



CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI À INCLUSÃO ESCOLAR

VYGOTSKY'S CONTRIBUTIONS TO SCHOOL INCLUSION

CONTRIBUCIONES DE VYGOTSKY A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

FARIA, Paula Maria Ferreira de
paula.pmff@gmail.com

UFPR – Universidade Federal do Paraná; Faculdade Herrero
<https://orcid.org/0000-0001-6804-8711>

CAMARGO, Denise de
denicamargo@gmail.com

UFPR – Universidade Federal do Paraná; UTP – Universidade Tuiuti do Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-9092-9988>

RESUMO Este artigo, cuja metodologia é de caráter teórico, tem como objetivo apresentar os pressupostos inclusivos presentes na Teoria Histórico-Cultural do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski, discutindo sua relevância e atualidade no contexto da educação brasileira contemporânea. Enfatiza-se a compreensão social do conceito de deficiência e discute-se os conceitos de diversidade e de diferença no âmbito da escola brasileira. A inclusão constitui um desafio que demanda a transformação não apenas dos ambientes escolares, mas sobretudo dos pressupostos ontológicos e epistemológicos que subjazem e fundamentam as práticas educacionais em sala de aula. Conclui-se, assim, que a Teoria Histórico-Cultural vigotskiana constitui um importante aporte, enfatizando o potencial da inclusão escolar enquanto promotora de vias indiretas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, resultando na aprendizagem e na ampla participação social desses e de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski. Educação.

ABSTRACT This article, whose methodology is of a theoretical nature, aims to present the inclusive assumptions present in the Cultural-Historical Theory of the Russian psychologist Lev Semenovich Vygotsky, discussing its relevance and current status in the context of contemporary Brazilian education. Emphasis is placed on the social understanding of the concept of disability and the concepts of diversity and difference within the scope of the Brazilian school are discussed. Inclusion is a challenge that demands the transformation not only of school environments, but above all of the ontological and epistemological assumptions that underlie and base educational practices in the classroom. It is concluded, therefore, that the Vygotskian Cultural-Historical Theory constitutes an important contribution, emphasizing the potential of school inclusion as a promoter of indirect ways of developing higher psychological functions, resulting in learning and broad social participation of these and all students

Keywords: School inclusion. Cultural-Historical Psychology. Vygotski. Education.



RESUMEN Este artículo, cuya metodología es de carácter teórico, tiene como objetivo presentar los supuestos inclusivos presentes en la Teoría Histórico-Cultural del psicólogo ruso Lev Semenovich Vygotsky, discutiendo su relevancia y actualidad en el contexto de la educación brasileña contemporánea. Se enfatiza la comprensión social del concepto de discapacidad y se discuten los conceptos de diversidad y diferencia en el ámbito de la escuela brasileña. La inclusión es un desafío que demanda la transformación no solo de los ambientes escolares, sino sobre todo de los presupuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen y fundamentan las prácticas educativas en el aula. Se concluye, por tanto, que la Teoría Histórico-Cultural vygotskiana constituye un aporte importante, destacando el potencial de la inclusión escolar como promotora de vías indirectas de desarrollo de funciones psicológicas superiores, redundando en aprendizajes y amplia participación social de estos y todos los estudiantes

Palabras clave: Inclusión escolar. Psicología Histórico-Cultural. Vigotski. Educación.

1 INTRODUÇÃO

Lev Semenovich Vigotski¹ (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019) desenvolveu estudos aprofundados acerca da educação de crianças com deficiências – denominado, em sua época, de defectologia. Enfatizando o caráter social da deficiência, o autor defendia uma abordagem que visasse a superação das limitações por meio de vias indiretas: “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural [...]” (Vigotski, 2019, p. 252). Os postulados vigotskianos estabeleceram os fundamentos para um novo tipo de pesquisa, pautada em uma visão de mundo eminentemente ideológica que enfatizava os ideais de justiça social e equidade (Stetsenko, 2016).

Nessa acepção, a adoção dos princípios vigotskianos na escola contemporânea conduz à compreensão de que “[...] a inclusão demanda um novo modelo social e escolar no qual é a sociedade como um todo (e não cada aluno individualmente) que deve se adaptar, modificando sua estrutura, conceitos, representações e práticas [...]” (Venâncio; Faria; Camargo, 2020, p. 19-20).

¹ Adota-se neste texto a grafia “Vigotski”; nas referências, contudo, mantém-se o formato adotado em cada obra consultada.



A beleza da teoria vigotskiana reside em sua ênfase de construção colaborativa e em sua visão prospectiva, buscando soluções personalizadas no interior dos sistemas que apoiam cada estudante, tendo em vista seu desenvolvimento pleno (Evans, 1994). Segundo essa perspectiva, apesar da existência de limitações biológicas, a deficiência é percebida como resultado das experiências sociais refletidas na própria deficiência; desse modo, “[...] toda a gravidade e todas as limitações criadas pelo defeito estão contidas não na deficiência em si mesma, mas nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esse defeito [...]” (Vigotski, 2019, p. 306).

Nesse sentido, este artigo configura um ensaio teórico cujo objetivo é apresentar os pressupostos inclusivos presentes na Teoria Histórico-Cultural do psicólogo russo Lev S. Vigotski, discutindo sua relevância e aplicabilidade no contexto da educação brasileira contemporânea.

Inicia-se pela apresentação dos pressupostos inclusivos desenvolvidos por Vigotski para, na sequência, refletir sobre como tais pressupostos, elaborados há cerca de cem anos na Rússia, podem ser úteis ainda hoje à educação brasileira. A discussão acerca do cenário inclusivo na perspectiva histórico-cultural inclui apontamentos acerca do significado e intencionalidade dos termos diversidade e diferença, amplamente utilizados no contexto da inclusão escolar. Por fim, tece-se algumas considerações acerca da temática, sem a intenção de esgotá-la, porém buscando fomentar a reflexão crítica sobre a importância de que a inclusão escolar seja efetivada na realidade do chão da escola brasileira sob referenciais consistentes e que coadunem, genuinamente, com os princípios de equidade, justiça social e de educação para todos.

2 O PROCESSO EDUCATIVO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS

Diferentemente das abordagens tradicionais, de viés médico-biológico, a abordagem compensatória da defectologia de Vigotski (2018, 2019) não se pauta na gravidade da dificuldade, mas sobretudo na eficiência das estratégias pedagógicas



utilizadas pela escola para auxiliar o estudante a superar o problema (Evans, 1994). O psicólogo russo considera que o principal elemento promotor da compensação não são os fatores internos do sujeito, mas sua interação social com o meio. Assim, o modo como cada criança se insere socioculturalmente é determinante para as formas como ela é capaz de lidar e superar as barreiras relacionadas à deficiência (Vigotski, 2018). Para Vigotski (2018), portanto, a principal fonte para a compensação da deficiência não reside na própria criança, como um dado intrinsecamente natural, mas está na “[...] vida social e coletiva da criança, a coletividade de seu comportamento [...]” (Vigotski, 2018, p. 8).

A compreensão da deficiência como um conceito social é fundamental para o processo educativo, que deve voltar-se à compensação social e não à superação da própria deficiência, que muitas vezes encontra limitações biológicas permanentes. Nesse sentido a educação escolar, enquanto educação social direcionada ao desenvolvimento social da criança, assume especial relevância.

De acordo com Vigotski (1997, 2011, 2018, 2019), a educação de crianças com deficiência deve considerar a unidade e integralidade da personalidade da criança, compreendendo que as forças compensatórias por vias indiretas de desenvolvimento promovem relações interfuncionais qualitativamente novas e deve ser a base a partir da qual se desenvolve o processo educativo, tendo em vista a plena participação social. Vigotski (1997, 2019) postula que mesmo que o desenvolvimento dos processos psicológicos inferiores se mostre comprometido devido ao caráter orgânico da deficiência, ainda é possível promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afetadas de modo indireto pela deficiência. O autor propõe a superação da concepção médico-clínica, que limita o desenvolvimento ao pressupor sua impossibilidade a partir das condições biológicas e desconsidera outras vias e rotas que surgem, de modo compensatório, a partir da deficiência:

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento (Vigotski, 2011, p. 869).



Considerando a necessidade da elaboração de vias desenvolvimentais indiretas como forma de compensação da deficiência e o fato de que a compensação tem suas origens na vida social coletiva, Vigotski (2018) ressalta a promoção do desenvolvimento em ambientes inclusivos. Para o autor, o modelo de segregação das crianças com deficiência em instituições especializadas com vistas a nivelar as condições de aprendizagem “[...] é um ideal pedagógico falso. Ele contradiz a lei fundamental do desenvolvimento do nível psicológico superior e a noção de diversidade e dinâmica das funções psicológicas da criança [...]” (Vigotski, 2018, p. 12). É justamente a segregação que compromete o desenvolvimento sociocultural dessas crianças, obstaculizando o desenvolvimento de vias compensatórias para as funções psicológicas superiores. A partir do pressuposto do “[...] coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e da anormal [...]” (Vigotski, 2018, p. 10), a educação de crianças com ou sem deficiências, em seu aspecto essencial, deveria ser exatamente a mesma; ou seja, os objetivos pedagógicos devem ser os mesmos.

O trabalho pedagógico se efetiva essencialmente pela mediação do professor – compreendida como a ação intencional deste profissional com vistas a promover o desenvolvimento do estudante (Martins, 2011). A mediação docente permite que o professor compreenda as rotas de aprendizagem dos estudantes, conhecendo seus níveis de desenvolvimento. Vigotski (2001, 2004, 2017) postula a existência de dois diferentes níveis: a zona de desenvolvimento atual (ou real) e a zona de desenvolvimento iminente (imediato, próximo ou proximal). Vigotski (2004, p. 478) define que, enquanto o desenvolvimento atual “[...] se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos de seu desenvolvimento [...]”, a zona de desenvolvimento iminente exprime “[...] processos que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento [...]” (Vigotski, 2004, p. 480). Desse modo, essa área de possibilidades “[...] pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento [...]” (Vigotski, 2004, p. 480).



É importante esclarecer que o conceito de zona de desenvolvimento iminente não se refere estritamente àquilo que a criança realiza (ou seja, os níveis de tarefas), mas diz respeito à distância (e não à “diferença”) entre os níveis de desenvolvimento das funções intelectuais, determinada por meio da resolução de problemas (Veresov, 2017). Em outras palavras, a zona de desenvolvimento iminente corresponde à distância entre o desenvolvimento atual (o que o estudante já é capaz de realizar de modo autônomo) e o desenvolvimento potencial, ou seja, as possibilidades de desenvolvimento expressas nas atividades que consegue realizar com a mediação de um adulto ou parceiro mais experiente. Tal compreensão é fundamental para entender o conceito de zona de desenvolvimento iminente não como a diferença entre o que a criança faz sozinha e com a ajuda de outros, distorção amplamente apregoada, mas enquanto medida de desenvolvimento.

Em suma, a zona de desenvolvimento iminente é a distância entre o nível de seu real desenvolvimento, determinada com a ajuda de tarefas resolvidas e o nível de desenvolvimento possível, definido com a ajuda de tarefas resolvidas pela criança sob a orientação de adultos ou em cooperação com pares mais experientes (Veresov, 2017). Ou seja, a tarefa, erroneamente compreendida como o foco central, é na realidade um instrumento que permite a aferição do desenvolvimento infantil.

A compreensão de Vigotski (2001) sobre a zona de desenvolvimento iminente revela que a aprendizagem efetivada pela mediação cultural promove o desenvolvimento. Inverte-se, assim, a lógica tradicional da maturação do organismo, segundo a qual a aprendizagem só seria possível após o desenvolvimento biológico – ou seja, o afloramento de determinados componentes psicológicos ou biológicos relacionados a etapas cronológicas biologicamente determinadas. É a aprendizagem, concretizada na escola pela mediação por meio da interação sociocultural, que torna possível o desenvolvimento. Assim, tal como preconiza a lei geral do desenvolvimento, funções interpsicológicas são internalizadas pela criança por meio da aprendizagem, conduzindo à sua transformação em funções intrapsicológicas. Para o autor,

[...]a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento



que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir (Vigotski, 2004, p. 484).

Toda criança só é capaz de se desenvolver se tiver condições para tal; ou seja, se a ela for proporcionado, por meio da mediação, acesso aos diversos elementos socioculturais apropriados pela humanidade. Nesse sentido, a escola deve valorizar a interação, estimulando a comunicação e a troca de experiências, pois somente a partir da convivência social é que o desenvolvimento pode ocorrer. De acordo com Vigotski (1997, 2011, 2018, 2019), portanto, uma educação de caráter social fundamentada no princípio da compensação social é essencial para o desenvolvimento das crianças com deficiência, cuja função principal é criar sistemas culturais auxiliares que suportem e sustentem o desenvolvimento sociocultural da personalidade da criança (Dainez; Freitas, 2018).

No contexto específico da deficiência, o foco do processo educativo deve se dirigir não às limitações primárias, cuja fonte orgânica é propriamente a deficiência, mas às fontes secundárias, originárias do meio sociocultural e que podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento dessas crianças por uma via indireta, compensando a deficiência. Vigotski (2004) critica as adaptações de ensino para as crianças com deficiências que, em prol de uma suposta facilitação do processo pedagógico, excluem as atividades consideradas “mais complexas”, que conduziriam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atendo-se à realização de atividades simplificadas e que poderiam ser realizadas com maior facilidade por esses estudantes (tais como fazer desenhos elementares, colagens simples ou apenas circular o desenho correto, por exemplo, como ainda hoje não é incomum vermos em salas de aula pretensamente inclusivas). Segundo o autor, “[...] esse sistema de ensino, que se baseia apenas no método direto e exclui do ensino tudo o que está ligado ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar a sua deficiência natural como a aprofunda [...]” (Vigotski, 2004, p. 481).

A educação não pode pressupor a deficiência como um defeito, mas deve procurar vislumbrar as possibilidades de desenvolvimento qualitativamente diferenciadas que a deficiência proporciona para a formação das funções psicológicas superiores de cada criança: “[...] que perspectiva tem ante si o pedagogo quando está ciente de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também



a fonte de forças e de capacidades, e que há algum sentido positivo no defeito?” (Vigotski, 2019, p. 76). A tarefa da escola, portanto, “[...] é envidar todos os esforços e fazê-la avançar nessa direção, desenvolver nela aquilo que em si não está suficientemente desenvolvido [...]” (Vigotski, 2004, p. 481).

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019), o ensino deve orientar-se a partir dos interesses da criança e estimular a superação das limitações, opondo-se diretamente à deficiência e estimulando a participação plena na vida social e no mundo do trabalho, desenvolvendo uma postura de ação e possibilidades, em oposição à tradicional cultura de piedade e assistencialismo – pois “[...] a tarefa da escola, no final das contas, não consiste em acomodar-se ao defeito, mas em superá-lo [...]” (Vigotski, 2018, p. 21).

Embora reconheça que nem sempre o processo de superação das limitações terá êxito pleno, Vigotski (1997, 2011, 2018, 2019) insiste que é preciso promover o maior desenvolvimento possível. Assim, para todos os estudantes, o objetivo da educação deve ser atingir o pleno e integral desenvolvimento, dentro das possibilidades de cada criança. Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019) não ignora a necessidade do atendimento às especificidades educacionais das crianças com deficiência, mas se opõe ao fato de que tal atendimento a separe ou impeça de conviver com todos os estudantes, enfatizando a importância da vida social coletiva para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2019).

Para o autor, o isolamento dos estudantes com deficiência faz com que toda a estrutura da escola se organize justamente em torno de sua limitação, dificultando ainda mais sua superação; nesse sentido, critica a separação dos estudantes considerados especiais e sua rotulação conforme a deficiência. Sob o aspecto educacional, a classificação (presente em nossas escolas por meio da ainda frequente solicitação de laudos médicos) precisa ser superada pela compreensão funcional de cada criança e pela identificação das barreiras educacionais à sua aprendizagem.

É importante saber não só que doença a pessoa tem, mas que pessoa tem determinada doença. O mesmo é válido para a deficiência e os defeitos. Para nós, importa saber não apenas qual defeito foi medido com precisão em determinada criança, o que nela está afetado, mas também qual criança tem certo defeito, isto é, que lugar a deficiência ocupa no sistema da personalidade, que tipo de reconstrução ocorre, como a criança enfrenta sua própria deficiência (Vigotski, 2018, p. 5).



Sob a perspectiva vigotskiana é fundamental investir no desenvolvimento psicológico das crianças com deficiência por vias indiretas alternativas, que transcendam a concepção que as restringe às limitações que aparentemente apresentam (Becker; Anselmo, 2020). Evidencia-se, assim, uma compreensão que se revela como parte integrante de uma transformação social revolucionária em maior escala que contribui para a criação de novas formas de vida social e práticas baseadas em princípios de justiça e igualdade social (Stetsenko, 2016).

Nota-se, portanto, que a concepção de educação social proposta por Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019) vincula a escola à própria vida, promovendo desenvolvimento psicológico e social por meio da mediação adequada e da interação da criança com a comunidade na qual está inserida em determinado local e tempo histórico.

3 INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Consonante aos pressupostos vigotskianos, compreende-se que a inclusão escolar abrange a participação ativa de todos os envolvidos, legitimando o direito individual e coletivo de fazer parte e de aprender – contemplando, portanto, para além da diversidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças enquanto direito e expressão singular de cada sujeito social em seu contexto. No cenário educacional inclusivo, tal postura requer professores aptos a atuar não apenas com a existência da diversidade, mas sobretudo com as diferenças, evitando e combatendo a pseudoinclusão, ou seja, a mera inclusão do estudante com deficiência no ambiente físico da escola regular, porém sem sua real inclusão no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar (Pimentel, 2012).

Compreendendo que os sistemas escolares inclusivos demandam uma transformação da visão geral de toda a escola, o ensino também carece de uma nova perspectiva. Tal compreensão redimensiona todas as práticas escolares, incluindo o currículo, a avaliação, a metodologia, as relações professor-estudante e também os momentos de recreação e lazer no interior da escola (Mittler, 2000). Implica, portanto, um sistema de valores que contemple a diferença em suas múltiplas dimensões, como



gênero, raça, idioma, nacionalidade, nível socioeconômico e de escolaridade ou deficiência (Mittler, 2000).

A literatura tem enfatizado a importância de que o ensino inclusivo seja realizado sob uma perspectiva de colaboração e compartilhamento de responsabilidades e tarefas entre todos os agentes escolares (Ainscow; Dyson; Weiner, 2013; Forlin, 2010; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Entretanto, para que o sistema colaborativo tenha êxito, é necessário que seja “[...] aceito e legitimado por um grupo que se mantenha engajado no propósito de sustentar a relação de mutualidade e auxílio, nas diversas situações que a imprevisibilidade do cotidiano tece nas salas de aula [...]” (Venâncio; Faria; Camargo, 2020, p. 19).

Nota-se uma tendência atual à colaboração, especialmente com a utilização de estratégias² universais que, utilizadas no contexto da classe comum, promovem a melhoria das condições de aprendizagem para todos os estudantes. Cabe frisar que o conceito de trabalho cooperativo se coaduna aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural – fundamentando, inclusive, o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento iminente.

Segundo Mendes (2012, p. 170), o princípio do trabalho colaborativo endossa que “[...] os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas para uma filosofia comum e alcance de objetivos mútuos [...]”. A autora indica, como principais modalidades de colaboração docente, os “[...] serviços de consultoria (com profissionais como psicólogos escolares, terapeutas e outros); ensino cooperativo (envolvendo professores do ensino comum e especial); e equipes de serviços (professores, profissionais e paraprofissionais) [...]” (Mendes, 2012, p. 171).

A adoção de práticas inclusivas na escola é “[...] um processo orgânico que requer reflexão sistemática e resolução coletiva de problemas entre todos os envolvidos [...]” (Valle; Connor, 2014, p. 215) que demanda a criação e implementação de políticas públicas e o envolvimento ativo de todos os agentes escolares. Trata-se

² O termo “estratégia” é compreendido enquanto possibilidade de atuação (Mendes, 2012; Vilaronga; Mendes, 2014). No contexto específico da atividade docente, o uso de estratégias universais de colaboração refere-se ao entendimento de que, “[...] quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente [...]” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 16).



de uma construção colaborativa consciente que visa fortalecer a comunidade inclusiva; “[...] atingir essa meta requer liderança compartilhada que, rotineira e cuidadosamente, avalia o quão ativamente a sua comunidade inclusiva busca e adota novos conhecimentos e práticas inovadoras [...]” (Valle; Connor, 2014, p. 215). A efetivação da inclusão demanda investimento no preparo docente, o que envolve o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e a construção de espaços de troca e formação docente (Vilaronga; Mendes, 2014).

A questão da preparação docente para o trabalho inclusivo tem sido reiteradamente abordada pela literatura, enfatizando a importância da formação de professores e indicando o despreparo como um dos principais entraves à implementação da inclusão escolar (Faria; Camargo, 2018; Sampaio; Sampaio, 2009). Entretanto, embora não se desconsidere a importância do investimento na formação inicial e continuada de professores aliada a práticas colaborativas no interior da escola e a uma compreensão sistêmica de toda a instituição escolar no sentido do compartilhamento de responsabilidades e da busca de estratégias para a implementação efetiva da inclusão escolar, destaca-se a necessidade de superar a visão voltada estritamente aos aspectos cognitivos do trabalho docente. Nesse sentido, para além da formação cognitiva, é necessário também o desenvolvimento socioemocional do professor, promovendo a autorreflexão, a revisão das práticas cotidianas e oportunizando espaços para repensar e ressignificar a maneira de se relacionar com a diversidade (Venâncio; Faria; Camargo, 2020).

Na dialeticidade das relações em sala de aula o professor se expressa e constrói sentidos para a realidade da inclusão escolar que vivencia em cada contexto educativo; “[...] nesse sentido é preciso considerar a realidade concreta em que se efetiva o trabalho docente [...]” (Venâncio; Faria; Camargo, 2020, p. 18). A pressão e a sobrecarga com o cumprimento de exigências institucionais e pedagógicas e o atendimento à inclusão como pretensa tarefa exclusiva do professor ignoram a subjetividade docente, como se as determinações legais “[...] pudessem se sobrepor ao relato particular e individual dos agentes humanos envolvidos na questão, considerando-os passivos e reprodutores fiéis de tais formulações [...]” (Gomes; González Rey, 2007, p. 409).



Como destacam Gomes e González Rey (2007, p. 407), “[...] enquanto não forem compreendidas as crenças, os desejos, as frustrações e os afetos dos professores quanto à sua ação profissional, [...] a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos [...]”. Portanto, fundamentada no pressuposto histórico-cultural de que o desenvolvimento ocorre sempre por meio das interações sociais, a compreensão dos agentes escolares – em especial, do professor inclusivo – não pode prescindir da integralidade do ser humano, que envolve o pensar, o agir e também o sentir.

4 DIVERSIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO ESCOLAR

A transposição dos pressupostos educacionais propostos por Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019) para a escola contemporânea revela que a inclusão escolar ocorre em meio a um contexto multideterminado marcado pela multiplicidade de histórias de vida, concepções, ideias, valores e etilos de ensinar e de aprender de estudantes e professores. Embora com frequência os termos “diversidade” e “diferença” sejam utilizados como sinônimos para se referir a tal multiplicidade no espaço escolar, é preciso compreender sua origem e intencionalidade.

Considerando que nenhuma terminologia é ingênua e que a adoção de conceitos e termos expressa sempre uma intencionalidade que a subjaz, faz-se importante ainda compreender como os termos “diversidade” e “diferença” se relacionam com os princípios da inclusão escolar no contexto educacional contemporâneo brasileiro sob a perspectiva educacional proposta por Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019).

Segundo Booth e Ainscow (2012, p. 23), o conceito de diversidade se refere às “[...] diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade diz respeito à diferença dentro da humanidade comum [...]”. Ao incluir todas as pessoas, a diversidade difere da alteridade enquanto referência aos “[...] diferentes de nós [...]” (Booth; Ainscow, 2012, p. 23). Desse modo, “[...] o olhar para a diversidade nada mais é do que o respeito ao desenvolvimento de cada sujeito [...]”,



fundamentado “[...] em um planejamento que considere possibilidades e potencialidades dos sujeitos [...]” (Becker; Anselmo, 2020, p. 103). Faz-se importante, contudo, conceitualizar os termos “diversidade” e “diferença”, muitas vezes, utilizados como sinônimos, mas que apresentam distinções ideológicas profundas.

O conceito de diversidade, em expansão no contexto nacional e internacional nas últimas décadas, está relacionado ao multiculturalismo e expressa a concepção da “[...] coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial [...]” (Silva, 2000b, p. 44). Nessa perspectiva, a ideia de diversidade subjaz uma política universalista de tolerância e respeito a todas as culturas (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011; Silva, 2000b), sendo compreendida como uma “[...] construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional [...]” (Gomes, 2012, p. 687).

O conceito de diferença, por sua vez, “[...] refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade [...]” (Silva, 2000b, p. 42). Tal compreensão enfatiza “[...] o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade [...]” (Silva, 2000b, p. 45), vinculando-se à questão da identidade.

Ambos os conceitos estão associados a sistemas de representação que os fixam e mantêm. Tanto a diferença como a identidade resultam da produção simbólica e discursiva humana; portanto, “[...] a identidade, tal como a diferença, é uma relação social [...]” (Silva, 2000a, p. 81). Nesse processo, a fixação de identidades normativas (compreendida como “o que eu sou”) estabelece uma hierarquia de poder homogeneizadora, desvalorizando a diferença (compreendida como “o que eu não sou”, ou seja, “o que o outro é”). Tal estrutura funda-se em um sistema de oposições binárias no qual “[...] um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa [...]” (Silva, 2000b, p. 83). Torna-se necessário, portanto, assumir uma postura crítica frente aos padrões estabelecidos



para a identidade e a diferença e “[...] questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação [...]” (Silva, 2000b, p. 91).

O uso indistinto dos termos “diferença” e “diversidade” não é desprovido de intencionalidade, mas celebra a perpetuação dos ideais e valores hegemônicos de tradição eurocêntrica (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011; Rodrigues; Abramowicz, 2013). O conceito de diversidade tende a considerar as diferenças não como uma construção social, mas como dados preexistentes, frente aos quais em geral adota-se uma postura de respeito e tolerância (Silva, 2000b). A perspectiva da diversidade revela princípios subjacentes a essa concepção, que fundamentam as práticas e relações na escola:

[...] o pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é estranho. Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum (Silva, 2000b, p. 97, grifo do autor).

De acordo com Silva (2000a, 2000b), essa abordagem revela uma atitude tácita e acrítica frente aos processos e relações de poder que produzem a identidade e a diferença; como consequência, costumam resultar na “[...] produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas ‘respeitada’ [...]” (Silva, 2000b, p. 97, grifo do autor). Ratner (2017) enfatiza que o conceito de diversidade serve aos interesses hegemônicos vigentes, atuando como uma forma dissimulada de controle e manutenção de poder que não problematiza, questiona ou visa a real transformação social.

É exatamente por isso que o interesse pela diversidade é encorajado pelos poderes constituídos; isto é, a diversidade desvia os problemas comuns e centrais no modo de produção que devem ser erradicados por uma ação política combinada e unificada para transformá-lo. A diversidade é o *laissez faire* cultural. Ele aceita quaisquer crenças e práticas que um grupo adote como sua autodefinição. Isso é subjetivismo cultural; não se baseia em uma análise rigorosa e objetiva dos problemas sociopsicológicos e sua solução



lógica e objetiva que irá melhorar a vida da população em geral [...] (Ratner, 2017, p. 100, tradução nossa)³.

Nesse mesmo sentido, Mantoan (2004, p. 2) ressalta que a atitude de tolerância pode trazer implícita uma postura de superioridade; o respeito, por sua vez, “[...] pode implicar um certo essencialismo, uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las [...]”. No contexto escolar, a atitude questionadora e crítica discute os mecanismos de produção e de manutenção da identidade e da diferença. Silva (2000b, p. 100) enfatiza que “[...] antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida [...]”.

Sob essa concepção, os conceitos de diversidade e de diferença exprimem intencionalidades fundamentadas em concepções de mundo e de homem bastante distintas. Para além de reconhecer e celebrar a diversidade, a aceção da diferença questiona esse estado de coisas e valoriza não o diverso, mas o múltiplo.

Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Silva, 2000b, p. 100-101).

A valorização da diferença coloca em xeque a igualdade como norma, expondo e rejeitando “[...] o sistema de significação excludente, normativo, elitista da escola atual, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença [...]” (Mantoan, 2004, p. 3). O que se busca, portanto, não é uma normalização pautada na aceitação passiva da diversidade, mas a garantia do direito à diferença pautado na igualdade de direitos (Mantoan, 2017).

³ Original: “This is exactly why diverse interests are encouraged by the powers that be; that is, diversity distracts from common, central problems in the mode of production that must be eradicated by concerted, unified political action to transform it. Diversity is cultural *laissez faire*. It accepts whatever beliefs and practices a group adopts as its self-definition. This is cultural subjectivism; it is not based upon a rigorous, objective analysis of social-psychological problems and their logical, objective solution that will improve the lives of the populace in general” (Ratner, 2017, p. 100).



Sob os referenciais da Teoria Histórico-Cultural, o reconhecimento da intencionalidade educativa, bem como dos termos e expressões utilizados no contexto escolar – e, para além dele, no cotidiano da vida – devem contribuir para a promoção de uma inclusão escolar genuína, contrapondo-se à separação e à diferenciação classificatória dos estudantes, por meio de uma abordagem verdadeiramente inclusiva que garanta a heterogeneidade (Giest, 2018).

5 POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO A PARTIR DE VIGOTSKI

A necessidade de interação social para o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas é um elemento caro à Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (1997, 2019) é enfático ao afirmar “[...] a dependência entre o desenvolvimento das formas coletivas de colaboração, por um lado, e os modos individuais de conduta em forma de funções psíquicas superiores, por outro [...]” (Vigotski, 2019, p. 292). Desse modo, a convivência e as trocas entre pares são essenciais para todos os estudantes, em especial para os que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), visto que “[...] da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual [...]” (Vigotski, 2019, p. 292).

Segundo Vigotski (2019, p. 284), “[...] somente no processo da vida social coletiva criaram-se e desenvolveram-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem [...]”. Reiteradamente, Vigotski (2017), destaca a importância da colaboração, esclarecendo que “[...] essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social [...]” (Vigotski, 2017, p. 20). Nesse sentido, sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, as práticas colaborativas na docência, em especial no contexto da inclusão escolar, são importantes tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A docência colaborativa fornece aos professores apoio prático e emocional, útil na resolução de problemas e na adoção de estratégias concordes aos objetivos de aprendizagem para



todos, em uma perspectiva inclusiva, apresentando potencial para enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas na prática pedagógica cotidiana (Daniels; Hedegaard, 2011; Mendes; Malheiro, 2012).

Sob a concepção histórico-cultural, a colaboração pode ser compreendida como um motor para o desenvolvimento e implementação de mudanças dentro da escola (Daniels, 2011). Se a inclusão escolar “[...] pressupõe a construção de uma rede de apoios, envolvendo contratação de profissionais, treinamento e articulação da prestação de seus serviços de forma coletiva e colaborativa na escola [...]” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 43), uma possibilidade de efetivar a inclusão perpassa o desenvolvimento de estruturas de apoio que permitam a interação profissional e o conhecimento compartilhado entre docentes (Daniels, 2011). Desse modo, a teoria vigotskiana pode subsidiar as reflexões e ações colaborativas no interior da escola.

É importante salientar que, sob a perspectiva vigotskiana, a colaboração não se fundamenta apenas na possibilidade de interação social entre docentes, mas demanda a mediação qualificada do conteúdo e das estratégias de ensino, o que requer “[...] investir na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente [...]” (Matos; Mendes, 2015, p. 20). De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a cooperação docente configura uma estratégia efetivamente colaborativa por meio da mediação qualificada, das situações e vivências planejadas de acordo com os objetivos que norteiam a prática pedagógica (Venâncio; Faria; Camargo, 2020). Nesse contexto, a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer uma nova perspectiva sobre as possibilidades de implementar mudanças na escola, fomentando a resolução colaborativa de problemas entre professores como uma possibilidade de desenvolvimento nas escolas (Daniels, 2011) por meio de práticas docentes que se proponham a recuperar o protagonismo e a revitalização do trabalho do professor.

Sob o referencial vigotskiano o processo de ensino e aprendizagem é sociocultural; por isso, é importante compreender não apenas as dimensões individuais, mas também sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar. Assim, cabe refletir sobre o modo como as práticas de colaboração afetam, são sentidas e significadas pelos docentes: “[...] ao considerarmos o trabalho enquanto atividade de autorrealização da existência humana, é possível conjecturar como o sentido social e



o valor de uso impresso na atividade, no produto projetado, afeta a dimensão volitiva do sujeito que a realiza [...]” (Dainez; Freitas, 2018, p. 148). Desse modo, as discussões sobre a qualidade na educação e especificamente na inclusão escolar “[...] se aliam muito fortemente à qualidade da formação dos professores, seja ela em graduações ou em processos de educação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no cotidiano escolar [...]” (Gatti, 2016, p. 165). A formação docente precisa “[...] considerar a diversidade de condições de domínios cognitivos, culturais, condições econômicas, individuais e sociais [...]” – e, acrescentamos, as emoções – dos professores, “[...] a qual merece se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma sócio-culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil [...]” (Gatti, 2016, p. 170-171).

Compreender o individual, de acordo com Vigotski (2017), envolve entender como cada pessoa funciona em seu grupo, assumindo e partilhando significações que são compartilhadas histórica e culturalmente em determinado espaço e tempo. O coletivo, entendido como a interação em uma comunidade heterogênea, é um fator fundamental para a criação de novas vias para a superação da deficiência; sob a perspectiva histórico-cultural, portanto, “[...] resta insustentável qualquer possibilidade de uma educação isolada, estruturada em processos elementares de ensino e focada nas suas deficiências [...]” (Hostins; Silva; Alves, 2016, p. 166). Desse modo, a atividade coletiva e a colaboração entre estudantes com e sem necessidades educacionais específicas permite que cada criança transponha as formas sociais de conduta à sua esfera individual, promovendo o desenvolvimento. Para Vigotski (2019, p. 110), o desenvolvimento humano está condicionado socialmente: “[...] entre o mundo e o homem, encontra-se também o meio social que reflete e dirige tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem [...]”. Nesse sentido, faz-se fundamental considerar a materialidade concreta da escola e a estrutura física e simbólica que disponibiliza ao docente, o que necessariamente implica em reconhecer o papel essencial do Estado nesse processo.

A inclusão gera embates no ambiente escolar com políticas maiores no plano coletivo que impedem a criação e a reinvenção de novos caminhos. As práticas inclusivas ocorrem dentro desse cenário, sendo profundamente afetadas pelas



políticas; portanto, para refletir sobre a imbricada relação entre políticas e práticas é essencial um olhar crítico, capaz de promover “[...] um tipo de problematização que ajude a abrir a caixa-preta daquilo que dizem as políticas inclusivas, com o fim de escrutiná-la por dentro, de examiná-la em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos [...]” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 950). O cenário histórico e contemporâneo da inclusão escolar brasileira tem sido marcado por embates e disputas que repercutem sobre a forma como cada sistema educacional compreende e realiza – ou não – a inclusão. Assim, embora se reconheça o avanço histórico e paulatino da legislação brasileira no que concerne à garantia de direitos aos estudantes público-alvo da Educação Especial, ressalta-se que “[...] a legislação e as políticas são (ou deveriam ser) dispositivos de garantias mínimas, que iguala os indivíduos, dando-lhes oportunidade de convívio, considerando a diversidade e diferença como fundamentos inegociáveis [...]” (Brígida; Limeira, 2021, p. 10).

Por fim, pensar as possibilidades de inclusão a partir de Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019) permite considerar a função social da escola enquanto instituição que acolhe a diferença e amplia as possibilidades de desenvolvimento, contribuindo para “[...] uma sociedade mais solidária, pautada na justiça social, aspecto central para o fortalecimento da democracia e de uma cultura de direitos humanos [...]” (Pletsch; Souza, 2021, p. 1300). Para tal, faz-se importante “[...] aos profissionais da área terem fundamentações teórico/epistemológicas que lhes proporcionem condições para entender as artimanhas do discurso legal [...]” (Silva; Souza; Faleiro, 2018, p. 744). Aqui assume especial relevância a compreensão inclusiva desenvolvida nos estudos vigotskianos, por meio da proposição de uma pedagogia inclusiva capaz de sobrepor o ensino ao atendimento e assumir a educação como ação eminentemente social, ética e política, reforçando o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Venâncio; Faria; Camargo, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O modelo educacional proposto a partir dos pressupostos de Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019) visa promover o desenvolvimento pleno das crianças com deficiência. Sob a compreensão social do processo de inclusão escolar enfatiza-se, para além da presença de questões orgânicas, a questão do meio sociocultural como promotor – ou limitador – das possibilidades plenas de desenvolvimento e interação de cada ser humano. Nesse sentido, o reconhecimento e o combate às desigualdades econômicas é fundamental para combater a exclusão social e afirmar o direito de todas as crianças ao desenvolvimento pleno (Barroco, 2018).

No Brasil, a inclusão constitui um desafio que demanda a transformação não apenas dos ambientes escolares, mas também – e sobretudo – dos pressupostos ontológicos e epistemológicos que subjazem e fundamentam as práticas educacionais em sala de aula. Especificamente em relação aos estudantes com deficiência, a efetivação da inclusão demanda a adoção de uma perspectiva social que envolva a participação ativa e sistêmica de todos os agentes escolares e que considere, para além das condições orgânicas, o potencial desenvolvimental que a interação sociocultural pode propiciar, como promotor de vias indiretas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, resultando na aprendizagem e na ampla participação social desses estudantes.

Este estudo se configura como um ensaio teórico, o que implica a ausência de dados empíricos; entretanto, reconhece-se a possibilidade de expansão das reflexões apresentadas por meio da articulação com experiências concretas de práticas pedagógicas inclusivas pautadas na Psicologia Histórico-Cultural. Nesse mesmo sentido, o recorte em publicações nacionais poderia ser ampliado por meio do diálogo com outras experiências internacionais que também se inspiram nos pressupostos vigotskianos. Considerando tais limitações, estudos futuros poderão aprofundar a análise da aplicabilidade dos conceitos aqui discutidos em contextos escolares específicos, investigando como os princípios da Psicologia Histórico-Cultural têm sido (ou poderiam ser) mobilizados por professores no cotidiano da escola inclusiva, especialmente em situações de formação docente, planejamento colaborativo e mediação pedagógica.



Frente à necessidade iminente da implementação de políticas públicas que combatam a segregação e garantam não apenas o acesso, mas a permanência e sobretudo a aprendizagem de todos os estudantes em contextos escolares inclusivos, cabe ainda destacar as possibilidades de cada professor, promovendo condições de aprendizagem para todos os estudantes que conduzam ao seu pleno desenvolvimento, ressaltando que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o bom ensino se adianta ao (e promove o) desenvolvimento.

Por fim, reitera-se que, sob os pressupostos de Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004, 2011, 2017, 2018, 2019), uma concepção de inclusão escolar centrada na escola (e não no estudante ou nas dificuldades de aprendizagem) visa à transmissão dos elementos culturais histórica e culturalmente apropriados pela sociedade, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – em outras palavras, assegurando a cada indivíduo a possibilidade de constituir-se, de fato, humano. Nesse processo eminentemente social, as interações entre professor e estudantes e as relações afetivas entre eles são primordiais, pois “[...] aqui o afeto tem enorme influência, estimulando a criança à superação das dificuldades [...]” (Vigotski, 2018, p. 13). É importante lembrar, portanto, de acordo com Vigotski (1999, 2018), que tanto a cognição como o afeto são partes integrantes fundamentais da consciência; desse modo, as emoções compõem as funções psicológicas superiores e são elementos fundamentais na interação humana. No contexto específico da inclusão escolar, os aspectos emocionais exprimem, por meio das práticas docentes, os sentidos atribuídos à inclusão escolar e afetam as formas como cada professor significa a educação, o ensino inclusivo e as relações com os estudantes.

PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA

Pós-doutorado em Tecnologia e Sociedade (UTFPR). Doutora e Mestre em Educação (UFPR) – bolsista CAPES-PROEX. Coordenadora e docente do Curso de Psicologia (Faculdade Herrero). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Teoria e Prática de Ensino (PPGE-TPEN – UFPR).

DENISE DE CAMARGO

Doutora e Mestre em Psicologia Social (PUC-SP). Psicóloga. Professora sênior (UFPR) e professora titular do Mestrado em Psicologia (UTP).



REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.

AINSCOW, M.; DYSON, A.; WEINER, S. *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Manchester: CfBT Education Trust, 2013.

BARROCO, S. M. S. Vygotski's theories on Defectology: contributions to the special education of the 21st century. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 374-384, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.31826>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BECKER, C.; ANSELMO, A. G. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. *Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 1, p. 90-108, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17185/2/MODELO_SOCIAL_NA_PERSPECTIVA_DA_EDUCACAO_INCLUSIVA.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3. ed. Tradução de: SANTOS, M. P. dos; ESTEVES, J. B. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRÍGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. *Diálogos e Diversidade*, Jacobina, v. 1, n. e12436, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12436>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vygotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DANIELS, H. Support for children and schools through cultural intervention. In: DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. (Eds.). *Vygotsky and special needs education*. London; New York: Continuum, 2011. p. 156-172.

DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. Introduction. In: DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. (Eds.). *Vygotsky and special needs education*. London; New York: Continuum, 2011. p. 1-8.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Tradução de: MARTINS, M. S.; CESTARI, E. J. Campinas: Papirus, 1994. p. 69-89.



FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>. Acesso em: 14 jun. 2025.

FORLIN, C. Reframing teacher education for inclusion. In: FORLIN, C. (Ed.). *Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches*. New York: Routledge, 2010. p. 3-12.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 14 jun. 2025.

GUEST, H. Vygotsky's defectology: a misleading term for a great conception. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.31725>. Acesso em: 14 de jun. 2025.

GOMES, C.; GONZÁLEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicol., Ciênc. Prof. (Impr.)*, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300004>. Disponível em: 14 jun. 2025.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>. Acesso em: 14 jun. 2025.

HOSTINS, R. C. L.; SILVA, C. de; ALVES, A. G. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 159-176, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25520>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, p.1-5, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inc. Soc.*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 249 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Departamento de Psicologia,



Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8a3b252a-dea2-43d9-88f7-c868f9453cfa>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2012. p. 167-178.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Carlos: EUFSCar, 2014.

MITTLER, P. *Working towards inclusive education: social contexts*. New York: David Fulton Publishers, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203386149>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>. Acesso em: 14 jun. 2025.

RATNER, C. Marxist psychology, Vygotsky’s cultural psychology, and Psychoanalysis: the double helix of science and politics. In: RATNER, C.; SILVA, D. N. H. (Eds). *Vygotsky and Marx: toward a Marxist psychology*. London; New York: Routledge, 2017. p. 27-108.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>. Acesso em: 14 jun. 2025.



SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, L. C. da; SOUZA, V. A. de; FALEIRO, W. Uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: do ideal ao possível. *RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

STETSENKO, A. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 32-41, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Tradução de: RODRIGUES, F. de S. São Paulo: AMGH Editora, 2014.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. spe. 100, p. 947-963, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VENÂNCIO, A. C. L.; FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. *Educação*, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644436592>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VERESOV, N. ZBR and ZPD: is there a difference? *Cultural-historical psychology*, Moscow, v. 13, n. 1, p. 23-36, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17759/chp.2017130102>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VIGOTSKI, L. S. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Tradução de: DELARI JÚNIOR, A. New York; Boston; Dordrecht; London; Moscow: Kluwer Academic; Plenum Publishers, 1999. (Original publicado em 1936).

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. Tradução: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Original publicado em 1924).



VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed., 9. reimp. Tradução de: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 2017. (Original publicado em 1933).

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>. Acesso em: 14 jun. 2025. (Original publicado em 1931).

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas*. Tomo cinco: fundamentos de defectologia. Tradução de: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

Submetido em: 18/06/2024

Aceito em: 11/06/2025