação de professores representa um grande desafio para a área de educação. Principalmente porque preparar futuros docentes, ainda mais quando se trata de uma perspectiva inclusiva, vai além do domínio de técnicas, estratégias e conhecimentos específicos para diversos contextos e situações em que se deve atuar. Demanda outros aspectos que necessitam ser levados em consideração.

Entendemos aqui que a formação e atividade docentes envolvem processos de compreensão sobre os fatores que constituem os seres humanos na sociedade em que se vivemos, bem como as condições histórico-culturais que engendram nossa constituição. Dessa maneira, o presente artigo busca pensar a formação docente, quanto às diferenças e à diversidade humana, pelo olhar da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski

A Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Semionovich Vigotski é uma grande aliada nesse sentido, já que atende às necessidades solicitadas por tal olhar sobre o processo educativo, em especial, no que diz respeito à diversidade e às diferenças humanas.

É comum na formação de educadoras e educadores e na psicologia, ouvir falar de um certo autor chamado Vigotski (...). Como capítulo da psicologia da educação, ele parece ser mais um teórico nessa área. Entretanto, Lev Semionovich Vigotski (...) representa muito mais que isso. Criador da Teoria Histórico-Cultural, cujo pensamento, até os dias atuais, é pleno de contribuições para pensar a constituição e o desenvolvimento do ser humano cultural (...) (Pederiva, 2022, p. 21).

Entre 1921 e 1924, aos 27 anos, como professor, Vigotski escreveu o livro “Psicologia Pedagógica”, voltado para estudantes que desejavam lecionar para crianças, entre 10 e 15 anos de idade, últimas séries do ensino fundamental naquele período da Rússia Soviética. No livro, ele compartilhou as aulas que ministrava, na Escola de Formação de Professores de Gomel, um curso “concebido para a nova geração de professores [docentes] soviéticos destinados a substituir o velho sistema educativo pré-revolucionário” (Blank, em Vigotski, 2003, p. 15).

O livro, entre outros textos de Vigotski, bem como sua atividade, no Comissariado (Ministério) do Povo para a Educação, demonstra a preocupação do autor quanto a formação



docente com base em novos pressupostos, organizados pela THC, por ele criada, para o ser humano do contexto revolucionário, em que se buscava transformação das condições de vida até então existentes. Ou seja, uma sociedade em que todas as pessoas pudessem partilhar dos bens da vida, inclusive culturais, equanimemente. A seguir, apresentamos brevemente o criador da THC, bem como os princípios dessa teoria, que, ainda, na atualidade, tem contribuições para pensar a formação docente, frente aos modos de diversidade e diferenças humanas.

LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI

Vigotski é um dos principais autores, desde o início do século XX, até os dias atuais, que nos auxiliam a pensar diversos fenômenos relativos à educação. Nascido em Orsha, Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, e falecido em Moscou, em 11 de junho de 1937, escreveu sobre vários temas, como arte, constituição e desenvolvimento, educação, psicologia e diferenças humanas, campo de estudo da defectologia.

Lev Semionovich Vigotski foi um dos mais destacados pensadores soviéticos que desenvolveu trabalhos científicos em diferentes campos do conhecimento, tais como psicologia, pedologia, defectologia, arte, entre outros. Deixou inúmeros textos em que analisa e discute resultados de suas pesquisas teóricas, experimentais e clínicas e as implicações para o desenvolvimento humano (Prestes; Tunes, 2021, p. 15)

Vigotski, desde a infância, teve acesso a obras de autores que lhe influenciaram o pensamento. Entre elas, a “Ética”, do filósofo Espinosa, cujo princípio monista atravessou e constituiu toda a sua obra. Teve também, em Marx, um alicerce para suas formulações, principalmente a dialética marxista, nos modos de enxergar o mundo e de analisar os fenômenos que investigava.

Em 1917, ano da Revolução Russa, Vigotski se formou em Literatura, na Universidade Popular de Chanivski, vivendo os ares de transformação dos modos de vida em sociedade propiciados pelo contexto revolucionário. Assim, sua obra também reflete tais tempos. “*El proyecto vanguardista de revolución cultural (...) acompañó a los años inmediatamente posteriores a 1917, con un fuerte*



énfasis en el campo educativo (...) la actividad de Vigotski en el marco de un optimismo transformador (...)” (Caruso, 2007, p. VI).

De acordo com Lodi (2024), Vigotski realizou estudos, sobre crianças com deficiência, entre 1924 e 1927. O período é considerado como a primeira fase das suas ideias, com análise consolidada da psicologia mundial naquele momento. Organizou também, em Moscou, entre 1925 e 1926, o Laboratório de Psicologia da Infância Anormal, termo então utilizado para o seu objeto de estudo, crianças e adolescentes com deficiência, na linguagem atual.

As concepções de Vigotski sobre o ser humano, deficiência, educação, construção social da própria vida e tudo o que lhe é subjacente, constituem um porto seguro no qual podemos atracar, respirar e recuperar forças para continuar a defesa de vidas despatologizadas (...) “A educação de crianças cegas e deficientes deve ser formulada como um problema de educação social” firmando posição contra as concepções dominantes em várias regiões do mundo em sua época, sobre deficiência e normalidade, sobre o que designava ‘por educação de crianças defectivas e crianças normais (...) Já em seu tempo os processos de patologização/medicalização estavam infiltrados no campo educacional, em especial na educação de crianças com deficiência (...) (Moysés; Angeluci, 2021, p. 9-10).

Vigotski fez parte de uma geração revolucionária, que acreditava na possibilidade de seres humanos mais respeitosos e colaborativos, engendrados por intermédio de mudanças e ações em que a educação desempenharia um papel central. Inspirado pela obra marxista, ele desejava transformar o mundo, começando por entender nossa constituição e modos de desenvolvimento. Por isso, articulou teoria e prática, buscando compartilhar a THC com membros da sociedade, principalmente docentes, que ele entendia como o “eixo central de todo o sistema educativo” (Carretero, em Vigotski, 2003, p. 12).

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC)

A THC é estruturada por princípios que revelam seu posicionamento filosófico, político, educativo e social. Ela se volta para a possibilidade de desenvolvimento pleno do ser humano cultural, em todas as suas dimensões, e de condições de vida passíveis de novas configurações,



tendo como pressuposto a potência humana, na forma de atividades conscientes e consistentes que modificam a si próprio e ao mundo.

Assim, apesar de sermos biologicamente constituídos, essa mesma biologia não nos limita, pois são as ferramentas culturais, as atividades e os signos em que estamos imersos que possibilitam o nosso desenvolvimento indivíduo-social, quando trabalhados de forma adequada e consistente. Ou seja, o acesso à cultura e aos processos educativos equânimes nos permitiria ultrapassar os limites da biologia, por facultar um novo modo, uma espécie de reconfiguração humana, possibilitando novas formas de desenvolvimento pessoal e coletivo.

A constituição cultural é direito de todas e todos. É disso que deve ocupar-se a educação, da garantia desses direitos, para que todas as pessoas possam encharcar-se de história e de cultura. Mas, não de uma histórica única, hegemônica, dominante, mas, de histórias diversas, que representem a riqueza, como dito anteriormente, das diferenças que constituem a humanidade. (...) É por isso que precisamos, urgentemente, abrir espaço nas salas de aula, na sociedade e na vida, para a troca de experiência entre pessoas, para que todas elas possam, aberta e respeitosamente, ter garantido o direito de suas expressões culturais, que, em verdade, representam suas singularidades, seus modos de estar no mundo, de perceber esse mundo (Pederiva; Oliveira, 2021, p.4).

Isto também significa afirmar que a possibilidade de desenvolvimento do ser humano na e pela cultura tem caráter social coletivo, é vinculada a uma “Situação Social de Desenvolvimento” (SSD), conceito cunhado por Vigotski, e que perpassa toda a sua obra. Dessa forma, desenvolver-se não é uma variável isolada, individual. O desenvolvimento humano está direta e profundamente vinculado ao meio e às condições em que o indivíduo está inserido. As trajetórias de acessos a vivências e mecanismos simbólicos que constituem o desenvolvimento de uma pessoa, sob a ótica da THC, é corresponsabilidade de todas as pessoas que constituem o coletivo, a comunidade ou a sociedade.

Tal afirmativa continua sendo revolucionária na atualidade. A superação dos limites biológicos vincula o desenvolvimento às possibilidades de acesso às criações histórico-culturais da humanidade e requer mecanismos perceptuais, avaliativos e de ação humana específicos e distintos para acolhimento integral de si mesmo e das demais pessoas.



Criamos ferramentas que, para além das próprias mãos, ou pés, realizavam e realizam muitas das funções de que necessitamos. Organizamos e registramos todo o conhecimento para que pudéssemos acessá-lo e desenvolvê-lo cada vez mais. (...) Escrevíamos as páginas de nossa história cultural. (...) Enquanto em nossa filogenia podíamos agir somente no estreito limiar da biologia, a organização do ser humano cultural carrega um infinito de possibilidades em relação ao seu desenvolvimento (Pederiva; Oliveira, 2021, p. 2).

A THC de Vigotski, então, entende o papel central que os processos educativos ocupam, no que tange ao desenvolvimento humano, considerando as experiências singulares e, ao mesmo tempo, as diferenças humanas, que significam formas diversas de estar no mundo. As diferenças, para o autor, representam a expressão da riqueza humana, como possibilidades de modos de existência.

O efetivo reconhecimento das diferenças, à luz da THC, exige ações sistemáticas, adequadas e consistentes de cada pessoa, para realização de suas potencialidades, e também daqueles que participam desse mundo. Nessa implicação da teoria, ressoam o princípio cristão de amar ao próximo como a si mesmo e os desafios da parábola do bom samaritano. O amor ao próximo transparece na disponibilidade para entender as necessidades das demais pessoas e atuar de modo a contribuir para a superação das limitações percebidas. O bom samaritano se releva como flexibilidade da práxis, no exercício do amor ao próximo, com disposição para sustentar a disponibilidade e amparar as demais pessoas em suas necessidades.

Assim, a THC promove reflexão e renovação continuadas, sobre as (in)adequações metodológicos e protocolares educacionais e pedagógicas, para efetiva atuação docente em diferentes realidades e variadas demandas de desenvolvimento discente, entendido como unidade analítica sujeito-contexto (ou meio) social.

A PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

A formação de professoras e professores, para Vigotski, por meio da THC, tem por eixo o que ele denomina como psicologia pedagógica, “o ramo da psicologia aplicada que estuda o emprego de conclusões da psicologia teórica ao processo de educação e de ensino” (Blonski, em Vigotski, 2003, p. 41). Em seu tempo, não se poderia compreender o processo de desenvolvimento



dos seres humanos sem considerar a dimensão psicológica, a unidade afeto-intelectiva e a constituição biocultural. Não se trata, portanto, de uma sobreposição dos conhecimentos psicológicos sobre os pedagógicos, mas, uma proposta de olhar o ser humano por intermédio dessa unidade, em que todas as dimensões seriam consideradas.

A psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas, como o processo de educação é [também] um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda naturalmente a realizar essa tarefa de forma científica (Vigotski, 2003, p. 41).

Vigotski (2003) afirma que a característica do trabalho de educadoras e educadores está relacionada às diversas noções existentes sobre o processo pedagógico. No contexto da TCH, a psicologia pedagógica, que considera a integralidade dos seres humanos em todas as suas dimensões constituintes, aponta para mudanças nos sistemas de educação, a partir de pontos de vista pedagógicos que considerem os desafios indivíduo-meio.

O professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em **organizador do ambiente social**, que é o **único fator educativo** (...) A exigência fundamental que as novas condições impõem ao professor [docente] é (...) o desenvolvimento de todos os aspectos que respiram atividade e vida (Vigotski, 2003, p. 296-297, grifos nossos).

Pela THC, o conhecimento das leis da educação, a que se incorporam as atividades psíquicas, a situação de desenvolvimento social, a unidade afeto-intelectiva, a constituição biológica-cultural, as relações humanas, ou seja, os conhecimentos promovidos pela psicologia pedagógica, são domínios de condições prévias de conhecimento para a tarefa de ser professora e professor, como organizadoras e organizadores do espaço educativo.

Vigotski afirma que o trabalho docente, bem como a formação de educadoras e educadores, deve ser fundamentado na psicologia pedagógica científica de caráter biossocial.

Além disso, o próprio método de ensino exige do professor a mesma atividade e o mesmo coletivismo [espírito de grupo] que deve impregnar a alma da escola. O professor deve viver na coletividade escolar, como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor [docente] e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não



encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas (Vigotski, 2003, p. 300).

Os modos pelos quais as relações humanas são organizadas, no espaço educativo, seja entre docentes, demais colaboradores ou colaboradoras ou discentes ou qualquer outro tipo de relação entre pessoas nesse espaço, é central na prática pedagógica. Para a THC, as relações constituem a nossa humanidade. As relações sociais nos fazem ser quem somos. Por isso, das formações de professoras e professores às práticas em sala de aula, há que se pensar no exercício de uma docência relacional que, para além da ampliação do repertório cultural dos conhecimentos e das atividades, promova vivências de respeito e equanimidade de todas as pessoas e todos os modos de vida existentes, bem como de suas respectivas expressões.

Pessoas que juntas, em coletivo, organizaram e organizam a vida a partir de necessidades comuns. As relações humanas constituem nossa humanidade, engendram nosso desenvolvimento. Ao chegarmos ao mundo, biologicamente prontos e prontos, se não tivermos a mão de outro ser humano ao nosso lado, partilhando os sentidos e significados da cultura, seremos apenas um projeto humano. Crianças perdidas em florestas, como nos mostram diversas histórias, se criadas por lobos, uivarão como lobos, se alimentam como lobos. Serão lobos, apesar das possibilidades presentes em seu aparato biológico. Para que um ser humano possa organizar-se em sua humanidade, é preciso a convivência com outros seres humanos, a partilha da vida social, é preciso encharcar-se de cultura (...) [mas não qualquer cultura]. A cultura humana é expressão da diversidade nela presente, das diferenças. Cada pessoa é inaugurada pelo mundo e tem, igualmente, a possibilidade de contribuir com ele a partir de suas singularidades, de seu olhar, a partir dos modos com os quais a cultura lhe atravessa. Essa é a riqueza da vida humana, uma seta de duas vias, em que, por meio da cultura, se pode dar continuidade, de forma criadora e transformadora, ao mundo ao redor (Pederiva; Oliveira, 2021, p. 3).

A psicologia pedagógica, como instrumento da THC, intenciona a formação de seres humanos aptos ao desenvolvimento, que possam realizar suas potências, mesmo com eventuais dificuldades impostas por sua constituição biológica. O desenvolvimento pessoal conta com repertórios da cultura, em colaboração com pares sociais e ferramentas culturais disponíveis, além do repertório biológico. Nesse contexto, as pessoas podem ser consideradas em sua integralidade e compreendidas a partir de possibilidades de desenvolvimento pluridimensional nas diversas atividades humanas, por influência delas próprias e das demais pessoas.



DEFECTOLOGIA

Os termos defectologia e criança anormal, utilizados no título e ao longo do artigo, correspondem à terminologia do início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente (Vigotski, 2011).

É sobre as bases anteriormente discutidas e com foco nas diferenças humanas que se constitui a defectologia vigotskiana. Com os conceitos pertinentes (normal e anormal) aos estudos de sua época, em busca de organizar os alicerces de uma educação para todas as pessoas, com suas diferenças e especificidades, e de formar professoras e professores aptos para tal finalidade, Vigotski afirma que:

O conceito de normalidade pertence às noções científicas mais difíceis e indeterminadas. Na verdade, não existe norma alguma, mas há uma quantidade inumerável de variações diferentes, desvios da norma, e muitas vezes é difícil dizer onde o desvio ultrapassa os limites além dos quais começa o âmbito do anormal. Limites não existem em nenhuma parte e, nesse sentido, a norma representa o conceito meramente abstrato de certa magnitude média dos casos mais frequentes de um fenômeno e, nos fatos, não se encontra em forma pura, mas sempre mesclada com algumas formas anormais. Por isso, não existem limites precisos de nenhuma índole entre o comportamento normal e o anormal (Vigotski, 2003, p. 257).

A THC convida professoras e professores a pensar sobre o assunto sob a perspectiva de como facultar desenvolvimento a discentes, sem prejuízos de suas diferenças. Considerando-se o momento histórico da sua concepção, lançou novas luzes sobre as implicações educacionais das noções de normalidade e de anormalidade, principalmente no que tange à formação docente. Dessa maneira, busca oportunizar o desenvolvimento de todas as formas de expressão do comportamento humano nos processos educativos.

O comportamento anormal, porém, não se manifesta apenas da anormalidade congênita ou sob a forma de distúrbios transitórios. Ele se infiltra e penetra em nossa vida cotidiana e é encontrado em todos os momentos em todas as pessoas. Durante muito tempo, esses fenômenos escaparam à atenção da ciência, porque esta e as pessoas comuns os consideravam casualidades e não lhes davam nenhuma importância; parecia que não desempenhavam nenhum papel especial na vida humana (...) O professor tem de [se]



dedicar a esses fenômenos (...) Ele tem de saber o que significam e [os] compreender, em cada oportunidade (...) (Vigotski, 2003, p. 263)

Pensando sobre a formação docente, no contexto da diversidade de modos de expressão que o ser humano pode assumir, Vigotski (2003) defende que, frente às especificidades humanas, as técnicas e os procedimentos educativos necessitam de uma individualização, para cada caso e cada situação particular. Ele afirma que, com métodos de compensação e de adaptação, tais questões têm menos dificuldade de serem bem encaminhadas.

A escola das diferenças, com suas peculiaridades pedagógicas, para Vigotski (2003), possui uma regra psicológica comum. Ela deve fornecer, principalmente às crianças, um meio social devidamente organizado para elas, dando-lhes a possibilidade de desenvolvimento. A pedagogia e a psicoterapia não teriam, contudo, limites rígidos, pois formariam uma “sociogogia”, metodicamente planejada, contribuindo para escolas para todas e todos em que cada diferença importa e se torna ponto de partida das indagações educacionais em lugar de seu limite ou termo final.

A diversidade e a diferença são pilares da existência humana no planeta. No reino animal, são esses fatores os que possibilitam o equilíbrio na natureza. Se uma espécie se sobrepõe sobre outra, logo surge o desequilíbrio no sistema. Tudo que foi criado ao nosso redor tem a contribuição (...) de inúmeros criadores anônimos. Todas as expressões das artes e da ciência são criações humanas. Tudo isso, de dois gravetos de pau que geraram o fogo, à luz elétrica, que teve sua materialização por meio de um cientista, mas, que bebeu na fonte de vários outros pensadores, foi feito pelas mãos de inúmeras pessoas que não figuram nos livros acadêmicos (...) É por isso, além de outros fatores, que toda a vida importa. Toda experiência humana é essencial para a existência. Todas as formas de expressão do conhecimento são válidas, genuínas, merecedoras de respeito e de dignidade (Pederiva; Oliveira, 2021, p. 3).

A THC de Lev Semionovich Vigotski, ainda representa uma ferramenta valiosa para formação e atuação docentes em face das diferenças e diversidade. Há autoras e autores que refletem sobre a temática na atualidade. É disso que trataremos a seguir.



A ATUALIDADE DA THC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

O cenário referente à formação docente em perspectiva inclusiva, a partir das bases da THC, reflete a importância dessa abordagem na atualidade para se pensar e atuar no contexto educativo. Diversos trabalhos colaboram para isso, demonstrando as possibilidades do pensamento vigotskiano.

Ao discorrerem a respeito do programa de Educação Precoce no Distrito Federal, Miranda e Sá (2020) evidenciam como alguns princípios da THC são aplicados nesse serviço público de Atendimento Educacional Especializado. Voltado para bebês e crianças com menos de quatro anos que apresentam intercorrências no processo de desenvolvimento – em razão de nascimento prematuro, deficiência, síndrome ou outra necessidade específica – tal atendimento possui interfaces com a Educação Infantil e a Educação Especial.

Como dito anteriormente, a deficiência é socialmente construída (Vigotski, 1997), ou seja, a condição orgânica, biológica, física ou intelectual existe, não se nega, mas não se trata de uma limitação inerente ao indivíduo, e sim do modo pelo qual a sociedade organiza espaços, práticas e relações, muitas vezes sem oferecer as mediações e condições de acessibilidade necessárias para garantir o acesso pleno à cultura.

A prática pedagógica que promove a relação com adultos e outros pares, cria pontes entre as crianças e o patrimônio cultural. O texto critica fortemente as práticas de mitigação curricular para crianças com deficiência. Em lugar de adaptar o currículo com reducionismos, com menos conteúdo, o programa organiza meios e materiais que permitem a acessibilidade ao mesmo currículo — uma ação pedagógica transformadora e alinhada à THC:

A ideia de reduzir o currículo vai na contramão do pensamento vigotskiano de que todas as pessoas são capazes de aprender. Embasa-se antes no pensamento de que alguns têm o conhecimento, a cultura e podem mensurar o tanto de que os outros são capazes de se apropriar, e assim distribuem a cada um conforme essa capacidade. Ocorre que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, todas as pessoas são capazes e todas seguem caminhos diferentes nesse trajeto, não é o professor quem está no controle. O processo é sempre colaborativo e protagonizado por três elementos: o professor, a criança e a cultura (Miranda; Sá, 2020, p.177).



A educação é, então, percebida como mediação social e é proposta de forma sensível, integral e comprometida com o desenvolvimento humano — não com padrões normativos. Afinal, de acordo com a THC, o desenvolvimento de qualquer pessoa não é menor: é diferente. E, com tal entendimento, é possível valorizar a diversidade como riqueza para o processo educativo, o que incorpora os escritos de Vigotski, sobre a necessidade de coletividades heterogêneas para fomentar o desenvolvimento humano.

Para que todas essas ideias sejam postas em prática, é necessário que a formação docente permita a compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico, social e culturalmente mediado, abordando temas como zona de desenvolvimento proximal, mediação pedagógica, diversidade humana e inclusão como direito. Além disso, para preparar educadores que promovam acesso à cultura e planejem intervenções educativas deliberadas, centradas na potencialidade da criança, é possível nos voltarmos para a defectologia, a qual

se depara com tarefas cuja solução requer trabalho criativo, organizado de maneiras especiais. Para resolver tais e tais problemas da defectologia, é preciso encontrar uma base sólida, tanto para a teoria quanto para a prática. Para não construir sobre a areia, para evitar o empirismo eclético e superficial que a distinguiu no passado, para abandonar a pedagogia médico-hospitalar e passar para uma pedagogia criativamente positiva, a defectologia deve se basear no fundamento filosófico do materialista dialético, sobre o qual nossa pedagogia geral é construída, e no fundamento social, sobre o qual nossa educação social é construída. Esse é precisamente o problema de nossa defectologia (Vigotski, 2012, p. 37).

E, para um problema não restrito a fundamentos teóricos, é necessário formação qualificada. Para que a pedagogia seja sensível e transformadora, educadoras e educadores precisam ser preparadas e preparados para escutar, acolher e respeitar as singularidades de cada estudante e família. Dessa forma, a formação docente deve promover reflexão crítica, sobre o papel da educação como prática emancipadora e não normalizadora.

Afinal, inclusão não é apenas presença física, mas acesso real ao processo de aprendizagem, que demanda formações docentes que auxiliem não apenas na identificação de barreiras (arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais) como também na organização de tempos, espaços e materiais para superá-las, contextualizando as experiências na cultura. Assim, é fortalecida a



possibilidade de criar ambientes ricos em sentido humano, em que a pessoa com deficiência ou apenas diferente seja percebida – acima de tudo – como sujeito em desenvolvimento.

Dentre alguns casos práticos que podem ser citados está o documentário “As Borboletas de Zagorski”, produzido pela BBC de Londres, em 1992. Ele traz “relatos de experiências realizadas, no Instituto de Defectologia, situado em Moscou, sede das experiências desenvolvidas por Lev Semionovich Vigotski, entre 1924 e 1934” (Diniz, 2014). No documentário, é possível perceber o papel da docência relacional e da compensação social no processo educativo orientado pela convicção de que a aprendizagem é direito e possibilidade para todas as pessoas.

A rotina daquela escola, por exemplo, foi organizada de acordo com as deficiências de cada estudante, para que todos e todas participassem das atividades e ampliassem suas autonomias e desenvolvimento. Pela utilização do alfabeto manual com uma só mão e movimentos a uma pequena distância, para crianças que possuem algum grau de visão, ou a partir de toques nas mãos das crianças cegas e surdas, incentivam-se habilidades comunicativas, emocionais, cognitivas, motoras e sensoriais, além da ampliação do repertório cultural dessas pessoas. A gravação mostra como crianças podem conviver de maneira colaborativa, não apenas com os adultos, mas também com seus pares e na comunidade onde estão inseridas.

Tais práticas condizem ainda com a preocupação reiterada para a primeira infância, mas que pode e deve ser ampliada para todas as idades, “de defender o reconhecimento de bebês com deficiências como sujeitos históricos e sociais que devem ter assegurado, pelos Estado, família e sociedade, o direito de conviver e interagir com adultos e crianças em ambiente educacional inclusivo” (Mercado, 2024, p.7).

É necessário, ademais, refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ambiente educativo. As diretrizes de estimulação precoce, para crianças de 0 a 3 anos, com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (Brasil, 2016), apontam a relevância de formação de uma docência interdisciplinar e alinhada à pedagogia vigotskiana.

No mesmo sentido, Rancel e Bolsanello (2013) destacam a necessidade de formação continuada e de práticas fundamentadas em teorias do desenvolvimento infantil. Ao apontarem a necessidade de formação docente crítica e colaborativa, as autoras reiteram a necessidade de uma formação que valorize a criança como sujeito integral, não caracterizada apenas pela deficiência,



além de comentarem sobre a centralidade da família no processo de educação precoce de bebês com deficiência, alinhando-se à abordagem biopsicossocial das mencionadas diretrizes.

Miranda e Sá (2020) também focam no desenvolvimento integral da criança e propõem práticas que envolvem família, escola e comunidade, reforçando a relevância do contexto sócio-histórico-cultural. Ao evidenciarem práticas inclusivas, desde a primeira infância, ambos enfatizam que a formação docente seja voltada para o trabalho colaborativo, posto que docentes são entendidos como agentes de transformação social.

Graf *et al* (2025) corroboram Miranda e Sá (2020), ao apontarem a importância da formação interdisciplinar e continuada, com base em práticas transformadoras. No mais, exploram lacunas da formação inicial e continuada, propondo ações inclusivas e uso de tecnologias assistivas.

As ideias de Pasqualini (2009) são igualmente substanciais para tal diálogo, posto que a autora fundamenta a formação docente na compreensão dos períodos do desenvolvimento infantil segundo a THC. Ela defende que esse é um eixo central para planejar intervenções pedagógicas inclusivas, já que os profissionais precisam compreender profundamente os processos de desenvolvimento, que ocorrem por intermédio das relações sociais e das mediações simbólicas. Isso significa, dentre outros aspectos, conseguir reconhecer os percursos não lineares do desenvolvimento infantil.

Ao analisar a formação docente continuada e sua influência, na educação especial pela perspectiva da educação inclusiva, Borges (2024) destaca sentimentos de insegurança e despreparo para lidar com alunos com deficiência. A autora defende que o desenvolvimento e a aprendizagem são mediados pelas relações sociais, uma ideia central na THC e, assim como Pasqualini (2009), enfatiza que a deficiência não é um obstáculo absoluto, mas sim uma condição que pode enfrentar menos dificuldades ao ter mediações adequadas socialmente construídas.

A capacitação docente para estimular a autonomia dos alunos com deficiência, não apenas adaptando conteúdos, mas reconhecendo suas capacidades e potencialidades, é essencial para os processos de desenvolvimento inclusivo. Para tal, os e as docentes precisam compreender o desenvolvimento infantil como não linear, além de promoverem autonomia desde a primeira infância.



Isso é possível, por exemplo, a partir de “práticas pedagógicas que respeitem os tempos e ritmos de desenvolvimento de cada bebê com deficiência, além de promover a autonomia e o protagonismo infantil, considerando a criança como sujeito de direito, potente, criativo e produtor de culturas” (Mercado, 2024, p.8).

Com tal perspectiva, atividades como o brincar começam a ser percebidas de outra forma, podendo ser tratadas como atividade central e não apenas recreação. Afinal, o brincar possui relação direta com a essência do ser infantil (Martins; Rozek; Sternberg, 2019). O brincar é defendido, pelas autoras citadas, como a principal forma de expressão e conhecimento da criança. Por meio dele, é possível compreender como a criança se vê e interage com o mundo. Assim, proporcionar espaços e condições para o brincar coletivo é fundamental, para uma prática educativa que seja realmente inclusiva, à luz da THC. O brincar, que transita da ação sensório-motora para formas cada vez mais simbólicas, revela e constitui os processos de aprendizagem e realização dos potenciais de desenvolvimento humano.

Por meio da brincadeira, a criança pode experimentar papéis sociais, desenvolver linguagem, exercitar autonomia, “exercer sua liberdade, expressar suas ideias, fazer escolhas, e, principalmente, representar situações além do seu nível de desenvolvimento real [individual atual], por meio da imaginação” (Lima; Costa, 2021, p.2) e da mobilização interna propiciada e incentivada pelos colegas de brincadeira.

A partir da compreensão vigotskiana de que a brincadeira é uma atividade guia, no desenvolvimento infantil, torna-se evidente que práticas pedagógicas sensíveis e intencionalmente planejadas são fundamentais para garantir que todas as crianças, com ou sem deficiência, tenham acesso a experiências de aprendizagem.

É nesse contexto que as ideias de Campos e Rosa (2022) se inserem. As autoras defendem que professores e professoras precisam estar preparados e preparadas para escutar ativamente, refletir criticamente e planejar práticas individualizadas, capazes de atender às especificidades de cada aluno. Essa formação não se limita ao domínio técnico, mas exige uma postura ética e sensível, que reconheça o potencial de desenvolvimento presente em cada criança — inclusive aquelas que, por suas condições, podem trilhar caminhos alternativos de aprendizagem, como Vigotski propõe.



Por fim, a formação docente, na perspectiva da THC, envolve, entre outros aspectos, a compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico e cultural, a formação colaborativa, interdisciplinar e reflexiva, o planejamento de intervenções pedagógicas deliberadas, a parceria com a família e outros profissionais, o olhar ético e político para a inclusão como direito e não como técnica, e a valorização da escuta, da mediação e do potencial humano singular.

Cumpre ainda mencionar o curso de extensão em “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para formação e qualificação discente em práticas pedagógicas de educação inclusiva na educação básica e que também tem por base a THC (Brasil, 2025). O curso teve abrangência nacional, oferta na modalidade à distância e parceria com instituições públicas de ensino superior (IPES), integrantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os quatro módulos do curso seguiram o roteiro apresentado pelo presente artigo: 1) educação inclusiva como direito; 2) desenvolvimento na perspectiva da THC; 3) currículos, tecnologias e práticas pedagógicas inclusivas; 4) práticas, recursos e materiais pedagógicos inclusivos (Brasil, 2025).

CONCLUSÃO

“Vamos em frente, de volta à Vigotski?”. Às vezes é mais correto parar do que ficar tentando “criar mais uma psicologia, pinçando citações dos clássicos” (...). Quem sabe, ao parar, [as pessoas descubram que] é preciso simplesmente dominar “todo o método” deixado por L. S. Vigotski. (Kratsov; Kratsova, 2021, p.41).

A citação da neta de Vigotski, Elena, e de seu esposo, Guennard, revela a atualidade do estudo da obra desse autor como parte da formação docente inclusiva, apesar das dificuldades. São poucas as pessoas que se propõem a estudar a obra do autor de modo constante e aprofundado e no original ou por intermédio de traduções fidedignas para o português. Assim, pelo compromisso que temos com o tema, em anos de estudos, reflexões e aplicações práticas, em salas de aula, é que enfatizamos o retorno constante a Vigotski.



A formação de professoras e professores na THC representa um alicerce fundamentado em princípios sólidos e reconhecidos, com potência de transformação social e educativa, na busca por pessoas mais humanas, respeitadas, amorosas, responsáveis e comprometidas. No que tange ao fenômeno da diversidade humana, às suas peculiaridades e diferenças, também encontramos em Vigotski, um caminho diferenciado e acolhedor, para o encaminhamento das questões educacionais e pedagógicas relativas à educação inclusiva.

Ao retornarmos a Vigotski, enfatizamos as possibilidades inclusivas que a THC possui para engendrar a educação como possibilidade de desenvolvimento de seres humanos, direito e dever social que todas e todos temos, sem discriminações.

REFERÊNCIAS

BLANCK, Julio Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p.15-32.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: em foco a formação continuada de professores em São Luís-MA. 2024. 207 f. **Tese** (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

CAMPOS, Nádia Maria da Conceição; ROSA, Karina Nunes da Silva. A formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva: a prática pedagógica para o ensino do aluno com deficiência intelectual. In: **Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências**. São Paulo: Aya Editora, 2022, p.112-135.

CARUSO, Marcelo. Introducción histórica. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007, p. V-LXXXV.



DINIZ, Andréa. “AS BORBOLETAS DE ZAGORSKI”: UMA ANÁLISE DE PRINCÍPIOS DA DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 171-189, jul./dez. 2014.

GRAF, Lucimar; LÔBO, Ítalo Martins; MARVILA, Luciene dos Santos Pereira; GOMES, Cymar Pinto. Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 11, n. 55, p. e464, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/464>. Acesso em: 13 ago. 2025.

HANSEL, Ana Flávia; BOLSANELLO, Maria Augusta. A educação precoce de bebês com necessidades especiais: vislumbrando melhorias no atendimento profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013. Curitiba. **Anais...** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 23813-23827.

LÔDI-CORRÊA, Samantha. Vigotski em seu contexto histórico. In: PEDERIVA, Patrícia. et. al. **Educação Estética Histórico-Cultural: Vigotski nas Artes**. São Carlos: Pedro e João, 2024, p. 29-43

KRATSOV, Guennadi Grigorievitch; KRATSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. Em: **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

LIMA, Géssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeida da. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais: uma reelaboração criativa da criança sobre as relações de trabalho. **Eccos Revista Científica**, n. 56, São Paulo, jan./mar. 2021.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ROZEK, Marlene; STERNBERG, Priscilla Wagner. Em que sentido conhecer o processo de desenvolvimento das crianças pode ajudar a tornar a Educação Infantil mais inclusiva? In: MARTINS, Gabriela Dal Forno; ROZEK, Marlene; STERNBERG, Priscilla Wagner (org.). **Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2019. p.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira. Educação especial na primeira infância: reflexões sobre a Lei nº 14.880/2024 no atendimento educacional especializado para bebês. Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – **ANPEd Nordeste** (2024). Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais3/docs/17786-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de; SÁ, Antônio Villar Marques de. Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: o Programa de Educação Precoce no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#21)**, v. 7, n.2, 2020, p. 173-180. Disponível em:



<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/841/535>. Acesso em: 09 jun. 2025.

MOYSÉS, Maria Aparecida e ANGELUCCI, Biancha. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da Defectologia**. Volume 1. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 9-15.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31–40, jan./mar. 2009.

PEDERIVA, Patrícia e OLIVEIRA, Daiane. PEDERIVA, Patrícia e OLIVEIRA, Daiane. **A constituição humana na cultura: educação e desenvolvimento**. Trabalho escrito para encontro realizado em 16 de junho de 2021, da formação continuada sobre “As dez competências gerais da educação básica” (UnB/SEEDF), com professores do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, D. F. Universidade de Brasília, 2021.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Educação Estética Histórico-Cultural: conversando com estudantes e profissionais da educação e da psicologia. In: SOUZA, Alisson (org.). **O desenho livre a arte na Educação Infantil sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural**. Curitiba: CRV, 2022, p. 21-31.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. Escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 13-22.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas – V – Fundamentos de Defectología**. Traductor Julio Guillermo Blanck. Madrid: 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p. 33-306.



SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em Educação (UnB) – Professora da Faculdade de Educação/PPGE da UnB
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-6671> – E-mail: pat.pederiva@gmail.com

[**] Doutora em Educação (UFPA) – IpeArtes/Seduc/GO
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-0743> – E-mail: marta.pederiva@hotmail.com

[***] Doutor em Américas Comparadas (Ceppac/UnB, 2012) – Universidade de Brasília
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4778-6111> - E-mail: j.pederiva@yahoo.com.br

Submetido em: Fevereiro de 2026.

Aprovado em: Julho de 2026.

Publicado em: Outubro de 2026.