

Pedologia e Políticas Educacionais na URSS (1920-1930): Debate Crítico e a ZDP

Carolina Figueiredo de Sá¹
¹Universidade Federal de Campina Grande,
Sumé, PB, Brasil

Isaac Alexandre da Silva¹
¹Universidade Federal de Campina Grande,
Sumé, PB, Brasil

Resumo: Este trabalho, na perspectiva do materialismo dialético, tem como objetivos situar a pedologia no contexto das políticas educacionais na URSS (1920-1930) e, especificamente, discutir a crítica ao conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em relação aos “períodos ótimos” do desenvolvimento. Identifica-se que a pedologia alcançou forte influência na URSS, com políticas educacionais que estabeleceram amplas atribuições aos pedólogos nas escolas e na formação de professores. No campo prático, ocorreu uma aplicação massiva de testes psicométricos nas escolas, resultando na classificação e transferência indevida de milhares de “crianças difíceis” para instituições auxiliares (especiais), acarretando diversos prejuízos educacionais. Pesquisadores da pedologia (entre os quais, Vigotski) criticaram a aplicação de tais testes na avaliação infantil, embora não tenham rejeitado por completo seu uso. Nos anos de 1930, cresceu a crítica à pedologia, inclusive no campo pedagógico (destacadamente com Makarenko). Assim, as resoluções oficiais anteriores foram revistas, culminando na revogação da pedologia como profissão escolar, na reavaliação das crianças transferidas e na formação docente. No plano teórico, o debate crítico à pedologia abarcou o conceito de ZDP, por sua limitação às idades da infância e adolescência para a aprendizagem ser propulsora do desenvolvimento do pensamento, o que seria menos enfatizado, embora ainda presente, no último trabalho de Vigotski. Conclui-se que o debate crítico à pedologia foi importante para as reformas no sistema educacional soviético e influenciou os aspectos da teoria pedológica de Vigotski.

Palavras-chave: Pedologia, Políticas Educacionais, URSS, Vigotski, Zona de Desenvolvimento Proximal.

Pedology and Educational Policies in the USSR (1920–1930): Critical Debate and the ZPD

Abstract: This study, grounded on dialectical materialism, situates pedology within the context of Soviet educational policies (1920–1930) and, specifically, discusses the critique of Vygotsky’s concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) in relation to the “optimal periods” of development. Pedology attained strong influence in the USSR, with educational policies assigning extensive responsibilities to pedologists in schools and in teacher training. A massive application of psychometric tests in schools resulted in the classification and improper transfer of thousands of “difficult children” to auxiliary (special) institutions, causing various educational harms. Pedology researchers (among them, Vygotsky) criticized the application of such tests in child assessment, although they did not entirely reject their use. In the 1930s, criticism of pedology intensified, including in the pedagogical field (notably with Makarenko). Consequently, earlier official resolutions were revised, culminating in the revocation of pedology

as a school profession and the re-evaluation of transferred children and teacher education programs. The critical debate on pedology encompassed the concept of the ZPD, due to its limitation to childhood and adolescence for learning to serve as a driver of the development of thinking, a point that would be less emphasized—though still present—in Vygotsky’s final work. The study concludes that the critical debate on pedology was important for reforms in the Soviet educational system and influenced aspects of Vygotsky’s pedological theory.

Keywords: Pedology, Educational Policies, USSR, Vygotsky, Zone of Proximal Development.

Pedología y Políticas Educativas en la URSS (1920–1930): Debate Crítico y la ZDP

Resumen: Este trabajo, desde la perspectiva del materialismo dialéctico, analiza la pedología en el marco de las políticas educativas de la URSS (1920-1930) y examina la crítica al concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en relación con los “períodos óptimos” del desarrollo. La pedología alcanzó amplia influencia en la URSS, con políticas que asignaron a los pedólogos funciones relevantes en las escuelas y en la formación docente. En la práctica, se difundió el uso masivo de pruebas psicométricas, lo que llevó a la clasificación y transferencia indebida de miles de “niños difíciles” a instituciones auxiliares, generando perjuicios educativos. Investigadores pedológicos, entre ellos Vigotski, criticaron este empleo de pruebas en la evaluación infantil, aunque no rechazaron completamente su uso. En los años treinta, aumentaron las críticas a la pedología, también desde el campo pedagógico (especialmente Makarenko). Como resultado, se revisaron resoluciones oficiales y se revocó la pedología como profesión escolar, acompañada de la reevaluación de los niños transferidos y de la formación del profesorado. En el plano teórico, el debate incluyó el concepto de ZDP, cuestionado por limitarse a la infancia y adolescencia como etapas en las que el aprendizaje impulsa el desarrollo del pensamiento, punto menos enfatizado —aunque presente— en la última obra de Vigotski. Se concluye que este debate crítico fue relevante para las reformas del sistema educativo soviético y para la evolución de la teoría pedológica de Vigotski.

Palabras clave: Pedología, Políticas Educativas, URSS, Vigotski, Zona de Desarrollo Próximo.

Introdução¹

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) viveu em um período de intensas transformações revolucionárias. Imbricando em seu trabalho as áreas da psicologia e da pedagogia, vinculou-se a um campo de estudos sobre a criança, denominado de pedologia. No final da década de 1920 e início de 1930, Vigotski tornou-se um dos mais eminentes pedólogos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS (Fraser & Yasnitsky, 2015; van der Veer & Valsiner, 1999;

Yasnitsky & van der Veer, 2016), realizando uma série de palestras, participando de congressos, desenvolvendo pesquisas e publicando obras como *Psicologia Pedagógica* (Vigotski, 1926/2016a), *Pedologia da Idade Escolar* (Vigotski, 1928/1999), *Pedologia do Adolescente* (Vigotski, 1929-1931/1998a) e *Palestras sobre Pedologia* (Vygotsky, 1933-1934/2018)². A conferência “Pedologia e Psicotécnica”, publicada neste dossiê (Vigotski, 1930/2010), é ilustrativa do lugar proeminente de Vigotski nesse contexto.

¹ As traduções dos idiomas inglês e espanhol presentes neste trabalho são dos autores. Para as traduções do idioma russo, lançamos mão de serviço profissional do Centro Cultural Brasil-Rússia, com sede em Recife-PE.

² Parte desta produção não teve publicação em língua portuguesa. O manual *Sete Aulas de Vigotski sobre Pedologia* foi traduzido para nossa língua em 2018 (Vygotsky, 2018).

Criada nos Estados Unidos no início do século XX, a pedologia buscava integrar várias ciências no estudo do desenvolvimento infantil. Em *Palestras sobre Pedologia*, Vygotsky (1933-1934/2018, p. 18) enfatiza que “O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência”. Em sua perspectiva, mais do que a integração mecânica de diferentes ciências, Vygotski e outros buscavam a criação da pedologia como uma “ciência única e autônoma” (Vygotski, 1930/2010, p. 105), apoiando-se na psicologia, estudos de anatomia e fisiologia geral (Vygotski, 1930/2010). Na década de 1920, diversos psicólogos de inspiração marxista tomaram parte ativa na formulação da pedologia no contexto soviético, entre os quais destacaram-se P. Blonski, A. B. Zalkind, M. I. Basov, S. S. Molozhavoy, L.S. Vygotski e outros (Petrovsky, 1991; Svetlichnaya, 2006).

A pedologia teve seu período de auge de publicações e influência na URSS entre 1923 e 1930 (Minkova, 2013), com a proliferação de instituições pedológicas voltadas à formação de professores e pedagogos na ciência do desenvolvimento infantil (Fraser & Yasnitsky, 2015). Em termos de políticas educacionais, uma série de resoluções do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (doravante, Narkompros) e de outros órgãos do governo soviético a estabeleceram, na década de 1920, como disciplina central na formação de professores, bem como definiram amplas atribuições escolares para os pedólogos (Svetlichnaya, 2006).

Tais resoluções oficiais referentes à pedologia, entretanto, foram revistas e/ou revogadas no curso da década de 1930, em um crescente movimento de críticas a aspectos teóricos e à prática pedológica na URSS (Svetlichnaya, 2006; Zamsky, 1995). O que teria ocorrido para ensejar tais modificações na política educacional vigente? Quais foram as críticas centrais realizadas à pedologia, e que influências estas podem ter tido em algumas (re)formulações teóricas de Vygotski? Tais posicionamentos e o conteúdo deste debate são ainda pouco problematizados como objeto de investigação³, assim como é pouco conhecida, em nosso país, a inserção e os impactos da pedologia no âmbito educacional na URSS – fator-chave para a compreensão do debate crítico nos anos de 1930.

Van der Veer e Valsiner (1999), uns dos poucos estudiosos que, na década de 1990, analisaram as obras de Vygotski em uma abordagem historiográfica e incluíram a discussão sobre os artigos críticos à pedologia do autor em seu trabalho, afirmam que

Embora muitas dessas críticas não possam ser consideradas sem se levar em conta as visões ideológicas dominantes, é simplista vê-las apenas como uma expressão de “stalinismo” ou de algum outro “ismo”, como muitos adeptos do paradigma vygotskyano argumentam (p. 404).

Assim, esses autores destacaram ao menos dois pontos-chave levantados pelas críticas que mereceriam um exame mais detido, quais sejam, “a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o primitivismo” (van der Veer & Valsiner, 1999, p. 419) – o que também identificamos em outro trabalho (Sá, 2020). Contudo, existe ainda uma significativa lacuna na produção acadêmica sobre o tema – o que destaca a importância do presente dossiê – de modo que aqui nos inserimos em uma abordagem problematizadora, a partir da perspectiva materialista dialética.

Como um recorte de uma tese de doutorado em Educação que investigou sobre o conceito de mediação em Vygotski no bojo do debate crítico à pedologia na URSS na década de 1930 (Sá, 2020), temos por objetivos, no presente trabalho, situar a pedologia no contexto das políticas educacionais vigentes nos anos de 1920 e 1930 e, dados os limites de espaço, discutir, especificamente, a crítica feita ao conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante, ZDP), em sua relação com a concepção pedológica do autor acerca dos “períodos ótimos” de desenvolvimento na infância.

Pedologia, políticas educacionais e o debate crítico na URSS

Após a vitória da Revolução de Outubro em 1917, a URSS empreendeu esforços para superar o extremo atraso do período czarista, nas difíceis condições de invasão imperialista de seu território (1918-1922) (Martens, 2009). Na educação, o governo soviético

³ Em pesquisa realizada no portal de periódicos da Capes, em julho de 2025, com o descritor “*Vygotsky*” encontramos 6.825 artigos publicados, enquanto que, ao acrescentarmos o descritor “*Pedology*”, apenas 24 trabalhos foram identificados, entre os quais sete abordaram o debate crítico à pedologia na URSS. No Brasil, alguns trabalhos que tratam dessa temática são os de Aquino e Toassa (2019), Toassa (2016b; 2019) e Prestes (2010).

centrou-se em estruturar um sistema educacional unificado, gratuito e universal (Zajda, 1980), integrado ao trabalho produtivo, coletivista e com caráter de classe (Makarenko, 1938/1965).

Em 1917, foi criado o Narkompros, que unificou todos os níveis de ensino em um sistema nacional de instrução pública, nacionalizou as instituições educacionais, separou a educação da Igreja, proibiu a punição corporal nas escolas, entre outros avanços (Zajda, 1980). Em 1919, foi instituído o ensino gratuito e obrigatório dos 8 aos 17 anos. Campanhas contra o analfabetismo o reduziram pela metade em dois anos e milhares de escolas-comunas foram criadas para órfãos e menores infratores (URSS, 1925/1974a). Em 1927, um currículo universal foi estabelecido, incluindo treinamento politécnico para o trabalho (URSS, 1927/1974b) e, em 1929, foi criada uma nova estrutura escolar de dez anos (Zajda, 1980).

Apesar dos grandes saltos obtidos em um curto espaço de tempo, incluindo o fomento ao trabalho educativo com milhões de crianças e jovens órfãos da guerra civil (Souza; Gomes, 2019), alguns problemas foram identificados já no início dos anos 1930, tais como a falta de unidade curricular e a fragmentação entre os níveis de ensino, o espontaneísmo na definição dos conteúdos escolares, bem como a prevalência da pedologia nas práticas escolares (Zamsky, 1995). Quanto ao trabalho pedológico, este foi amplamente incentivado nos anos 1920, sendo depois progressivamente restringido, a partir dos impactos promovidos na prática escolar, chegando a ser revogado em 1936 (Minkova, 2013; Zamsky, 1995).

Antes disso, contudo, a pedologia alcançaria seu auge entre os anos de 1923 e 1930 (Minkova, 2013). Em pesquisa realizada na base de dados da Biblioteca Nacional Russa de São Petersburgo, Minkova (2013) identificou 833 livros de pedologia, publicados entre os anos de 1904 e 1936. Destes, cerca de 20,5% foram publicados entre 1904 e 1921, no que a autora identifica como a fase de nascimento e lento crescimento da pedologia no país, alcançando um vertiginoso salto nas publicações entre os anos de 1922 e 1930, quando vieram à lume quase 61% dessas obras. Já em 1931, o número de publicações caiu abruptamente para

cerca de um terço do publicado no ano anterior, totalizando, entre os anos de 1931 e 1936, aproximadamente 18,5% do total de publicações pedológicas no acervo pesquisado.

O declínio da produção pedológica em 1931 na URSS se dá no mesmo período em que tal abordagem começava a ser criticada por uma série de pesquisadores do campo da própria pedologia, tais como Zalkind (1930/1993), Talankin (1931/2000), Feofanov (1932/2014), Abel'Skaia e Neopikhonova (1932/2014), e do campo pedagógico, protagonizada pelo reconhecido educador soviético Antón Makarenko (1888-1939) (1932-1933/1983b; 1984a; 1938/1965)⁴. Esse foi também o período de importantes reformas no sistema de ensino na URSS, buscando corrigir problemas quanto à fragmentação e ao espontaneísmo promovidos pela influência da Escola Nova⁵ na educação soviética e no intuito de mitigar alguns problemas educacionais advindos da pedologia (Zamsky, 1995).

A grande influência da pedologia nas políticas e práticas educacionais na URSS, na década de 1920, é, contudo, um fato histórico que segue pouco conhecido ou discutido pelos estudiosos da educação soviética no Brasil. Quanto à inserção da pedologia nas políticas públicas e, especialmente, nas políticas educacionais, na URSS nos anos de 1920 e início da década de 1930, o quadro abaixo nos indica as principais normativas oficiais a esse respeito.

Esse conjunto de normatizações da prática pedológica nos dá a dimensão da inserção desse ramo nas escolas da URSS – no que organismos do próprio Estado soviético deram suporte e incentivaram, naquele momento. No que diz respeito às atribuições dos pedologistas, a Resolução de 1924 incluía a “recepção e organização de grupos escolares”, “seleção de crianças para instituições de ensino especial e para escolas avançadas; orientação profissional, seleção e encaminhamento para escolas profissionais, técnicas e universidades”; “racionalização de várias formas de avaliação (mensuração) do trabalho extracurricular e escolar de crianças”; “pedologização de professores e da população”, entre outras (Svetlichnaya, 2006, pp. 96-97).

⁴ Uma relação das obras em que Makarenko se refere criticamente à pedologia está disponível em Sá (2020, p. 323).

⁵ A pedagogia da Escola Nova (Saviani, 2008) nasceu nos Estados Unidos, tributária de uma filosofia liberal, centrada no indivíduo e no interesse espontâneo da criança, o que acabava por “esvaziar de conhecimento” a escola e aprofundar as desigualdades sociais, dificultando o acesso das classes populares ao patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade.

Quadro 1

Normativas soviéticas acerca da pedologia (1920 – início de 1930).

Data	Título	Órgão
1924	As principais disposições do trabalho pedológico em uma instituição escolar	Resolução do Commissariado do Povo para a Saúde e do Commissariado do Povo da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (doravante, RSFSR)
1928	Realizando trabalhos práticos em massa sobre o estudo abrangente da infância	Resolução do Commissariado do Povo para a Educação e do Commissariado do Povo para a Saúde da RSFSR
7 de março de 1931	Sobre a organização do trabalho pedológico realizado por vários departamentos	Decreto especial do SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da RSFSR
6 de maio de 1931	Sobre a organização do trabalho pedológico no campo da educação pública	Resolução do Commissariado do Povo para a Educação
7 de maio de 1933	Sobre o estado e os desafios do trabalho pedológico	Resolução do Commissariado do Povo da RSFSR

Fonte: elaboração própria com base em documentos normativos da RSFSR (1924-1933).

Com a Resolução de 7 de março de 1931, tais atribuições aos pedólogos foram ainda ampliadas, definindo quanto a sua “participação direta nos órgãos de planejamento e trabalho da escola”, definições quanto à “distribuição de aulas, horário escolar, carga horária e dosagem de trabalho estudantil”, “organização racional do lazer das crianças” (Svetlichnaya, 2006, p. 102).

É importante situarmos historicamente que esse predomínio da pedologia no campo educacional (teórico e prático) na URSS se deu apoiado no estatuto de cientificidade que a psicologia, na década de 1920, buscava estabelecer, e pela crença de que a pedagogia deveria segui-la em seus passos e fundamentos para alçar-se a semelhante salto⁶. O próprio Vigotski (1926/2016a, p. 454) argumenta nesse sentido, ao afirmar que “No futuro todo professor deverá basear o seu trabalho na psicologia, e a pedagogia científica se tornará ciência exata baseada na psicologia”. Em contraposição a essa perspectiva, a determinação pedológica sobre a prática escolar será fortemente criticada no período seguinte (Kozyrev & Turko, 1936/2014; Makarenko, 1926/1983a; 1938/1965; Razmyslov, 1934/2014; Rudneva, 1937/2014;).

O problema mais emblemático da direção pedológica sobre a prática escolar se deu com a

testagem e a classificação infantil realizada em larga escala pelos pedólogos na URSS, nos anos de 1920 até o início da década de 1930 (Fraser & Yasnitsky, 2015; Petrovsky, 1991; Svetlichnaya, 2006; Zamsky, 1995). Como indicado nas Resoluções já mencionadas, aos pedólogos cabia realizar a avaliação das crianças em idade escolar, o que, em sua maioria, se efetivou com a aplicação massiva de testes psicométricos (principalmente de inteligência), utilizados para definir a organização das turmas escolares, a progressão escolar dos alunos e a decisão quanto à sua alocação em instituições “regulares” ou “auxiliares” (Zamsky, 1995). Nas situações em que os testes eram ampliados para os aspectos social e familiar, o que se viu foi a aplicação mecânica de extensos questionários socioeconômicos aos familiares das crianças, o que gerou uma série de controvérsias nas escolas e na relação com as famílias (Rodin, 1998).

Essa foi uma das fortes razões práticas das críticas à pedologia nos anos de 1920 e 1930. Mesmo autores defensores desta como área científica específica e dotada de objeto próprio – por exemplo, Svetlichnaya (2006) e Petrovsky (1991) –, reiteram a crítica de que foram abusivas e discriminatórias a quantidade e a amplitude dos testes realizados com

⁶ O que ajuda a entender por que, mesmo com a mudança na direção do Narkompros em setembro de 1929, com o afastamento de Anatoli Lunatchárski e a entrada de Andrei Sergeevich Bubnov, o qual promoveu uma série de reformas educacionais nos anos de 1930, a “pedologização da educação” ainda obteve respaldo institucional no início de sua gestão – o que demonstra como as mudanças políticas e educacionais são processos necessariamente contraditórios e não lineares.

crianças e, muitas vezes, com seus pais e familiares. No campo da pedagogia, Makarenko (1926/1983a) já havia criticado o conceito pedológico de “criança difícil” e, em seu conhecido *Livro para os pais*, criticou a aplicação dos testes de inteligência pelos pedologistas nas escolas. Zamsky (1995, p. 326), ao tratar da história da pedologia na URSS em sua tese de doutoramento, enfatiza que “A testagem se tornou o método favorito em todos os tipos de pesquisa pedológica” e que “Essa universalização do método de teste sempre causou insatisfação entre educadores, psicólogos e alguns pedologistas”. Na mesma direção, Svetlichnaya (2006) afirma que, na URSS,

Além do impacto teórico e científico, os erros pedológicos tiveram também impactos práticos. Os métodos utilizados de medição psicométrica e o uso de métodos amplamente utilizados no Ocidente para determinar o coeficiente de inteligência (e de retardo mental) levaram ao fato de que o conceito de “criança deficiente” começou a ser estendido tanto a crianças com retardo mental quanto a crianças com negligência pedagógica. A teoria e as práticas pedológicas levaram a cortes de professores das escolas públicas e de ensino especial. Crianças em idade escolar com um comportamento difícil eram enquadradas como alunos com retardo mental, em uma tentativa de se livrar deles “legalmente”. Isso causou enormes danos à educação e ao desenvolvimento de crianças em idade escolar, tanto comuns quanto aquelas com necessidades especiais (p. 28).

Assim, cresceu o envio em massa de estudantes sem qualquer deficiência para as escolas “auxiliares” na década de 1920 e início dos anos de 1930, acarretando o problema de crescente perda da especificidade e inchaço da escola auxiliar soviética (Minkova, 2013; Svetlichnaya, 2006; Zamsky, 1995). Os testes pedológicos e seus erros na avaliação infantil não decorreram apenas de problemas na aplicação prática dos mesmos, mas da demasiada ampliação teórica do conceito pedológico de “criança difícil”, com o qual também convergiu Vigotski (1930-1931/2016b), no qual eram incluídas tanto crianças com alguma deficiência quanto aquelas com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento.

Apesar de alguns pedólogos, como Vygotsky (1933-1934/1991), terem chamado a atenção para a inadequação de tomar parâmetros isolados como absolutos, ou de se considerar os fatores do ambiente de modo desligado de como a criança reagia a eles, na prática não se verificou uma solução metodológica para o diagnóstico pedológico nas escolas. Assim, diversos pesquisadores, já à época, levantaram dura crítica à metodologia das pesquisas e aos testes pedológicos e ao seu caráter discriminatório com relação às crianças das classes populares e de minorias nacionais, tais como Zalkind (1930/1993), Feofanov (1932/2014), Razmyslov (1934/2014), Rudneva (1937/2014) e Makarenko (1984a; 1984b).

Vigotski esteve entre os pedólogos que não estavam de acordo com a massificação indiscriminada dos testes de inteligência nas escolas. Em *Psicologia Pedagógica*, o autor apresenta os testes mais utilizados na prática pedológica, bem como destaca algumas fragilidades de cada um dos tipos de testes disponíveis naquele momento, considerando-os todos como ainda em estágio embrionário, e chamando a atenção para o caráter transitório do uso de tais testes. Contudo, em seguida, o autor diz que tais testes permitem “interpretar convencionalmente três coisas”:

Em primeiro lugar, destacar da massa de crianças um grupo que, por seu atraso, possa ser reconhecido como anormal e transferido para uma instituição educativa especial. Em segundo lugar, que nos convençamos de uma maior ou menor seriedade do desenvolvimento do restante da massa infantil. Em terceiro lugar, acompanhar o processo do desenvolvimento infantil, medindo a cada ano para ver o quanto a criança avançou (Vigotski, 1926/2016a, p. 441).

Assim, podemos observar, por um lado, a preocupação do autor com o acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil, preocupação que consideramos, de modo geral, pertinente. Por outro lado, não deixa de estar patente o critério do desenvolvimento psicológico/cognitivo como determinante da avaliação escolar infantil e do destino escolar das crianças, sobrepondo-se às contribuições da avaliação psicológica na escola para uma concepção e prática psicologizantes/cognitivistas da educação escolar.

É importante ressaltar que, desde a década de 1920, algumas resoluções oficiais sobre a defectologia⁷ (como era designado, à época, o campo de estudos sobre as pessoas com deficiência) buscaram prevenir esse problema, tais como a Resolução do Narkompros de 26 de outubro de 1926, intitulada “Sobre a seleção de crianças para instituições auxiliares de cuidado infantil”, a qual expressamente indicou a necessidade de *distinguir estritamente as crianças com deficiência daquelas negligenciadas pedagogicamente*, as quais não deveriam ser deslocadas para essas instituições (Svetlichnaya, 2006). Nessa resolução, indicava-se que os testes psicológicos não deveriam ser utilizados como critério definitivo de avaliação, mas apenas em sentido orientativo. Contudo, como vimos, o uso massivo dos testes psicométricos como critério decisivo na avaliação pedológica infantil acabou sendo efetivado na URSS.

Diante de tal problemática, o Narkompros e outros órgãos do governo estabeleceram comissões de trabalho para a realização de pesquisas e proposição de novas normativas educacionais nos anos 1930 (Rodin, 1998). As resoluções aprovadas naquele período (Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética – PC(b)US, 1932/1974a; 1931/1974c; 1931/1974d; URSS; PC(b)US, 1935/1974a), buscaram unificar e fortalecer o sistema escolar, fazendo frente à fragmentação curricular e à influência da pedologia na política educacional. O fio condutor dessas Resoluções foi a luta pela universalização do ensino primário obrigatório, de caráter científico e vinculado ao trabalho, tanto para a rede regular de ensino como para a auxiliar, com suas adequações necessárias. Tais mudanças visaram aprimorar a organização pedagógica da educação politécnica, os aspectos didático-curriculares das disciplinas científicas e a valorização da profissão docente (PC(b)US, 1932/1974a; URSS; PC(b)US, 1935/1974a).

As novas diretrizes buscavam restabelecer a liderança dos professores no trabalho pedagógico,

melhorar seus salários e condições de trabalho, e incentivar sua participação teórica em periódicos especializados, como foi o caso da Resolução do Comitê Central do PC(b)US de 25 de agosto de 1932, “Sobre programas educacionais e currículo na escola primária e secundária”. Tal resolução determinou, entre outras coisas, que a avaliação do trabalho escolar deveria basear-se no “registro individual e sistemático do conhecimento do aluno pelo professor”, proibindo “quaisquer esquemas complexos e formas de monitoramento e relatórios [pedológicos]” (PC(b)US, 1932/1974a, p. 163).

Em fevereiro de 1935, foi criada uma comissão⁸ do *Bureau* Político do Comitê Central do PC(b)US, presidida por Andréi Alexandrovich Zhdanov (1896-1948), com a finalidade de avaliar as condições do sistema de ensino soviético (Rodin, 1998). A comissão realizou pesquisas em escolas de Moscou, Leningrado, Kharkov, Kiev e Minsk, onde identificou uma série de degradações das condições educacionais e das relações entre os jovens. Desdobrando-se em outras três comissões (uma para cada nível de ensino) e após uma série de reuniões, debates e levantamentos junto às escolas, institutos e universidades, tais comissões avaliaram as práticas pedológicas nas escolas, testagem infantil e a extensiva coleta de certificados e documentos sobre a situação familiar dos alunos, avaliando que esta acabava por acentuar preconceitos e gerar conflitos nas escolas (Rodin, 1998).

Como um dos resultados dos trabalhos dessas comissões⁹ (Rodin, 1998), foi aprovada a Resolução do Comissariado do Povo e do Comitê Central do PC(b)US, de 3 de setembro de 1935, na qual a questão da avaliação escolar voltou a ser abordada: “O sistema para avaliar o desempenho do aluno estabelecido pelos Narkompros (Comissariados do Povo de Educação) não fornece uma visão clara sobre o conhecimento real do aluno e leva, na prática, à redução na qualidade de ensino.” (URSS; PC(b)US, 1935/1974b, p. 170). Assim, em vez de esconder os problemas da

⁷ Para mais informações sobre as Normativas soviéticas acerca da defectologia nas décadas de 1920 e 1930, ver *O desenvolvimento da pedologia e a prática pedológica escolar na URSS* (Sá, 2020, pp. 97-113) e Zamsky (1995).

⁸ Além deste, compuseram essa Comissão: K. E. Voroshilov, A. S. Bubnov, N. S. Khrushchev, N. A. Bulganin, A. V. Kosarev, GG Yagoda, N.K. Krupskaya, além de trabalhadores da educação e órgãos soviéticos de Moscou (Rodin, 1998).

⁹ Segundo Rodin (1998), as Resoluções que tomaram por base os resultados do trabalho dessas comissões foram três: “*Sobre a organização das atividades educacionais e do programa interno na escola primária, secundária incompleta e secundária*”, de 3 de setembro de 1935 (URSS; PC(b)US, 1935/1974a), “*Sobre o funcionamento das instituições educacionais superiores e sobre a gestão da escola superior*”, de 23 de junho de 1936 (URSS; PC(b)US, 1936/1974b) e “*Sobre os desvios pedológicos no Sistema do Comissariado do Povo para Educação*”, de 4 de julho de 1936 (PC(b)US, 1936/1974b).

prática educacional no âmbito da construção socialista, o governo soviético, efetivamente, fez o oposto: abriu a crítica pública aos próprios órgãos governamentais responsáveis pelas políticas da educação escolar e estabeleceu medidas para mitigar os problemas identificados.

Nesse sentido, visando minimizar a transferência indevida de crianças não deficientes para as escolas auxiliares, a Resolução de 3 de setembro de 1935 estabeleceu definições para dificultar o processo arbitrário de realocação estudantil em função de problemas de comportamento e conduta – identificados, muitas vezes, com a assim designada “infância difícil” –, bem como proibiu a exigência de testes para a transferência de alunos entre escolas e simplificou a documentação exigida para a matrícula, desburocratizando o processo e diminuindo a centralidade da pedologia no mesmo (URSS; PC(b)US, 1935/1974a).

Após cerca de um ano e meio de atuação, a Comissão presidida por Zhdanov apresentou seu relatório final, intitulado “Sobre os desvios pedológicos no Sistema do Comissariado do Povo para Educação” (Rchidni, F.17. Op.3. D. 978. L. 2, citado em Rodin, 1998, p. 96), no qual diagnosticou o problema da prática pedológica nas escolas regulares e auxiliares como de dimensão nacional e propôs medidas como a de restituir aos professores suas prerrogativas pedagógicas, promover uma revisão geral acerca das crianças com e sem deficiência que haviam sido deslocadas para as escolas auxiliares; modificar a formação de professores, a qual deveria, na opinião da Comissão, deixar de ter a pedologia como fundamento teórico-prático central. Além disso, propunha promover a crítica por escrito das obras pedológicas publicadas e a retirada dos livros de pedologia das escolas. No aspecto profissional, foi sugerida a transferência dos pedologistas práticos para a docência, se assim o desejassem, propondo o fim do cargo público institucional de pedologistas nas escolas.

Assim, em seguida, foi aprovada a Resolução do PC(b)US de 4 de julho de 1936¹⁰, também intitulada “Sobre os desvios pedológicos no Sistema do Comissariado do Povo para Educação”, que incorporou todas as propostas da Comissão. A Resolução inicia com uma crítica ao Narkompros e aos Comissariados

das demais Repúblicas Soviéticas “pela ampla aceitação proporcionada pelas escolas aos chamados ‘pedólogos’, concedendo-lhes exagerada responsabilidade e designando-os para funções de maior importância na gestão das escolas e na educação dos alunos” (PC(b)US, 1936/1974b, p. 173). Nesse sentido, o documento menciona os problemas da

“criação na escola de uma organização de pedologistas paralela ao corpo docente e independente dos professores, com centros administrativos próprios na forma de várias salas pedológicas, laboratórios regionais e institutos de pesquisa”, da “fragmentação do trabalho educacional entre professores e pedologistas, a partir da condição de que os professores foram controlados pela equipe pedológica” (PC(b)US, 1936/1974b, p. 173).

Da mesma forma como critica os testes e as pesquisas pedológicas em larga escala realizadas nas escolas, as quais teriam sido:

... direcionadas principalmente a estudantes que não estavam indo bem ou que não se adaptavam à estrutura do regime escolar e deveriam provar, supostamente, do ponto de vista “científico” “biossocial” da pedologia moderna, a condicionalidade hereditária e social do mau progresso do aluno ou defeitos individuais em seu comportamento . . . e, assim, encontrar um motivo para remover os alunos do sistema escolar regular (PC(b)US, 1936/1974b, p. 173).

Nesse ponto, a resolução abordou uma questão praticamente unânime entre os pesquisadores russos a que tivemos acesso, quanto aos danos causados pela testagem pedológica naquele período (Minkova, 2013; Svetlichnaya, 2006; Petrovsky, 1991; Zamsky, 1995).

Sobre a qualidade do ensino nas escolas auxiliares, a Resolução afirma que “as escolas ‘especiais’ foram essencialmente negligenciadas” (PC(b)US, 1936/1974b, p. 175). Na esteira dessa, foi aprovada nova resolução, em 11 de setembro de 1936, que tratou da retificação do trabalho defectológico, estabeleceu definições quanto à estrutura escolar, ao número

¹⁰ Em português, publicada integralmente no trabalho de Prestes (2010) e em Sá (2020), a partir do original em russo. Para maior aprofundamento no tema, ver *A crise e o fim da pedologia como política educacional na URSS* (Sá, 2020, pp. 114-139).

máximo de 16 alunos por turma, ao aumento do tempo de ensino de cinco para sete anos, à formação profissional para crianças com deficiência, e a outras medidas (Zamsky, 1995).

Como visto, normativas anteriores abordaram aspectos da prática pedológica nas escolas, mas apenas em julho de 1936 uma resolução expressamente crítica à pedologia seria aprovada – após, pelo menos, 12 anos¹¹ de aplicação da pedologia nas escolas e quase uma década¹² de discussões e embates teórico-metodológicos quanto às políticas pedológicas para a educação. Sobre os impactos desta Resolução no sistema de ensino soviético, podemos citar a reinclusão de crianças no ensino regular, antes consideradas “difíceis”, a retomada da especificidade das escolas auxiliares e a incorporação de pedólogos práticos em atividades de ensino (Zamsky, 1995). De acordo com Holowinsky (1984-1985, p. 542), “o movimento pedológico foi substituído nos anos de 1930 por uma política anti-testes” nas escolas. Na formação de professores, passou-se de uma ênfase preponderantemente pedológica a uma propriamente pedagógica e social (Svetlichnaya, 2006).

O debate crítico à pedologia, por sua vez, não se iniciou nem tampouco foi concluído com a Resolução de 1936. Já nos fins da década de 1920, ele se desenvolve, intensificando-se no início dos anos 1930 — dos quais fazem parte os artigos de Zalkind (1930/1993), Talankin (1931), Feofanov (1932/2014), Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2014) e Razmyslov (1934/2014). Os artigos de Kozyrev e Turko (1936/2014), Leontiev (1946; 2003; 2005) e Rudneva (1937/2014), publicados após a Resolução de 1936, indicam-nos sua continuidade e aprofundamento.

Em meio a isso e, no contexto das reformas educacionais do sistema de ensino soviético, é que, em 1931, juntamente com Leontiév, Vigotski escreve uma autocrítica (Vigotski, Leontiév, 1931/2003) sobre o que consideraram ser alguns erros de suas

pesquisas – em particular, acerca do estudo sobre a memória, “. . . por seu conteúdo exclusivamente experimental, que acabara por nivelar diferenças de idade (sinal de diferenças biológicas) e experiências culturais (como as existentes entre adultos iletrados e crianças)” (Toassa, 2016a, p. 450). O valor histórico deste documento consiste, a nosso ver, dentre outros aspectos, em expressar a importância do debate crítico contemporâneo a Vigotski para a (re)elaboração e desenvolvimento das ideias do autor¹³.

O próprio Leontiév, por sua vez, desenvolveu sua crítica a aspectos importantes da abordagem vigotskiana (Leontiév, 2005; 1940-1941/2003; 1946), tais como o papel preponderante conferido à comunicação verbal para o desenvolvimento do pensamento, no âmbito da relação entre o ser social e a consciência, bem como a insuficiência do conceito de *vivência* em Vigotski para abarcar a *atividade* humana na realidade social (Leontiev, 2005). Pesquisadores da chamada Escola de Kharkov, como Zinchenko e Lukov, alinhados à perspectiva de Leontiev, também se somaram, em 1939, ao posicionamento crítico à teoria de Vigotski (Yasnitsky, 2011). De acordo com os pesquisadores A. A. Leontiev, D. A. Leontiev e E. Sokolova (2003, p. 14), “os psicólogos de Kharkov criticaram a tese de Vygotzsky de que o significado é o demiurgo da consciência, e a comunicação, por sua vez, é o demiurgo do significado”.

Tais posicionamentos compuseram, portanto, um conjunto amplo de críticas à teoria pedológica, de modo geral, e à vigotskiana, em particular. O debate acerca da pedologia, contudo, teve não apenas implicações teóricas e acadêmicas, mas também implicações na própria organização do sistema escolar vigente. Se até aqui discutimos as relações entre a pedologia e as políticas educacionais na URSS, no próximo tópico trataremos sobre um dos conceitos vigotskianos mais conhecidos na área educacional: a ZDP.

¹¹ Tendo como marco a Resolução conjunta do Comissariado do Povo para a Saúde e o Comissariado do Povo da RSFSR, de 1924, intitulada “*As principais disposições do trabalho pedológico em uma instituição escolar*” (Svetlichnaya, 2006).

¹² Se tomarmos como referência a 1ª Conferência Pedagógica, de abril de 1927, na qual se deu acalorada discussão sobre a aplicação ou não dos testes psicométricos em larga escala nas escolas (Minkova, 2013; Petrovsky, 1991).

¹³ De acordo com Petrovsky (1991) e Zamsky (1995), a aprovação das Resoluções educacionais do PC(b)US no início dos anos 1930 também teria influenciado na modificação que Vigotski realizou em sua concepção pedagógica, a qual passou da defesa dos métodos de ensino por “*complexos temáticos*” para a defesa do *ensino dos conceitos científicos* na escola. Em Sá (2020), também identificamos que Vigotski foi da mediação do “ambiente como único educador” sob influência da reflexologia e das metodologias ativas, em *Psicologia Pedagógica* (1926), para a *mediação docente pela linguagem* e a importância da estruturação das disciplinas científicas na escola, em *Pensamento e Linguagem* (1934).

Sobre a concepção pedológica de ZDP e “período ótimo” do desenvolvimento

Conceito chave para a compreensão da relação entre *aprendizagem e desenvolvimento* em Vigotski, a ZDP é um de seus conceitos mais citados, embora frequentemente interpretado de maneira distinta daquela formulada pelo autor (Miranda, Dariz, & Cenci, 2019). Em particular, a *dimensão pedológica* do conceito de ZDP é praticamente ignorada pela maior parte dos pesquisadores e comentadores de Vigotski (Kellogg, 2018). Por sua vez, o estudo dos trabalhos pedológicos do autor tem possibilitado uma nova compreensão do desenvolvimento de seus conceitos (Léopoldoff-Martin, Kellogg, & Schneuwly, 2021; van der Veer & Valsiner, 1999; Petrovsky, 1991), entre os quais se inclui o de ZDP (Kellogg, 2018).

No debate crítico à pedologia na URSS nos anos 1930, identificamos dois artigos que criticam a concepção pedológica de ZDP vinculada aos “períodos ótimos” do desenvolvimento infantil (Kozyrev & Turko, 1936/2014; Rudneva, 1937/2014), aspecto ainda presente, embora menos ressaltado, em *Pensamento e Linguagem*¹⁴ (Vigotski, 1934/2009).

Para Vigotski (1934/2009), para se definir o nível de desenvolvimento psicológico da criança, importava conhecer não apenas o nível de desenvolvimento atual (“real”), verificável a partir do que a criança consegue fazer com autonomia, correspondendo às funções psicológicas já desenvolvidas, mas também identificar aquelas que estivessem em *desenvolvimento iminente* (Prestes, 2017; Prestes & Tunes, 2022), pois é aí que as novas aprendizagens poderiam influir no sentido de sua propulsão. Esse “momento” ou condição de possibilidade de desenvolvimento iminente seria identificado a partir do que a criança consegue desempenhar com a ajuda de alguém mais experiente, mas não sozinha. A diferença ou o espaço entre esses dois pontos conforma a *área* ou *zona* de desenvolvimento mental que indica o “campo das transições acessíveis à criança”, ou ZDP (Vigotski, 1934/2009, p. 331).

Aprofundando, contudo, o entendimento do ponto de vista pedológico, conforme formulado por Vigotski, a ZDP deve ser ainda compreendida como

parte dos processos de crises *da idade infantil* que levam a novos desenvolvimentos (com suas neofor-mações correspondentes), de modo que tal “zona” estaria “vinculada à distância entre uma idade pedo-lógica e outra” (Léopoldoff-Martin et al., 2021, p. 286). Tal período ótimo corresponderia à fase de *transição da idade escolar para a puberdade* (Vigotski, 1934/2009). Por isso, na perspectiva pedológica, a for-mação de ZDPs seria um fenômeno de *ocorrência ape-nas no período da infância e adolescência*, momento em que as funções superiores estariam em processo de *amadurecimento*, e as funções inferiores já esta-riam suficientemente desenvolvidas para possibilitar a transição do pensamento por complexos ao pensa-mento por conceitos (Léopoldoff-Martin et al., 2021).

A ZDP, compreendida de maneira inseparável da concepção pedológica dos “períodos ótimos” do desenvolvimento está presente em Vigotski de modo mais evidenciado em *O problema da Idade* (Vigotski, 1932-1934/1998b), *O desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem* (Vigotski, 1935), e *O problema do aprendizado e do desenvolvimento mental na idade escolar* (Vygotsky, 1935/1993)¹⁵. Apesar da relação indissociável do conceito de ZDP com os períodos pedológicos do desenvolvimento infantil, tal dimensão quase não é considerada em pesquisas que utilizam o conceito (Kellogg, 2018).

Analisando trabalhos que investigaram a for-mação de ZDPs em sujeitos de idade adulta, Kellogg (2018, p. 241) ressalta que “em primeiro lugar, Vygotsky (1998: 195, 283) limitou seu esquema de zonas ou ‘períodos de idade’ de desenvolvimento do nascimento até os 18 anos de idade, e explicitamente excluiu os adultos”, uma vez que nessa idade as fun-ções psicológicas superiores já teriam completado seu processo de *amadurecimento*.

Assim como o conceito não foi elaborado originalmente por Vigotski de modo a abarcar o desenvolvimento em *qualquer idade*, igualmente, para o autor, as ZDPs não se referem à *quaisquer tipos* de desenvolvimento, pois “em cada momento do desenvolvimento, apenas certas formas de aprendi-zagem poderiam ser consideradas como condutoras [de novos desenvolvimentos]” (Kellogg, 2018, p. 243),

¹⁴ Na edição integral da obra, publicada pela primeira vez no Brasil e traduzida diretamente do russo apenas em 2001 (Vigotski, 1934/2009, diferentemente de publicações anteriores, traduzidas a partir de uma versão fragmentada em língua inglesa, apresentaram redução de quase 40% da obra original (Prestes; Tunes, 2012), excluindo grande parte do conteúdo pedológico dela.

¹⁵ Publicado no Brasil como parte do livro *Psicologia Pedagógica* (Vigotski, 1926/2016a), assim como alguns capítulos de *O desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem* (Vigotski, 1935), embora não compusessem originalmente a obra.

especialmente aquelas “susceptíveis à abstração crítica e à generalização em todo o sistema psicológico da criança” (p. 243).

Em seus trabalhos, Vigotski (1934/2009; 1935) expôs que a teoria do desenvolvimento histórico-cultural se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É, portanto, do desenvolvimento dessas funções do pensamento, precipuamente, (tais como o pensamento conceitual, a atenção voluntária, a memória lógica e outras), que o autor trata ao se referir à ZDP (Vigotski, 1934/2009). Contudo, para que tais funções do pensamento se desenvolvam nas melhores condições, há que haver um processo de aprendizagem no período ótimo correspondente (etário, ainda que não rigidamente estabelecido). Em *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (1934/2009, p. 337) diz que

“... a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrarias” e que “A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções [psicológicas superiores] ainda não estão maduras até o início da idade escolar”.

Tal perspectiva de Vigotski, por um lado, se contrapõe às teorias maturacionistas do desenvolvimento (para as quais a aprendizagem só poderia ocorrer *após* a maturação biológica das funções cognitivas, sendo sua *caudatária*, nas palavras do autor), bem como às perspectivas behavioristas e associacionistas da aprendizagem (para as quais bastaria a *memorização mecânica* de uma série crescente de associações para que a aprendizagem, *coincidente* com o desenvolvimento intelectual, ocorresse) (Vigotski, 1934/2009). Tais demarcações teóricas seguem sendo de importantes implicações no campo educacional.

Por outro lado, ao tratarem da ZDP, autores críticos da pedologia, como Kozyrev e Turko (1936/2014) e Rudneva (1937/2014), problematizam a restrição desta aos “períodos ótimos” da infância e adolescência. Vigotski (1934/2009) demarca, contudo, que para ele tais “períodos ótimos” teriam origem social, e não biológica – no que se diferenciaria da perspectiva de Montessori –, uma vez que o papel do ensino para o desenvolvimento mental das crianças (no âmbito das ZDPs) seria bem delineado pelo autor.

Apesar disso, Kozyrev e Turko (1936/2014, pp. 64-65) mantêm a crítica, afirmando que, após traçar “uma linha categórica entre Montessori et al. e a si próprio”, Vigotski acabaria concordando com as conclusões da autora de que o período sensível para a aprendizagem da escrita seria entre quatro anos e meio e cinco anos. Isso não significa que, após essa idade, as pessoas não poderiam mais aprender a ler e escrever, mas sim que tal aprendizagem, fora do período ótimo, não seria mais promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em *O problema da idade*, Vigotski (1932-1934/1998) afirma que

Sabemos que há momentos ótimos no desenvolvimento da criança para cada tipo de ensino. Isso significa que ensinar um determinado assunto, com informações, hábitos e habilidades é mais fácil, eficiente e produtivo apenas em determinadas faixas etárias (p. 203).

Ou seja, o período ótimo corresponderia a um momento biologicamente favorável em que o ensino, devidamente ajustado à potencialidade desenvolvimental da criança (ZDP), pudesse promover tal *desenvolvimento mental* infantil (das funções inferiores às superiores do pensamento).

Assim, embora Vigotski fizesse a ressalva de que a idade cronológica não seria um critério absoluto para a definição do nível real de desenvolvimento da criança (Vigotski, 1932-1934/1998), e apesar do autor destacar o ensino e a aprendizagem mediada como condicionantes necessários para a promoção do desenvolvimento (Vigotski, 1934/2009), o peso dos fatores biológicos no desenvolvimento do pensamento estava fortemente delineado, especialmente em seus primeiros trabalhos pedológicos (Vigotski, 1928/1999; 1929-1931/1998^a; 1926/2016a). Na palestra proferida em 1930 e publicada neste dossiê, o autor afirma:

Na pedologia há o ponto de vista sobre o desenvolvimento infantil, de que no fundamento do desenvolvimento infantil residem os fenômenos de crescimento, em que o crescimento, aumento, incremento de massa corporal mostra-se um fato fundamental com o qual trata a pedologia, como o fenômeno nuclear que se coloca na base de todo o processo de desenvolvimento (Vigotski, 1930/2010, p. 110).

A questão aqui, que fora objeto da crítica no que diz respeito à ZDP, é que na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, embora tivesse fonte social na interação do sujeito com o ambiente (e com o ensino de determinadas disciplinas escolares, em particular), ocorreria apenas durante os períodos ótimos ou sensíveis na infância e adolescência. Uma vez completado o ciclo de desenvolvimento de determinada função, as novas aprendizagens de habilidades e comportamentos seguiriam ocorrendo na idade adulta, mas sem que estas pudessem promover novos saltos no desenvolvimento global ou estrutural do pensamento. A esse respeito, Vigotski coloca que

Durante um período sensível, certas condições – particularmente certos tipos de aprendizagem – podem influenciar o desenvolvimento. Isso ocorre porque o ciclo correspondente de desenvolvimento ainda não está completo. *Quando esse ciclo de desenvolvimento é concluído, essas mesmas condições podem não ter efeito significativo no desenvolvimento* [ênfase adicionada]. Para que um determinado período seja sensível a condições específicas, os processos correspondentes de desenvolvimento não devem estar concluídos (Vigotski, 1934/1987, p. 213)

Desse modo, para Vigotski, apenas determinadas aprendizagens que incidissem sobre processos de desenvolvimento em curso, ou seja, em processo de maturação, é que teriam o efeito propulsor do desenvolvimento, de modo significativo – e aqui está o ponto problematizado pela crítica soviética a respeito da ZPD. Sobre isso, Rudneva afirma:

A zona [ZDP] reflete o nível de maturidade das funções. Ela existe nas crianças, mas é ausente nos adultos, nos quais o processo de maturação já se completou [ênfase adicionada]. O absurdo dos argumentos de Vigotski chegam ao ponto onde ele diz que *o desenvolvimento para com o começo da maturidade* [ênfase adicionada]: a mente do adulto permanece inalterada; ela não adquire novas qualidades (Rudneva, 1937/2014, p. 85).

Certamente, para o leitor de Vigotski no Brasil, essa assertiva facilmente parecerá incongruente, como também nos pareceu, à primeira vista.

Para respaldar sua crítica, a autora cita trechos de *O problema do aprendizado e do desenvolvimento mental na idade escolar* (Vygostky, 1935/1993). Neste trabalho, identificamos a compreensão de que, para o autor, as aprendizagens continuariam a ser feitas ao longo da vida, porém, como vimos, o desenvolvimento das funções psicológicas ocorreria apenas em um período etário específico, concluindo-se na adolescência. Nessa perspectiva, na idade adulta, poderiam ocorrer novas aprendizagens, mas essas não conduziram mais à processos de salto no desenvolvimento do pensamento, no sentido de modificações estruturais das funções psicológicas (ou seja, tais funções não adquiririam “novas qualidades”) e sim apenas à aquisição de novos hábitos ou novas formas de comportamento (Vygotsky, 1935/1993).

Kozyrev e Turko (1936/2014) também questionam esse aspecto, enfatizando que as conquistas da luta pela eliminação do analfabetismo entre a população jovem e adulta na URSS, assim como o exemplo dado pelos trabalhadores que, realizando treinamentos e cursos superiores, passaram a compor a “intelligentsia Soviética”, seriam inviáveis na perspectiva da pedologia, “já que os períodos sensitivos, os quais determinam os períodos ótimos de aprendizagem, estão nos estágios iniciais do desenvolvimento da criança” (Kozyrev & Turko, 1936/2014, p. 65). Nesse sentido, esses autores afirmam que o conceito pedológico de ZDP negaria a prática “e as tremendas, ilimitadas possibilidades da humanidade se desenvolver e aprender em períodos de desenvolvimento muito diversos” (p. 65).

O que consideramos necessário ressaltar é que a crítica à pedologia explicitou e traz à tona, a nosso ver, um aspecto importante a ser problematizado na teoria vigotskiana. Se, por um lado, Vigotski afirma claramente ser a aprendizagem a mediadora e propulsora do desenvolvimento do pensamento, por outro lado, o autor concorda que haveria um período etário específico (na infância e adolescência) em que tal aprendizagem pudesse promover um desenvolvimento *significativo* do pensamento, o que acaba por estabelecer um *limite relativo* para a possibilidade de a aprendizagem *conduzir e promover o desenvolvimento* cognitivo em outros períodos da vida. Em contraponto, Rudneva (1937/2014, p. 85) aponta que “esta conclusão foi refutada por todas as conquistas da revolução cultural em nosso país”, na qual milhões de operários estariam tomando parte

na construção socialista, “dominando as mais difíceis áreas da ciência”.

No mesmo sentido, Feofanov (1932/2014) havia criticado a teoria do desenvolvimento cultural quanto à vinculação estabelecida entre o desenvolvimento do pensamento e os “estágios etários” e os “níveis de desenvolvimento orgânico”, abordagem que deixava de incorporar, conforme o autor, as mediações promovidas pelas condições sociais, de classe e de produção como forças motrizes no desenvolvimento. Outros autores críticos também problematizaram, entre outros aspectos, o papel do conjunto mais amplo da prática social para a propulsão do desenvolvimento mental (Kozyrev & Turko, 1936/2014; Razmyslov, 1934/2014; Rudneva, 1937/2014) – e não apenas da aprendizagem escolar, de modo geral, e da língua escrita, em particular, como enfatizado na formulação da ZDP (Vigotski, 1934/2009).

Além disso, Feofanov (1932/2014, p. 28) ressalta que o período biológico do desenvolvimento do pensamento seria variável, “como nós vemos no exemplo do aprendizado da escrita”. Não haveria, assim, uma limitação em relação à idade para o desenvolvimento das funções superiores do pensamento, as quais, por sua vez, seguiriam em relação dialética com a aprendizagem e mediadas pela prática social, durante toda a vida. A esse respeito, Rudneva (1937/2014) também salientou seu entendimento de que a aprendizagem mediaría o desenvolvimento, como uma unidade, em qualquer fase da vida.

Embora o conceito de ZDP integrado à concepção pedológica dos períodos ótimos do desenvolvimento, conforme formulado por Vigotski, não encontre eco naqueles que prosseguiram e desenvolveram a psicologia histórico-cultural, e que, até mesmo em sua última obra, tal abordagem se encontre mais atenuada que nas anteriores, é importante, do ponto de vista histórico e conceitual, compreendê-lo como parte de sua teoria pedológica.

Ao mapear o desenvolvimento conceitual de Vigotski quanto à ZDP, Kellogg (2018, p. 242) identifica que o autor passou de uma concepção de “ZDP original, ‘pedológica’, medida em anos e diagnosticando zonas precisas definidas como seis crises e cinco períodos estáveis”, para uma “concepção pedagógica, sensata, mas quase irreconhecível”, se comparada à primeira. Enquanto esse autor destaca a dimensão ontológica e desenvolvimental que a ZDP tinha para Vigotski, aspecto que, em sua opinião, teria sido

desconsiderado por muitos interpretadores em suas pesquisas, chamando a ir “além” de sua abordagem pedagógica (Kellogg, 2018), outros autores enfatizam que o conceito de ZDP é intrinsecamente ligado ao de mediação social pelo processo educativo (Barrs, 2017), o que também está correto. A questão que buscamos aqui salientar é a mudança de *ênfase* teórica ocorrida ao longo da produção vigotskiana, e que permite identificar ambas as dimensões em seus trabalhos.

De acordo com Léopoldoff-Martin et al. (2021, p. 291), o conceito de ZDP teria sido o resultado de um esforço de reformulação e avanço no sistema conceitual de Vigotski, que teria passado do “ato instrumental” como unidade de análise para a dos significados verbais, aproximando-se de uma abordagem semiótica da psicologia e afastando-se de “uma concepção essencialmente endógena de desenvolvimento” de trabalhos anteriores (Léopoldoff-Martin et al., 2021, p. 290). Embora não concordemos que Vigotski tenha chegado a ter uma concepção estritamente endógena do desenvolvimento em algum momento, dada a influência significativa das concepções da reactologia e da reflexologia em seus primeiros trabalhos pedológicos (Vigotski, 1929-1931/1998a; 1928/1999; 1926/2006a) – para as quais a *influência do meio* como formador do sujeito tem papel destacado –, é correto dizer que a influência de uma abordagem genética (ou sociogenética) do desenvolvimento psicológico esteve mais presente nos primeiros trabalhos do autor do que nos últimos.

Assim é que, no início dos anos 1930, pesquisadores no âmbito da própria pedologia criticaram o esquematismo conceitual na teoria pedológica de Vigotski, de estágios abstratos gerais do desenvolvimento do pensamento, como sucessão de formas de pensamento independentes de seu conteúdo, que se desenvolveriam no mesmo sentido geral e direção, a depender das condições ambientais para seu pleno desenvolvimento – fazendo a crítica ao duplo determinismo dos fatores biológico e ambiental (do meio) na pedologia (Abel’skaia; Neopikhonova, 1932/2014; Feofanov, 1932/2014).

Já nos anos seguintes, entre 1932 e 1934, período em que formularia seu conceito de ZDP, Vigotski faria, em seu último trabalho, uma crítica mais completa da teoria piagetiana e deixaria de vincular tão estreitamente o desenvolvimento do pensamento com as faixas de idade pedológicas, passando a abordar os estágios do desenvolvimento do pensamento como

correspondentes, centralmente, ao *grau de generalidade dos conceitos* aprendidos (Vigotski, 1934/2009). Apesar disso, como vimos, para o autor, a formação dos conceitos seguiria sujeita ao desenvolvimento biológico, ainda que como aspecto secundário, como indica a vinculação do período ótimo na infância e adolescência para a formação das ZDPs e a ideia de uma idade mínima para o desenvolvimento do pensamento conceitual (por volta dos doze anos), aspectos ainda presentes em seu último trabalho (Vigotski, 1934/2009).

Assim, vemos que o conceito de ZDP, elaborado por Vigotski no âmbito do debate crítico à pedologia na URSS, assim como outros conceitos e formulações teóricas do autor¹⁶, passou por desenvolvimentos em sua elaboração, com algumas mudanças de ênfase e algumas permanências. Tais movimentos teóricos do autor, incorporando alguns elementos das críticas em suas elaborações, foram observados, inclusive, por alguns autores críticos à época: “Nós devemos dizer, com respeito a estes trabalhos anteriores, que Vigotski iniciou em seus últimos trabalhos a procurar formas de superar seus erros anteriores” (Kozyrev; Turko, 1936/2014, p. 70). Ressaltamos, assim, a importância de analisarmos a crítica à pedologia de maneira histórica, assim como a própria obra de Vigotski.

Considerações finais

Neste trabalho, identificamos que a pedologia teve uma forte influência teórica e educacional na URSS entre os anos 1920 e início da década de 1930. Trabalhos em língua russa dão ampla dimensão dessa influência nas políticas e práticas educacionais, especialmente quanto à aplicação massiva dos testes psicométricos nas escolas, por parte dos pedologistas (Minkova, 2013; Petrovsky, 1991; Svetlichnaya, 2006; Zamsky, 1995). O impacto de tais políticas pedológicas na educação soviética foi tal, que entendemos não ser possível compreender o debate crítico à pedologia fora deste contexto. Assim, do nosso ponto de vista, a atuação pedológica nas escolas soviéticas constituiu-se como elemento determinante da crítica à pedologia na URSS (Sá, 2020).

É importante ressaltar que as reformas no campo educacional, realizadas na década de 1930, tiveram estreita relação com a necessidade de redefinições

quanto as atribuições dos pedólogos nas escolas e aos testes pedológicos usados como critério central para a organização escolar nas redes de ensino regular e auxiliar. Assim, medidas progressivas foram tomadas no sentido de estabelecer maior organicidade ao currículo e ao trabalho pedagógico nas escolas, redefinir critérios de avaliação escolar, restringir as transferências arbitrárias de estudantes sem qualquer deficiência para instituições especiais, e outras. A definição pela supressão do trabalho pedológico nas escolas, em 1936, foi precedida, ainda, por um conjunto de estudos sobre a prática escolar e pedológica, discussões e publicações críticas do campo da pedologia, da pedagogia e do Estado soviético.

Por sua vez, conhecer o debate crítico à pedologia e as obras pedológicas de Vigotski tem sido importante para a compreensão do desenvolvimento da teoria vigotskiana. O “Vigotski que não conhecemos” (Yasnitsky, 2011), fica melhor delineado no âmbito do debate crítico, pois seus trabalhos estiveram perpassados pelos argumentos e posicionamentos críticos à pedologia, sendo desenvolvidos e/ou parcialmente reformulados nesse contexto (Sá, 2020).

Quanto ao conceito de ZDP, identifica-se a crescente ênfase do autor quanto à aprendizagem das disciplinas formais (destacadamente da escrita), ao papel do significado verbal e da generalização abstrata na formação dos conceitos, em detrimento do peso dos fatores etários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Apesar disso, ainda está presente, em seu último trabalho (Vigotski, 1934/2009), a concepção de ZDP vinculada e limitada aos “períodos ótimos” de desenvolvimento na infância e adolescência, o que foi objeto de crítica à sua época (Kozyrev & Turko, 1936/2014; Rudneva, 1937/2014).

O debate crítico à pedologia, portanto, permeou a elaboração teórica de Vigotski nos anos de 1930, período em que o autor irá reconfigurar parcialmente alguns conceitos e desenvolver outros, como no caso da ZDP. A finalidade da crítica à pedologia, por sua vez, não foi apenas de ordem teórica, no sentido estrito, mas se desenvolveu principalmente em razão dos impactos da pedologia na organização escolar na URSS, contribuindo para impulsionar importantes reformas no sistema de ensino soviético naquele período.

¹⁶ Por exemplo, no curso do debate crítico à pedologia, Vigotski se afasta da perspectiva reflexológica de *Psicologia Pedagógica* (Vigotski, 1926/2016a), deixa de usar o termo primitivismo e instrumento – como em “Estudos da História do Comportamento: Primata. Primitivo. Criança” (Vigotski & Luria 1930/1993) – e de enfatizar a dicotomia das fases *natural* e *cultural* do pensamento e comportamento – aspectos que haviam sido fortemente criticados naquele período (Sá, 2020).

Referências

- Abel'skaia, R., & Neopikhonova, I. S. (2014). The problem of development in German psychology and its influence on Soviet pedology and psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 38(6), 31-44. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405380631>. (Trabalho original publicado em 1932)
- Aquino, P. M., & Toassa, G. (2019). Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: Alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-19. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51559>
- Barrs, M. (2017). Rediscovering Vygotsky's concept of the ZPD: Stanley Mitchell's new translation of "The problem of teaching [Obuchenie] and mental development at school age." *International Journal of Progressive Education*, 24(4), 345-358. <https://doi.org/10.1080/1358684x.2017.1376448>
- Feofanov, M. P. (2014). The theory of cultural development in pedology as an eclectic conception with basically idealist roots. *Journal of Russian & East European Psychology*, 38(6), 12-30. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405380612>. (Trabalho original publicado em 1932)
- Fraser, J., & Yasnitsky, A. (2015). Deconstructing Vygotsky's victimization narrative: A re-examination of the 'Stalinist suppression' of Vygotskian theory. *History of the Human Sciences*, 28(2), 128-153. <https://doi.org/10.1177/0952695114560200>
- Holowinsky, I. Z. (1984-1985). Assessment of cognitive skills in the USSR: Historical trends and current developments. *The Journal of Special Education*, 18(4), 541-545. <https://doi.org/10.1177/002246698401800406>
- Kellogg, D. (2018). The 'D' is for development: Beyond pedagogical interpretations of Vygotsky's ZPD. *Applied Linguistics*, 39(2), 241-258. <https://doi.org/10.1093/applin/amx006>
- Kozyrev, A. V., & Turko, P. A. (2014). Professor L.S. Vygotsky's "Pedological School". *Journal of Russian & East European Psychology*, 38(6), 59-74. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405380659>. (Trabalho original publicado em 1936)
- Leontiev, A. A., Leontiev, D. A., & Solokova, E. E. (Orgs.). (2003). Trabalho inicial de A. Leontiev e seu caminho para a psicologia da atividade. In A. N. Leontiev, *A formação da psicologia da atividade: Trabalho inicial* (pp. 3-26). Significado.
- Leontiev, A. N. (1946). A psicologia soviética depois da decisão do CC do PCUS (b) "Sobre as distorções pedológicas no Comissariado de Educação", em 4 de julho de 1936. *Sovietskaia pedagogika*, 7(7), 21-31.
- Leontiev, A. N. (2003). *Materiais sobre a consciência. Stanovlenie psikhologii deiatelnosti: Rannie raboti*. Smisl i Smisl.
- Leontiev, A. N. (2005). Study of the environment in the pedological works of L. S. Vygotsky: a critical study. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(4), 8-28. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059254>
- Léopoldoff-Martin, I., Kellogg, D., & Schnewly, B. (2021). Developing concepts of development: Vygotsky's pédologie. Introduction to the special issue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2026972>
- Makarenko, A. S. (1965). *Problems of Sovietic school education* (O. Shartse, Trad.). Progresso. <https://www.marxists.org/reference/archive/makarenko/works/problems-soviet-school-education.pdf>. (Trabalho original publicado em 1938)
- Makarenko, A. S. (1983a). Teses do relatório "Organização da educação da infância difícil." In A. S. Makarenko, *Obras pedagógicas em 8 vols.* (Tomo I, p. 53). (Trabalho original publicado em 1926)
- Makarenko, A. S. (1983b). Experiência na metodologia de trabalho da colônia de trabalho infantil. In A. S. Makarenko, *Obras pedagógicas em 8 vols.* (Tomo I, p. 166). (Trabalho original publicado em 1932-1933)
- Makarenko, A. S. (1984a). O objetivo da educação. In A. S. Makarenko, *Obras pedagógicas em 8 vols.* (Tomo IV, pp. 41-49). Pedagogia.
- Makarenko, A. S. (1984b). Problemas da educação escolar soviética. In A. S. Makarenko, *Obras pedagógicas em 8 vols.* (Tomo IV, pp. 123-203). Pedagogia.
- Makarenko, A. S. (1985). Do ensaio "Livro para os Pais". In A. S. Makarenko, *Obras pedagógicas em 8 vols.* (Tomo V, pp. 250-262). Pedagogia.
- Martens, L. (2009). *Um outro olhar sobre Stáline: Para a História do Socialismo*. <https://www.hist-socialismo.com/docs/UmOutroOlharStaline.pdf>

- Minkova, E. (2013). Unfulfilled ambitions of Russian pedologists (at the turn of the 20th century). *Research in Psychology and Behavioral Sciences*, 1(3), 31-37.
- Miranda, C. A. G. R., Dariz, M. R., & Cenci, A. (2019). O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal em sítios da internet. *Cadernos de Educação*, (61), 152-168. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i61.17297>
- Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética. (1974a). Sobre programas educacionais e currículo na escola primária e secundária. In *Educação Pública na URSS: Coleção de Documentos* (pp. 161). (Trabalho original publicado em 1932). https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_8fbfb0bf5761ea2c65cb7d15df957f97
- Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética. (1974b). Sobre desvios pedológicos no sistema do Comissariado do Povo para a Educação. In *Educação Pública na URSS: Coleção de Documentos* (Vol. 1917-1973, pp. 427). (Trabalho original publicado em 1936). https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_8fbfb0bf5761ea2c65cb7d15df957f97
- Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética. (1974c). Sobre o progresso do ensino primário universal, Da Resolução do Comitê Central do PC(b)US, 21 de fevereiro de 1931. In *Educação Pública na URSS: Coleção de Documentos* (pp. 114). (Trabalho original publicado em 1931). https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_8fbfb0bf5761ea2c65cb7d15df957f97
- Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética. (1974d). Sobre a escola primária e secundária, Resolução do Comitê Central do PC(b)US, 25 de agosto de 1931. In *Educação Pública na URSS: Coleção de Documentos* (pp. 156). (Trabalho original publicado em 1931). https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_8fbfb0bf5761ea2c65cb7d15df957f97
- Petrovsky, A. V. (1991). A proibição de um estudo abrangente da infância: A ciência reprimida. *Science*, 126-135. <https://www.ihst.ru/projects/sohist/books/os/126-135.htm>
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>
- Prestes, Z. R. (2017). A pedagogia histórico-cultural de Vigotski: Um projeto revolucionário? *Veresk: Cadernos Acadêmicos Internacionais*, 3, 63-74. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11339/3/VERESK%20%281%29.pdf>
- Prestes, Z. R., & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, 29(3). <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>
- Prestes, Z. R., & Tunes, E. (2022). Pontes ou muralhas: Exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. *Revista Educativa*, 25(1), 1-19. <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12439>
- Razmyslov, P. (2014). On Vygotsky's and Luria's "Cultural-Historical Theory of Psychology". *Journal of Russian & East European Psychology*, 38(6), 45-58. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405380645>. (Trabalho original publicado em 1934)
- Rodin, A. M. (1998). *Da história da proibição da pedagogia na URSS. Pedagogika*, n. 4, p. 92-98. <https://aprol-pro.narod.ru/student/pedagogika/005.htm>
- Rudneva, E. I. (2014). Vygotsky's pedagogical distortions (Trabalho original publicado em 1937). *Journal of Russian & East European Psychology*, 38(6), 75-94. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405380675>
- Sá, C. F. (2020). *O conceito de mediação em Vigotski no debate crítico à pedagogia na URSS nos anos de 1930* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38572>
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (Ed. comemorativa). Autores Associados.
- Souza, M. M., & Gomes, M. A. O. (2019). A educação integral na URSS: Experiências de Makarenko na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski. *Revista Praxis Educacional*, 15(32), 297-315. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5056>
- Svetlichnaya, A. V. (2006). *Pedagogia como ciência do desenvolvimento infantil: Gênese, constituição, perspectivas* [Dissertação de Ciências Pedagógicas, Universidade Pedagógica do Estado de Ural]. <https://www.disserscat.com/content/pedologiya-kak-nauka-o-razviti-rebenka-genezis-sostoyanie-perspektivy>
- Talankin, A. A. (2000). On the Vygotsky and Luria group. *Journal of Russian & East European Psychology*, 38(6), 10-11. (Trabalho original publicado em 1931). <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405380610>


- Toassa, G. (2016a). "Atrás da consciência, está a vida": O afastamento teórico Leontiev-Vigotski na dinâmica dos círculos vigotskianos. *Educação & Sociedade*, 37(135), 445-462.
- Toassa, G. (2016b). Nem tudo que reluz é Marx: Críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. *Psicologia USP*, 27(3), 553-563. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140138>
- Toassa, G. (2019). Leontiev sobre matéria e consciência: Sua crítica a Vigotski nos anos 1930s. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e35315. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/MfRqfnbWfHrJNvgYvPfYNWNd/?lang=pt&format=pdf>
- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. (1974a). Resolução CIK da RSFSR (República Socialista Federativa Soviética da Rússia) sobre o relatório do Comissário Popular da Educação, 12 de junho de 1925). In *Educação Pública na URSS: Coleção de documentos* (Vol. 1917-1973, p. 27). Pedagogia. (Trabalho original publicado em 1925). https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_8fbfb0bf5761ea2c65cb7d15df957f97
- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. (1974b). Sobre os resultados da formação cultural na União das RSS (Repúblicas Socialistas Soviéticas) durante dez anos: Resolução da 2ª sessão do TsIK (Comité Central Executivo) da URSS, IV convocação, (20 de outubro de 1927). In *Educação pública na URSS: Coleção de Documentos* (Vol. 1917-1973, p. 38). Pedagogia. (Trabalho original em 1927). https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_8fbfb0bf5761ea2c65cb7d15df957f97
- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas; & Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética. (1974a). Sobre a organização das atividades educacionais e do programa interno na escola primária, secundária incompleta e secundária: Decreto do SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da URSS e do Comité Central do PC(b)US, 03 de setembro de 1935. In *Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos* (Vol. 1917-1973, p. 170). Pedagogia. (Trabalho original em 1935). https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_8fbfb0bf5761ea2c65cb7d15df957f97
- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas; Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética. (1974b). Sobre o funcionamento das instituições educacionais superiores e sobre a gestão da escola superior: Resolução do SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da URSS e do Comité Central do PC(b)US (23 de junho de 1936). In *Educação pública na URSS, Coleção de Documentos* (Vol. 1917-1973, p. 427). Pedagogia. (Trabalho original publicado em 1936). https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_8fbfb0bf5761ea2c65cb7d15df957f97
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: Uma síntese* (3a ed., C. C. Bartalotti, Trad.). Edições Loyola.
- Vigotski, L. S. (1935). *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem*. Estatal Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (1998a). Pedology of the adolescent. In *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 5, M. J. Hall, Trad., pp. 3-186). Springer Science+Business Media. (Trabalho original publicado em 1929-1931)
- Vigotski, L. S. (1998b). The problem of age. In *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 5, M. J. Hall, Trad., pp. 187-206). Springer Science+Business Media. (Trabalho original publicado em 1932-1934)
- Vigotski, L. S. (1999). *Pedologia da idade escolar*. Departamento Pedagógico da Universidade Estatal de Moscou. (Trabalho original publicado em 1928). https://www.academia.edu/95705255/Выготский_Л_С_Педагогика_школьного_возраста_Лекции_по_психологии_развития
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (2010). Pedologiya i psikhotehnika [Pedologia e psicotécnica]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 6(2), 105-118. (Trabalho original publicado em 1930)
- Vigotski, L. S. (2016a). *Psicologia pedagógica* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1926)
- Vigotski, L. S. (2016b). O problema da criança difícil. In *Psicologia pedagógica* (P. Bezerra, Trad., pp. 399-415). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930-1931)
- Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1993). *Estudos sobre a história do comportamento: Primata. primitivo. criança. impressa pedagógica*. (Trabalho original publicado em 1930). <https://psychlib.ru/mgppu/VEp-1930/VEp-232.htm>
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky* (Vol. 1, pp. 39-287). Plenum Press. (Trabalho original publicado em 1934) <https://archive.org/details/collectedworksof0000vygo/page/n7/mode/2up>
- Vygotsky, L. S. (1991). La crisis de los siete años. In *Obras escogidas* (Tomo IV, pp. 377-386). Visor. (Trabalho original publicado em 1933-1934)

- Vygotsky, L. S. (1993). The problem of learning and mental development in school age. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*, (Vol. 2, pp. 238-245). Plenum Press. (Trabalho original publicado em 1935)
- Vygotsky, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. In Z. Prestes & E. Tunes (Orgs.), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Trads., pp. 5-176). E-Papers. (Trabalho original publicado em 1933-1934)
- Yasnitsky, A. (2011). The Vygotsky That We (Do Not) Know: Vygotsky's main works and the chronology of their composition. *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, (4), 62-70. <https://www.psyanima.su/journal/2011/4/2011n4a1/2011n4a1.1.pdf>
- Yasnitsky, A., & van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies: The state of the art*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714240>
- Zajda, J. I. (1980). *Education in the USSR*. Pergamon Press.
- Zalkind, A. B. (1993). Psychoneurological study of national minorities. *Journal of Russian & East European Psychology*, 31(1), 11-12. (Trabalho original publicado em 1930). <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405310111>
- Zamsky, X. C. (1995). Reforço da escola especial após resolução do CC do PCUS(b) de 4 de julho de 1936 “Sobre os desvios pedológicos no sistema do Narkompros”. In *Crianças com retardo mental: A história de seu estudo, educação e instrução desde os tempos antigos até meados do século 20*. Educação. <https://schzk-omut.ucoz.ru/metoda/book/kh.zamskij.pdf>

Carolina Figueiredo de Sá

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professora na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus Sumé* – PB. Brasil.


E-mail: carolina.figueiredo@professor.ufcg.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9721-8609>

Isaac Alexandre da Silva

Graduado em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutor em Educação pela UFPB. Professor na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus Sumé* – PB. Brasil.

E-mail: isaac2015isaac@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0009-0006-9389-2598>

Endereço para envio de correspondência:

R. Escritor Ramalho Leite, 150, Condomínio Sunville, Casa 489., Muçumagro. CEP: 58066-150. João Pessoa – PB. Brasil.

Recebido 27/11/2025

Aceito 01/12/2025

Received 11/27/2025

Approved 12/01/2025

Recibido 27/11/2025

Aceptado 01/12/2025

Disponibilidade de dados: os dados da pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703003303106>

Editores responsáveis: Miriam Cristiane Alves e Rafael Wolski de Oliveira.

Este documento possui uma errata: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003303106err>

Errata aprovada: 03/03/2026

Como citar: Sá, C. F., & Silva, I. A. (2026). Pedologia e políticas educacionais na URSS (1920-1930): Debate crítico e a ZDP. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 46, e303106. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003303106>

How to cite: Sá, C. F., & Silva, I. A. (2026). Pedology and educational policies in the USSR (1920-1930): Critical debate and the ZPD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 46, e303106. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003303106>

Cómo citar: Sá, C. F., & Silva, I. A. (2026). Pedología y políticas educativas en la URSS (1920-1930): Debate crítico y la ZDP. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 46, e303106. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003303106>