

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PRISCILA RAMOS GIMENEZ DOS SANTOS

Política Nacional de Educação Especial: Porta de Inclusão ou de Exclusão? Uma Perspectiva
da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá
2025

PRISCILA RAMOS GIMENEZ DOS SANTOS

Política Nacional de Educação Especial: Porta de Inclusão ou de Exclusão? Uma Perspectiva
da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça.

Maringá

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237p

Santos, Priscila Ramos Gimenez dos

Política Nacional de Educação Especial : porta de inclusão ou de exclusão? uma perspectiva da psicologia histórico-cultural / Priscila Ramos Gimenez dos Santos. -- Maringá, PR, 2025.

93 f. : il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2025.

1. Políticas públicas . 2. Educação especial. 3. Psicologia histórico-cultural. 4. Inclusão escolar. I. Mendonça, Fernando Wolff, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 370.15

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia



Priscila Ramos Gimenez dos Santos

Política Nacional de Educação Especial: Porta de Inclusão ou Exclusão?
Uma Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA


Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça
Presidente


Profa. Dra. Célia Regina Silva
Examinadora Externa
UNESP/Bauru


Profa. Dra. Letícia Cavaleri Beiser de Melo
Examinadora Interna
DPI/UEM

Aprovado em: 04/04/2025
Defesa realizada: Bloco 118 - Sala de Vídeo

Dedico este trabalho ao meu filho, Emanuel, cuja presença renova minhas forças; e a todas as crianças que cruzam meu caminho na jornada como psicóloga na educação. Elas me ensinam, a cada dia, que a luta por uma educação inclusiva é um compromisso inadiável, onde as diferenças não devem ser barreiras, mas sim pontes para novas possibilidades.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não é apenas um feito individual, mas o resultado de um processo coletivo, marcado por desafios, reflexões e resistência.

Agradeço, portanto, à minha família, representada nas pessoas da minha mãe Olinda, meu pai José Carlos e minha tia Vanda, que compreendeu e apoiou minha caminhada acadêmica se organizando para se fazer presente nos cuidados com o meu filho quando não pude estar.

Ao meu companheiro Thiago, pelo suporte amoroso, por sua parceria e compreensão das exigências deste processo, pelo amparo e cuidado.

Ao meu filho Emanuel, que foi gestado e nasceu em meio a essa trajetória. Sua existência renova minha esperança e reforça minha determinação em lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Às minhas colegas de trabalho, Angela, Lourdes, Elisangela, Patricia e Mauriza, expresso minha sincera gratidão pelo incentivo para admissão no Mestrado e pelo apoio inestimável durante essa jornada.

À minha amiga, Débora, que acreditou no meu potencial e me levou junto dela para espaços onde pudemos atuar com uma Psicologia comprometida com a vida de todas as pessoas e com a justiça social.

Aos meus amigos, Helen e Oshiro, não só pela companhia nos trajetos até a universidade onde as nossas discussões me alimentaram na construção do pensamento crítico, mas vocês me incentivaram e lembraram continuamente que eu poderia resistir ao invés de desistir.

Aos docentes das disciplinas do Mestrado, Prof. Adriana de F. Franco, Silvana C. Tuleski e Marilda G. D. Facci. Seus ensinamentos não apenas enriqueceram minha formação acadêmica, como também ampliaram minha compreensão crítica sobre os desafios e possibilidades na educação.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Fernando, que sempre compreendeu a dinâmica da minha vida, me orientando com afeto, de forma ética e humana, oferecendo não apenas espaços de diálogo e de conhecimento, mas de cuidado.

À minha banca avaliadora, nas pessoas da Prof. Célia e Letícia, que contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa, oferecendo conhecimento técnico e espaço para discussão, reflexão e resistência frente aos desafios da educação inclusiva.

Que este trabalho seja mais uma contribuição para o fortalecimento de uma psicologia crítica e de uma educação que valorize a vida, a dignidade e o potencial de cada ser humano,

sem se submeter à exploração da mão de obra e à precarização das condições de ensino e aprendizagem.

*Eu estou pela revolução que falta, que é esta revolução da criança.
É isso que vai nos tirar deste mal-estar, dessa tristeza generalizada
que a gente vê nas pessoas, essa falta de alegria que a gente está
vivendo*

(Lydia Hortélio, Documentário *Tarja Branca*).

Santos, P. R. G. dos. (2025). *Política Nacional de Educação Especial: Porta de Inclusão ou de Exclusão? Uma Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RESUMO

A presente dissertação visa contribuir para o debate sobre a educação inclusiva no Brasil, por meio de uma análise crítica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Para isso, utiliza-se a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), fundamentada nos estudos de Vigotski a fim de compreender como as políticas educacionais influenciam o desenvolvimento humano e a inclusão escolar. O objetivo geral é analisar como a PNEEPEI foi pensada e implementada ao longo da história, a fim de realizar a inclusão dos alunos com deficiência. Os objetivos específicos incluem: examinar as contradições da PNEEPEI à luz da perspectiva do desenvolvimento humano defendido pela PHC; demonstrar como uma organização adequada do ensino pode contribuir para o desenvolvimento psíquico dos alunos; e apontar para a superação de práticas excludentes na educação. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, de cunho histórico-documental, justificada pelo interesse em explorar a política de educação especial e seus desdobramentos sob a ótica do desenvolvimento humano. Conclui-se que apesar dos avanços normativos, a PNEEPEI ainda enfrenta desafios substanciais para efetivar a educação inclusiva. A lógica produtivista e a medicalização das dificuldades de aprendizagem perpetuam práticas excludentes, desviando o foco das condições sociais e estruturais que originam tais dificuldades. Para superar essas barreiras, torna-se necessário reorganizar o ensino de maneira a promover o desenvolvimento humano, com base nos princípios da PHC. Além disso, ressalta a necessidade de dar continuidade às pesquisas e investigações na área das políticas de educação inclusiva, visando ampliar práticas que promovam o desenvolvimento humano e que levem a portas da inclusão escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação Especial, Inclusão Escolar, Psicologia Histórico-Cultural e Desenvolvimento Humano.

Santos, P. R. G. dos. (2025). *National Policy on Special Education: A Gateway to Inclusion or Exclusion? A Historical-Cultural Psychology Perspective*. Master's (Thesis in Psychology), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ABSTRACT

This dissertation aims to contribute to the debate on inclusive education in Brazil through a critical analysis of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education. (PNEEPEI). To do so, it utilizes Historical-Cultural Psychology (HCP), based on Vygotsky's studies, in order to understand how educational policies influence human development and school inclusion. The general objective is to analyze how the PNEEPEI has been conceived and implemented throughout history to achieve the inclusion of students with disabilities. The specific objectives include: examining the contradictions of the PNEEPEI in light of the human development perspective advocated by HCP; demonstrating how an appropriate organization of teaching can contribute to the psychic development of students; and pointing towards overcoming exclusionary practices in education. The methodology adopted is qualitative, justified by the interest in exploring the special education policy and its implications from the perspective of human development. It is concluded that despite normative advances, the PNEEPEI still faces substantial challenges in achieving inclusive education. The productive logic and the medicalization of learning difficulties perpetuate exclusionary practices, diverting the focus from the social and structural conditions that give rise to these difficulties. To overcome these barriers, it is necessary to reorganize teaching in a way that promotes human development, based on the principles of HCP. Furthermore, it emphasizes the need to continue research and investigations in the field of inclusive education policies, aiming to expand practices that promote human development and lead to the doors of school inclusion.

Keywords: Public Policies, Special Education, School Inclusion, Historical-Cultural Psychology, and Human Development.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Leis e Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PHC	Psicologia Histórico-Cultural.
SEED/SUED	Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CAPITALISTA	22
1.1 Quando a queixa escolar vira diagnóstico: uma reflexão crítica sobre avaliação, deficiência e processos de patologização	29
2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	42
2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE): Reflexos da Sociedade Capitalista e os Desafios da Prática Profissional	50
3 AS CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) À LUZ DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DEFENDIDO PELA PHC	64
3.1 Educação Inclusiva e a Lógica Produtivista: A Exclusão Velada	65
3.2 Em busca de abrir portas rumo ao desenvolvimento humano	69
3.3 Porta de Saída: a reorganização didática para um ensino desenvolvvente.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) desempenham um papel fundamental na compreensão e atendimento das necessidades educacionais de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

A identificação dessas necessidades oportuniza a elaboração de estratégias que propiciam o maior desenvolvimento e inserção desses alunos no ambiente escolar. Portanto, explorar e analisar essas questões não só contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa, mas também reforça a importância de um sistema educacional que valorize a diversidade e promova a humanização de todos os indivíduos.

Um dos meios de identificar essas necessidades ocorre através da avaliação psicológica, comumente chamada de avaliação psicoeducacional. Realizada pelo psicólogo por meio de observação, entrevistas, anamnese, testes formais e outros recursos, essa ferramenta tem por objetivo mapear as habilidades, dificuldades e potencialidades dos alunos, facilitando a elaboração de planos educacionais individualizados que respeitem as especificidades de cada estudante¹.

No entanto, autoras como Facci, Eidt e Tuleski (2006) assinalam que os resultados desta avaliação têm apontado para sua utilização de forma imprecisa, contribuindo para uma prática que frequentemente tem servido de base para rotular e segregar estudantes, ao invés de promover um ambiente educacional inclusivo e de apoio ao desenvolvimento integral.

Esta dissertação foi construída frente a questionamentos iniciados durante minha graduação em Psicologia (2005-2009). No decorrer desse percurso, realizei a avaliação de um estudante que, à época, cursava o terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Ele estava em uma fila de espera na clínica-escola da Universidade para ser avaliado. Desde aquela época, como ocorre até os dias de hoje em vários municípios, quando havia uma demanda extensa reprimida, contava-se com a parceria da Universidade para amenizar a numerosa fila.

No caso acompanhado, o estudante – junto de sua genitora – se dirigia até a clínica-escola no período noturno para realizar suas sessões de avaliação. Na entrevista inicial, lembro que a genitora relatou trabalhar o dia todo e morar longe da Universidade, o que dificultava as

¹ Na tese intitulada “Avaliação Psicoeducacional e Orientação Profissional em um Serviço Público do Norte Paranaense”, a autora Daniele Dowe Ronqui dedica o primeiro capítulo a explicar sobre as definições e diferenciações da avaliação psicológica e psicoeducacional, referindo que esta última “geralmente é realizada de forma multiprofissional, sendo pelo psicólogo escolar, psicopedagogo, pedagogo regente da sala e equipe escolar (Ronqui, 2021, pp. 20-21).

idas aos atendimentos. Sem condições facilitadas no trajeto e depois de algumas sessões realizadas, eles não voltaram e embora encerrado o processo de acompanhamento, o caso permaneceu em aberto.

Experiências como essas evidenciam que, apesar do discurso de universalização e igualdade, a Educação, assim como as demais políticas públicas, muitas vezes reproduzem a segregação e a marginalização – reflexos de uma sociedade dividida em classes². Isso, portanto, nos leva a refletir e questionar “o que de fato é inclusivo?”

Alguns anos depois, de 2018 a 2023, atuei como Psicóloga no setor de Educação Especial em uma Rede Municipal de Educação no Noroeste do Paraná, com a incumbência de realizar avaliação psicoeducacional dos estudantes supostamente com “dificuldades de aprendizagem”. O objetivo era saber se estes estudantes necessitavam ou não serem inseridos no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A Educação Especial é a categoria que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos – EJA), e materializa-se por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, regulamentado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. O AEE é destinado para o atendimento das pessoas com necessidades especiais que, por sua vez, demandam recursos pedagógicos e metodologias específicas que muitas vezes não são abrangidas na sala de aula regular.

Shimazaki, Menegassi e Pacheco (2018) indicam que a(s) Sala(s) de Recursos Multifuncionais (SRM)

(...) são espaços em que o professor especializado atende esses alunos em período contrário ao da escolaridade em sala regular (...) dessa forma, para se tornar um espaço que cumpra a sua função de ‘complementar’ e ‘suplementar’ é necessária que seja feita uma avaliação criteriosa do indivíduo e de suas necessidades especiais para que se efetive adequadamente o encaminhamento para essas salas (p. 22).

As redes municipais de educação no Estado do Paraná seguem as orientações da Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação – SEED/SUED. Diante dessas orientações, cada município, dentro de sua realidade, organiza seu fluxo de trabalho para o atendimento da legislação vigente.

² Para Marx (2013), a sociedade é dividida em duas classes: a burguesia e o proletariado. A burguesia é detentora dos meios de produção e lucra explorando o trabalho dos proletários. O proletariado é uma classe que não possui meios de produção e vende sua força de trabalho para sobreviver com o salário.

Uma dessas orientações encontra-se descrita na Instrução nº 07/2016, que estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais para estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais. O texto aponta para a necessidade de uma avaliação de ingresso cujo intuito é investigar as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, indica como objetivo o encaminhamento para efetivação da matrícula no Atendimento Educacional Especializado. Ou seja, para que o estudante tenha sua matrícula efetivada na SRM, ele necessita de uma avaliação pedagógica, de um parecer psicológico e, em alguns casos, de avaliações clínicas/neurológicas.

Em minha trajetória, me deparei com dificuldades semelhantes às que observei na graduação. A realidade é que os municípios, por meio das Secretarias de Educação, nem sempre dispõem de uma equipe ou de recursos financeiros para contratar profissionais aptos à realização dessas avaliações. Sendo assim, muitos estudantes que apresentam alguma defasagem frente ao domínio das aprendizagens propostas no currículo, acabam frequentemente encaminhados para a área da saúde, com o intuito de realizarem uma avaliação com um médico especialista (neuropediatra ou psiquiatra infantil) para obtenção de um laudo ou diagnóstico. O desfecho dessas avaliações, pelo que pude vivenciar na prática, é a inserção desse estudante no AEE.

As Secretarias que dispõem de profissionais, como o Psicólogo, por exemplo, muitas vezes apresentam uma demanda reprimida. Em minha prática, como única profissional da área na secretaria, no primeiro ano de trabalho, apesar de ter realizado mais de 40 (quarenta) avaliações, terminei o ano letivo com uma lista de espera ainda maior. Havia casos de estudantes que aguardavam na fila para avaliação há mais de um ano. A falta de profissionais e a alta demanda resulta na precarização das avaliações, e, como consequência, expõe os estudantes a condições de exclusão.

Para esta análise, se faz importante pontuar que historicamente, a inserção do psicólogo no campo escolar brasileiro esteve fortemente atrelada a uma prática psicométrica, cuja ênfase recai sobre a avaliação e correção de comportamentos considerados inadequados à norma social. Assim, o profissional é frequentemente convocado a diagnosticar e intervir sobre os estudantes, com o intuito de prevenir desajustes e garantir a adaptação do indivíduo ao meio escolar (Patto, 1990 e Souza 2009).

Como resultado, consolidou-se uma concepção reducionista de atuação psicológica, centrada na testagem e na classificação dos alunos entre “aptos” e “não aptos” à aprendizagem. Nessa lógica, a responsabilidade pelo fracasso escolar é direcionada ao indivíduo,

desconsiderando os determinantes históricos, sociais e institucionais desse processo (Souza, 2009).

Essa compreensão do trabalho do psicólogo educacional é, portanto, um resquício histórico que ainda persiste em muitos contextos escolares e que demanda um empenho crítico por parte dos profissionais da área para sua desconstrução. No município em que atuo, por exemplo, a presença do psicólogo na rede pública de ensino só foi efetivada no final de 2017, e ainda sob a expectativa de uma atuação voltada à aplicação de testes psicológicos.

Embora a rede municipal atenda atualmente mais de 10 mil estudantes, apenas três psicólogas estão em exercício, o que evidencia não apenas a insuficiência de profissionais para atender à numerosa demanda, de forma abrangente e crítica, mas também revela uma das dificuldades concretas para a efetivação das legislações que regulamentam a atuação do psicólogo escolar.

Nesse sentido, apesar de não ser o foco do estudo aqui apresentado, é preciso salientar que embora a Lei nº 13.935/2019 determine que o Poder Público assegure o atendimento psicológico e socioassistencial aos alunos da rede pública de educação básica, esta acaba por ser mais uma lei com extensas dificuldades em se fazer cumprir (*Lei n. 13.935/2019*).

Essa conjuntura é mais um dos aspectos que dificultam o processo de inclusão, pois esses profissionais desempenham um papel fundamental no suporte aos estudantes, professores e famílias. Os estudantes, nesse sentido, podem não receber o acompanhamento adequado, prejudicando seu desenvolvimento e participação na escola.

Em consequência disso, há uma tendência de responsabilizar unicamente o estudante por suas dificuldades de aprendizagem ou comportamento, sem considerar aspectos como desigualdade social, condições familiares, falta de acesso a recursos básicos e até mesmo limitações no próprio sistema educacional (Patto, 1999).

Assim, inserida em uma rede de ensino, convivendo com uma ansiosa busca por parte de professores, gestores, médicos e familiares por um diagnóstico que justifique o não aprendizado, me deparei com uma lógica segregante que dita quem é compreendido como não capaz de aprender. Diante disso, e somado ao anseio por encontrar caminhos que permitissem aos estudantes desenvolverem suas máximas possibilidades, fui levada a questionar: é esse o modo geral de produção do diagnóstico de crianças com defasagem na aprendizagem de conteúdos escolares?

Sendo assim, tão importante quanto desvelar a porta de saída, que seria encontrar caminhos para que o estudante não permanecesse durante toda a trajetória escolar matriculado na SRM, também torna-se necessário compreender os aspectos que levam à porta de entrada,

ou seja, por que são solicitadas tantas avaliações, por que há uma crescente busca por diagnósticos? O AEE é a única saída? Esses questionamentos me motivaram a dar início à minha investigação empreendida durante o mestrado.

No curso dessa trajetória de pesquisa, o mundo foi assolado por uma crise sanitária causada pela Pandemia do Coronavírus – COVID- 19³, que chegou no Brasil no início de 2020 e provocou intensas e extensas mudanças nas condições materiais e objetivas de vida, em várias áreas, dentre elas a educacional. Esse cenário evidenciou não apenas a precarização do processo de ensino-aprendizagem, mas também a urgência de políticas públicas que garantam equidade no acesso à educação.

No estado do Paraná, as aulas presenciais foram suspensas por meio do Decreto Estadual nº 4.230, de 16 de março de 2020, e, a partir de então, foi instituído o regime de aulas remotas. Para uma parcela dos estudantes, especialmente aqueles em melhores condições socioeconômicas, foi possível acompanhar as atividades escolares por meio de recursos tecnológicos, como internet, computadores e dispositivos móveis. Esses alunos puderam contar com o acompanhamento mais direto dos professores por meio de aulas on-line/remotas.⁴

No entanto, uma significativa parte dos estudantes teve acesso limitado ou inexistente a esses recursos. Para esses alunos, não houve aulas propriamente ditas, tampouco mediação pedagógica efetiva. Em muitos casos, o processo educacional reduziu-se à entrega de materiais impressos, retirados periodicamente pelos responsáveis nas unidades escolares, para que fossem realizados em casa, muitas vezes sem qualquer acompanhamento direto.

Os professores, por sua vez, muitos deles aprendendo a lidar com a tecnologia, encontravam-se em meio às demandas da vida (afazeres do lar, preocupação com familiares doentes, medo da contaminação pelo vírus), lidando com as fragilidades didáticas e tentando condensar a matéria para caber em pouco tempo de aula. Isso porque, o tempo de atenção e concentração dos estudantes havia mudado em virtude das próprias condições, incertezas e inseguranças daquele período. Tudo isso acarretou aos professores, como aponta Galvão e Saviani (2021, p. 39), “custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho”.

Com a finalidade de direcionar as ações a serem realizadas na esfera educacional em meio a situações de crise sanitária, como a da Covid-19, o governo federal, através a Lei nº

³ Para mais, ver em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>.

⁴ Para mais, ver em: <https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/#:~:text=De%20modo%20geral%2C%20os%20participantes,a%20etapa%20com%20menor%20participa%C3%A7%C3%A3o>

14.040 de 18 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020, e alterou a Lei nº11.947 de 16 de junho de 2009, colocando:

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum* de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (grifo da lei).

A Lei em questão estabelece que a carga horária do ano letivo de 2020 deveria ser cumprida, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, mesmo afetados pelo estado de calamidade pública. O referido texto indica ainda a ideia de que isso poderia ser reorganizado no ano subsequente, com a proposta do aluno fazer dois anos em um.

A orientação seguida era a de que caso não fossem retidos os alunos no mesmo ano/série naquele ano, ficava a cargo dos municípios decidirem a respeito. Já no ano de 2021, muitas escolas retornaram ao ensino presencial, e isso levou os profissionais da educação a se depararem com diversas realidades e dificuldades para as quais não houve respaldo e subsídios das esferas governamental e estadual, ficando a cargo dos municípios a ação de reorganizar as atividades de ensino.

Estando na educação, pude presenciar que os profissionais encontravam-se com várias especificidades – desde alunos que não chegaram a frequentar a educação infantil e que, no retorno ao ensino presencial, já ingressaram no ensino fundamental para iniciar o processo de alfabetização; até alunos que estavam começando o terceiro ano do ensino fundamental I quando a crise sanitária iniciou e, depois de dois anos, estavam matriculados no quinto ano (último do ensino fundamental I). Em sua maioria, esses estudantes apresentavam grandes defasagens na aprendizagem as quais não deveriam ser interpretadas como limitações ocasionadas por supostos distúrbios individuais sem antes realizar um trabalho pedagógico especificamente voltado para sanar os efeitos das limitações enfrentadas na efetivação do trabalho pedagógico que foi possível realizar durante a pandemia.

Essa realidade permite constatar que o ciclo de exclusão escolar se intensifica em contextos marcados por desigualdades. Apesar de um cenário evidentemente adverso caracterizado, como exposto anteriormente, pela ausência de aulas e de mediações pedagógicas

para uma parcela significativa dos estudantes, esses condicionantes rapidamente deixam de ser considerados nas análises sobre o desempenho escolar. Em seu lugar, emergem novamente explicações centradas no indivíduo, que reforçam a cultura da culpabilização dos estudantes. Assim, perpetua-se uma perspectiva hegemônica de cunho biologicista, que atribui o fracasso escolar a déficits pessoais, desconsiderando os determinantes sociais e estruturais que moldam o processo educativo (Patto, 1990).

Compreende-se assim, que o modelo societário vigente continuará a demandar avaliações para colocar os alunos no AEE, uma vez que os sujeitos que não correspondem às demandas são denominados como fracassados. Tal adjetivo se mantém, visto que é como se tais sujeitos manifestassem o fracasso estrutural da educação escolar e da sociedade como um todo (Carvalho & Martins, 2011)

Meira (2011) destaca que, diante das incontáveis explicações superficiais para justificar o porquê de as crianças não aprenderem, uma delas se concentra na biologização:

Entendemos por biologização a utilização recorrente de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não encontram no âmbito da biologia. Trata-se desse modo do deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo e, muito particularmente, para o organismo do indivíduo (Meira citada por Facci, Meira & Tuleski, 2011, p. 95).

As explicações baseadas nesse entendimento organicista têm evidenciado cada vez mais uma naturalização das dificuldades, pela qual os problemas escolares passam a ser vistos como decorrentes de déficits neurológicos, genéticos ou cognitivos inatos. Tal fato leva à crença de que pouco pode ser feito para mudar a trajetória do aluno (Meira, 2011).

Assim, compreendemos que, ao reduzir os desafios de ensino e aprendizagem a fatores exclusivamente orgânicos ou genéticos, abre-se espaço para que essas dificuldades sejam tratadas como transtornos ou déficits individuais. Esse processo resulta na patologização, ou seja, na transformação de dificuldades educacionais em diagnósticos clínicos, desconsiderando o impacto das condições de ensino, das práticas pedagógicas e do contexto socioeconômico dos estudantes. Como consequência, a medicalização se torna uma resposta recorrente, priorizando intervenções farmacológicas e diagnósticos psiquiátricos (Carvalho & Martins, 2011).

O cerne desta questão é que essas dificuldades observadas durante esse processo precisam ser olhadas em profundidade, pois denunciam, por si, a(s) desigualdade(s) de uma sociedade dividida em classes, portanto, vistas como problemas na escolarização (Carvalho & Martins, 2011). Nesse contexto, para enfrentar essas dificuldades de forma efetiva, torna-se

essencial compreender as políticas públicas de educação que foram criadas com o propósito de promover a inclusão.

Portanto, elencamos como objetivo geral nesta pesquisa é analisar como a PNEEPEI foi pensada e implementada ao longo da história, a fim de realizar inclusão dos alunos com deficiência. Como objetivos específicos, indicamos: examinar as contradições da PNEEPEI a luz da perspectiva do desenvolvimento humano defendido pela Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski⁵ e seus continuadores; demonstrar como uma organização adequada do ensino pode contribuir para o desenvolvimento psíquico dos alunos e apontar para a superação de práticas excludentes na educação.

Dentro dessa perspectiva, julgamos necessário pontuar que, para ir ao encontro das condutas que promovam a inclusão, precisamos nos afastar de ações que classificam os alunos em categorias específicas que, por sua vez, resultam na estigmatização e criação de expectativas limitadas em relação ao potencial desse estudante. Isso ocorre quando as escolas e os profissionais da educação focam excessivamente nos déficits e problemas identificados, em detrimento de uma abordagem que considere as forças e capacidades dos alunos (Vieira, 2020).

Ao serem rotulados, os estudantes podem ser colocados em classes ou programas especiais que, em vez de fornecerem o apoio necessário, acabam por isolá-los do convívio com seus pares e das oportunidades de aprendizagem enriquecedoras oferecidas no ambiente regular de ensino. Além disso, o uso inadequado do diagnóstico pode reforçar práticas pedagógicas que não atendem às necessidades individuais dos alunos. Em muitos casos, o diagnóstico se torna uma justificativa para a implementação de métodos de ensino padronizados que não levam em conta as diferenças de aprendizagem e não promovem o ajuste necessário no currículo para que a escola garanta o direito à aprendizagem para esses alunos (Vieira, 2020). Essa situação, portanto, perpetua uma educação que é mais excludente do que inclusiva, contribuindo para a manutenção de desigualdades no sistema educacional.

Outro ponto é a influência das políticas educacionais e das práticas institucionais que priorizam o diagnóstico como fim em si mesmo, em vez de considerá-lo um meio para promover intervenções pedagógicas eficazes (Facci, Meira & Tuleski, 2011). A ênfase está em obter um diagnóstico formal para acessar recursos e serviços, o que pode criar uma dependência de rótulos e desviar o foco das soluções pedagógicas práticas e personalizadas. Como resultado, tem-se uma abordagem de “um tamanho que serve para todos”, pela qual os alunos são tratados

⁵ Existem divergências quanto à grafia do nome do autor em diferentes traduções e publicações. Nesta dissertação, optamos por utilizar a grafia Vigotski, conforme indicado por Prestes (2010), por ser esta a forma que mais se aproxima da escrita original em russo, respeitando a transcrição de modo mais fiel.

de maneira uniforme, sem considerar suas singularidades e o contexto em que vivem e aprendem.

Dito isso, é essencial repensar o papel da PNEEPEI que orienta o AEE. É necessário que essa política seja utilizada como um instrumento para identificar caminhos que favoreçam o desenvolvimento pleno dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo uma educação inclusiva. Para tanto, isso requer uma mudança de paradigma, onde o foco se desloque da rotulagem e segregação para a valorização das potencialidades e criação de estratégias pedagógicas que sejam efetivas (Vieira, 2020).

Diante da proposta de se repensar tal prática, o caminho escolhido neste trabalho parte da abordagem da Psicologia Histórico-Cultu

ral (PHC) apresentada por Vigotski e seus continuadores, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Por este caminho compreendemos a necessidade de olhar o objeto além da aparência, buscando, em princípio, sua essência. Vigotski (1991) identificou nos métodos e princípios do materialismo dialético a resposta para os dilemas científicos centrais enfrentados por seus contemporâneos:

(...) um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência (p. 10).

Ao refletir sobre os objetivos deste estudo, optamos por adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho histórico-documental que se justifica pelo interesse em explorar a política de educação especial e seus desdobramentos sob a ótica do desenvolvimento humano pela PHC. Nesse sentido, foi necessário realizar uma breve revisão bibliográfica com o objetivo de investigar o que a PHC tem produzido no que se refere à Política de Educação Especial no Brasil. Foram utilizados os descritores “Política de Educação Especial” e “Psicologia Histórico-Cultural” nas bases de dados do Google Acadêmico e SciELO. A pesquisa realizada abrangeu os últimos cinco anos (de 2019 a 2023), e foi conduzida somente no idioma português.

A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar 14 artigos e um livro. Os artigos tratam no geral dos seguintes temas: inclusão; relatos de experiências em escolas e redes de ensino e práticas pedagógicas da Educação Especial. O livro aborda sobre o desenvolvimento psíquico na perspectiva da PHC.

Como resultado, identificamos que, no geral, o que se tem produzido dentro da PHC em relação à Política de Educação Especial em sua maioria versa sobre os caminhos e desafios diante da implementação dessa política. Quando pensamos na lógica de como essas políticas devem se organizar para superar esse modelo de reprodução, de classificação de quem é eficiente e deficiente, precisamos discutir os limites de atuação a partir de uma visão pautada no desenvolvimento humano. Isso porque, para construir os caminhos que promovam condições de permanência do aluno na sala de aula regular e garantir sua efetiva inclusão na escola e na sociedade, devemos considerar suas singularidades.

As transformações na educação estão intimamente ligadas à história da sociedade, e, por isso, é necessário percorrer certos caminhos. Sem uma análise histórica, não se consegue construir alternativas para superar um modelo que, embora seja apresentado como inclusivo nos documentos, revela-se excludente na prática cotidiana.

Nesse sentido, este estudo se organiza em três capítulos. O primeiro deles apresenta as ideias centrais da Psicologia Histórico-Cultural, em especial no que se refere aos desafios da formação humana em uma sociedade capitalista. Também explora como a educação, tão importante para o desenvolvimento humano, tem se distanciado dessa perspectiva teórica.

O segundo expõe um panorama histórico das Políticas de Educação Especial no Brasil, analisando os desafios enfrentados na construção da inclusão de alunos com deficiência e as contradições que permeiam esse discurso.

Por fim, o terceiro capítulo explora as contradições apresentadas na proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), à luz do desenvolvimento humano defendido pela Psicologia Histórico-Cultural. Também demonstra de que forma a superação das práticas excludentes na educação está diretamente relacionada à organização adequada do ensino, o que possibilita o desenvolvimento psíquico dos sujeitos e lhes garante uma aprendizagem significativa.

Vislumbramos que, a fim de que a PNEEPEI oportunize práticas que de fato colaborem com o desenvolvimento humano e enfrente as barreiras impostas à inclusão, é essencial que estas não estejam limitadas a ações pontuais ou isoladas. Quando o ensino é estruturado e organizado de forma adequada, a inclusão deixa de ser apenas um discurso e passa a se concretizar na prática, garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver. Diante dos desafios ainda apresentados na formulação e implementação dessa política, a continuidade dos estudos na área da Educação Inclusiva torna-se indispensável para garantir que os direitos educacionais dos alunos com deficiência sejam garantidos de maneira efetiva. Este trabalho empreende um esforço nesse sentido.

1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Este capítulo visa estabelecer as bases conceituais escolhidas para análise subsequente, buscando não apenas um entendimento teórico, mas também uma aplicação que possa contribuir para uma transformação social.

A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus continuadores, como Luria e Leontiev, é pautada em uma visão dialética que entende o homem como um ser social, culturalmente mediado, situado em um contexto histórico e social específico, cujas práticas e crenças são moldadas pelas condições materiais e culturais de sua época (Martins, Abrantes & Facci, 2016). Esse enfoque nos proporciona uma compreensão da dinâmica dos modos de produção da sociedade, destacando a importância das relações sociais e culturais na formação dos sistemas econômicos e na organização do trabalho humano ao longo da história (Vigotski, 1991).

Assim, os modos de produção não são apenas estruturas econômicas isoladas, mas estão intrinsecamente entrelaçados com a cultura e as formas de pensamento predominantes em uma sociedade em determinado momento histórico. Antes da integração do capitalismo como modo de produção predominante, por exemplo, a organização social era marcada pelo feudalismo, sistema caracterizado pela posse da terra como principal meio de produção e pela relação de serviço entre senhores feudais e camponeses. A produção estava voltada para o consumo local, e as relações sociais eram baseadas na hierarquia e na dependência pessoal (Marx, 2013).

Esse sistema começou a se desintegrar com o surgimento das cidades, o crescimento do comércio e a ascensão da burguesia, preparando o terreno para o advento do capitalismo. A ascensão da burguesia foi impulsionada por essa nova dinâmica econômica, na qual a propriedade privada e a busca pelo lucro passaram a ser os principais motores da produção (Marx & Engels, 1998).

Esse processo culminou na Revolução Industrial, que consolidou o capitalismo como modo de produção dominante, promovendo uma profunda transformação nas relações de trabalho, na estrutura social e na organização da produção. Resultando na exploração do trabalho assalariado e na expansão dos mercados globais, gerando uma profunda intensificação das desigualdades sociais (Marx & Engels, 1998).

Para Marx e Engels (1998), essa mercantilização das relações humanas desvaloriza a solidariedade, a cooperação e outros valores sociais fundamentais, promovendo uma cultura de competição e individualismo:

A partir do momento que o trabalho não pode mais ser transformado em capital, dinheiro, ou aluguel, em um poder social capaz de ser monopolizado; ou seja, a partir do momento em que a propriedade individual não pode mais ser transformada em propriedade burguesa, em capital, a partir deste momento, afirmam vocês, a individualidade desaparece (Marx & Engels, 1998, p. 36).

Essa estrutura não apenas limita as oportunidades de desenvolvimento individual, como também cria barreiras significativas ao acesso igualitário à educação, saúde e outros serviços essenciais.

Vigotski (2004) reforça essa ideia ao indicar que o capitalismo cria e perpetua uma divisão de classes que resulta em profundas desigualdades econômicas e sociais, pois uma pequena elite controla a maioria dos recursos e meios de produção, enquanto a grande maioria da população vive em condições de exploração e precariedade. Nesse cenário, a organização da sociedade tende a fragmentar as atividades humanas, isolando diferentes aspectos da vida em compartimentos distintos. O trabalho, a educação, o lazer e outras atividades são tratados como entidades separadas, sem uma integração. Essa fragmentação impede o desenvolvimento completo do indivíduo, que só pode ser alcançado quando as diversas facetas da vida humana estão interligadas e se reforçam mutuamente (Vigotski, 1997).

É imprescindível entender como essas mudanças nos modos de produção afetam não apenas as condições materiais de vida, mas também as formas de pensamentos, valores e as relações interpessoais. Ou seja, o capitalismo influencia profundamente o modo como as pessoas percebem a si mesmas, os outros e o mundo ao redor, ditando os modos de organização da vida (Carvalho & Martins, 2011).

No modo de produção capitalista, o trabalho é o principal elemento que conecta o homem à natureza. Como enfatiza Marx (2013), o trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas também um processo essencial de humanização em que o homem projeta seus desejos, manipula ferramentas e modifica a realidade ao seu redor.

Em consonância com o marxismo, os homens se formam no processo de trabalho no qual produzem os meios necessários para a satisfação de suas necessidades biológicas e também aquelas mais complexas, geradas nas relações sociais. Por meio do trabalho se objetivam nos produtos que constroem, transferindo para os objetos (materiais ou não) sua atividade física e mental. Nesse processo de objetivação, os homens criam e transformam continuamente a cultura humana (Meira citada por Facci, Meira & Martins 2011, p. 104).

Segundo Leontiev (1979), ao transformar a natureza por meio do trabalho, o homem modifica o ambiente externo e, simultaneamente, transforma sua própria psique. Essa relação é dialética: o homem atua sobre a natureza, moldando-a para atender às suas necessidades, mas, ao fazê-lo, é também transformado por ela. A título de exemplo, na era industrial, ferramentas como máquinas e dispositivos tecnológicos desenvolveram novas formas de organizar o trabalho e planejar habilidades cognitivas ligadas à lógica, à repetição de tarefas e à precisão. Essas ferramentas moldaram tanto os processos produtivos como também influenciaram diretamente as formas de pensar e agir dos trabalhadores.

Portanto, as ferramentas representam um elo direto entre o trabalho humano, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como memória voluntária, atenção dirigida e pensamento abstrato) e o contexto histórico-social em que estão inseridos. Elas não somente ampliam as capacidades humanas de transformar a natureza, mas também transformam a própria consciência e organização mental do indivíduo (Vigotski, 2004).

Os signos e símbolos, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, são elementos essenciais para a formação humana e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski (2001) enfatiza que os signos, como a linguagem, os números e os sistemas simbólicos, funcionam como instrumentos mediadores entre o ser humano e o mundo, possibilitando a construção de significados e a reorganização das funções psíquicas.

(...) Vigotski, ao propor os signos na qualidade de “instrumentos” do psiquismo, estava referindo-se ao universo simbólico pelo qual os objetos e fenômenos da realidade concreta conquistam outra forma de existência: a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva. E a essa imagem, tornada consciente por meio da palavra, compete orientar o comportamento do sujeito na referida realidade (Martis, 2016, p. 16).

Nesse sentido, os signos e símbolos desempenham um papel primordial na organização das relações sociais e econômicas. A mercadoria, conforme apresentado por Marx (2013), é tida tanto como objeto de consumo quanto um símbolo que carrega valores culturais, ideológicos e econômicos.

Diante disso, entendemos que as dinâmicas do mercado moldam o comportamento humano e também influenciam a forma como os indivíduos interpretam e se relacionam com os signos e símbolos culturais, perpetuando padrões de consumo, poder e exclusão (Marx & Engels, 1998).

Vigotski (2001) destaca que, ao internalizar os sistemas simbólicos, o indivíduo pode reorganizar sua consciência e alcançar níveis mais complexos de pensamento. Essa capacidade de interpretação, ressignificação e uso criativo desses sistemas permite que o sujeito se desenvolva intelectualmente, ultrapassando o pensamento concreto e empírico, e avançando para formas mais abstratas e científicas de compreender o mundo.

A linguagem, tida como um signo fundamental, pode ser utilizada tanto para perpetuar exclusões quanto para articular resistências e construir alternativas sociais. Da mesma forma, a matemática, frequentemente associada à lógica do mercado, pode ser empregada para compreender e criticar as desigualdades econômicas (Vigotski, 1997).

Os signos e símbolos são elementos mediadores das relações sociais, culturais e cognitivas, possibilitando ao indivíduo não apenas interagir com o mundo, mas também reconfigurar sua própria percepção da realidade. Ao se apropriar dos mesmos, internalizando-os, os sujeitos não apenas desenvolvem suas capacidades intelectuais, mas também se inserem e transformam as dinâmicas de sua sociedade (Vigotski, 1997).

Dentro dessa perspectiva, a psique humana não é estática. Sendo assim, se difere de alguns modelos, como nas teorias inatistas, as quais compreendem que o desenvolvimento é resultante de processos maturacionais do organismo, onde a ênfase da análise recai sobre processos mentais de forma mais objetiva e mensurável. Por essa perspectiva, há uma urgência em identificar padrões e regularidades no comportamento humano como se este fosse um sistema passível de ser compreendido através de suas partes e das relações entre elas (Asbahr & Nascimento, 2013).

Não estamos muito longe da compreensão dessas correntes. As autoras Asbahr e Nascimento (2013), apontam que a questão central é a de que boa parte das correntes entendem o psiquismo humano como manifestação biológica, da qual o social é apenas acessório no desenvolvimento de um sujeito

Para os adeptos da teoria inatista, o desenvolvimento humano caracteriza-se, fundamentalmente, pelo seu potencial intrínseco (hereditário), com pouca ou nenhuma influência do meio. Os processos de crescimento físico e maturacional – em última análise, o organismo – determinam incondicionalmente o processo de desenvolvimento. (...) Nota-se, nessa concepção, que a explicação dada para o desenvolvimento humano não guarda diferença substancial com o tipo de explicação dada para o processo de desenvolvimento do animal; não há qualquer singularidade no processo de desenvolvimento do homem comparativamente ao do animal. Nesse sentido, o

desenvolvimento humano resumir-se-ia a um processo de amadurecimento meramente biológico, movido pelas forças e pelas transformações internas do organismo (Asbahr e Nascimento, 2013, p. 418).

Essas correntes não entendem as mudanças do psiquismo no sentido qualitativo. Nessa concepção, a criança precisa atingir uma idade cronológica (ou maturação), isto é, necessita desenvolver-se para então aprender.

Como contraponto, Vigotski evidencia que a constituição da psique é inseparável das dinâmicas sociais e culturais. O autor afirma que o desenvolvimento humano não é um dado natural, antes um processo socialmente construído e continuamente transformado de forma dialética. Nesse sentido, a aprendizagem precede o desenvolvimento (Vigotski, 2004).

Portanto, o desenvolvimento psíquico não ocorre isoladamente na mente do indivíduo, como uma etapa a ser alcançada pela maturação cerebral, mas se constitui pelas interações sociais e pelas influências culturais ao seu redor (Martins, 2016). As funções psicológicas superiores, como o pensamento lógico, a memória organizada e a atenção voluntária, têm origem social tanto no desenvolvimento da humanidade ao longo da história (filogênese), quanto no desenvolvimento individual de cada pessoa (ontogênese)⁶. Na história da humanidade, essas capacidades não surgiram em virtude da evolução biológica, mas sim pelo desenvolvimento social e coletivo dos seres humanos (Vigotski, 2022).

Dessa forma, no crescimento de uma criança, as funções psicológicas superiores têm origem nas interações sociais e são fruto da colaboração com as pessoas ao seu redor (processos interpessoais); e posteriormente são internalizadas pelo indivíduo (processos intrapsíquicos). Esse movimento de internalização demonstra como o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem primeiro no nível social e, depois, no nível individual (Vigotski 2018). Isso significa que as formas de colaboração em grupo ocorrem antes das formas individuais de comportamento, refletindo a importância da convivência e da aprendizagem compartilhada no crescimento intelectual da criança (Vigotski, 2018).

Além disso, Vigotski (2018), explica que o desenvolvimento humano compreende dois níveis. O primeiro se refere ao desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o indivíduo consegue resolver sozinho; já o segundo se relaciona ao nível de desenvolvimento potencial, aquilo que o indivíduo ainda não consegue realizar sozinho, mas com a ajuda de alguém mais experiente

⁶ Em sua obra *História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores*, Vigotski (1931) esclarece que a ontogênese se refere aos processos de desenvolvimento individual, e a filogênese ao desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Nesta obra, ele relaciona esses dois processos destacando como as funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento, são moldadas pela interação social e histórica.

que lhe dê algumas orientações, conseguirá resolver. A zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual do indivíduo e seu potencial de desenvolvimento.

Sob esse prisma, fica evidente que, a fim de que haja a apropriação dos conhecimentos científicos, é necessária uma organização da aprendizagem. Nesse sentido, devemos considerar que a escola e os processos educativos são de suma importância para a formação do indivíduo, uma vez que a aprendizagem é responsável por promover o desenvolvimento e avanço em processos mentais mais complexos. É a aprendizagem que permite ao sujeito sair do pensamento empírico rumo ao científico, ampliando seus conhecimentos e direcionando sua compreensão da realidade (Leontiev, 1978).

Leontiev (1978) argumenta que a educação deve ser organizada de forma a engajar os alunos em atividades significativas que estejam conectadas com suas vidas e experiências. Esse envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem promove não apenas a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, promovendo a humanização dos sujeitos. Vale destacar que a humanização aqui empregada refere-se à capacidade de os indivíduos se tornarem cada vez mais conscientes de si mesmos, de sua relação com o mundo e de sua capacidade de transformá-lo. Martins e Rabatini (2011) explicam que, para Vigotski, a humanização ocorre através da internalização pelo indivíduo dos valores, normas e práticas de uma determinada sociedade e época.

Assim sendo, a educação escolar desempenha um papel crucial no processo de humanização. Por meio de um ensino de qualidade, há uma reorganização das funções psíquicas, assim o indivíduo pode avançar do pensamento concreto para o pensamento em conceitos. Uma vez que esse pensamento se desenvolve, lhe é possibilitado compreender a realidade, suas contradições e então se posicionar criticamente diante dele, buscando a transformação (Martins & Rabatini, 2011). Luria (1976) complementa essa visão, afirmando que a humanização é um processo contínuo do desenvolvimento, no qual os indivíduos se tornam cada vez mais capazes de compreender, transformar e criar o mundo ao seu redor.

O processo humanizador da educação implica em criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem as diferenças individuais e culturais. Isso envolve não apenas o desenvolvimento cognitivo, como também o emocional e social. Significa que, ao invés de categorizar os alunos com base em diagnósticos, a educação deve proporcionar oportunidades para todos se desenvolverem plenamente (Leontiev, 2024).

A esse respeito, Saviani (2008) atenta para o fato de que a escola, como espaço de formação humana, não transmite somente os conteúdos acadêmicos, ela também é responsável

por transmitir os valores que sustentam as estruturas econômicas dominantes. A educação, no contexto capitalista, tende a reproduzir as relações de produção existentes, utilizando-se de uma lógica que privilegia a adaptação dos indivíduos ao invés de promover uma formação crítica que possibilite a transformação dos sujeitos, das estruturas sociais e econômicas. Dessa forma, a escola pode potencializar as desigualdades e não atuar como um agente de mudança, tal como deveria ser (Saviani, 2008).

Embora o discurso ideológico liberal⁷ indique que todos podem ter acesso ao acúmulo de cultura intelectual, Leontiev (2004) aponta para o fato de que a classe burguesa, por dispor de um acúmulo de riquezas, acaba por concentrar também essa cultura intelectual. Assim, a população mais vulnerável dispõe de poucas chances de obtenção do desenvolvimento cultural e, por sua vez, da produção de riquezas materiais.

Nesse contexto, como apontam Carvalho e Martins (2011), as relações humanas passam a ser mediadas pelas mercadorias, resultando na exclusão de indivíduos que não possuem as “condições ideais” para participar da produção e do consumo no mercado. Esse fato nos leva a questionar, portanto, qual o lugar em nossa sociedade reservado àqueles que, por alguma dificuldade, seja ela de origem orgânica ou social, não conseguem corresponder às expectativas de produção dessa sociedade? (Carvalho & Martins, 2011).

Se a educação, assim como as demais políticas públicas, reproduzem as desigualdades, tendo como efeito que os bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade pertençam apenas a uma parcela da população mais abastada, o que de fato é tido como inclusivo? Em uma sociedade de classes e interesses opostos, a emancipação do homem fica cada dia mais distante, uma vez que vai na contramão dos interesses burgueses (Saviani, 1995).

Leontiev (2004) sugere que, à medida que a sociedade se desenvolve, a educação também passa por transformações. Dessa forma, seu papel se torna ainda mais central, pois não pode ser visto como algo simples ou isolado. A seu ver, a educação está integrada dentro das dinâmicas sociais que perpetuam as desigualdades.

Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (Leontiev, 2004, p. 291).

⁷ A ideologia liberal/liberalismo defende uma liberdade individual, assumindo que todos têm oportunidades iguais, ignorando as desigualdades sociais (Marx & Engels, 1998).

Desse modo, o processo educativo não pode ser “inclusivo” de maneira superficial, pois, como sugere Saviani (1995), ele deve enfrentar os interesses que perpetuam a opressão e as disparidades sociais. Para que a educação cumpra seu papel de transformação social, ela precisa ser entendida como uma ferramenta de mudança das estruturas que sustentam essas desigualdades.

De acordo com Leontiev (2004), uma aprendizagem efetiva posiciona o sujeito em uma dimensão de “vir a ser”, em que o conhecimento das produções humanas mais elaboradas, transmitidas pela escola, proporciona o desenvolvimento do indivíduo e sua integração crítica e ativa na sociedade. Por meio dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o sujeito se torna capaz de considerar as contradições da sociedade, criticar as desigualdades e agir sobre elas, contribuindo para a transformação do próprio contexto social.

No entanto, ao observar o sistema educacional vigente, percebemos uma inversão dessa lógica. Nas palavras de Shimazaki, Menegassi e Pacheco (2018, p. 23), “a escola como parte da sociedade de classe, ainda exclui as pessoas que nela não se adaptam”, contribuindo para a ideia de que as dificuldades no processo de escolarização são problemas individuais. A lógica da individualização perpetua a segregação e classificação e alimenta um processo de patologização e diagnóstico.

A seguir, daremos destaque ao fato de que a ênfase em diagnósticos e patologização das dificuldades dos estudantes tem desviado o foco dos processos educativos que deveriam promover a emancipação humana. No lugar de enriquecer a formação do sujeito, a escola muitas vezes se limita a identificar e tratar supostas inadequações individuais, negligenciando sua função social.

1.1 Quando a queixa escolar vira diagnóstico: uma reflexão crítica sobre avaliação, deficiência e processos de patologização

Até este ponto do texto, temos observado como a educação consiste em um veículo crucial para a transformação social, com o intuito de capacitar os indivíduos para que desenvolvam suas potencialidades e contribuam para a construção de uma nova sociedade com relações mais justas e humanas. Mas o sistema educacional que temos vigente difere dessa materialidade, pois acaba por reproduzir a estrutura social existente e, por consequência, as desigualdades por ela alimentadas (Saviani, 2008).

Vigotski (1997) defende uma educação que promova a emancipação e o desenvolvimento crítico dos indivíduos, capacitando-os a compreender e desafiar as injustiças

sociais. Todavia, vemos a educação sendo utilizada para inculcar valores e ideologias que sustentam o capitalismo, preparando os indivíduos para aceitar e operar dentro desse sistema, em vez de questioná-lo ou transformá-lo.

No contexto das Políticas Públicas de Educação, notamos um fenômeno crescente de produção da queixa escolar que tem acarretado uma produção de diagnósticos. A queixa escolar, entendida como um conjunto de dificuldades e problemas relatados pelos professores e pais sobre o desempenho e comportamento dos alunos, não pode ser vista de forma isolada dos contextos sociais e históricos nos quais ocorrem (Facci & Souza, 2014).

Vigotski (2001) nos mostra que o desenvolvimento humano é um processo mediado culturalmente, onde as interações sociais desempenham um papel crucial. Assim, a queixa escolar reflete não apenas dificuldades individuais das crianças, mas também as tensões e contradições presentes no ambiente escolar e na sociedade mais ampla.

Patto, na década de 80, já denunciava que o discurso educacional predominante para justificar o não aprendizado se dava por um viés individualizante e biologizante (Patto, 1990). Esse apontamento não difere das situações que lido durante meu trabalho, onde me deparo com um crescente número de laudos chegando até a Secretaria de Educação atestando transtornos e deficiências.

Patto (1996) aponta que a escola, ao invés de ser um espaço de desenvolvimento e autonomia, muitas vezes contribui para a estigmatização e exclusão dos alunos. Ela critica o uso indiscriminado de diagnósticos psicológicos e pedagógicos que, ao contrário de ajudar os alunos, acabam por rotulá-los e por reforçar suas dificuldades. A autora defende a importância de uma análise crítica das práticas escolares e dos mecanismos de produção de fracasso e sucesso escolar.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2008) analisa a tendência de patologizar problemas que são, na verdade, decorrentes de contextos educacionais e sociais desfavoráveis. Ele discute que a educação deve ser vista como um processo de mediação cultural que promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, e não apenas como um mecanismo de categorização e tratamento de dificuldades.

Durante minha experiência profissional, lidando com constantes queixas escolares registradas nos relatórios encaminhados pela escola para a coordenação da Educação Especial, notei que essa demanda se manifestava de diversas formas: desde requisitos formais de avaliação até pedidos para que eu observasse o aluno considerado “problemático” no ambiente escolar, a fim de orientar a equipe pedagógica e a família. Em muitos casos, a expectativa

parecia ser a de que eu oferecesse uma solução imediata para um problema complexo, como se fosse possível estancar uma torneira que insistia em pingar.

Em minha experiência, ao visitar as escolas para ouvir aqueles que tinham maior contato com o aluno (gestores, professores e família), a fim de melhor compreender as queixas, eu ouvia frases como: *“ele deve ter algum transtorno”*, *“só falta o diagnóstico, porque ele tem alguma coisa”*, *“já levei no médico, mas ele disse que precisa da avaliação”*, pelas quais pude perceber uma busca por diagnóstico como se, uma vez com ele, a questão fosse se resolver.

Ao longo desse percurso de atuação notamos como a busca por diagnósticos pode ser compreendida como uma tentativa de resposta a problemas estruturais que deveriam ser enfrentados pela própria organização educacional e pelas políticas públicas que a sustentam. É essencial enfatizar que os professores são formados em uma sociedade produtivista, como aponta Mendonça (2017), que oferece pouco investimento para qualificação profissional. É compreensível, então, que essa busca muitas vezes esteja centrada em identificar déficits individuais, desconsiderando os contextos socioculturais que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Essa perspectiva, no entanto, constantemente desvia a atenção das condições sistêmicas que geram as dificuldades enfrentadas pelos alunos, transferindo a responsabilidade para o indivíduo e sua suposta inadequação. Assim, ao invés de questionar práticas pedagógicas enrijecidas ou a falta de recursos que limitam a atuação docente, recorre-se ao diagnóstico como uma solução imediata. Nesse sentido, não há uma busca por soluções estruturais, o que acaba por reforçar a ideia de que o problema está no aluno e não no sistema educacional (Facci, Eidt & Tuleski, 2006).

A tendência de buscar diagnósticos médicos para questões educacionais reflete uma visão limitada e individualizante dos problemas enfrentados. O esforço deveria ser outro, que não o fato de diagnosticar e ajustar o aluno, mas antes buscar reestruturar as condições educacionais para torná-las realmente inclusivas, promovendo a participação de todos, independentemente de suas características individuais, garantindo que a educação seja um meio de desenvolvimento humano e social (Facci & Souza, 2014).

Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem e comportamento observadas nas escolas não podem ser dissociadas das práticas sociais e das condições materiais de vida dos alunos. Facci, Eidt e Tuleski (2006) evidenciam que a dependência excessiva de diagnósticos pode estimular a medicalização e a estigmatização, desviando o foco da transformação do sistema educacional e da construção de práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento crítico.

Facci e Souza (2014) discutem que quando uma criança é encaminhada ao psicólogo devido a dificuldades no processo de escolarização, várias direções podem ser usadas para conduzir o caminho da avaliação da queixa escolar. Segundo as autoras, o diagnóstico deve propor possibilidades de uma intervenção eficaz no processo educacional do aluno, de modo a não se limitar à classificação e rotulação dos indivíduos.

Para seguir essas premissas é necessário observar todo o processo de aprendizagem do estudante, a história da constituição das dificuldades no processo de escolarização, as relações que o estudante estabeleceu e vivencia no seu cotidiano e na escola, as potencialidades do estudante e as relações sociais que produzem este ou aquele tipo de estudante e de dificuldade; ou seja, com base no Materialismo Histórico-Dialético é necessário compreender a totalidade das queixas escolares (Facci & Souza, 2014, p. 393).

As autoras defendem que os diagnósticos devem ser utilizados com cautela e sempre contextualizados nas condições de vida e nas experiências dos alunos. Frente a isso, alertam para o perigo de se utilizar diagnósticos de forma reducionista, sem considerar os aspectos históricos e sociais que influenciam o desempenho escolar (Facci & Souza, 2014).

É importante compreender os processos de desenvolvimento como construções dinâmicas e interativas. Nessa perspectiva, as avaliações psicoeducacionais devem focar em mapear as potencialidades e os contextos de vida dos alunos. Isso envolve considerar a prática social e educativa em que o aluno está inserido e entender como as interações sociais e as ferramentas culturais disponíveis podem ser mobilizadas para promover o desenvolvimento (Facci, Eidt & Tuleski, 2016).

Durante minha atuação, foi essencial adotar uma abordagem que levasse em consideração a totalidade do contexto escolar e social dos alunos. A colaboração com professores, famílias e outros profissionais da educação proporcionou uma compreensão mais ampla e detalhada das dificuldades enfrentadas pelos alunos. O trabalho colaborativo é fundamental para criar estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem.

No entanto, esta compreensão não se traduziu em uma simplificação do trabalho, uma vez que, seguidamente, me deparei com questionamentos em relação às devolutivas das avaliações psicoeducacionais, especialmente quando estas não correspondiam às expectativas⁸,

⁸ Neste estudo, compreendemos que a sociedade produtivista está diretamente ligada ao capitalismo e ao neoliberalismo, onde há uma busca constante por eficiência, crescimento e competitividade. As consequências do

já que os resultados não indicavam um fator específico no aluno que justificasse suas dificuldades.

Diante do que foi dito, torna-se imprescindível compreender que o diagnóstico realizado de maneira superficial pode levar a uma rotulação precoce dos alunos, focando mais nas limitações do que nas potencialidades. Pode vir a atestar muitas vezes uma deficiência, ou transtorno, servindo de argumento para que tenham acesso mais rápido a terapias e que sejam inseridos em programas sociais e de renda (Patto, 1999).

Exemplo disso, em minha experiência profissional, era quando chegavam muitos pedidos médicos para avaliação, mas já contendo um CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde)⁹. Em conversa com as famílias, na tentativa de entender melhor os motivos da solicitação para realização da avaliação, inferia-se que os diagnósticos eram dados antes de ser realizada uma avaliação para que a criança já começasse com as terapias (fonoaudiologia, psicoterapia, psicopedagogia) necessárias. Aspectos esses que deveriam ser assegurados, por meio das Políticas Públicas, e não mediante um diagnóstico que não foi concluído.

Essa prática pode reforçar estigmas e criar barreiras ao invés de promover a inclusão. De acordo com Vigotski (2001), a ênfase na deficiência em detrimento do potencial de desenvolvimento do aluno pode limitar as oportunidades de aprendizagem e crescimento, restringindo a participação ativa e significativa na comunidade escolar.

Sabemos que, em uma sociedade produtivista, em que há precarização do ensino e um aligeiramento nas formações para produção de mão de obra, não há espaço para aqueles que demandam mais tempo para aprender. Temos então, em muitos casos, uma deficiência que não é física ou neurobiológica, mas antes se apresenta enquanto deficiência para a demanda gerada, uma deficiência que é construída histórica e socialmente (Saviani, 2008).

É relevante pontuar que, em nossa sociedade, a deficiência tem sido vista historicamente como um problema que precisa ser “consertado”, “corrigido” ou “ajustado”. Mas esse entendimento ignora as dimensões sociais e culturais, limitando a análise às características

produtivismo podem incluir o aumento do estresse, a precarização do trabalho e o esgotamento dos recursos naturais. Na educação, por exemplo, o produtivismo pode se manifestar na pressão por resultados mensuráveis, como avaliações padronizadas, metas de desempenho e sobrecarga de professores e alunos (Carvalho & Martins, 2011).

⁹ Até o ano de 2023, os profissionais de saúde utilizavam o CID-10. A CID-11, por sua vez, representa 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças, atualizando a CID-10 como padrão global para o registro de informações de saúde e causas de morte. A Classificação Internacional de Doenças é desenvolvida e atualizada anualmente pela Organização Mundial de Saúde - OMS.

individuais das pessoas, sem considerar as práticas educacionais e sociais que podem ser ajustadas para promover de fato a inclusão.

Vigotski (1998) refere-se às crianças com deficiência como indivíduos cujo desenvolvimento segue um percurso qualitativamente diferente devido às condições específicas que enfrentam. Ou seja, a deficiência não é uma qualidade intrínseca do indivíduo, mas uma característica do modo como a sociedade organiza o desenvolvimento humano (Vigotski, 1998).

Em suas pesquisas, Vigotski (2012) e seus continuadores desenvolveram uma compreensão mais ampla das deficiências, classificando-as em duas categorias fundamentais: deficiência primária e deficiência secundária. A deficiência primária refere-se diretamente aos fatores orgânicos e físicos, que são invariavelmente tratados pela medicina e pela biologia. No entanto, o autor argumenta que a simples identificação e tratamento desses fatores não são suficientes para uma compreensão completa do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência.

A deficiência secundária, por outro lado, é a consequência social da deficiência primária. Ela se manifesta nas interações sociais e nas oportunidades de desenvolvimento oferecidas (ou negadas) ao indivíduo. Vigotski (2012) enfatiza que o impacto da deficiência primária é amplificado ou atenuado pela resposta do ambiente social. Assim, a deficiência secundária não é uma característica fixa, mas uma condição que pode ser transformada pela intervenção social e educacional.

(...) quando Vigotski desloca a ênfase do desenvolvimento para o contexto social, ele revoluciona, pois se contrapõe às concepções estabelecidas historicamente, ao conceberem a deficiência por intermédio do próprio sujeito (...) e supera a influência médico-psicológica estabelecida historicamente que há tempo vem subjazendo a criança com deficiência, condicionando-a a uma limitação social imposta, equivocadamente atribuída a sua condição biológica (Victor & Comizão, 2017, pp. 23-24).

Vigotski (2022) evitava uma visão reducionista e patologizante, propondo que a deficiência fosse compreendida como uma interação dinâmica entre os fatores orgânicos e o meio social. Em seu entendimento, a deficiência seria a responsável por criar as “dificuldades secundárias”, que não decorrem diretamente da condição biológica, mas resultam de barreiras sociais e culturais que limitam as oportunidades de desenvolvimento da criança. Ele via o papel da educação como essencial para compensar os desafios e desenvolver ao máximo as funções

psíquicas superiores, utilizando a mediação social e cultural como ferramentas fundamentais para o progresso dessas crianças (Vieira, 2020).

Assim, Vigotski (1997) defendia que uma abordagem inclusiva, baseada na colaboração e na mediação do desenvolvimento, poderia transformar as condições de vida e aprendizado das crianças com deficiência. Nesse processo, a mediação atua enquanto um elemento importante e rico nas relações humanas. Nela está contida a lei geral do desenvolvimento do psiquismo, ou seja, toda função primeiramente se dá entre as pessoas, e, posteriormente, pela internalização, quando torna-se interpsíquica (Vigotski, 1997). Assim, fica evidenciado que, para nós pesquisadores, através da mediação de uma atividade de ensino organizada pode-se promover o desenvolvimento psíquico dos alunos.

Como proposta educacional, carecemos de criar um ambiente de aprendizagem que possibilite ao indivíduo superar as barreiras impostas pela deficiência primária e desenvolver ao máximo suas potencialidades. No entanto, o cenário educacional brasileiro está repleto de contradições que tornam difícil a implementação desse modelo.

Uma das barreiras mais evidentes é a predominância de um ensino tradicional e conteudista, que valoriza a memorização e a repetição em detrimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que fomentam um pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento (Davydov, 2008). Essa abordagem não considera as especificidades culturais e sociais dos alunos, limitando a mediação pedagógica a um processo mecânico, muitas vezes desconectado da realidade (Vigotski, 2018).

Com base nas vivências e práticas às quais me debruço, enriquecidas pelos achados de Tanaka e Oliveira (2018) mesmo diante de legislações e políticas inclusivas, muitas crianças e suas famílias ainda encontram resistência por parte de algumas instituições, sobretudo porque frequentemente alegam falta de recursos, estrutura ou preparo para atender as necessidades desses alunos. Esse discurso, muitas vezes reforçado pelos próprios profissionais da educação, perpetua a segregação escolar e dificulta a construção de uma educação inclusiva, comprometendo o direito das pessoas com deficiência à convivência e à aprendizagem em ambientes escolares regulares.

Diante de um modelo educacional ainda fortemente baseado em práticas tradicionais e conteudistas, observa-se que a estrutura atual da escola não tem promovido o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles com necessidades educacionais específicas ou não. Essa realidade, marcada por abordagens que desconsideram as singularidades e os contextos socioculturais dos alunos, tem levado muitos pais a questionarem se a escola está de fato preparada para acolher

adequadamente seus filhos, especialmente aqueles que apresentam algum tipo de necessidade educacional.

E, se um dos propósitos da educação, como colocam os autores mencionados até aqui, é possibilitar aos alunos, através de um ensino sistematizado, se apropriarem do conhecimento histórico e cultural e desenvolver as suas máximas possibilidades, será que inseri-los em uma outra modalidade promove de fato o desenvolvimento? Isso é de fato inclusivo?

Pude constatar no dia a dia do meu trabalho, que a falta de informação e/ou apoio leva muitas famílias à crença de que o melhor lugar para seus filhos é em instituições especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), levando-os a iniciar uma ação judicial para que seja interrompida a trajetória escolar em detrimento de uma vaga nesses espaços.

Para ilustrar essa experiência de forma mais precisa, o setor de Educação Especial, onde atuei, respondia em diversas situações os ofícios provenientes do Ministério Público. Em um desses documentos, foram solicitadas informações sobre os atendimentos oferecidos no ambiente escolar a um aluno com diagnóstico médico de deficiência intelectual e gagueira. A família do estudante acreditava que, em uma instituição especializada, ele teria acesso a todas as terapias possíveis para seu desenvolvimento. Embora a resposta ao ofício tenha destacado a matrícula do aluno na sala de recursos multifuncionais, vale ressaltar que essa medida, por si só, não garante seu pleno desenvolvimento, assim como a inserção em uma instituição especializada também não.

Ao considerar a busca pela educação especial como alternativa, esses familiares, ainda que muitas vezes sem o embasamento técnico-pedagógico, realizam uma denúncia relevante: a escola, em seu formato atual, falha em sua função primordial de desenvolver as potencialidades humanas. Tal percepção dos pais não deve ser ignorada, mas compreendida como um sinal de alerta que revela a urgência de repensar práticas, currículos e políticas educacionais. Essa inquietação, ao invés de ser silenciada, precisa ser considerada como um ponto de partida para transformações estruturais que priorizem uma educação inclusiva e promotora de desenvolvimento para todos.

Sabemos que os alunos com deficiência enfrentam barreiras significativas no contexto escolar. De acordo com Mantoan (2015), essas barreiras podem ser definidas em diferentes categorias: barreiras arquitetônicas (falta de rampas, elevadores, ausência de sinalização tátil, etc.); barreiras comunicacionais (uso de linguagem complexa e pouco acessível, professores sem formação em comunicação alternativa e aumentativa, entre outros); barreiras pedagógicas (metodologias de ensino inflexíveis, avaliações padronizadas, etc.); barreiras atitudinais

(preconceito e estereótipos, bullying, exclusão) e barreiras institucionais (políticas públicas ineficazes, burocracia no acesso a recursos, turmas superlotadas).

Assim, nas políticas públicas de educação prevalece o discurso da inclusão, mas sem uma transformação real das práticas pedagógicas e organizacionais. Uma escola que busca adequar o sujeito às suas estruturas, em vez de possibilitar que ele desenvolva suas máximas possibilidades, acaba perpetuando práticas excludentes que reforçam desigualdades. Essa lógica, baseada em um modelo padronizado e inflexível, desconsidera as especificidades dos alunos, especialmente aqueles oriundos de contextos sociais vulneráveis (Shimazaki & Pacheco, 2018).

Nesse cenário, a particularidade do indivíduo é vista como um problema a ser corrigido, muitas vezes por meio de estratégias que reforçam a homogeneização, como a segregação em classes especiais ou a medicalização de comportamentos que fogem ao padrão esperado. As autoras Rossato, Leonardo e Leal (2017) conceituam de forma clara essa lógica quando afirmam que:

(...) Aqueles que não se enquadram no processo de escolarização, marcados pelos ritmos e ideais de sucesso perpetrados na sociedade, são alocados a sistemas de ensino diferenciados imbuídos do e no processo exclusão/inclusão e da continuidade da desigualdade no acesso à cultura, ao conhecimento científico (p. 48).

Nesse sentido, ao apresentar o conceito de compensação social, no qual os déficits biológicos podem ser superados ou atenuados por meio de ferramentas culturais, mediação pedagógica e interações sociais significativas, Vigotski (2022) nos mostra que, quando coloca-se uma criança com deficiência em uma sala, isolada dos demais, podemos as possibilidades que ela tem de desenvolver-se.

A compensação social, segundo Vigotski (2022), envolve a criação de estratégias que ampliam as possibilidades de participação ativa do sujeito na vida escolar e social, independentemente de suas limitações. Isso inclui a oferta de recursos pedagógicos diversificados, a valorização das interações coletivas e a construção de práticas que reconheçam o potencial de cada indivíduo. Essa abordagem desafia a escola a abandonar a lógica da exclusão velada e a assumir o papel de mediadora do desenvolvimento humano, ajustando-se às necessidades do aluno.

Vigotski(1997) já alertava que o verdadeiro desafio da educação inclusiva é a criação de um ambiente onde o estudante possa aprender, interagir e se desenvolver. Que supere a

lógica de ajustar o sujeito ao sistema, promovendo, de maneira eficaz, a reestruturação do sistema às suas especificidades e necessidades.

Se o desenvolvimento humano dentro dessa perspectiva é entendido como um processo dinâmico e interdependente, no qual as relações sociais desempenham um papel central, estar em uma sala de aula com os demais alunos, amparado por mediações pedagógicas organizadas e alinhadas com os objetivos que precisam ser alcançados, permite que aqueles com desafios significativos alcancem níveis elevados de aprendizagem (Vigotski, 2014).

O ensino promotor de desenvolvimento, conforme proposto por Vigotski (2014), foca no potencial de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da interação social e da mediação cultural. Contudo, na prática, esse ensino enfrenta sérias dificuldades de implementação. Ao focar exclusivamente na memorização e na padronização de resultados, o sistema educacional falha em viabilizar o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas – elementos essenciais para o desenvolvimento não só do indivíduo, mas da sociedade como um todo (Davydov, 2008).

A interação entre o professor e o aluno – assim como a interação entre os próprios alunos – é vista como essencial para a criação de zonas de desenvolvimento proximal (ZPD), onde as capacidades emergentes podem ser cultivadas e desenvolvidas (Vigotski, 1997). Mas as práticas escolares enrijecidas frequentemente limitam a exploração da ZPD e dificultam que o ensino atual seja um fator transformador.

Davydov (2008), ao abordar sobre o ensino desenvolvimental, destaca a importância da categoria atividade. O conceito de atividade foi proposto anteriormente por Vigotski e amplamente estudado por Leontiev (2004), e trata-se da atividade humana é determinada pela interação do indivíduo com o mundo e orientada por seus motivos.

Nesse sentido, a atividade humana, especialmente a atividade mediada por objetos culturais e ferramentas, desempenha um papel propulsor no desenvolvimento psíquico. A atividade não é apenas um meio pelo qual o sujeito se adapta ao seu ambiente, mas também um espaço em que ele internaliza e se apropria de formas culturais e sociais de pensar e agir (Tuleski & Eidt citadas por Martins et al., 2016).

Portanto, a atividade é um processo transformador. Quando o sujeito se envolve em atividades sociais e culturais, ele não apenas realiza ações, como reconstrói suas próprias funções psíquicas, internalizando e apropriando-se de formas de pensamento, percepção e linguagem que se dão na interação social. Essa transformação é o que possibilita a emergência das funções psíquicas superiores (Tuleski & Eidt citadas por Martins et al., 2016).

Davydov (2008) afirma que “a atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação” (p. 13). Dessa forma, na educação mediada pela atividade de aprendizagem, os professores podem gerar uma necessidade, isto é, uma motivação para que os alunos se apropriem dos conhecimentos. Uma vez gerada a necessidade para a atividade de aprendizagem e sua realização, o professor estará colaborando para o desenvolvimento psíquico dos alunos. Nas palavras de Meira (2011, p. 118), ao trazer essas reflexões para o campo da educação, “(...) podemos afirmar que as atividades escolares devem articular sentidos e significados, responder a motivos e construir novas necessidades nos alunos”.

Sob este prisma, entende-se que a aprendizagem deve transcender a simples memorização de fatos e se concentrar na compreensão profunda dos conceitos e das relações subjacentes entre eles. Davydov (2008) enfatiza que a atividade de aprendizagem deve ser estruturada para envolver ativamente os alunos na construção do conhecimento, incentivando a investigação, análise e generalização das informações.

O professor precisa ter disponível instrumentos, ferramentas e consciência de quais atividades promovem o desenvolvimento dos seus alunos, criando um ambiente de aprendizagem que possibilite a exploração e a descoberta de conceitos por estes. Esse ambiente de suporte é fundamental para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência, permitindo que desenvolvam habilidades cognitivas e sociais de forma integrada (Davydov, 2008).

Mercado (1998), há mais de duas décadas, já sinalizava que a preparação dos professores para essa realidade já não era efetiva pelas políticas públicas em educação,

Ora, que a Educação é uma necessidade parece ser um consenso entre políticos, sociedade civil em geral e especialistas, entretanto, esse discurso é um discurso fácil e torna-se vazio quando não há efetivamente um compromisso ético-político, quando não se consolida, sobretudo, por meio de um orçamento robusto – vide que no atual governo foram feitos vários cortes orçamentários com o nome pomposo de contingenciamento, precarizando ainda mais o cenário educacional brasileiro (Franco & Martins, 2021, p. 65).

Sobre isso, Mendonça (2017) destaca o esvaziamento do trabalho docente devido ao pouco investimento em sua formação contínua. Ele critica o sucateamento da educação enquanto política pública, que desvaloriza o papel do professor e não oferece condições

adequadas para o desenvolvimento profissional. Esse cenário resulta em uma prática educativa limitada, onde a formação insuficiente impede que os professores compreendam e possam intervir efetivamente nos processos de aprendizagem de seus alunos (Mendonça, 2017).

O desenvolvimento humano, especificamente o das pessoas com deficiência, não pode ser entendido apenas como uma soma de habilidades ou déficits individuais, como se fossem números em uma conta, comumente avaliados por meio de provas e atividades no campo pedagógico e por testes psicométricos no campo psicológico.

Uma das ideias fundamentais defendidas fortemente, de um modo polêmico, por Vigotski é a ideia de que as particularidades da criança difícil de educar devem ser analisadas não de um modo estático, como uma soma de defeitos, de falhas, mas em sua dinâmica. A peculiaridade dessa esfera não pode ser compreendida dentro dos marcos do enfoque quantitativo tradicional que analisa a criança com defeito, principalmente em seu aspecto negativo (Vigotski, 2022, p. 460).

Isso implica que, ao criar ambientes de aprendizagem que considerem as necessidades individuais sem reduzir os alunos a seus diagnósticos, busca-se superar a ideia limitada e simplista de que a “anormalidade” ou o “defeito” é apenas uma ausência ou falha, mas foca, em vez disso, em um potencial de desenvolvimento (Vigotski, 2022).

Leontiev (1978) corrobora essa perspectiva ao apontar que a atividade de ensino deve engajar os alunos em práticas significativas e culturalmente relevantes. Assim, a solução para as queixas escolares e os diagnósticos não reside em intervenções médicas, mas em um ensino adequadamente organizado, pelo qual sejam oportunizadas aos alunos condições para se apropriarem dos conhecimentos escolares.

Diante do exposto até aqui, as Políticas Públicas de Educação Especial devem ser uma ferramenta para promover a inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características, possam ter acesso a uma educação de qualidade que respeite suas necessidades e potencialidades.

Conforme destacado por Leontiev (1978), a atividade humana se transforma ao longo do tempo em resposta às necessidades sociais. Dessa forma, é essencial adotar uma leitura crítica da sociedade que permita compreender as desigualdades estruturais que influenciam a educação e, consequentemente, as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência.

Em vista disso, a necessidade de compreender como se estrutura a PNEEPEI se torna um ponto fundamental. A análise das políticas que sustentam o Atendimento Educacional Especializado revela como o sistema educacional tem buscado (ou não) efetivar a inclusão de

alunos com deficiência, considerando as condições de acesso, a formação dos profissionais envolvidos e a inserção do AEE ao currículo comum.

Portanto, entender o estado atual dessas políticas é primordial para identificar não só os desafios que ainda persistem nesse campo, como verificar se elas de fato estão promovendo uma educação inclusiva que permita o desenvolvimento humano.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

As Políticas Públicas elaboradas com a finalidade de garantir direitos nem sempre cumprem esse objetivo. Isso se explica porque, em uma sociedade dividida em classes, “toda legislação e toda Política Pública emanam de forças que se contrapõem, que se contradizem” (Leonardo et al., 2016, p. 47). Desse modo, ao invés de diminuir as diferenças sociais, elas podem acabar por ampliar essas desigualdades.

As políticas de educação, por exemplo, que determinam em qual nível de ensino a criança será matriculada de acordo com sua idade, definem os conteúdos escolares, aprovação, retenção, dentre outras situações que acabam por sistematizar como a educação deve funcionar. Além disso, por tal razão, definem quem é apto ou não para a aprendizagem (Leonardo et al., 2016).

Assim, compreender como as políticas de Educação Especial foram pensadas e como o AEE está sendo aplicado nas escolas permite avaliar a eficácia dessas medidas na promoção da inclusão. Isso inclui não apenas a análise das condições de infraestrutura e de formação dos profissionais, mas também a percepção de como essas políticas estão respondendo às necessidades reais dos alunos com deficiência. Identificar os avanços alcançados, assim como os desafios que ainda precisam ser enfrentados, é essencial para garantir que uma educação para todos, sem exceção, se constitua como um direito efetivo, baseado na equidade e no respeito às diferenças.

As políticas de Educação no Brasil, especialmente no que se refere ao AEE, refletem um longo processo, repleto de desafios na busca pela inclusão escolar de alunos com deficiência. Frente a isso, este capítulo propõe apresentar um breve panorama histórico das Políticas de Educação Especial que orientam a AEE, discutindo as transformações ocorridas desde a criação das primeiras instituições especializadas até as legislações e diretrizes inclusivas. Essa análise será realizada à luz das condições socioeconômicas, ideológicas e políticas de uma sociedade capitalista, em que as contradições que envolvem esse cenário extrapolam a questão da deficiência.

Para tanto, precisamos não perder de vista neste estudo a importância política da educação em nossa sociedade, como bem lembra Saviani (2020, p. 15),

A importância política da educação reside, enfim, no cumprimento de sua função própria, que consiste na socialização do conhecimento. E, especificamente no caso da

escola, sua importância política reside no cumprimento de sua função própria: a socialização do saber elaborado, sistemático, assegurando, às novas gerações, a plena apropriação das objetivações humanas mais ricas representadas pela produção científica, filosófica e artística.

Compreender essa perspectiva é fundamental para a investigação dos desafios relacionados à formulação e implementação de políticas educacionais inclusivas. Considerar a educação como uma esfera neutra em relação às questões políticas representa, na realidade, uma estratégia que perpetua sua subordinação aos interesses das classes dominantes, dificultando a promoção da inclusão.

Inicialmente, o atendimento às pessoas com deficiência não era pensado como uma política pública de educação. Essa organizava-se de maneira assistencialista, cujo atendimento era predominantemente realizado por instituições filantrópicas que visavam a assistência e o cuidado, muitas vezes sem um caráter educacional (Januzzi, 2004)¹⁰.

Essa trajetória iniciou-se no Brasil no século XIX, com a criação de instituições especializadas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência. Exemplos disso são o Instituto Imperial de Meninos Cegos, fundado em 1854, e posteriormente renomeado como Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 1857. Essas instituições tinham como objetivo oferecer assistência específica a pessoas com deficiência visual e auditiva, fornecendo-lhes treinamento específicos para a autonomia e vida em sociedade (Januzzi, 2004).

Em 1890, após a realização de uma reforma no Instituto Benjamin Constant, o eixo educacional começou a ser um pouco mais valorizado no ensino da pessoa com deficiência, embora muito aquém do esperado, já que o público alvo continuava à margem. Zanfelicci (2008), em um estudo da obra de Januzzi (2004), coloca que durante esse período histórico, educava-se em nome da “ordem e progresso” na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social.

É importante destacar que, no início do século XX, o Brasil viveu um contexto político marcado pela transição da Monarquia para a República, ocorrida em 1889. Esse período, conhecido como República Velha (1889–1930), foi caracterizado por um sistema político

¹⁰ O assistencialismo, caracterizado pela oferta de ajuda pontual sem promover a autonomia dos indivíduos, orientava essas ações que eram predominantemente realizadas por instituições filantrópicas. A filantropia, por sua vez, refere-se a iniciativas distintas ao bem-estar social, geralmente mantidas por organizações sem fins lucrativos, mas que, nesse contexto, o foco era direcionado à assistência e ao cuidado sem um caráter educacional (Januzzi, 2004).

oligárquico, centralizado no domínio das elites agrárias e industriais. A educação, assim como outros direitos sociais, não era uma prioridade no âmbito das políticas públicas, e a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional era praticamente inexistente (Januzzi, 2004).

Com a Proclamação da República em 1889, foram criados vários hospitais e instituições voltados ao tratamento de pessoas com deficiência. Dois anos depois, em 1891, a instauração do federalismo ampliou as responsabilidades pela política educacional. Como consequência, houve um maior interesse pela educação de pessoas com deficiência, acompanhado da oferta de serviços de higiene mental e saúde pública (Dota & Alves, 2007).

Esses fatos históricos apontam que a inclusão de pessoas com deficiência em nosso país reflete um período que ainda se perpetua. Além de que, esse cenário entende a deficiência principalmente como uma condição médica a ser tratada.

Posto isto, durante essa época, houve um aumento significativo das instituições filantrópicas que buscavam atender às necessidades de diferentes tipos de deficiência. Como exemplo, podemos também citar o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926 pela pesquisadora e educadora Helena Antipoff, e que atua no atendimento a pessoas com deficiência intelectual. Em 1945, o Instituto criou o primeiro atendimento especializado para pessoas superdotadas. Em 1954 houve a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, com a intenção de apoiar famílias e promover a inclusão das pessoas com deficiência (Ministério da Educação – MEC, 2010)

Ainda que atualmente esse espaço se apresente com uma abordagem educacional, tanto o teor assistencialista quanto a visão médica da deficiência se perpetuam, configurando uma lógica de “adequar” o indivíduo ao sistema em vez de transformar o sistema para atender às necessidades coletivas. Esse fator vai na contramão de uma educação inclusiva, que deveria priorizar a mediação cultural e a interação social como ferramentas de desenvolvimento humano (Vigotski, 2001).

Luria (1976) corrobora essa ideia apontando que a educação deve ser um processo que integra e adapta as condições de aprendizagem para todos os alunos, sem recorrer à necessidade de separar os alunos com deficiência do sistema educacional regular. O mesmo autor coloca que a educação deve ser um processo cultural inclusivo, capaz de reconhecer e promover o desenvolvimento de todos os indivíduos dentro do mesmo contexto escolar.

Na tentativa de inserir as pessoas com deficiência no ambiente escolar, o Ministério da Educação (MEC)¹¹, em 1958, criou as classes especiais¹² para alunos com deficiência mental leve¹³. Esse episódio representou uma prática que continuou a separar os alunos com deficiência, abordando suas necessidades de forma isolada e apartadas do ambiente educacional regular.

O argumento central dessa proposta baseia-se na premissa de “não prejudicar os alunos considerados normais”. Essa posição é sustentada pela busca de manter a ordem, a disciplina e os padrões de moralidade dentro das instituições de ensino. Além disso, reforça-se a ideia de que pessoas com deficiência intelectual demandariam abordagens específicas, desenvolvidas por uma ciência especializada, para atender às suas necessidades de forma adequada (Januzzi, 2004).

Podemos notar que até o início do século XX, a Educação Especial foi frequentemente vinculada ao campo da saúde, em vez de ser entendida como uma dimensão integral do sistema educacional. Esse período histórico evidenciou a presença de instituições, como os asilos e hospitais psiquiátricos, nos quais a educação se dava na tentativa de ensinar às pessoas com deficiência o mínimo de autonomia para que não viessem a depender do estado (Januzzi, 2004).

A criação das leis seguintes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), sob inscrição/n. 4.024/61 e suas modificações subsequentes, como a Lei n. 5.692/71, que estabelecia um “tratamento especial” para alunos com deficiência, refletem uma tentativa de corrigir desigualdades históricas e promover justiça a um grupo historicamente marginalizado.

¹¹ Pela Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, o Ministério da Educação e Saúde passa a ser denominado Ministério da Educação e Cultura (MEC). A sigla se mantém até os dias atuais, embora a educação tenha passado a ser atribuição exclusiva da Pasta somente em 1995.

¹² De acordo com a Instrução 03/04 da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, a Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Para mais, ver em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao032004deside.pdf

¹³ As expressões adotadas entre a década de 60 e 80 eram “excepcionais” pois as pessoas com deficiência eram consideradas menos eficientes e diferentes das demais. Somente a partir de 2009, a terminologia “pessoa com deficiência” foi promulgada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, e é adotada até hoje. Esse termo se associa a um certo empoderamento, uma vez que pressupõe o uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de vida de cada um. Ver em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/divulgacao/PRInclusivo_Vol1ok.pdf

No entanto, o impacto efetivo dessas medidas é limitado. Isso se deve ao fato de que a estrutura social, marcada pela concentração de direitos e benefícios nas mãos das classes economicamente privilegiadas, impede uma mudança significativa.

A legislação específica (campanhas, LDBN) foi, a meu ver, não só a manifestação da crença no poder impulsionador, que tem acompanhado a nossa construção histórica [...], como também a tentativa dos envolvidos com ela de realçar um segmento e fazer-lhe alguma justiça. Porém, em termos de deficientes atingidos, o resultado não foi significativo, porque o que entravava na transformação era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos (Januzzi, 2004, p. 136).

Assim, mesmo com a criação de políticas específicas, em uma sociedade dividida em classes, a exclusão social e a desigualdade continuam a restringir o alcance dessas iniciativas, beneficiando apenas uma parcela restrita da população.

A Constituição Brasileira de 1988, ao estabelecer em seu Art. 205 que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, se constitui como um ponto relevante na abordagem da deficiência dentro do contexto educacional. Em seus artigos 203 e 208, o referido documento ratifica que a Educação Especial é *dever* do Estado: O dever do Estado com a educação será mediante a garantia de: “(...) III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 2).

A partir dessas considerações, como apontam Shimazaki, Menegassi e Pacheco (2018, p. 20), “a educação especial tem os mesmos objetivos da educação como um todo”. Os autores sublinham que apesar dessa consideração, a prática histórica e social nos revela que, a fim de que isso se cumpra, precisamos entender os fundamentos históricos e legais que se fundam essa modalidade de ensino (Shimazaki, Menegassi & Pacheco, 2018).

Posteriormente, na década de 1990, o atendimento à pessoa com deficiência continuou em sua maioria na rede privada (Januzzi, 2004). Nesse período, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado e estabeleceu no Art. 55 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 2017). Esse marco legislativo reforçou a ideia de que o acesso à educação é um direito fundamental e um dever dos responsáveis legais.

Contudo, embora a lei visa a universalização do acesso, essa dinâmica falha em fornecer condições para a objetivação da inclusão, considerando que os recursos e políticas educacionais se mostram insuficientes para superar as desigualdades sociais.

Para melhor exemplificar essa desigualdade estrutural, analisemos os seguintes dados: na década de 90, o percentual do Produto Interno Bruto - PIB¹⁴ destinado à Educação Básica era de 4%, e esse número aumentou. De acordo com dados advindos de indicadores de pesquisas do IBGE e do Inep/MEC¹⁵, o valor destinado a financiar a Educação pública brasileira, em 2022, foi de 490 bilhões, representando 4,9% do PIB do país.

Diante desses dados é importante destacar que a distribuição desses recursos varia de acordo com a região e o nível de ensino, o que impacta diretamente as condições de infraestrutura e a equidade do ensino no país. Essas informações permitem compreender que as condições estruturais da educação influenciam a permanência e o desempenho dos alunos, destacando os desafios enfrentados para a efetivação da inclusão.

A título de exemplificação, concebe-se um aluno de oito anos com paralisia cerebral que mora em uma comunidade na periferia onde a escola pública mais próxima de sua casa não tem o transporte escolar acessível. Enquanto isso, uma criança da mesma idade com a mesma condição, mas de uma família com melhores condições financeiras, estuda em uma escola onde há o transporte escolar e a família ainda possui veículo para levá-lo e buscá-lo, caso necessário. Não podemos dizer que os dois, mesmo matriculados, enfrentam as mesmas dificuldades para frequentar as aulas e acompanhar o ensino.

Assim, a limitação de recursos, especialmente em áreas mais vulneráveis, representa ainda um grande desafio para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos, resultando em uma educação que privilegia aqueles que já dispõem de melhores condições econômicas e sociais (Saviani, 2013).

Na sequência dos fatos, em 1994, temos a Declaração de Salamanca,¹⁶ que recomenda que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem ter acesso à escola regular, promovendo uma educação onde todos tenham acesso aos bens históricos e culturais da sociedade (Shimazaki, Menegassi & Pacheco, 2018).

É importante destacar que a partir de então, os países signatários, assim como o Brasil, passaram a debater a inclusão e as formas de sua implementação no contexto escolar. O governo brasileiro, por sua parte, alinhava-se às orientações dos organismos internacionais, que tinha

¹⁴ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Para mais, ver em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>

¹⁵ Para mais, ver em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

¹⁶ Como forma de ampliar a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a ideia de “educação para todos”, realizou-se em Salamanca, Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca” [...], que indica a difusão dos preceitos neoliberais sob a forma de políticas públicas. A Declaração de Salamanca (1994) oferece um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva (Breitenbach, Honnef & Costas, 2016, pp. 364-365).

como objetivo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino. Entretanto, continuavam negligenciando as especificidades culturais e sociais do país em resposta às exigências de um mercado globalizado e a mão de obra mais barata (Carvalho & Martins, 2011).

A LDB previa que os alunos com deficiências estivessem inseridos “quando possível” na educação regular, indicando serviços especiais caso não existissem possibilidades de inserção desse alunado nas salas regulares (Zanfeli, 2008). Em seu Art. 59, a LDB estabelece um currículo adaptado às necessidades dos alunos e medidas específicas para alunos com deficiência e superdotação.

Percebemos que, mesmo com o avanço na legislação educacional, com a inclusão de artigos na LDB, a educação especial permanecia como um sistema de ensino paralelo ao ensino regular. Zanfeli (2008), ao discorrer sobre a obra de Januzzi (2004) que trata da educação da pessoa com deficiência no Brasil, explica que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96 - LDB) deixava brechas para que os alunos com deficiência continuassem à margem do sistema educacional regular, corroborando com a manutenção da exclusão.

Em minha prática profissional, tenho observado desafios recorrentes no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas às necessidades educacionais e sociais de alunos com deficiência. Frequentemente, identifica-se uma aparente resistência ou inflexibilidade por parte de alguns docentes em realizar ajustes no planejamento pedagógico, mesmo após as devolutivas da avaliação psicoeducacional que indicam caminhos e estratégias específicas para o trabalho com esses alunos.

No entanto, é preciso problematizar essa situação para além de uma leitura simplista que atribui ao professor a responsabilidade individual por essa rigidez. Tal postura, muitas vezes, está relacionada à ausência de suporte institucional adequado, à precariedade da formação continuada e inicial sobre educação inclusiva, às condições estruturais desfavoráveis, como salas superlotadas, e à sobrecarga de demandas que dificultam a personalização do ensino (Facci, 2023).

A inflexibilidade observada na prática pedagógica também pode ser atribuída ao elevado número de alunos em sala de aula, onde coexistem diferentes níveis de aprendizagem e demandas específicas. Frente a isso, os professores enfrentam o desafio de atender a uma diversidade de dificuldades educacionais enquanto são pressionados a cumprir exigências burocráticas, como o cumprimento de currículos extensos, metas de desempenho e registros administrativos.

Como aponta Facci (2023), é fundamental compreender que o trabalho docente se desenvolve dentro de um contexto histórico e social que o determina, sendo atravessado por contradições, exigências e limitações que impactam diretamente sua prática. Diante desse cenário, torna-se necessário indagar: a quem cabe o apoio ao professor? Que políticas de formação e acompanhamento são efetivamente oferecidas? É essencial reconhecer que a resistência docente pode ser, em muitos casos, expressão de um sistema educacional que não oferece as condições mínimas para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A título de exemplificação, em minha prática observei como resultado disso, de forma recorrente, a busca por profissionais de apoio na Secretaria de Educação – amparada pela Lei n. 13.146/2015, que veremos adiante, para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e comportamento. Diante do elevado número de solicitações por pais e gestores, a Secretaria de Educação, por meio do setor de educação especial, precisou estabelecer um protocolo de atendimento para a disponibilização do profissional de apoio.

Quando o requerimento era feito pela família, geralmente era apresentado junto ao protocolo uma recomendação médica. Já quando a demanda era oriunda da escola, além do envio de um relatório elaborado pela equipe escolar, tornava-se necessária a realização de uma observação ou visita *in loco* pela equipe multidisciplinar da educação especial, a fim de averiguar a necessidade do profissional. Essa situação retrata mais uma das dificuldades enfrentadas em minha vivência na área educacional, no atendimento às demandas de inclusão e como as respostas dadas, muitas vezes não sanam as problemáticas que envolvem essa questão; pelo contrário, podem intensificá-las.

Foi somente com o fortalecimento dos movimentos sociais e a ampliação dos direitos civis, que começou a surgir uma visão mais inclusiva e uma mobilização para a construção de políticas públicas externas à educação especial (Januzzi, 2004). Durante a primeira década dos anos 2000, iniciou-se um movimento em direção a uma inclusão mais consistente das pessoas com deficiência. A Resolução CNE/CP n. 1/2002, por sua vez, passou a exigir que as instituições de ensino superior incluíssem a formação docente para a atenção à diversidade em seus currículos:

mesmo que tantas vezes influenciada pelos valores da ideologia dominante, a ênfase da escola começa a centralizar-se em seu poder transformador, necessitando que os educadores atentem às particularidades dos alunos e valorizando métodos e técnicas de ensino que atendam às “necessidades especiais” de cada um (Zanfelicce, 2008, pp. 255-256).

Essa iniciativa pode ser compreendida como um avanço nas políticas educacionais ao buscar alinhar a formação de professores a uma perspectiva mais inclusiva, reconhecendo a diversidade presente nas salas de aula. Entretanto, é necessário destacar que a formação voltada à diversidade, embora importante, por si só não garante o desenvolvimento humano pleno dos estudantes.

Como discutido no primeiro capítulo, nem toda forma de ensino é, de fato, promotora do desenvolvimento, sobretudo quando desvinculada de uma concepção crítica da aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imprescindível investir na qualidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada, garantindo que ela vá além de conteúdos normativos e aborde, de maneira crítica e prática, os desafios concretos da inclusão.

Dados do INEP¹⁷ evidenciam que os cursos de licenciatura, atualmente, têm sido ofertados majoritariamente na modalidade de Educação a Distância (EaD), especialmente por instituições privadas. Esse cenário suscita importantes questionamentos sobre as condições de formação oferecidas aos futuros professores: de que modo estão sendo preparados para atuar em contextos escolares marcados por profundas desigualdades sociais, culturais e educacionais? O fortalecimento das políticas inclusivas, portanto, exige não apenas diretrizes, mas também investimentos efetivos na formação docente

Como exposto por Martins (2016), o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação social, isto é, o sujeito aprende com outros mais experientes, como professores, colegas ou cuidadores. Esse processo é mediado pela linguagem e por outras ferramentas culturais. No ensino, isso implica que o papel do educador não é apenas transmitir conhecimento, mas criar condições para que o aluno participe das práticas culturais, construindo significado por meio da interação.

2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE): Reflexos da Sociedade Capitalista e os Desafios da Prática Profissional

O avanço das discussões sobre a inclusão levou a novas proposições que buscavam a recomposição do aprendizado. A partir de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação

¹⁷ Para saber mais: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

(PDE) introduziu uma série de eixos para promover a inclusão de alunos com deficiência e superdotação em turmas regulares (Brasil, 2007).

Saviani (2013), em suas análises, sugere que tais eixos devem ser vistos como parte de uma estratégia mais ampla de reconstrução das práticas educacionais, orientadas por um princípio de inclusão que transcende a mera adequação das práticas pedagógicas existentes.

Como já apontado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece uma legislação específica para o AEE, sob o Decreto n. 6571/2008 e o Decreto n. 7.611/2011 da legislação vigente.

Basicamente, a PNEEPEI transformou a Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado, em tese, ao PAEE de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados. No entanto, a mesma política não descartou outras formas de apoio aos estudantes PAEE, as quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares onde se fizessem necessárias (Bezerra, 2020, p. 674).

De acordo com essa legislação, “os profissionais do AEE são responsáveis por promover o acesso do aluno no ensino regular, por meio de atividades e recursos pedagógicos que os auxiliem na participação, desenvolvimento e aprendizado” (Silva, Bulatti & Miranda, 2017, p. 194).

Essa mesma legislação introduziu o conceito de “Sala de Recursos Multifuncional” (onde se materializa o AEE) para substituir a ideia de “escolas especiais”, e propôs um currículo flexível e dinâmico (Corsine & Casagrande, 2018).

No entanto, essa mudança conceitual não foi acompanhada por transformações mais profundas, como a disponibilização de espaços adequados, a formação de professores capacitados para compreender as necessidades dos alunos e a criação de condições que garantissem o acesso ao currículo e favorecessem o desenvolvimento.

Considerando o meu tempo de atuação na Secretaria de Educação, pude testemunhar *in loco* que a implementação da SRM enfrenta vários desafios práticos que dificultam sua efetividade e adesão pelas comunidades escolares e famílias. Um dos principais obstáculos está relacionado ao espaço disponível nas escolas para a instalação dessas salas. Nem todas as escolas do município possuem infraestrutura adequada para atender a essa demanda, o que faz com que a SRM, em algumas situações, fique em salas totalmente improvisadas. Por vezes é

necessário que o atendimento ocorra em outras escolas, aumentando a desconexão já existente entre o ensino regular e o atendimento especializado.

Além disso, o aluno que frequenta a SRM participa das atividades no contraturno escolar de duas a três vezes por semana, com uma duração de aproximadamente duas horas. Essa dinâmica apresenta desafios importantes para algumas famílias. Embora o transporte escolar seja disponibilizado, o deslocamento para as aulas em horários alternativos exige um esforço logístico específico, especialmente quando os pais ou responsáveis estão trabalhando e não dispõem de alguém para acompanhar o aluno.

Foi possível identificar que essa realidade impacta diretamente a participação das famílias no processo educacional dos filhos. Muitas delas acabam assinando o termo de consentimento para que o aluno participe do atendimento, mas, devido às dificuldades enfrentadas, desistem posteriormente. Outros, diante desses mesmos obstáculos, sequer autorizam a participação no AEE.

Outro ponto importante é que a implementação das SRM não resolve o problema do atendimento especializado durante o horário regular das aulas. Por mais que o atendimento extra escolar seja importante, ele não substitui a necessidade de adaptações curriculares dentro da sala de aula, e o aluno com deficiência continua tendo sua trajetória escolar fragmentada.

Assim, a falta de espaço, a organização do atendimento e a logística das famílias são problemas que demonstram que a simples criação da SRM não é suficiente para garantir a inclusão, como aqui já explicitado.

A Lei n. 13.146/2015, que prevê a presença de profissionais de apoio nas escolas, é outro exemplo de medida paliativa frente aos profundos problemas estruturais oriundos da inclusão da pessoa com deficiência. A lei define como profissional de apoio:

(...) a pessoa que exerce as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares, nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (*Lei n. 13.146/2015*).

Em uma pesquisa sobre os profissionais recém-integrados ao ambiente escolar, Lopes e Mendes (2023) identificaram diversos desafios, incluindo a precariedade na contratação, no perfil e na atuação desses trabalhadores. A admissão dos profissionais de apoio é vista como uma porta de saída para lidar com as diferentes necessidades dos alunos com deficiência. Mas a limitação orçamentária imposta às redes de ensino frequentemente resulta na contratação

terceirizada deles e na ausência ou distribuição inadequada nas escolas (Lopes & Mendes, 2023).

Nos municípios em que a pesquisa de Lopes e Mendes (2023) ocorreu, são recrutados estagiários ou auxiliares, com nível de escolaridade equivalente ao ensino médio, para atuarem nesse cargo. Em muitos casos, esses profissionais se vêem sobrecarregados, com desvios na função e sem os recursos adequados para desempenharem as atribuições previstas em lei.

a falta de informação e de orientação possibilitam a contratação de pessoas cujas qualificações e expectativas não são condizentes com a função e isso pode afetar a qualidade da atuação e gerar insatisfação, o que culmina, muitas vezes, na desistência do cargo, no aumento da rotatividade, na dificuldade em prover formação para esse pessoal e em manter profissionais qualificados para essa função nas escolas (Lopes & Mendes, 2023, p. 8).

Vivenciei essas e outras inconsistências em meu trabalho. Frequentemente, os profissionais de apoio são percebidos como os únicos responsáveis pelo atendimento aos alunos com deficiência, sem a devida articulação com os professores regulares. Como consequência, muitos acabam assumindo a elaboração de atividades para os estudantes do AEE, desempenhando uma função que caberia ao professor especializado e ao regente. Isso resulta em uma espécie de terceirização do serviço dentro da sala de aula.

Os problemas citados estão relacionados ao baixo investimento em serviços de apoio para inclusão, à formação para os profissionais e à falta de valorização da educação, da inclusão e dos alunos PAEE. Além desse contexto político, a recente atuação desses profissionais no ambiente escolar causa incertezas e inseguranças. Outro fator é a ausência de diretrizes políticas mais claras e definidas para esse cargo (Lopes & Mendes, 2023, p. 20).

Outro aspecto percebido em minha vivência profissional, trata-se da judicialização da contratação desses profissionais, uma vez que as famílias procuram o Ministério Público a fim de conseguirem um profissional de apoio que fique exclusivamente com o aluno. De acordo com Lopes e Mendes (2023), essa situação tem causado desconfortos entre escola, família e judiciário.

Diante disso, identificamos a relevância de se olhar com profundidade para as questões que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional em nosso país. Para que as políticas públicas explicitadas até o momento sejam materializadas, é necessário

esmiuçar tudo que envolve, como diz Vigotski (1998), *olhar o fenômeno além da aparência*. A contratação desses profissionais, além de ser uma medida que ameniza as questões escolares, desvela-se como mais um mecanismo de sucateamento e privatização da educação básica.

A implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 trouxe algumas metas para a educação especial, entre elas:

PNE (Meta 4 - 2014-2024) – universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendimento educacional especializado. Essa meta trata, portanto, da educação especial, e como não menciona a data, considera-se o final da vigência do Plano, ou seja, 2024, como prazo para ser atingida (Saviani, 2020, p. 6).

Todavia, faz-se importante ressaltar que no período após a aprovação deste PNE o Brasil estava passando por mais um ataque à democracia: o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016. Esse evento representou um marco de retrocesso para diversas políticas públicas, especialmente na área da educação, uma vez que interrompeu avanços conquistados por meio da mobilização de educadores e movimentos sociais (Saviani, 2020).

A implementação do Novo Regime Fiscal, instituído pela Emenda Constitucional 95/2016, congelou os investimentos em áreas essenciais por 20 anos, inviabilizando as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 (Saviani, 2020).

Além das adversidades já impostas pelo contexto político e estrutural da educação no Brasil, é imprescindível considerar os efeitos da crise sanitária global desencadeada pela pandemia de COVID-19 em 2020, um evento de proporções inéditas na história recente.

A disseminação do novo coronavírus provocou o fechamento em massa das instituições escolares, exigindo uma rápida transição para o ensino remoto emergencial e impondo o isolamento social como medida de contenção. Esse cenário desafiou profundamente os sistemas educacionais em todo o mundo, acentuando desigualdades preexistentes e comprometendo significativamente o direito à educação.

No caso da Educação Especial, os impactos foram ainda mais severos, especialmente para os estudantes atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo processo de aprendizagem demanda de mediações presenciais, recursos específicos e acompanhamento contínuo. A Lei nº 14.040/2020, ao estabelecer normas excepcionais para o ensino durante o período de calamidade pública, refletiu a urgência de respostas legislativas, mas não conseguiu garantir condições equitativas para todos os estudantes.

Como exposto, a transição abrupta para o ensino remoto evidenciou desigualdades já existentes, como a falta de recursos tecnológicos e de formação adequada para educadores lidarem com ferramentas digitais adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência. Como medida, o Conselho Nacional de Educação - CNE emitiu o parecer CNE/CP n. 05/2020, a fim de orientar as secretarias de educação. No que se refere à educação especial, o parecer esclarece que:

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados (...) O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizada (CNE/CP n. 05/2020).

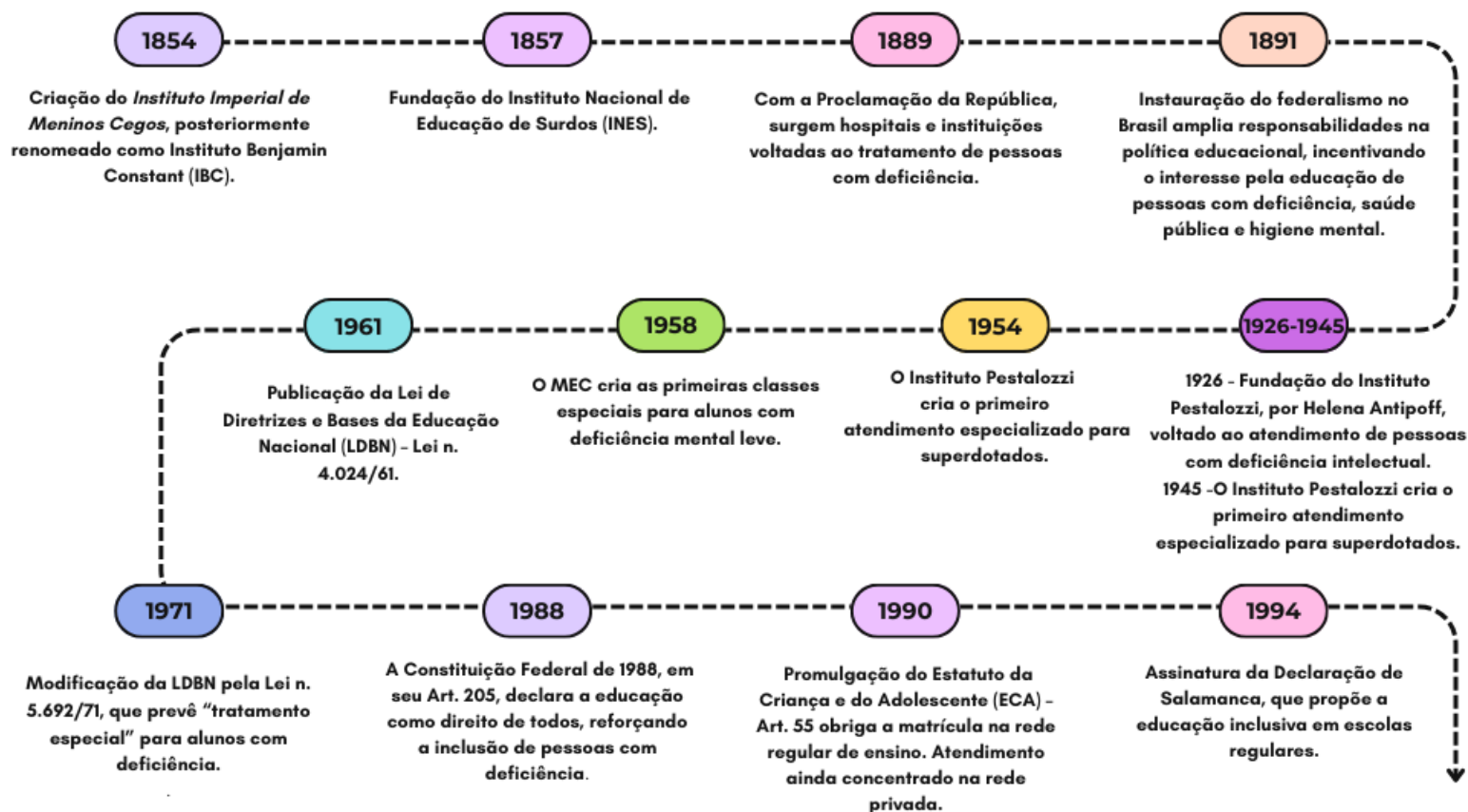
A pergunta que se impõe, então, é: dada a emergência e as precarizações presentes no cenário educacional, como garantir a implementação eficaz das adaptações necessárias para atender a todos os estudantes, incluindo aqueles da educação inclusiva? A transição abrupta do ensino presencial para o remoto, no contexto da pandemia, exigiu uma adaptação rápida e significativa por parte de professores, estudantes e instituições, levando em conta uma diversidade de necessidades, desde a adaptação de metodologias e recursos pedagógicos até a infraestrutura tecnológica.

Assim, a reflexão que surge é: diante de tantas adaptações necessárias, pode-se afirmar que houve, de fato, ensino? Ou, ao contrário, a transição para o ensino remoto, sem as condições adequadas, resultou em um processo educacional prejudicado, que não conseguiu contemplar as especificidades dos diversos alunos, especialmente os que demandam educação especializada?

Embora os dados sobre os efeitos da pandemia na Educação Especial ainda sejam limitados, é possível afirmar que tanto o acesso quanto a qualidade do atendimento foram comprometidos. Diante disso, tornou-se ainda mais distante a possibilidade de alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente aquelas relacionadas à inclusão e à ampliação do atendimento educacional especializado, evidenciando a necessidade urgente de revisão e fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva em tempos de crise e pós-crise.

Com o intuito de favorecer uma compreensão mais aprofundada do processo histórico da Educação Especial no Brasil, abaixo é apresentada uma linha do tempo que sistematiza, em ordem cronológica, os principais marcos legais, institucionais e pedagógicos. Essa organização permite visualizar, de maneira mais clara, as transformações ocorridas ao longo dos anos, bem como compreender as políticas públicas, concepções teóricas e práticas educacionais que caracterizaram cada período. (Figura 1)

Linha do Tempo: Educação Especial no Brasil



Linha do Tempo: Educação Especial no Brasil



Até o presente momento, expusemos que as políticas e diretrizes estabelecidas não devem apenas atender a necessidades específicas, mas também promover um ambiente educativo inclusivo e adaptativo que reconheça e se ajuste às complexas realidades dos alunos com deficiência

A partir de um estudo fundamentado nas proposições da PHC, por meio dos esforços dos autores até aqui mencionados, compreendemos que as Políticas de Educação Especial devem ser pensadas e planejadas com base em uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano como um processo social e histórico. Com isso, não podemos negligenciar as condições objetivas em que a educação especial se dá. O contexto da implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional em uma sociedade neoliberal¹⁸ está profundamente enraizada em uma lógica que busca conciliar demandas sociais com os interesses do mercado. Sobre isso,

Assim, a educação, pressionada pelas demandas neoliberais passa pelo processo de mercantilização, que leva ao enfraquecimento da educação pública, ao crescimento da educação privada e à ampliação na oferta das modalidades de ensino da educação especial e dos atendimentos educacionais especializados. (Rossato, Leonardo & Leal, 2017, p. 48).

Considerando as análises desenvolvidas por Saviani (2013) e Duarte (2011), numa sociedade do capital, onde a educação é frequentemente vista como um meio de preparar indivíduos para o mercado de trabalho, a inclusão educacional acaba por ser instrumentalizada como uma ferramenta para elevar o desempenho dos municípios nos *rankings* educacionais e a melhoria de indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o País por meio da “Provinha Brasil”, da “Prova Brasil”, do “ENEM”, do “ENADE” está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas, buscando aumentar um pontinho no IDEB (Saviani, 2020, p. 5).

¹⁸ A lógica neoliberal tende a transformar os direitos sociais, como a educação e a saúde, em mercadorias, aumentando as desigualdades sociais. Assim, a lógica do mercado permeia diversas esferas da vida social, reduzindo o papel do Estado na garantia de direitos e transferindo responsabilidades para o indivíduo.

Os mesmos autores nos conduzem à reflexão de que, com a crescente pressão por resultados e índices, a inclusão de alunos com deficiência é muitas vezes vista como um “desafio” que pode prejudicar o desempenho das escolas nos *rankings* educacionais. Essas práticas vão em sentido oposto a um ensino “desenvolvente”. A avaliação deve abranger todo o processo educativo, levando em consideração as condições históricas, sociais e culturais da escola, abarcando as particularidades do estudante e do professor, de modo a refletir de forma mais ampla e justa o desenvolvimento educacional (Saviani, 2020).

Lombardi (2018) destaca a redução do papel do Estado nos serviços sociais e o aumento do incentivo à iniciativa privada. Ele denuncia que o Estado continua a proteger o capital, ampliando mecanismos de repasse de recursos públicos para instituições privadas, especialmente nos setores de saúde e educação. Esse processo resulta na mercantilização e internacionalização da educação, com um crescimento significativo dos negócios educacionais privados:

Com a neoliberalização houve forte estímulo à iniciativa privada, com minimalização do Estado no atendimento social, mas um Estado máximo para o socorro ao capital (...) Mas não houve apenas redução do Estado (...) mas também foram acionados vários mecanismos para propiciar o crescimento dos negócios educacionais privados que se ampliaram significativamente, num verdadeiro salto de MERCADORIZAÇÃO e internacionalização dos negócios educacionais. Essa situação já penetrou fundo no sistema educacional (Lombardini, 2018, p. 175, grifos do autor).

Em se tratando da Educação Especial, propriamente no Decreto n. 7.611 de 2011, que ratifica o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, no primeiro artigo, inciso VIII, tem-se que: “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”.

Portanto, a mercantilização da educação traz diversos impactos para a Educação Especial e a inclusão, refletindo em contradições profundas. Algumas dessas contradições tenho testemunhado no meu dia a dia como profissional atuante na educação. Como exemplo, cito a venda de serviços, tecnologias assistivas e consultorias para atender à Educação Especial. O enfraquecimento da formação docente, onde se vê a oferta crescente de cursos rápidos e de baixa qualidade, geralmente promovidos por instituições privadas que atendem à lógica mercantil, não garantem a formação necessária para o enfrentamento dos desafios cotidianos da inclusão escolar. Como abordado por Mendonça (2017, p. 77),

Nesse contexto, os apelos de melhoria de índices e de comparações entre os modelos de sucesso são evidenciados pela gestão pública de resultados e instala-se o modelo de qualidade total nos processos educacionais, estabelecendo-se progressões salariais para professores se estes obtivessem mais formação em alguns estados e municípios e se os seus alunos tivessem melhor desempenho nas avaliações em larga escala; é estimulada a remuneração por mérito (...) Diversos cursos de qualificação, de pós-graduação, presenciais e a distância são produzidos sob a égide de qualificação, contudo seus formatos e a superficialidade no trato com o conhecimento atendem muito mais às demandas do mercado produtivo que à qualidade na formação.

A partir dos estudos empreendidos por Duarte (2011) e Saviani (2008), percebemos que a ausência de investimentos em programas de qualificação docente leva muitos profissionais a buscar essas formações, sobretudo como forma de suprir lacunas deixadas pelo sistema público. Diante disso, priorizam o cumprimento de exigências burocráticas, como progressões na carreira e aumento salarial.

A privatização dos serviços educacionais e a segmentação do atendimento resulta na dificuldade das escolas em oferecer suporte adequado. Se, em vez de direcionar apoio financeiro às instituições especializadas, esses recursos fossem destinados às escolas públicas, seria possível vislumbrar uma educação de maior qualidade. Como apontam Shimazaki, Menegassi e Pacheco (2018, p. 23), “o apoio financeiro (...) poderia eliminar o caráter filantrópico e fornecer uma educação com base científica, pois todas as pessoas, independente da idade, têm direito de acessar o conhecimento elaborado cientificamente e úteis à vida”.

Esse cenário também contribui para a judicialização dos processos educativos, levando muitas famílias a recorrer ao Ministério Público na tentativa de garantir que alunos com deficiência sejam encaminhados para instituições especializadas ou classes separadas. Essa busca surge como uma alternativa diante das limitações do sistema educacional público, conforme já exposto.

Quando as famílias procuram o setor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação para essa tratativa, fica explícito em suas falas o desejo de que o filho (aluno) frequente um espaço em que sejam ofertadas a ele “todas as terapias necessárias”. Mais uma vez se revela a dificuldade de compreensão cultural e histórica de diferenciar aspectos referentes à saúde e educação quando se trata de atendimento à pessoa com deficiência.

Essas escolhas, embora muitas vezes apresentadas como soluções, acabam reforçando a ideia de que as necessidades do aluno não podem ser atendidas no contexto geral. Tal prática

reforça a dificuldade estrutural e pedagógica das escolas em lidar com a diversidade, evidenciando um sistema que ainda carece de recursos, formação docente adequada e políticas verdadeiramente inclusivas. Nas palavras de Mantoan (2015, p. 27),

É sabido (e alguns de nós têm experiência própria no assunto) que os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e também raramente, retornam às/ingressam nas salas de aula do ensino regular.

Ao invés de fomentar um ambiente que permita o desenvolvimento de cada indivíduo, a ênfase na produtividade e na competitividade faz com que a educação inclusiva seja, muitas vezes, percebida como um desvio da rota da educação regular, prevalecendo a ideia de que “as pessoas com deficiência são um estorvo à educação e que suas possibilidades (...) o vir-a-ser-dos sujeitos são negados em sua essência (Rossato et al., 2017, p. 58).

Vigotski (1991, p. 15) enfatiza que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. E, para que isso seja possível, ele aponta a necessidade de uma organização sistemática da aprendizagem, deixando evidente o fato de que cabe ao professor organizar o ensino e mediar de maneira estruturada e adequada a aprendizagem da criança, promovendo o seu desenvolvimento psíquico (Sforni, 2004).

Nessa perspectiva, é importante considerar que a educação atual, ao priorizar práticas que valorizam a aparência de sucesso em detrimento do atendimento efetivo às necessidades educacionais dos alunos, compromete suas possibilidades de desenvolvimento. Portanto, ao considerarmos a perspectiva do momento histórico presente, especialmente no contexto pós-crise sanitária, é fundamental reconhecer que a desestruturação histórica das políticas de ensino da Educação Especial exige uma recomposição cuidadosa e estratégica do aprendizado.

Apesar dos avanços legislativos e das diretrizes que visam a inclusão, o desafio de superar os resquícios desse modelo excludente exige esforços contínuos. Como colocado por Saviani (2020, p. 5), “em síntese, eis a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira: Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no País”.

A evolução dessas políticas demanda uma integração sólida entre teoria e prática. Sendo assim, avaliá-las à luz das condições históricas e sociais é primordial para entender como as iniciativas de inclusão podem ser reforçadas e aprimoradas continuamente. Da mesma forma, é relevante pensar em um ensino que coloque o desenvolvimento do aluno no centro,

organizando práticas pedagógicas que promovam a construção do conhecimento, a autonomia e a participação ativa no aprendizado.

3 AS CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPI) À LUZ DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DEFENDIDO PELA PHC

As políticas de educação especial têm se mostrado uma ferramenta importante para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No entanto, quando analisadas sob a perspectiva da PHC, surgem contradições entre os objetivos declarados nessas políticas e as reais condições para o desenvolvimento humano.

Os estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev e demais autores, nos permitem compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, sendo essencial que o ambiente escolar ofereça condições objetivas para que a aprendizagem aconteça.

Apesar dos avanços normativos e conceituais que fundamentam o AEE, observamos que sua implementação está frequentemente atravessada por interesses políticos e econômicos que dificultam a construção de uma prática inclusiva e emancipatória. A lógica capitalista, centrada na eficiência produtiva e na redução de custos, impõe desafios estruturais, como a falta de recursos materiais e humanos adequados, a sobrecarga docente e a fragmentação do atendimento, dificultando a consolidação de uma educação que respeite as potencialidades individuais dos estudantes.

Diante desse cenário, as contradições tornam-se evidentes: de um lado, a legislação e as diretrizes educacionais visam garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola comum; de outro, a realidade educacional revela práticas excludentes, currículos inflexíveis e uma estrutura escolar pouco preparada para promover o desenvolvimento desses alunos. Além disso, a formação docente, muitas vezes fragmentada e insuficiente, reforça práticas pedagógicas que não contemplam a singularidade do processo de aprendizagem de cada estudante.

Entendemos que para a superação desse modelo que leva à medicalização e à segregação disfarçada sob o discurso da inclusão, há a necessidade contínua de empregar esforços na organização dos processos educativos a fim de possibilitar aos sujeitos desenvolverem suas potencialidades.

Sob essa premissa, este capítulo propõe examinar as contradições da política de Educação Especial pela perspectiva de desenvolvimento humano proposta pela PHC. Junto disso, procura demonstrar que a superação das práticas excludentes na educação está

diretamente relacionada à organização adequada do ensino, que possibilita o desenvolvimento psíquico dos sujeitos e garante, com isso, uma aprendizagem significativa. Buscamos, frente a isso, contribuir para a reflexão acerca dos desafios e possibilidades de transformação da realidade educacional, visando uma prática que não apenas promova o acesso, mas que também garanta condições efetivas para o desenvolvimento humano dos alunos com deficiência.

3.1 Educação Inclusiva e a Lógica Produtivista: A Exclusão Velada

Até este ponto do texto, os autores que fundamentam esta pesquisa esclarecem que a sociedade produtivista, enraizada no sistema capitalista, historicamente tem gerado e aprofundado desigualdades sociais, resultando em vulnerabilidades que afetam, sobretudo, as camadas mais pobres da população (Carvalho & Martins, 2011). No entanto, em vez da sociedade enfrentar as causas estruturais dessas desigualdades, observamos uma tendência à individualização dos problemas. Ignora-se o fato de que essas desigualdades afetam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos, como a falta de acesso a materiais escolares, tecnologias e até mesmo as condições básicas de alimentação e saúde.

Esse processo perpetua a ideia de que o sucesso e a ascensão social dependem exclusivamente do esforço pessoal, reforçando a crença de que alcançar melhores condições de vida só depende da dedicação, empenho e persistência de cada pessoa. Sustentada por uma ideia de meritocracia, a classe dominante busca manter seus privilégios: “(...) fundamentada sob a base do trabalho assalariado, a classe detentora dos meios de produção é também a classe da ideologia dominante. Em seus pilares, destacam-se a competitividade, o direito à livre iniciativa e o forte apelo à meritocracia” (Carvalho & Martins, 2011, p. 19).

Autores como Vigotski (2001), Leontiev (1978) e Duarte (2013), apontam que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado às condições sociais e materiais a que os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, a concepção meritocrática ignora que os pontos de partida não são os mesmos para todos, pois as oportunidades educacionais e sociais são desigualmente distribuídas, refletindo e reforçando as contradições inerentes à sociedade capitalista.

Se é a posição de classe, o acesso aos meios de produção e as relações de consumo que moldam a subjetividade e refletem as contradições do sistema econômico (Martins, 2016), essas contradições tendem a ser reproduzidas, pois os indivíduos internalizam suas limitações. Esse processo de reprodução do sistema ocorre porque, ao internalizar as condições impostas pela estrutura econômica, os sujeitos passam a enxergar o mundo a partir das lógicas e valores

dominantes (Sawaia, 2001). A desigualdade, a exploração e a exclusão são normalizadas, tornando-se parte do senso comum. Assim, os indivíduos não apenas sofrem os impactos da estrutura, mas também as reproduzem.

Sawaia (2001) aponta que a exclusão social não se dá apenas pela negação de direitos materiais, mas também pela produção de sofrimento, humilhação e desvalorização do sujeito. A seu ver, a exclusão não é apenas econômica, mas envolve aspectos psicológicos e sociais. As desigualdades estruturais criam mecanismos que reforçam o sofrimento e a inferiorização dos indivíduos excluídos.

Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (Sawaia, 2001, p. 9).

Para romper esse ciclo, é necessário um processo no qual os sujeitos reconheçam as contradições do sistema e percebam que sua realidade não é um destino planejado, mas uma construção social que pode ser transformada. Esse é um dos desafios centrais da educação emancipadora.

Assim, aqueles que se valem do discurso da meritocracia para conseguir uma posição melhor na sociedade, esquecem de nomear três pontos: o primeiro é o lugar dado às pessoas que não conseguem atender as expectativas de produção do mercado, compreendidas como “deficientes”: “(...) Contudo, grande contingente de indivíduos, particularmente composto por aqueles que não conseguem atender às exigências da escola, e/ou que não conseguem se manter no sistema produtivo, passam a ser considerados, também, “deficientes” (Carvalho & Martins, 2011, p. 22).

O segundo ponto é que, sob influência das demandas neoliberais, há uma precarização do ensino público que contribui para o fortalecimento do setor privado e à expansão da oferta de serviços voltados à Educação Especial (Rossato, Leonardo & Leal, 2017). O terceiro ponto é que as portas de entrada e o espaço disponibilizado para as pessoas com deficiência em nossa sociedade, frequentemente, não são os principais, especialmente no campo educacional:

(...) elas são colocadas em sistemas de ensino que mais perpetuam um processo de exclusão do que inclusão, pois como são compreendidas como não capazes, lhes são ofertados um ensino que não oportuniza o conhecimento científico, “mas sim um treino para as atividades laborais, repetitivas e mecânica” (Leandro, Leonardo & Leal, 2017, p.48).

O objetivo da inclusão, conforme Mantoan (2015), é garantir que ninguém fique à margem do ensino regular desde o início da vida escolar. No entanto, ao aplicar o paradigma que valoriza habilidades técnicas e produtivas à Educação Especial, houve uma “distorção” do objetivo inicial da inclusão, como apontado por autores como Duarte (2011), Saviani (2013) e Martins (2011).

Essa rota de fuga da educação regular muitas vezes resulta em práticas educativas que não proporcionam aos alunos com deficiência as mesmas oportunidades de desenvolvimento que são oferecidas a outros alunos, reforçando práticas de exclusão e não de inclusão.

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador - sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2015, pp. 23-24).

Importante destacar que o Censo Escolar¹⁹ fornece informações sobre alunos com deficiência matriculados no ensino regular. Embora os dados indiquem um aumento de 2,5% de matrículas desses estudantes no ensino fundamental entre 2022 e 2023²⁰, a categorização presente no documento, que classifica as vagas como “classe comum”, “classe especial” e “escola exclusiva”, acaba por perpetuar uma segregação implícita. Essa lógica reforça a ideia de que a inclusão é uma exceção, e não um princípio fundamental da educação.

¹⁹ O Censo Escolar é um instrumento de coleta de informações da educação básica. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação das escolas públicas e privadas do país, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional, dentre elas a Educação Especial, delimitando entre escolas e classes especiais.

²⁰ De acordo com o Censo Escolar de 2022, o número de alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental no estado do Paraná era de 70,6%, e em 2023 esse número era de 73,1%. Para mais, ver em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

Nesse sentido, podemos considerar que a criação da SRM, como vimos no capítulo anterior, apesar de ser considerada um avanço dentro da política de Educação Especial, configura-se um “estepe”. A educação deve ser um meio de promover o pleno desenvolvimento das potencialidades do indivíduo em seu contexto social, e não apenas uma adequação funcional às demandas produtivistas do mercado.

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência (...). Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula (Mantoan, 2015, p. 69).

Essas contradições revelam que, apesar dos avanços legais e normativos, as políticas de educação especial, materializadas no AEE, não conseguem promover, de fato, o desenvolvimento humano dos alunos, pois ainda operam sob uma lógica segmentada, distanciando-se dos princípios da inclusão genuína.

Mantoan (2015) salienta que para aproximar-se do ideal de uma escola inclusiva seria necessário um esforço conjunto, que envolvesse reformulação de práticas pedagógicas, formação de professores, ampliação do investimento na educação e um compromisso efetivo com a redução das desigualdades sociais. Somente dessa forma é possível promover um ensino que reconheça o estudante como sujeito ativo e potencial criador de sua própria aprendizagem. Entendemos que a política de Educação Especial acaba por não oferecer condições reais para o desenvolvimento pleno do aluno, restringindo-se a uma oferta pontual de serviços de apoio sem uma articulação efetiva com o currículo escolar regular.

Além disso, a lógica mercadológica que permeia as políticas educacionais contribui para a fragilidade do AEE, pois transforma a inclusão em uma questão de cumprimento de metas e indicadores, sem garantir o suporte adequado para que a escola possa desenvolver um trabalho pedagógico consistente (Duarte, 2011).

Saviani (2010) discute que a educação deve ser compreendida como um processo social que visa a transformação das práticas pedagógicas para atender a todas as necessidades dos alunos, não apenas como uma série de medidas específicas para tratar deficiências. Para o autor, a desestruturação das políticas educacionais reflete uma incapacidade histórica de conceber a Educação Especial como uma parte integral do sistema educacional, não como uma abordagem auxiliar ou segregada. Ele defende que a educação deve ser um campo de luta por justiça social e igualdade, e que a inclusão deve ser a regra, não a exceção (Saviani, 2010).

Com base nos estudos até aqui, inferimos que a oportunidade de promover uma educação, voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas, tem sido progressivamente perdida. A educação inclusiva, ao invés de ser uma extensão da educação regular, tem sido moldada por lógicas de mercado que priorizam a eficiência e a produtividade, contrariando as necessidades individuais e do processo humanizador.

3.2 Em busca de abrir portas rumo ao desenvolvimento humano

Como colocado no início desse trabalho, a angústia perante as dificuldades de aprendizagem me levou a buscar caminhos para entender melhor a Política de Educação Especial e o processo que desvela a porta de entrada desses alunos no AEE. Frente a isso, busquei com outros pares – profissionais que atuam na educação – espaços de diálogo, troca e reflexão, especialmente no momento da crise sanitária, em que ninguém sabia como fazer para garantir o acesso à educação, em particular das crianças com deficiência.

Para a reflexão subsequente, não podemos perder de vista de que a política de Educação Especial no Paraná, através da Instrução nº 07/2016 estabelece que, para que o estudante ingresse na SRM, é necessária uma avaliação pedagógica, de um parecer psicológico e, em alguns casos, de avaliações clínicas ou neurológicas.

Este procedimento, embora tenha a intenção de oferecer um atendimento especializado, acaba alimentando uma lógica de patologização, na qual a criança é rotulada e transferida para o âmbito clínico. Esse processo reforça um ciclo de exclusão. A exigência dessa avaliação, ao associar a criança a uma condição patológica, desvincula a problemática educacional das questões pedagógicas e sociais, tratando-as como um diagnóstico clínico que deve ser acompanhado e resolvido fora do contexto escolar.

Ao me aproximar de diferentes profissionais e localidades, pude observar que os protocolos para solicitação de avaliação psicoeducacional variavam consideravelmente. Em algumas situações, os profissionais da Psicologia relataram que, quando o pedido de avaliação chega, a família já levou a criança a um especialista médico, como neurologista ou psiquiatra, e o pedido já acompanha uma hipótese diagnóstica. Em outros casos, a família ainda aguarda o resultado da avaliação psicoeducacional enquanto simultaneamente espera na fila para consulta com o especialista. Esse cenário evidencia a fragilidade do processo, onde a avaliação psicoeducacional, que deveria ser uma ferramenta para o acompanhamento do desenvolvimento da criança, muitas vezes é tratada como uma etapa intermediária antes da definição de um diagnóstico médico.

Na avaliação psicoeducacional propriamente dita, em sua maioria, a abordagem ainda é focada na mensuração, na testagem, no índice. Tudo isso já foi amplamente discutido por vários autores, como Patto (1998), Facci e Tuleski (2006) Martins (2016) dentre outros. Isso nos leva a refletir que há pouco investimento em um trabalho que se movimenta dentro de uma lógica de uma educação desenvolvente. Os processos de um modo ou outro se findam em uma cultura que tem avançado em nosso país, quer seja a produção de um laudo biomédico. Não é realizada uma avaliação do desenvolvimento da criança (Facci & Tuleski, 2006).

Atualmente, as avaliações psicoeducacionais resultam, em grande parte, em orientações genéricas sobre a organização metodológica da aula, recomendando que o professor torne suas práticas mais atrativas para captar a atenção dos alunos. Além disso, frequentemente, essas avaliações se limitam a um diagnóstico clínico que aponta a presença de algum déficit, transtorno ou deficiência, direcionando o estudante para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (Facci & Tuleski, 2006). À vista disso, podemos inferir que outro fator que impede a AEE de promover o desenvolvimento humano é a forte influência do modelo médico-pedagógico que historicamente permeou a Educação Especial no Brasil.

Januzzi (2004) esclarece que, no início do século XX, o Brasil foi fortemente influenciado pelo modelo médico-pedagógico, no qual os médicos exerciam papel central na educação de pessoas com deficiência. Ou seja, esse modelo não foi superado, ele se complexifica a cada tempo histórico, reforçando uma visão biologizante e patologizante das dificuldades de aprendizagem, em que os alunos são tratados como indivíduos portadores de déficits a serem corrigidos.

Portanto, se não conseguimos acessar o aspecto educacional da avaliação psicoeducacional, ela fica no campo clínico, logo, não tem direcionamento para atividades promotoras de desenvolvimento. Nesse aspecto, a avaliação psicoeducacional precisa estar voltada para subsidiar os professores na orientação da superação da dificuldade da aprendizagem imposta pela materialidade, e não por individualizar a questão. É imperativo buscar metodologias mais adequadas para atingir esse objetivo, considerando as necessidades da pessoa com deficiência, pois o ensino corretamente organizado promove o desenvolvimento psíquico da criança (Sforni, 2004).

Outro aspecto importante a ser retomado é o fato de muitos profissionais da educação, ao se depararem com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ainda mantêm a concepção de que o encaminhamento para a área da saúde é a solução mais completa. Em uma conversa com a Psicóloga que atuava como Coordenadora de Saúde Mental do município de

minha atuação, ela me relatou acerca do número crescente de casos encaminhados pela escola para atendimento no serviço de atendimento psicológico.

Isso desvela mais um ponto importante que também retrata a influência histórica de uma visão patologizante, sob a justificativa de que dificuldades emocionais estariam impedindo seu processo de aprendizagem.

Na conjunção de todas essas influências temos a seguinte conclusão “lógica e natural”: as emoções não podem ter lugar na escola, a não ser na qualidade de sintomas psicopatológicos. É preciso excluí-las porque elas podem prejudicar a concentração dos alunos na execução das atividades de estudo (Meira, 2011, p. 114).

Tal movimento revela não apenas a fragilidade na compreensão das relações entre os aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento, mas também a dificuldade dos professores em lidar com alunos que apresentam comportamentos desafiadores, muitas vezes rotulados como “crianças-problema”, desconsiderando a complexidade do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, reforçando práticas excludentes.

Vigotski (2001) ressalta que o aprendizado é um processo social e emocional, mediado por instrumentos psicológicos, como a linguagem. Esses instrumentos permitem a internalização de experiências e conhecimentos. Ele vê a afetividade como um elemento central na motivação e no engajamento do estudante, impactando diretamente o desenvolvimento cognitivo.

Meira (2011) coloca que “ao garantir a apropriação do saber escolar, a escola está também possibilitando o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensar e sentir o mundo” (Meira, 2011, p. 117). Dessa forma, a escola transcende a simples transmissão de conteúdos e assume um papel transformador no desenvolvimento humano. Isso ocorre porque o saber escolar, ao ser mediado pelo ensino sistematizado, proporciona às crianças e jovens acesso a formas mais complexas e elaboradas de compreensão do mundo, que não estão necessariamente disponíveis em seu contexto imediato de vida.

Se a escola tem a potencialidade de transformar a forma como o indivíduo pensa e sente o mundo, ela também carrega a responsabilidade de oferecer condições para que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a esse processo de apropriação do saber. Isso exige políticas públicas que assegurem igualdade de oportunidades e práticas pedagógicas que valorizem as singularidades dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento integral destes (Meira, 2011).

Para tanto, a relação entre o cognitivo e o afetivo é dinâmica e integrada, refletindo a complexidade das interações humanas e o papel fundamental das emoções no aprendizado e no desenvolvimento (Vigotski, 2001). Mas, em uma sociedade produtivista, a dificuldade e/ou o sofrimento precisam ser extinguidos, e o modo mais rápido a se fazer é patologizando os indivíduos. Meira (2011) sinaliza que “a exclusão através da patologização dos indivíduos é parte de um processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais” (p. 124). Nesse sentido, se individualizam questões que são, na verdade, de ordens sociais e coletivas – fenômeno esse conhecido como a medicalização da vida.

A medicalização converte questões de caráter social em problemas biológicos. Dessa forma, questões amplas que envolvem aspectos psicológicos, sociais, políticos e econômicos são reduzidas a um desequilíbrio de neurotransmissores no cérebro (Leonardo et al., 2017).

Nessa perspectiva, a medicalização é um processo histórico que reflete o modo como nos organizamos em sociedade, onde se estabelece o eficiente/deficiente, normal/anormal e acarretam contradições de toda ordem. Sobre isso, Barroco, Facci e Moraes (2017, p. 18) pontuam que,

Em geral, essas contradições sociais se avolumam e se apresentam como problemas a serem enfrentados individualmente, embora envolvam todos, visto que são gerados no modo de reprodução da vida. Assim, um ponto a ser considerado, quando se trata desse fenômeno, é a responsabilização do indivíduo por aquilo que é produzido socialmente por todos.

Esse processo impulsiona o crescimento no número de diagnósticos de transtornos em alunos, favorecendo a segregação e a adoção de tratamentos individualizados, em detrimento de abordagens coletivas e inclusivas. Fica evidente, neste estudo, que a lógica da eficiência e da deficiência cria barreiras de entrada, em vez de caminhos para a inclusão.

Vigotski (2001), ao expressar que a educação deve ser entendida como um processo cultural e social, e que a pedagogia deve ir além das abordagens médicas tradicionais, nos faz um chamado: olhar para a educação como um processo de socialização e desenvolvimento humano, sem se submeter a respostas que priorizam intervenções clínicas e farmacológicas. A política de Educação Especial, influenciada por essa visão, acaba negligenciando a necessidade de transformações estruturais e pedagógicas que promovam um ambiente educacional mais equitativo e acessível para todos os alunos.

Discutir sobre o contexto histórico e as estruturas institucionais influenciam a maneira como a deficiência é abordada (Vigotski, 1994). Isso nos ajuda a compreender como o aumento

expressivo de diagnósticos médicos de transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e o Transtorno do Espectro Autista - TEA, tem sido um fenômeno crescente nas últimas décadas, especialmente em um contexto social marcado pela expansão das tecnologias digitais e das redes sociais.

Esse cenário parte de um processo histórico em que os fenômenos sociais e culturais desempenham um papel central na construção da subjetividade humana, como exposto por Vigotski (2001). Nesse ponto, as redes sociais e a disseminação de conteúdos digitais exercem uma forte influência na construção das percepções sobre o desenvolvimento.

O consumo massivo de informações, muitas vezes superficiais e descontextualizadas, contribui para a propagação de discursos patologizantes, em que traços comuns do desenvolvimento infantil são facilmente rotulados como sintomas de transtornos. Esse processo reflete o que Vigotski (2001) chamou de “internalização das práticas sociais”, onde o discurso dominante sobre saúde mental se torna parte integrante do pensamento e da identidade das pessoas.

A proliferação de vídeos em redes sociais que sugerem sinais e sintomas de diferentes transtornos de forma simplificada, leva pais, professores e os próprios indivíduos a buscarem diagnósticos baseados em uma compreensão fragmentada do desenvolvimento humano. Esse fenômeno, impulsionado pela lógica neoliberal da mercantilização da saúde, favorece o consumo desenfreado de serviços médicos e terapêuticos, reforçando a ideia de que os desafios enfrentados pelas crianças são problemas individuais e não consequência de determinações sociais mais amplas.

Tal realidade demanda uma análise crítica que reconheça a complexidade do desenvolvimento humano, bem como o papel das interações sociais na construção das dificuldades de aprendizagem e comportamento, como proposto pela PHC. Sendo assim, é fundamental que educadores sejam formados e capacitados para compreender as dificuldades das crianças a partir de uma perspectiva que considere o contexto social, cultural e econômico em que estão inseridas. Nesse aspecto, precisamos analisar a formação acadêmica em Pedagogia em nosso país, mas esse é tema para um outro campo de estudo.

Envolver as famílias no processo educacional, reconhecendo seu papel no desenvolvimento dos alunos e fornecendo suporte adequado para enfrentar os desafios decorrentes da crise, são passos fundamentais para enfrentar a exclusão. Uma das formas que encontrei em minha prática profissional de fazer isso, foi desenvolver grupos, junto a educadores e pais, para fomentar a troca de saberes e experiências. A proposta era conversarmos sobre o desenvolvimento infantil, na perspectiva da PHC, promovendo uma compreensão mais

ampla e contextualizada das dificuldades enfrentadas pelas crianças. Para isso, utilizei do material intitulado: “Orientações para pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar”, organizado pelas autoras Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco e pelo autor Fernando Wolff Mendonça, e publicado em 2021.

Nessas ocasiões, organizei os grupos primeiro com os professores do AEE, e recordo-me de ouvir de vários deles: *“se eu soubesse disso quando meus filhos eram pequenos, teria me ajudado tanto”*, se referindo aos momentos de crise no desenvolvimento infantil. Isso me deu a ideia de, posteriormente, realizar esses grupos com pais e educadores na educação infantil.

Com essa experiência, entendi que, apesar do pouco tempo e investimento, esses grupos podem funcionar como rede de apoio e se tornarem uma ferramenta poderosa para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e externas ao desenvolvimento.

A construção de uma educação inclusiva e humanizadora requer uma ruptura com a lógica individualizante e patologizante, em direção a uma compreensão ampliada e dialética do desenvolvimento humano. Aplicando essa perspectiva, é necessário que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas se adaptem às novas realidades, promovendo uma educação que reconheça a diversidade das experiências das crianças.

Nessa perspectiva, podemos pensar em algumas “portas” que se encaminham para a inclusão, como a formação continuada dos professores para que estes entendam e possam lidar com as novas demandas e a promoção de um ambiente escolar acolhedor. Desenvolver currículos que considerem as necessidades e contextos diversos dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a criação de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento humano são essenciais para responder às necessidades das crianças e construir um sistema educacional mais justo e eficaz.

A análise crítica da PNEEPEI sob a ótica da PHC evidencia que, embora haja avanços normativos e estruturais, ainda persistem contradições profundas entre os objetivos proclamados pelas políticas educacionais e a realidade vivenciada por alunos e professores.

A seguir, veremos que para a efetivação de uma educação inclusiva é imprescindível uma ruptura com a lógica excludente do sistema educacional vigente, bem como a construção de um ensino organizado, pelo qual as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento humano em sua totalidade, respeitando a diversidade e a singularidade de cada sujeito.

3.3 Porta de Saída: a reorganização didática para um ensino desenvolvente

Até aqui, observamos que a lógica produtivista e medicalizante presente na educação, frequentemente encaminha alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência para o AEE. Constantemente, os alunos inseridos nesse atendimento permanecem ao longo da vida escolar sem encontrar uma porta de saída. Esse processo, muitas vezes, não busca compreender as reais necessidades desses alunos, mas apenas oferece um suporte (de reforço escolar) que não promove efetivamente seu desenvolvimento.

Verificamos, além disso, que a PHC fundamenta uma nova compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, a aprendizagem é vista como um elemento essencial ao desenvolvimento humano, mediado por interações sociais e instrumentos culturais. Vigotski (1998) assinala que:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (Vigotski, 1998, p. 115).

Com base nesses princípios, Vigotski propõe que o ensino desenvolvente busca não apenas transmitir informações, mas transformar qualitativamente o pensamento do estudante, onde o professor atua como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1998). É essencial, portanto, que o ensino seja organizado de tal forma a permitir que as funções psíquicas que o professor almeja formar junto ao estudante, sejam inicialmente construídas por meio da interação entre o professor e/ou grupo, no nível intersíquico. Progressivamente, essas funções são assimiladas pelos indivíduos, tornando-se parte de sua estrutura intrapsíquica (Sforni, 2004).

Sforni (2015), embasada nos estudos de Vigotski, coloca que “orientar-se pelo princípio do ensino desenvolvimental implica considerar que, ao planejar, executar e avaliar o ensino, o norte deve ser o próximo desenvolvimento dos estudantes” (p. 382). Para isso, é necessário que ele conheça profundamente a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de seus alunos, identificando os desafios adequados para cada nível de aprendizado. O professor assume a função de mediador, criando situações que desafiam o estudante a refletir e construir conhecimento (Sforni, 2015).

No entanto, quando observamos a realidade do ensino regular e, até mesmo, das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), percebemos que esse princípio é frequentemente deixado

de lado. Diante de turmas heterogêneas, com grande número de alunos e sem a formação adequada, os professores encontram dificuldades em acessar e intervir com base na ZDP de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Além disso, nas SRM, embora o atendimento especializado tenha o intuito de complementar e suplementar o ensino regular, muitas vezes ocorre de forma desvinculada e sem articulação efetiva entre os profissionais envolvidos. Essa fragmentação, em grande parte, decorre das inúmeras demandas burocráticas, pedagógicas e administrativas que recaem sobre os docentes, dificultando a consolidação de um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os do AEE. Como resultado, a responsabilidade pelo processo de inclusão tende a ser delegada de forma isolada, comprometendo a construção de práticas pedagógicas integradas e inclusivas (Sforni, 2015).

Essa fragmentação também enfraquece o potencial da mediação entendida, como proposta por Vigotski (2007) por meio de instrumentos e signos, especialmente a linguagem, que serve como intermediário entre o indivíduo e o mundo. Diferente de uma relação direta com o ambiente, a mediação permite que o ser humano aprenda, internalize significados e desenvolva sua cognição de maneira mais complexa. Através da mediação o professor intervém ativamente entre o estudante e o objeto de conhecimento, promovendo o desenvolvimento por meio de interações intencionais, significativas e socialmente contextualizadas (Sforni, 2015).

Com isso, quando o trabalho colaborativo é inviabilizado, e os profissionais atuam de forma desarticulada, perde-se a potência da mediação como instrumento para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, uma vez que as intervenções deixam de considerar as singularidades dos sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, compreendemos que o aprendizado não é apenas resultado de experiências individuais, mas sim de um processo social em que o outro, geralmente um adulto ou um par mais experiente, desempenha um papel essencial ao oferecer mediação, promovendo o desenvolvimento do pensamento e da consciência (Vigotski, 2007).

Portanto, a escolarização é um processo essencial para o desenvolvimento humano. A escola não é apenas um espaço de transmissão de informações, mas sim um ambiente mediador, no qual a criança tem acesso a símbolos e instrumentos culturais, como a linguagem escrita, os números, os conceitos científicos que são fundamentais para a construção do pensamento superior (Sforni, 2015).

Esses elementos não apenas permitem a comunicação e a troca com outras pessoas, mas também transformam a relação da criança com o mundo, ampliando sua capacidade de agir de

maneira consciente e intencional na sociedade. Dessa forma, a escolarização desempenha um papel crucial na formação do indivíduo como ser social, permitindo-lhe interagir de maneira mais complexa com seu meio e expandir suas possibilidades, como aponta Sforni (2004):

A escolarização, para ele, é a atividade na qual se adquire o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis nas sociedades letradas que possibilitam a mediação da criança com outros e com o meio ambiente, ampliando a sua ação como ser social. Todavia, essa aquisição não se faz de outra forma senão na aprendizagem dos conceitos das diversas áreas do conhecimento. Nas ciências, bem como nas artes, na moral e nas leis está implícita a atividade humana; essas abstrações representam, portanto, a síntese do pensamento humano. Apropriar-se do conteúdo das várias formas de consciência social é, em última instância, apropriar-se de formas de desenvolvimento do pensamento, como um legado social (p. 42).

Frente a isso, para que o ensino desenvolvente ocorra, faz-se necessária uma reorganização didática que priorize a formação do pensamento teórico e a capacidade dos estudantes de generalizar conceitos, permitindo-lhes operar com eles em diferentes contextos. Essa reorganização envolve a estruturação dos conteúdos, a metodologia de ensino, o papel do professor e as formas de avaliação (Sforni, 2004).

Apesar dos avanços teóricos trazidos pela Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e pela proposta do ensino desenvolvente, a realidade educacional contemporânea ainda revela profundas contradições que dificultam a efetivação desses pressupostos na prática. O modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos e na memorização, permanece hegemônico em grande parte das instituições escolares. Essa lógica pedagógica se ancora em práticas que priorizam avaliações padronizadas e conteúdos apresentados de forma fragmentada e acumulativa, o que limita a compreensão sistêmica do conhecimento e restringe a construção ativa por parte dos estudantes (Sforni, 2015).

Para os alunos com necessidades educacionais especiais, esse cenário se configura como ainda mais excludente. Conforme aponta Sforni (2015), ao desconsiderar o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento e ignorar sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o ensino tradicional fragiliza as possibilidades de mediação pedagógica significativa. A homogeneização dos processos de ensino e avaliação inviabiliza o atendimento às diferentes formas de aprender, comprometendo o acesso ao currículo e dificultando o desenvolvimento integral desses estudantes.

Assim, a superação dessas limitações exige não apenas a ruptura com métodos tradicionais, mas também o investimento em políticas de formação docente e condições institucionais que favoreçam a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a inclusão.

Nesse sentido, a proposta do ensino desenvolvente, oferece um referencial teórico e metodológico potente para pensar uma educação que, para além da transmissão de conteúdos, se comprometa com a mobilização das funções psicológicas superiores e com a promoção do potencial de cada estudante, considerando sua singularidade e sua inserção sociocultural (Sforni, 2015).

O ensino desenvolvente, parte da identificação de conceitos fundamentais e de suas relações estruturais. Os alunos são incentivados a investigar as contradições e dinâmicas subjacentes aos fenômenos estudados, favorecendo uma compreensão mais profunda e consciente (Davydov, 2008). Esse modelo vai ao encontro da necessidade de uma aprendizagem significativa e integrada.

A metodologia do ensino desenvolvente baseia-se na atividade orientada para a construção do conhecimento. Em vez de apenas reproduzir informações, os alunos são desafiados a resolver problemas e a formular hipóteses, desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente.

Nessa conjuntura, um dos aspectos centrais discutidos por Davydov (2008) é o da generalização. O autor aponta que a aprendizagem deve começar por conceitos mais gerais e abstratos, para então serem aplicados a situações concretas. Assim, o desenvolvimento das generalizações conceituais nas crianças é reconhecido como um dos principais objetivos do ensino escolar. Esse método possibilita que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, pois os conceitos não são simplesmente memorizados, mas construídos pelos estudantes a partir da interação com os objetos e com a mediação pedagógica, como explicado por Davydov (2008, p. 104):

(...) Para a elaboração autônoma do conceito é necessário, antes de tudo, que os alunos analisem e comparem entre si uma quantidade bastante grande de objetos idênticos ou parecidos, especialmente selecionados e propostos pelo professor. São examinadas consecutivamente as qualidades isoladas de diferentes objetos e se determina em que se diferenciam ditos objetos uns dos outros. Dá-se a seleção das qualidades comuns para todos os objetos (...) e estas últimas dão, no final de contas, a definição do conceito em

forma de enumeração das qualidades gerais para os objetos que entram no conteúdo do correspondente conceito.

Logo, a avaliação no ensino desenvolvente deve ser processual e diagnóstica, acompanhando a evolução do pensamento do aluno ao longo do tempo. Diferente das avaliações tradicionais, que se baseiam na memorização e na reprodução de informações, a avaliação no ensino desenvolvente busca identificar em que medida os alunos estão conseguindo operar com os conceitos aprendidos de forma generalizada e consciente (Davydov, 2008).

No entanto, essa concepção se torna extremamente desafiadora quando confrontada com a realidade das escolas brasileiras, marcadas por uma lógica avaliativa voltada ao cumprimento de metas, à prestação de contas e à produção de dados estatísticos. Os estudantes são submetidos a avaliações padronizadas, cujo objetivo principal é alimentar relatórios que orientam a distribuição de recursos e políticas públicas, descolando o processo avaliativo da função pedagógica e formativa.

Nesse contexto, a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais se torna ainda mais crítica. Como ressaltam Saviani (2003) e Duarte (2013), a escola tem sido orientada por políticas educacionais que priorizam a eficiência e os resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação omnilateral e do desenvolvimento das potencialidades humanas.

Essa racionalidade gerencial e tecnicista imposta à educação pública fragiliza o compromisso com a qualidade social do ensino e compromete a efetividade de propostas pedagógicas mais comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Para os estudantes da educação inclusiva, cujos processos de aprendizagem requerem mediações específicas e acompanhamento contínuo, as avaliações padronizadas não apenas deixam de captar seus avanços, como reforçam mecanismos de exclusão e invisibilização (Saviani, 2008, Duarte, 2011).

Assim, a proposta de avaliação defendida pelo ensino desenvolvente – centrada no diagnóstico, na mediação e no potencial de aprendizagem – esbarra em um sistema educacional que ainda opera sob a lógica da homogeneização e da meritocracia. Superar essa contradição exige não apenas repensar as práticas avaliativas, mas também enfrentar os fundamentos ideológicos que sustentam um modelo de escola excludente e pouco comprometido com o desenvolvimento humano em sua totalidade (Saviani, 2008, Duarte, 2011).

Dessa forma, repensar a avaliação implica, necessariamente, uma revisão crítica das práticas de ensino vigentes, com o objetivo de identificar e implementar alternativas pedagógicas que possibilitem à escola cumprir sua função social: garantir a todos os estudantes

– inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais – o acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos. Nesse processo, é indispensável questionar se a forma como os conceitos são trabalhados no cotidiano escolar tem favorecido, de fato, o desenvolvimento do pensamento dos alunos e contribuído para que eles avancem na capacidade de analisar, refletir e generalizar os fenômenos da realidade (Sforni, 2006).

Ao invés de fortalecer um ensino baseado na repetição e na memorização mecânica, é fundamental investir em um ensino que favoreça a compreensão significativa, a problematização e o pensamento crítico para todas as crianças. Esse processo está diretamente relacionado à formação da cidadania, pois permite que o indivíduo compreenda sua realidade objetiva, orientando a sua ação sobre ela.

O aprendizado deve permitir que o estudante passe do abstrato ao concreto, ou seja, que ele consiga relacionar conceitos teóricos com sua vivência prática, como já apontado por Vigotski em seus estudos. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem não deve se restringir à verificação da retenção de informações, mas deve considerar a capacidade do aluno de utilizar o conhecimento de maneira autônoma e consciente, como explica Sforni (2006, p. 227),

(...) Para isso, não basta definir o que é, não basta saber para dar respostas à escola, é preciso ser capaz de olhar o mundo de uma forma menos mágica, para enfim, poder exercer conscientemente a cidadania. A compreensão é evidenciada quando o aluno consegue transpor o conteúdo escolar para explicar cientificamente os fenômenos com os quais se depara diariamente, ou seja, quando o pensamento ascende ao concreto, tal como afirma Vygotsky. Esse deve ser o objeto da avaliação da aprendizagem.

Além disso, o papel do professor é frequentemente reduzido a um mero transmissor de informações, limitando sua atuação como mediador do conhecimento. Diante disso, é significativo assinalar a importância de um equilíbrio entre o conhecimento técnico e a compreensão teórica no trabalho docente. Só assim o professor poderá atuar de maneira consciente e crítica, apropriando-se das ferramentas pedagógicas de forma reflexiva e transformadora, garantindo que sua prática esteja mais alinhada ao ensino desenvolvnte, como aponta Sforni (2015).

(...) o problema não é a técnica em si, mas o uso da técnica da qual se desconhecem a origem, a razão e os resultados (...). Assim, para que a prática do professor não se caracterize por essa alienação, a saída não está na desvalorização de discussões sobre metodologias e técnicas de ensino, mas no oferecimento de conhecimentos teóricos

sobre elas. Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário. Essa é uma condição, embora não a única, para que ele seja sujeito de sua própria ação (Sforni, 2015, p. 378).

Sendo assim, para que o ensino desenvolvente se torne uma realidade, é necessário superar essas contradições por meio de mudanças estruturais nas políticas educacionais, na formação docente e na organização didática das escolas. Apenas com um ensino que valorize a mediação, o pensamento teórico e a autonomia do estudante será possível promover uma educação verdadeiramente transformadora.

Com base nos pressupostos da PHC, compreendemos que a verdadeira saída, ou mesmo a prevenção desses encaminhamentos automáticos para o AEE, está na organização de um ensino que favorece o desenvolvimento psíquico dos estudantes, possibilitando sua participação ativa no processo educativo.

Sforni (2015) coloca que, antes de começar a ensinar, o professor precisa entender o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender. Esse conhecimento inicial, junto com a clareza sobre o que se espera do desenvolvimento dos alunos, ajuda a avaliar o aprendizado em diferentes momentos: no começo, durante e no final do processo. Além disso, esse acompanhamento também serve para o próprio professor avaliar se o método de ensino está funcionando.

(...) o levantamento inicial, aliado à clareza do professor sobre o desenvolvimento esperado do aluno, serve como parâmetro para as avaliações inicial, contínua e final do processo de aprendizagem dos estudantes, bem como para a da eficácia do caminho percorrido pelo professor. Isso significa que a identificação da Zona de Desenvolvimento Próximo não é apenas um procedimento que precede a aula, mas também um norte para as ações do professor ao longo da intervenção pedagógica (Sforni, 2015, p. 384).

Dentro dessa lógica, compreendemos que a partir da mediação pedagógica e da organização do ensino com base na ZDP, é possível promover avanços significativos no aprendizado de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo.

No caso do aluno com TDAH, um ensino estruturado e mediado auxilia no desenvolvimento do controle atencional, na regulação do comportamento e na construção de estratégias para organização das atividades. Já para o aluno com TEA, a mediação intencional favorece a ampliação das interações sociais, o desenvolvimento da comunicação e a flexibilização do pensamento.

Dessa forma, ao invés de considerar essas dificuldades como barreiras intransponíveis, compreende-se que, por meio da intervenção pedagógica adequada, esses estudantes podem superar desafios, ampliar suas capacidades e alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento (Sforni, 2015).

Com base nos pressupostos dos autores que fundamentam esse trabalho, como, Vigotski (2007), Davydov(2008) Sforni, (2004) e Mendonça (2017), para citar alguns deles, compreendemos que as avaliações defasadas em relação à realidade e abordagens que se limitam a modificar comportamentos sem considerar o desenvolvimento psíquico do sujeito não são capazes de responder aos problemas de inclusão. Essas práticas reduzem a educação a soluções paliativas, que apenas ajustam momentaneamente o estudante ao sistema, sem transformar as condições que geram dificuldades de aprendizagem.

Em contrapartida, uma educação baseada na organização do ensino e na formação de conceitos científicos pode proporcionar uma aprendizagem significativa e emancipatória, permitindo que os alunos desenvolvam novas formas de pensamento e superem barreiras impostas por modelos tradicionais de ensino. Mendonça (2017) destaca que o ensino deve ir além daquilo que parece óbvio ou superficial.

A organização do ensino deve ter o caráter de compreensão dos fenômenos históricos para além da realidade aparente, dessa maneira, a organização da atividade de ensino pelo professor deve oportunizar a constituição de uma aprendizagem que permita desvelar as reais formas de produção da sociedade (Mendonça, 2017, p. 94).

Isso significa que o professor deve estruturar suas aulas de modo que os alunos consigam entender como a sociedade realmente funciona, compreendendo os processos e as relações que influenciam a produção e a organização social. Só assim será possível construir práticas inclusivas que realmente promovam o desenvolvimento humano em seu conjunto.

Reiteramos, assim, que a prática social e as instituições educacionais são elementos fundamentais na formação das condições de desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos questionamentos que deram início a este estudo e as reflexões propostas nos capítulos que se seguiram, inferimos a relevância de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI), que conduz o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja orientada por uma visão crítica da sociedade, capaz de identificar e enfrentar as diversas formas de exclusão e discriminação que ainda persistem no sistema educacional.

Portanto, este estudo se deu embasado pela Psicologia Histórico-Cultural, amparada pelo materialismo histórico dialético que incute a necessidade de compreender os fenômenos em sua profundidade. Assim, olhar para a questão das dificuldades de escolarização e inclusão a partir dessa perspectiva nos revela que o processo de humanização só pode acontecer quando há acesso às condições de apropriação dos bens históricos e culturais produzidos pela humanidade. O ser humano nasce com certas capacidades biológicas, mas sua humanização só ocorre por meio da apropriação da cultura e das relações sociais (Leontiev, 1978). Nesse sentido, minha atuação como psicóloga na educação se refaz a partir desta compreensão.

Ao analisar as políticas implementadas com o intuito de incluir as crianças que apresentam problemas de escolarização, e tendo evidenciado as dificuldades de desenvolvimento e os desafios enfrentados para garantir o acesso e permanência no ambiente escolar, este estudo evidencia que examinar as Políticas de Educação Especial exige mais do que compreender suas diretrizes formais ou intenções declaradas. É imprescindível analisá-las a partir de seu percurso histórico e político, inserido em uma sociedade regida por valores neoliberais, que tendem a responsabilizar o indivíduo por seu fracasso escolar, desconsiderando os determinantes sociais, econômicos e pedagógicos da exclusão.

A PNEEPEI, embora represente um avanço ao reconhecer o direito de todos à escolarização no ensino comum, mostra-se limitada em sua efetivação concreta. A ausência de investimento contínuo em formação docente, a precariedade estrutural das escolas e a persistência de práticas pedagógicas tradicionais comprometem a realização de uma inclusão de fato. Além disso, a própria política, ao submeter o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a uma série de avaliações e pareceres, frequentemente de natureza clínica, reforça a lógica da patologização e da individualização das dificuldades escolares.

Consequentemente, as práticas concretas que emergem no cotidiano escolar nem sempre contribuem para a inclusão. Pelo contrário, a lógica produtivista – reforçada por avaliações externas e metas de desempenho – somada à medicalização das dificuldades de aprendizagem,

perpetua mecanismos de exclusão obscurecendo as condições estruturais que impactam diretamente o desenvolvimento dos estudantes, sobretudo daqueles com necessidades educacionais especiais.

Com este estudo, destacamos aquilo que já vem sendo enunciado por Vigotski e os demais autores que embasaram esta dissertação. Há décadas eles vêm comprovando em suas pesquisas que a superação dessas dificuldades e barreiras à inclusão só é possível quando compreendemos que o desenvolvimento humano não é determinado apenas por fatores biológicos ou sociais isoladamente, mas este se dá em um movimento contínuo, pela relação dialética entre ambos.

Em minha experiência prática tenho testemunhado muitos alunos que enfrentam dificuldades não apenas por suas condições individuais, mas pela falta de acesso a uma escola onde haja um ensino que viabilize sua participação ativa na aprendizagem. Para superar essas barreiras, torna-se necessário reorganizar o ensino de maneira a promover o desenvolvimento humano, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de aprender, se desenvolver e humanizar-se.

Ao aprofundar os estudos sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, especialmente no contexto da psicologia educacional, compreendi, enquanto pesquisadora, os limites estruturais que atravessam o sistema educacional e que demandam transformações profundas em nível social e cultural. Mudanças que, embora necessárias, extrapolam o alcance da minha atuação individual. No entanto, essa compreensão também me permitiu identificar aquilo que é possível realizar no âmbito da minha prática profissional, reconhecendo a potência das ações cotidianas, ainda que localizadas.

Nesse sentido, ao identificar o nível de desenvolvimento real dos alunos e promover mediações adequadas dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), torna-se possível impulsionar qualitativamente seus processos de aprendizagem e desenvolvimento psíquico. A atuação fundamentada nessa perspectiva me permite acompanhar e avaliar o percurso de cada estudante, oferecendo suporte consistente às suas singularidades e contribuindo para sua permanência no ensino regular, sem que isso signifique conduzi-los à porta de entrada do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, quando há inserção no AEE, compreendo que minha atuação deve também fomentar condições para que esses estudantes encontrem, ao longo do processo, caminhos que os levem à autonomia e à construção de uma trajetória que lhes permita, alcançar a porta de saída desse atendimento, de forma segura e com possibilidades de desenvolvimento.

Além disso, a atuação junto aos professores é indispensável. Ao apoiá-los na elaboração de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de escolarização ou com necessidades educacionais especiais, fortaleço o compromisso coletivo com uma educação inclusiva, na qual o professor exerça papel ativo na promoção do desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, para que a política de Educação Especial realmente transforme o ambiente escolar em um espaço onde todos possam desenvolver suas máximas possibilidades, é imprescindível que elas não se limitem a ações pontuais ou isoladas, mas que sejam profundamente incorporadas ao funcionamento da escola. Isso demanda uma leitura crítica que dê atenção às condições de organização da vida em sociedade, para além da infraestrutura, formação e preparo dos profissionais.

A realização desta pesquisa também me possibilitou uma reflexão crítica acerca da PEENEI, evidenciando a necessidade de revisões que garantam, de forma concreta, o direito ao desenvolvimento pleno dos estudantes público-alvo da educação especial. Ao presenciar os desafios enfrentados nas práticas escolares cotidianas, compreendo que para que o processo de inclusão tenha mais chances de se efetivar, seria necessário que a própria política fosse reformulada a partir de uma perspectiva crítica e dialética, comprometida com a transformação da escola pública.

Tal consideração implica em alguns aspectos que desejo apresentar, os quais foram construídos a partir da minha experiência vivida, tanto no campo teórico quanto prático, mas que não se esgotam neste momento, podendo ser reformulados, aprofundados ou ampliados em contextos futuros de reflexão e pesquisa.

No momento, os pontos que emergem a partir desta reflexão são os seguintes: (1) romper com o modelo meritocrático e homogeneizante de avaliação e gestão escolar; (2) garantir formação docente inicial e continuada, presencial e comprometida com o contexto sociocultural; (3) assegurar condições objetivas de trabalho nas escolas, com redução do número de alunos por sala, tempo para planejamento coletivo a fim de promover o desenvolvimento dos alunos; (4) investimentos estruturais e pedagógicas que garantam condições adequadas de acessibilidade física, comunicacional e curricular, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.

Acredito que a inclusão escolar possa se concretizar efetivamente quando todos os alunos tiverem acesso a uma escola que lhes assegure a apropriação dos conhecimentos escolares por meio de um ensino organizado de maneira a considerar e responder às

necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante. Nesse contexto, a inclusão deixará de ser apenas um discurso normativo e passará a se materializar na prática cotidiana. Somente assim as políticas educacionais ultrapassarão o campo das intenções formais e se constituirão, de fato, como instrumentos reais de democratização do ensino e garantia do direito à educação para todos.

Por fim, almejo que este estudo contribua para fomentar um diálogo contínuo, contribuindo para o avanço do conhecimento acerca da Educação Especial. Espero que este trabalho não se encerre nessas reflexões, mas que sirva como ponto de partida para futuros estudos que aprofundem as questões aqui apresentadas, pois estas são indispensáveis para garantir que os direitos dos alunos com deficiência sejam garantidos de maneira efetiva.

Diante dos desafios na formulação e implementação das Políticas de Educação Especial, destacamos a importância de seguir investindo em pesquisas e investigações na área da educação inclusiva, com o objetivo de fortalecer práticas que fomentem o desenvolvimento humano e ampliem as oportunidades de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427.
- Dota, F. P., & Alves, D. M. (2007). Educação especial no Brasil: Uma análise histórica. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, (8).
- Barroco, S. M. S., Facci, M. G., & Moraes, R. J. S. (2017). Posicionamento da Psicologia ante o crescimento da medicalização. In N. S. T. Leonardo, Z. F. R. G. Leal, & A. F. F. Franco (Orgs.), *Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural: Em defesa da emancipação humana* (pp. 273–273). Eduem.
- Bezerra, G. F. (2020). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus feitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 673-688. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/05/21.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília.
- Brasil. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília.
- Brasil. (2017). *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Breitenbach, F. V., Honnef, G., & Costas, F. A. T. (2016) Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 24(90), 359-379.
- Carvalho, S. R., & Martins, L. M. (2011). A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In. Facci, M. G. D, Meira M. E. M., Tuleski, S. C. *A exclusão dos “incluídos” Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização dos processos educativos*. Maringá: Eduem. 17-35.
- Corsine, M. A. C., & Casagrande, R. C. (2018). Educação especial e sua trajetória histórico-política: Uma abordagem por meio de grupos de discussão. In Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação (Orgs.). *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016* (Vol. 1). Curitiba: SEED/PR. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf
- Davydov, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study*. Nova Science Publishers.

Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, seção 1, 26 ago. 2009. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf

Dota, F. P., & Alves, D. M. (2007). Educação especial no Brasil: Uma análise histórica. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, (8).

Duarte, N. (2011) Luta de classes, educação e revolução. Entrevista com Newton Duarte. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, 3(1), 128–138.

Duarte, N. (2013). *A individualidade para-si*: Contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Luria. Campinas, SP: Autores Associados.

F. R. G. Leal, & A. F. Franco (Orgs.), *Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural*: Em defesa da emancipação humana. Eduem.

Facci, M. G. D. (2023) Valorização, ou esvaziamento do trabalho do professor? [livro eletrônico]: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2 ed, Campinas, SP: Autores Associados.

Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola vigotskiana. *Psicologia Política*, 14(30), 385-403.

Facci, M. G. D., Meira, M. E. M., & Tuleski, S. C. (2011). *A exclusão dos “includidos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem.

Facci, M. G., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processo de Avaliação Psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.

Franco, A. F., & Martins, L. M. (2021). *Palavra escrita*: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia, GO: Editora Phillos Academy.

Galvão, A. C., & Saviani, D. (2021). *Educação na pandemia: A falácia do ensino remoto*. ANDES-SN.

Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM.

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf

Jannuzzi, G. S. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*/ Campinas. SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea.

Leal, Z. F. R. G., Leonardo, N. S. T., & Susuki, M. A. A. (2017). Medicalização da educação: Reflexões para a compreensão e enfrentamento deste fenômeno. In A. F. Franco, Z. F. R. G. Leal, & N. S. T. Leonardo (Orgs.), *Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana*. Eduem.

Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab

Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. <https://legis.senado.leg.br/norma/32560565>

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm?_=undefined

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a presença de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm

Leonardo, N. S. T., Rossato, S. P. M., & Constantino, E. P. (2016). Políticas públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a Psicologia. In R. C. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 123-158). Natal, RN: EDUFRN.

- Leontiev, A. N. (1978). O homem e a cultura e o desenvolvimento do psiquismo na criança. In *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (Trad. R. E. Frias, 2ª ed.). São Paulo: Centauro.
- Lopes, M. M., Mendes, E. G. (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*., 28.
- Luria, A. R. (1976). *O desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Luria, A. R. (1979). *O desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar, O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.
- Martins, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano, In: Martins, L. M., Abrantes, A. A. Facci, M. G. D. (Orgs), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 13-34). Campinas, Sp: Autores Associados.
- Martins, L. M., & Rabatini, V. G. (2011). A concepção de cultura em Vigotski: Contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*, 11(22), 345-358.
- Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Orgs) (2016) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* - Campinas, Sp: Autores Associados.
- Marx, K. (2013). *O capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital* (Trad. R. Enderle). São Paulo: Boitempo. (Original publicado em 1867).
- Marx, K., & Engels, F. (1998). Proletariados e comunistas. In *O manifesto comunista* (Trad. M. L., pp. 31-46). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Original publicado em 1848).
- Meira, E. M. M. (2011). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M. G. D., Meira, M. E. M. e Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (pp. 91-132). Maringá: Eduem.
- Mendonça, W. F. (2017). *A organização da atividade de ensino como processo formativo) do professor alfabetizador: Contribuições da teoria histórico-cultural* (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Mercado, L. P. L. (1998). Formação docente e novas tecnologias. In *IV Congresso RIBIE*, Brasília.

- Ministério da Educação. (2021). *Diagnósticos educacionais no contexto pós-pandemia*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010). *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Paraná. (2020, 16 de março). *Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial do Estado do Paraná. <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>
- Patto, M. H. S. (1990). *A criança de escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?* São Paulo: SE/CENP.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Portaria nº 2.678/02 do MEC. (2002). Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. (Tese de doutorado), Universidade de Brasília, Brasília.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Ronqui, D. D. (2021). *Avaliação psicoeducacional e orientação profissional em um serviço público do norte paranaense* (Dissertação de mestrado), Universidade Estadual de Londrina.
- Rossato, S. P. M., Leonardo, N. S. T. e Leal, Z. F. R. G. (2017). A exclusão social e a educação escolar: aspectos relevantes para a educação especial. In N. S. T. Leonardo, S. M. S. Barroco, S. P. M. Rossato (Orgs). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano*. (1 ed). Curitiba, Appris.
- Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (114-115). Campinas: Autores Associados.

- Saviani, D. (1997). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras notas para um projeto* (2ª ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. “Edição comemorativa”. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea).
- Saviani, D. (2008). Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para a construção do Brasil. *GT-05: Estado e Política Educacional – 31ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, pp. 19-22.
- Saviani, D. (2010). *A história das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 25–46.
- Saviani, D. (2013). *O que é a Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Saviani, D. (2015). *Educação: Questões e Desafios*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (2020). Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, 45, 1–18. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>
- Sawaia, B. (2008). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*/ Bader Sawaia (Org.). 8. Petrópolis, RJ.
- Sforni, M. S. F (2015). *Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural*. Educação & Realidade, Porto Alegre, 40(2), 375-397.
- Sforni, M. S. F. (2004) *Aprendizagem conceitual e organização do ensino*: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora.
- Sforni, M. S. F., & Galuch, M. T. B. (2006). *Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental*. Educar, Curitiba, 28, 217-229. Editora UFPR
- Shimazaki, E. M., & Pacheco, R. E. (Orgs.). (2018). *Deficiência e inclusão escolar*. Maringá: Eduem.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 179-182.
- Tanaka, A. P. L. S., Oliveira, M. C. Visão da Família sobre o processo da educação inclusiva na rede regular de ensino nas escolas municipais. *V Congresso Nacional de Educação*. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA10_ID8325_08092018154133.pdf.
- Victor, S. L., & Camizão, A. C. (2017). Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In N. S. T. Leonardo, S. M. S. Barroco, & S. P.

- M. R. Rossato (Orgs.), *Educação especial e teoria histórico-cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano* (pp. 17-34). Curitiba: Appris.
- Vieira, A. P. A. (2020). *A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção: proposta a partir da psicologia histórico-cultural*. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Maringá, Paraná.
- Vygotski, L. S. (2022). *Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (Trad. J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, 4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1994). *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Vygotsky, L. S. (1997). História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In *Obras escogidas II*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (Trad. P. Bezerra), São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia* (Trad. C. Berliner, 3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007) *A dinâmica das funções psicológicas superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Obras escogidas: Fundamentos da defectologia* (v. 5). Madrid: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. In Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. (Trad. C. da C. G. Santana). Rio de Janeiro: EPapers.
- Vygotsky, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores* (Trad. S. C. Afeche). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S (1998). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vygotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (Trad. M. de P. V., 6. Ed). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Zanfelice, T. O. (2008). Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. *Educar*, (32), 253–256.