

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

INITIAL TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION AND THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Andressa Caetano Mafezoni

Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação e do
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

Andréia Ramos Dos Santos Trindade

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

Cristina Mara Javarini Moro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em
Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Nesse artigo, temos como objetivo discutir a formação inicial de professores para educação inclusiva tendo a mediação como categoria de análise, lançando mão da discussão sobre a consciência e a atividade como auxiliares na discussão. Discute-se que por meio da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais, levando em consideração a importância do professor ser formado para a mediação e a transformação nessas relações. Como considerações finais, verificamos que o processo de formação inicial para uma perspectiva de inclusão escolar é contínuo e, por isso, pressupõe viver as relações sociais mediadas na e pela cultura e que o modo de relação e organização do conhecimento produzido tem efeitos nas relações sociais que se intitulam histórico-culturais.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Mediação. Perspectiva histórico-cultural.

Abstract:

In this article, we aim to discuss the initial training of teachers for inclusive education with mediation as a category of analysis, using the discussion about consciousness and activity as aids in the discussion. It is argued that through the historical-cultural perspective, development comes to be understood within a prospective vision, permeated by social relations, taking into account the importance of the teacher being trained to mediate and transform these relations. As final considerations, we verify that the process of initial training for a perspective of school inclusion is continuous and, therefore, presupposes experiencing social relations mediated in and by culture and that the way of relating and organizing the produced has effects on social relations which are called historical-cultural.

Keywords: Initial teacher training. Mediation. Historical-cultural perspective.

1 Introdução

A formação inicial de professores, para uma perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência, exige uma reflexão a qual fundamente ações e práticas que se coloquem como aliadas na busca de solucionar os desafios da escola na sociedade contemporânea. Nessa direção, trouxemos como uma possibilidade de discussão, a abordagem histórico-cultural, sem perder de vista as condições históricas, políticas e sociais instituídas em nossa sociedade, observando que, essa base teórica se torna possível, se consideradas as relações às quais ela se encontra articulada e, principalmente, o modo de modificação e renovação dessas relações.

Endossamos que o homem se constitui e é constituído pelas práticas sociais como um ser que interage e se concretiza nas trocas realizadas e nas mudanças por ele empreendidas, tornando os conhecimentos e saberes culturalmente construídos como mutáveis. Nesse sentido, Gonçalves 2008; Buss 2021; Scaramussa, 2021; Sodré, 2022 e Medeiros 2023, discutem que o

entendimento da formação de professores para uma perspectiva de inclusão escolar e do valor atribuído ao social, propagados na teoria histórico-cultural, impulsiona-nos a rever nossa prática pedagógica em relação àqueles indivíduos que apresentam uma deficiência e que ao longo da história da humanidade, têm sido submetidos a uma sujeição preconceituosa e determinista. Por meio dessa premissa, o desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais, imbricada aí a importância do professor ser formado para a mediação e a transformação nessas relações.

Nessa busca e possibilidade de que os conhecimentos e saberes produzidos sejam transformados, temos como objetivo discutir a formação inicial de professores tendo a mediação como categoria de análise, lançando mão da discussão sobre a consciência e a atividade como auxiliares nessa discussão. Destacaremos essa instrumentalização para além da infância, como postulado primeiramente nos estudos de Vigotski e de seus colaboradores, discutindo-a no contexto das relações estabelecidas na formação inicial do professor.

2 Refletindo sobre a formação inicial de professores por meio da categoria da mediação

A mediação pode ser entendida de forma ampla como o processo de intervenção de algo ou alguém numa relação e, especificamente nessa perspectiva, há necessidade de que se estabeleça um elo entre o mundo real e o psicológico e, para tal, há como pressuposto básico o uso de instrumentos e de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo cultural. Os instrumentos, como mediadores da atividade humana, têm os signos como meios auxiliares e, assim sendo, os instrumentos “[...] são elementos externos ao indivíduo [...] sua função é provocar mudanças nos objetos [...]. Os signos são chamados por Vigotski de ‘instrumentos psicológicos’, orientados para o próprio sujeito [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 30).

De acordo com Pino (2000), o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite. Dessa maneira, na medida em que produzimos signos, em nossas relações sociais, o outro os interpreta. Essa interpretação dos signos dada pela possibilidade de nos

colocarmos como eu/outro, transita pela consciência, na medida em que somos feitos nela, pela decodificação dos signos e pelo uso da palavra.

Nesse trânsito da mediação entre o eu/outro, a formação inicial do professor ganha força levando em consideração que as funções psíquicas têm sua origem nos processos sociais e isso se deve ao fato de que as funções psicológicas superiores são a reconstituição, no plano pessoal, das funções que já existem no plano social. Então, é por meio da utilização de instrumentos e sistemas de signos para conhecer e transformar o contexto que o professor em formação pode significar sua atividade docente, instituindo e se apropriando de múltiplas formas de ser e estar na universidade e na vida profissional.

Esse posicionamento se constitui na medida em que revê seus conceitos e práticas a partir da atividade humana que é pessoal e coletiva, ou seja, a mudança se dá no processo de reflexão sobre o que queremos alcançar com as práticas pedagógicas que empreendemos. Para realizar esse exercício, não é possível descolar o papel dos indivíduos na sociedade, pois, para Pino (2000), na perspectiva em que se situa Vigotski, as relações sociais são determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social. Devemos ter em vista que os modos de produção são estabelecidos pelos homens, de acordo com seus interesses específicos.

[...] podemos pensar que as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligada a essas posições. Por outra parte, dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade (PINO, 2000, p. 64).

Nessa direção, de qual posição e papel têm se apropriado os professores em formação, quando são levantadas questões sobre alunos com deficiência e sua escolarização? De acordo com estudos de Caetano, 2009; Buss, 2021; Sacarmussa, 2021; Sodré, 2022, Medeiros, 2023, tendo em vista dadas às condições de formação no cenário socioeconômico-cultural em que se encontra a universidade atual, que ainda é espaço privilegiado, no qual o saber socialmente construído e as relações estão em constante movimento, essa formação se constrói e reconstrói em nível intrapsicológico e interpsicológico, pilar para consolidar o processo de formação continuada.

Assim, assumimos posições sociais nessas relações, na maneira de conceber o papel do outro e suas expectativas, e o professor em formação inicial, ao mesmo tempo em que precisa compreender a importância do seu papel e também a partir das apropriações na formação inicial, “assume” uma posição social que pode ou não ser construída para uma perspectiva de inclusão escolar.

A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento. Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos [...] o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si [...] o segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire significação para os outros [...] é o momento histórico da emergência do estado da cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (PINO, 2000, p. 65).

Nesse sentido, na medida em que é proporcionado ao professor em formação inicial conhecer a diferença por meio da deficiência e o contexto político educacional em que está inserido seu próprio lócus de formação, são geradas problematizações que, por sua vez, movem a busca por entender o que está acontecendo à sua volta. Conforme Caetano (2009), essa é uma afirmação possível a partir de suas percepções como pesquisadora, que, produziu efeito de interação e mediação com os alunos do curso de graduação investigado, na medida em que os discentes sabiam que se tratava de uma pesquisa sobre a formação daqueles sujeitos. Assim, expunham suas preocupações, inseguranças e questionavam seu conhecimento sobre determinadas situações com as quais estavam insatisfeitos. Então, é coerente dizer que a mediação está

inserida em um universo sociocultural que proporciona relações, experiências e registros. Para Aguiar (2007), essa capacidade de registrar pode ser denominada como capacidade psíquica pelo fato de que o mundo psicológico enquanto conjunto de registros se constitui a partir das relações que o homem mantém com o seu mundo sociocultural.

Desse modo, a esfera psicológica se constitui na esteira homem-mundo social e essa relação é enfatizada por palavras, gestos, emoções, pensamentos, ou seja, produções humanas. Tais produções e a formação inicial do professor têm estreita relação, na medida em que o conhecimento produzido na universidade é construído “em si e para si” e, principalmente quando os estudantes em formação entrelaçaram o diálogo e a realidade vivida, produzindo possibilidades de ampliar horizontes assim como a descoberta de ferramentas para a atividade educativa.

Dessa maneira, em um sentido mais amplo, Vigotski aponta para a noção de que tudo que é cultural é social, possibilitando pensarmos que o social já está posto desde que o indivíduo nasce e vai tomando forma a partir das relações sociais do homem, ou seja, os indivíduos vão se constituindo com base nas relações sociais travadas historicamente, produções do homem, portanto, culturais.

Nesse alinhamento, o saber sistematizado e sua apropriação pelos homens perspectivam possibilidades de estar em movimento, quando a educação, de acordo com Scalcon (2002) Caetano (2009) Buss (2021), consciente da realidade social na qual está inserida, ao questionar em que medida ela mesma contribui ou não para a reprodução dessas relações, verifica a ação que a sociedade executa sobre si. A possibilidade de pensar em uma educação consciente não pode ser descolada das dimensões do psicológico.

Como integrante do ser psicológico e suas relações, a consciência será vista por Leontiev (1978) como o reflexo da realidade objetiva pela consciência que não se produz passivamente, mas de maneira ativa, criativa, sobre a base e o decorrer da transformação prática da realidade. Vigotski (2000) mostra o processo de formação da consciência, ao argumentar que toda função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança: primeiramente, entre pessoas, como categoria interpsicológica, e depois, dentro

da criança, como categoria intrapsicológica, ou seja, uma no plano social e outra no psicológico. Vigotski acredita que essa dinâmica está presente ao longo de toda a vida do homem e aflora na extensão da colocação que, durante toda a vida, a consciência não é dicotômica no aspecto interno e externo, uma vez que “tudo é interno”.

Pelo fato do homem ser biológico, psicológico e cultural, ou seja, social e histórico, essa é a sua condição humana, e assim constituirá suas formas de pensar, sentir e agir: sua consciência. Assim, a consciência admite que a linguagem (discurso) é produzida social e historicamente, instrumento fundamental na constituição dos sujeitos, entre os quais estão os aprendizes em formação. Dessa forma, a relação do homem com o mundo objetivo não deve ser encarada como uma relação mecânica em que ele apenas vive e experiêcia, todavia como resultado das formas de relações que vivencia.

De acordo com Aguiar (2007), a vivência e a experiência da realidade objetiva não dependem de um homem, pois ela preexiste e, nessa condição, passará a fazer parte da subjetividade de um homem particular. Ao mesmo tempo em que é realidade objetiva, independente desse sujeito particular, ela se nega enquanto tal, porque passa a ser realidade subjetiva. Citando Leontiev (1978), a autora destaca que representa o objetivo no subjetivo, uma forma particular de existir do mundo exterior no interior. Nega-se a dicotomia objetividade/subjetividade, que passaram a ser vistas numa relação dialética, na qual um é através do outro, sem, no entanto, se diluírem nem perderem sua identidade. Nessa perspectiva, em Vigotski (2003), as palavras desempenham papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana e, portanto, os signos constituem a forma privilegiada de apreensão da consciência.

A construção da consciência não é estanque, por ser construída socialmente. No tocante à formação inicial de professores, configura-se como um processo atravessado pelo pensamento e pelo discurso de alunos, professores, servidores etc. e por todo o cenário econômico-político-cultural situado. Dessa maneira, a consciência é sempre um eco, um aparelho de resposta “[...] é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do

comportamento social e da consciência” (VIGOTSKI, 2004, p.81). Nesse raciocínio, a palavra dirigida ao outro produz efeito naquele que a pronuncia. A consciência não está fora das funções psíquicas, é uma unidade abstrata, mas está presente nas condições sociais da vida historicamente constituídas, tendo a linguagem como fator essencial em sua formação.

Assim, para ele, a atividade humana é uma a atividade significada como um processo social. A consciência, dessa forma, constitui-se a partir dos próprios signos, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo e por isso o signo seria tudo aquilo que possui um significado e se remete a algo situado fora de si mesmo; é o elemento que integra as funções psíquicas superiores.

Vigotski (2000) afirma que o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Nesse sentido, o sujeito tem uma história própria e é a partir das situações concretas vividas que é possível transformar os sentidos. Assim, a realidade social poderá ser significada de muitas maneiras e, convém frisar que, produzidas culturalmente, as funções psicológicas são produto da natureza humana e, portanto, da atividade humana. Por meio de instrumentos internos e externos, o homem transforma a si próprio com possibilidade de fazer emergir o novo. Isso porque sua constituição, no plano individual, não se dá como mera transposição do plano social para o individual, pois o movimento de apropriação do novo envolve a atividade do sujeito.

O movimento de apropriação por meio da atividade externa abre possibilidades de construção da atividade interna, ou seja, a atividade de cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho levando em consideração o trabalho como transformação da natureza para produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade.

Os signos utilizados pelos homens em meio às suas relações sociais não podem ser compreendidos, segundo Vigotski como apenas uma ferramenta que transforma o mundo externo, mas que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas. Wertsch (2002) argumenta que a atividade humana intrapsicológica e

interpsicológica pode ser entendida apenas se levarmos em consideração os “instrumentos técnicos” e os “instrumentos psicológicos” ou “sinais” que medeiam essa atividade. Essas formas de mediação, as quais são produtos do meio sociocultural no qual existem, não são vistas apenas como simplesmente facilitadoras de atividades que, de um modo ou outro, aconteceriam. Em vez disso, são consideradas como fundamentalmente formatadoras e definidoras dessas atividades, que, na formação inicial, ajuda-nos apenas em possíveis práticas em contextos reais. Leontiev nos fala da atividade humana, baseado nos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo (atividade) designamos apenas aqueles processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial, correspondente a ele [...]. Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, (isto é o motivo, isto é, com aquilo para o qual ele se dirige) (LEONTIEV, 1998, p. 68).

Assim, é necessário que haja um “motivo” para que o professor em formação venha a realizar uma formação que tenha sentido e que atenda às necessidades educacionais de seus alunos. A atividade se presentifica pela mediação entre pares e, nesses termos, a atividade educativa precisa ganhar sentido na concretude das práticas didático-pedagógicas. Sobre esse aspecto, se, do ponto de vista do professor, a deficiência de seu aluno significar uma doença, um impedimento, um entrave para a aprendizagem, qual será, então, o sentido de sua ação pedagógica?

É, então, necessário que o professor, logo em sua formação inicial, não seja paralisado pela história, impossibilidades e por uma prática pedagógica que não aconteceu. É preciso que o professor seja motivado a pensar em ações e práticas, em um espaço escolar que seja diferente daquele que já está estabelecido, ou seja, pensar em práticas que respondam às necessidades da atualidade.

Para pensar a formação do professor para uma perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência, é preciso sinalizar para o aluno em formação,

que é necessário reorganizar o trabalho pedagógico para todos os alunos, pensar currículos, disciplinas, redesenhar olhares instituindo outras práticas, que motivem e provoquem uma ação que desestabilize o que não produz efeito e continua a legitimar a exclusão, não somente dos alunos sobre os quais pese o rótulo da deficiência, mas também daqueles que são vistos pela escola como social e culturalmente despadronizados.

Sobre a ação, Leontiev nos ensina que há uma relação particular entre atividade e ação, na medida em que:

O motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformadora de uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade (LEONTIEV, 1998, p. 69).

Nesse sentido, na formação inicial do professor, é preciso que as atividades relacionadas com sua formação forneçam elementos gerais que consolidem o seu aprender/saber e, ao mesmo tempo, apontem para um trabalho pedagógico que não apresente as práticas como estáticas, pois elas são distintas entre si, independentemente da condição dos alunos e das respectivas turmas. É preciso que o aluno da educação básica, que é o foco no processo de formação inicial, seja concebido numa visão prospectiva, como um ser social que transforma e é transformado. Nessa inserção social, é que o professor precisa se autoconhecer para entender não somente o sentido de suas próprias ações, pois o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação.

A figura do professor, no desenvolvimento de seus alunos, é essencial na medida em que a prática pedagógica, de acordo com Vigotski, deve voltar-se para o potencial que pode ser desenvolvido e não para o que já está solidificado. Assim, o professor precisa ser formado para ser instrumentalizado, para intervir na realidade, pois não há mais espaço nas escolas para práticas “mornas”, que estão na fronteira do “é preciso fazer” e do “não é possível fazer”.

A produção de novos sentidos se dá entre processos de interação e mediação, ficando o desafio e a necessidade de pensarmos a formação tanto pelo especialista como pelo generalista de forma mais articulada possível, na

formação inicial, na busca de mudanças comprometidas com processos de transformação social e, sobretudo, política. Nessa perspectiva,

Compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras a eles fazem corresponder uma série de palavras suas (BAKHTIN, 1986, p. 37).

O diálogo, ou seja, a forma como duas ou mais vozes entram em contato, no momento em que entremeiam as relações na formação inicial do professor, abre possibilidades e espaços de discussão com o *corpus* de conhecimento construído. Em seu dia a dia, o homem se diferencia das formas mais elementares de pensamento justamente por utilizar instrumentos e sinais para a realização de suas ações. O ser humano inserido na cultura atribui, a partir dela, sentido às suas ações e, por meio dessa simbolização, ou seja, de seus pensamentos e abstrações, age e transforma o seu meio cultural. Com essa capacidade de pensar, imaginar e interagir com o outro, a linguagem faz-se fundamental para a comunicação entre os indivíduos.

A presença e a fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca se sentido” que, por seu turno, deflagra que quem compreende se orienta para a enunciação do outro. Nesse defrontar e compreender, este estudo é um espaço de reflexão e discussão, na medida em que vivemos um momento no binômio universidade pública/formação inicial, que aponta o “despreparo” dos professores para lidar com alunos com deficiência e o sucateamento da universidade. Por isso, tecer a questão pela via teórica proposta nos remete a insistir, conforme Bakhtin (1986), que a significação da palavra é inseparável da situação concreta em que se realiza.

Considerações finais

Entendemos que o referencial teórico eleito para balizar nossas discussões leva em consideração que toda proposição teórica tem seus riscos e possibilidades, principalmente considerando as questões de ordem

socioeconômica e política em que estamos inseridos. O referencial adotado permite levantar em outros momentos, temas como o individual o coletivo, o currículo, a legislação, as condições de trabalho, entre outros aspectos.

Sobre a formação inicial de professores, acreditamos que pela mediação, interação e pela apropriação do conhecimento sistematizado, abrem-se possibilidades de que os estudantes em formação absorvam o sentido da atividade educativa e se apropriem de maneiras de (re) construir significados a partir das relações e discursos, ampliem conhecimentos, ou seja, criem novas formas de pensamento de atuação e inserção no meio em que vivem.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural nos remete a pensar sobre os aspectos sociopolíticos que estão envolvidos com as questões do conhecimento e, conseqüentemente, com a formação inicial do professor, pois tal formação transcende o conhecimento em si, mas nos fala de um conhecimento que pode produzir exclusão/inclusão e não apropriação de saberes sistematizados, resguardadas as ações que cabem ser realizadas pela esfera governamental.

É importante ressaltar que seria ingênuo supor que a formação inicial por si só seja suficiente para garantir que o aluno em formação se aproprie do acervo de conhecimentos existente para construir uma prática educativa para uma perspectiva de uma educação que inclua os alunos com deficiência na escola comum. Essa relação é complexa, porque considera fatores de ordem social, política e econômica e interfere no processo de formação, revelando, assim, múltiplas facetas do contexto em que se formam os professores.

Para tanto, a consciência entremeada no seio dessas relações desvela a linguagem que é um ato social, forjando discursos por meio das palavras empreendidas nas relações tecidas durante a formação inicial intra e extramuros da universidade. No processo de construção da consciência, a palavra é propulsora de experiências externas e, conseqüentemente, internas, emprestando sentido às realidades. Empresta sentido porque se situa nas relações em que não se é ou está só, mas, sim, é ponte por onde alcançamos outras formas de ser, pensar e agir, ou seja, saltar a distância que nos retira do nosso lugar comum. Esse é um dos aspectos de importância na formação do professor, pois as palavras que calçam o discurso dependem do contexto em que são ditas.

Algumas vezes nos depararemos com palavras que promoverão discurso reto que, em um sentido amplo, não contribuirá com uma boa formação geral. Mas apostamos que essa formação é dinâmica e precisa, por meio das relações existentes, buscar novas possibilidades, pois a ação a ser feita começa com a ação a ser dita. É importante registrar que as palavras podem acordar as consciências, pois são carregadas de significados e podem ser capazes de dar novo sentido aos acontecimentos. Mas também temos que levar em consideração que, dependendo da situação vivida, não mudamos nosso discurso por inteiro, nem nos transformamos em outros, ou seja, assumimos uma inter-relação durante as diferentes relações em que nos envolvemos.

Por isso, Vigotski propunha a integração entre o ser humano como corpo e mente, ser biológico e cultural, como membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico. Nesse entendimento, o homem não é um ser dicotomizado em suas relações socioculturais e, nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural oferece-nos a possibilidade de trabalhar a partir da ideia de que o homem, em sua existência, se utiliza de um funcionamento psicológico superior permeado por uma vivência social e cultural e, portanto, sofrendo transformações, pois na medida em que o que é produzido, traduz a realidade do momento em que vive. Esse processo é contínuo e por isso entendemos que a formação inicial do professor, para uma perspectiva de inclusão escolar, pressupõe viver as relações sociais mediadas na e pela cultura e que o modo de relação e organização do conhecimento produzido tem efeitos nas relações sociais que se intitulam histórico-culturais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BUSS, Joziane Jaske. A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

Disponível

em:

https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15075_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf Acesso em: 20 dez. 2023.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2009, Vitória.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil: linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nicolaei. São Paulo: Ícone, 1998.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13757394. Acesso em: 20 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ana Lúcia S. D Formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16464_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao.pdf Acesso em: 20 dez. 2023

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 115 p.
PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. Cadernos Cedes: Educação e Sociedade. Campinas, ano XXI, n. 71, out./2002.

SCARAMUSSA. Patrícia Vassoler. O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15076_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf Acesso em: 20 dez. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. In: COLE, Michel et al. (Org). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 140.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander. Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nicolaei. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117. 141.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Teoria e método em Psicologia. Tradução de Cláudio Berlim. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 143 p.
WERTSCH, James. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, LUIS. Vigotski e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 144.

WERTSCH, James; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Continuando o diálogo: Vigotski, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, Harry (Org.). Vigotski em foco: pressupostos e desdobramentos, Campinas: Papirus, 1994.