



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA - TO  
CURSO DE GRADUAÇÃO PEDAGOGIA**

**LAYANE SOARES FERREIRA LIMA**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**MIRACEMA DO TOCANTINS, TO**

**2025**

**Layane Soares Ferreira Lima**

**A Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Histórico-Crítica e  
Psicologia Histórico-Cultural**

Monografia apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins, para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Juliana Chioca Ipolito

Miracema do Tocantins, TO

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- L732e     Lima, Layane Soares Ferreira.  
            A Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Histórico-Crítica e  
            Psicologia Histórico-Cultural. / Layane Soares Ferreira Lima. – Miracema, TO,  
            2025.  
            45 f.  
  
            Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
            Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2025.  
            Orientador: Juliana Chioca Ipolito  
  
            1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4.  
            Psicologia Histórico-Cultural. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

LAYANE SOARES FERREIRA LIMA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Monografia apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema-TO, Curso de Pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de Licenciatura e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Chioca Ipolito, Orientadora, UFT

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Serafim da Silva, Examinadora, UFT

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Luciane Silva de Souza, Examinadora, UFT

Dedico este trabalho ao meu filho, João Miguel.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central investigar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC e da Psicologia Histórico-Cultural para a construção de uma educação especial verdadeiramente inclusiva. Partindo da constatação de que a simples inserção física de estudantes com deficiência nas escolas regulares não garante, por si só, a efetivação da inclusão, a pesquisa propõe uma análise crítica das práticas pedagógicas atuais à luz dessas abordagens teóricas. A metodologia adotada foi qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com análise de produções acadêmicas recentes, embarcando no contexto das legislações educacionais, além de compreender a inclusão do Atendimento Educacional Especializado - AEE. O referencial teórico fundamenta-se principalmente nas obras de Dermeval Saviani, Lev Vygotsky, cujas contribuições sustentam a ideia de que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição indispensável para a emancipação dos sujeitos. A partir dessa perspectiva, a monografia discute o papel da escola como espaço de mediação cultural e crítica à lógica da integração meramente formal. Também são examinadas teses e dissertações que analisam práticas inclusivas em diferentes contextos, com destaque para os estudos de Lorenzini (2022), Santana (2022), Soares (2021), Wszolek (2023) e Jungo (2022). Os resultados da pesquisa indicam que a inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos, como o capacitismo estrutural, a precarização da formação docente, a permanência de práticas medicalizantes e a fragilidade das políticas públicas inclusivas. Em contrapartida, os fundamentos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural oferecem um caminho teórico e metodológico potente para superar essas contradições, a partir da valorização da totalidade do sujeito, da mediação pedagógica intencional e do currículo crítico. A monografia conclui que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que diretrizes legais: é necessária uma reorganização profunda do trabalho escolar, articulando teoria, prática e compromisso político com a justiça social e a formação omnilateral de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação especial. Inclusão escolar. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural. Emancipação humana.

## ABSTRACT

This work has as its central objective to investigate the contributions of Historical-Critical Pedagogy (HCP) and Historical-Cultural Psychology to the construction of a truly inclusive special education. Starting from the realization that the mere physical insertion of students with disabilities in regular schools does not, by itself, guarantee the actual implementation of inclusion, the research proposes a critical analysis of current pedagogical practices in light of these theoretical approaches. The methodology adopted was qualitative, bibliographic, and documentary in nature, with an analysis of recent academic productions, situated within the context of educational legislation, as well as considering the inclusion of Specialized Educational Services (SES). The theoretical framework is mainly grounded in the works of Dermeval Saviani and Lev Vygotsky, whose contributions support the idea that access to systematized knowledge is an indispensable condition for the emancipation of individuals. From this perspective, the monograph discusses the role of the school as a space for cultural mediation and as a critique of the logic of merely formal integration. Theses and dissertations that analyze inclusive practices in different contexts are also examined, with emphasis on the studies of Lorenzini (2022), Santana (2022), Soares (2021), Wszolek (2023), and Jungo (2022). The research results indicate that school inclusion still faces significant challenges, such as structural ableism, the precariousness of teacher training, the persistence of medicalizing practices, and the fragility of inclusive public policies. On the other hand, the foundations of HCP and Historical-Cultural Psychology offer a strong theoretical and methodological pathway to overcoming these contradictions, by valuing the totality of the subject, intentional pedagogical mediation, and a critical curriculum. The monograph concludes that the realization of inclusive education requires more than legal guidelines: it demands a profound reorganization of school work, articulating theory, practice, and political commitment to social justice and the all-round formation of all students.

**Keywords:** Special Education. School Inclusion. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Psychology. Human Emancipation.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BA – Bahia

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAI – Plano de Atendimento Individualizado

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PME – Plano Municipal de Educação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

|            |                                                                                                                                                    |           |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                            | <b>08</b> |
| <b>2</b>   | <b>DO ISOLAMENTO À INCLUSÃO: CAMINHOS HISTÓRICOS DA<br/>EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....</b>                                                       | <b>11</b> |
| <b>3</b>   | <b>SABERES QUE LIBERTAM: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A<br/>PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO ALICERCES DA<br/>EDUCAÇÃO<br/>INCLUSIVA.....</b> | <b>17</b> |
| <b>4</b>   | <b>VOZES QUE ECOAM NA CONTRAMÃO: DISPUTAS, RUPTURAS E<br/>RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>                                              | <b>24</b> |
| <b>4.1</b> | <b>A educação especial como campo de disputas – entre o consenso liberal e a<br/>formação omnilateral.....</b>                                     | <b>26</b> |
| <b>4.2</b> | <b>A dimensão política da inclusão escolar em Caetité-BA à luz da PHC e da<br/>Psicologia Histórico-Cultural.....</b>                              | <b>29</b> |
| <b>4.3</b> | <b>A potência e os limites da perspectiva histórico-cultural na reorganização<br/>curricular inclusiva .....</b>                                   | <b>33</b> |
| <b>4.4</b> | <b>Práticas inclusivas e ensino desenvolvimental na educação física escolar – entre<br/>mediações, desafios e transformações .....</b>             | <b>36</b> |
| <b>4.5</b> | <b>Formação docente e a contradição da inclusão – um olhar a partir dos microdados<br/>do Censo Escolar .....</b>                                  | <b>38</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                  | <b>41</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                            | <b>43</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social, constitui um espaço historicamente destinado à formação humana integral, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades necessárias à vida em sociedade. Contudo, no que se refere à educação especial no Brasil, observa-se que, apesar dos avanços legislativos e normativos, ainda persistem lacunas significativas quanto à efetivação de práticas inclusivas nas escolas regulares. A simples inserção física de estudantes com deficiência em salas comuns não garante, por si só, a inclusão plena, uma vez que o acesso aos conhecimentos sistematizados e culturalmente elaborados ainda é limitado para muitos desses sujeitos.

Diante desse cenário, este trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema, tem como temática central a articulação entre a Educação Especial e Inclusiva à luz da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC e da Psicologia Histórico-Cultural – PHC. Considerando o potencial teórico e prático dessas abordagens, a proposta deste estudo é refletir sobre como ambas podem contribuir para uma educação que, de fato, valorize e promova a inclusão, assegurando o acesso de todos os estudantes ao conhecimento.

Nesse contexto, define-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para a construção de uma educação especial que seja, de fato, inclusiva? Tal questionamento surge a partir da constatação de que as diretrizes legais existentes não têm sido suficientes para garantir a inclusão em sua dimensão plena. Como alerta Mantoan (2015, p. 37), “podemos utilizar o conceito de diferença para produzir preconceitos, discriminação e exclusão”. Diante disso, faz-se necessário investigar como os fundamentos dessas abordagens teóricas podem subsidiar práticas pedagógicas que ultrapassem a simples integração e assegurem uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Com base nesse problema, o objetivo geral do estudo consiste em investigar as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para a construção de uma educação especial que seja verdadeiramente inclusiva. Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (a) compreender a evolução histórica e as transformações na educação especial e inclusiva; (b) apreender as contribuições das referidas concepções para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas; e (c) analisar artigos acadêmicos, publicados nos últimos cinco anos, que discutam a temática da educação especial na perspectiva das abordagens em foco.

A escolha por esta temática está vinculada ao interesse acadêmico da pesquisadora pelas contribuições da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que tem orientado sua formação teórica ao longo da graduação. Ao direcionar a análise para o campo da educação especial e inclusiva, objetiva-se compreender como as teorias de autores como Vygotsky, Leontiev, Luria e Saviani podem ser aplicadas à prática docente de modo a promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. Conforme aponta Gil (2002), a pesquisa bibliográfica baseia-se na análise de materiais já elaborados, tais como livros, artigos científicos e documentos oficiais, permitindo uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo. Embora guarde semelhanças com a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental distingue-se por se fundamentar em fontes primárias mais diversificadas, como correspondências, documentos cartoriais, registros de batismo, epitáfios, entre outros. Essas fontes apresentam um caráter mais estável e concreto, sendo especialmente relevantes para investigações de natureza histórica, por sua riqueza informativa e possibilidade de análise contextual (GIL, 2002, p. 45–47).

A análise será conduzida com base em uma leitura crítica e interpretativa de produções acadêmicas selecionadas da plataforma de tese e dissertações da CAPES, produções estas publicadas entre os anos 2020 e 2024, que trataram da educação especial e inclusiva sob a perspectiva da PHC e da Pedagogia Histórico-Cultural. As palavras-chaves utilizadas para seleção dos artigos foram: “Pedagogia Histórico-Crítica”, “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”, que resultaram em 26 trabalhos, dentre os quais, foram escolhidos 5 produções acadêmicas para realização da análise, delimitando os pressupostos da presente pesquisa

Para embasar teoricamente a pesquisa, foram mobilizadas as contribuições de autores como Saviani (2011), Vygotsky (1998), Santos (2014), Martins (2011), Eloy e Coutinho (2020), Silva (2014), entre outros que discutem a educação especial à luz das perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural. Além do respaldo teórico, serão apresentados e discutidos os principais marcos legais que estruturam a educação especial e inclusiva no Brasil, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 7.853/89, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), entre outros documentos que asseguram o direito à educação a todos os cidadãos. Ao articular teoria, legislação e prática pedagógica, este trabalho busca contribuir para o debate em torno de uma escola pública, gratuita, laica, democrática e efetivamente inclusiva, comprometida com a superação das desigualdades e com a valorização da diversidade.

A estrutura deste trabalho está organizada em cinco tópicos. Após esta introdução, o primeiro capítulo apresenta uma análise crítica e contextualizada da evolução histórica da Educação Especial no Brasil, destacando os principais marcos legais, avanços e desafios enfrentados no processo de transição da exclusão para a inclusão escolar. Em seguida, o segundo capítulo mergulha nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, discutindo como tais correntes contribuem para a construção de práticas pedagógicas voltadas à emancipação dos sujeitos. O terceiro capítulo é destinado à análise de produções acadêmicas recentes sobre a temática, permitindo a articulação entre teoria e prática a partir de dados concretos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados da pesquisa e suas implicações para a formação docente e o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

## **2 DO ISOLAMENTO À INCLUSÃO: CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Historicamente, a educação é marcada por avanços e retrocessos, e esse fenômeno também se reflete nos processos históricos da Educação Especial e Inclusiva. Conforme Mantoan (2015, p. 32), existe um rastro considerável de fracasso e evasão nas escolas brasileiras, causado principalmente pela exclusão escolar e social. Esse cenário culmina na baixa autoestima do indivíduo, que se torna mais uma vítima não apenas do sistema capitalista, que contribui para o prolongamento das desigualdades sociais, mas também da negligência de seus pais, professores e da própria sociedade.

A responsabilidade dos pais em relação à educação dos filhos é um tema amplamente discutido no campo educacional, mas que não pode ser analisado de maneira isolada ou simplista. Frequentemente, a chamada “negligência” parental aparece nos discursos acadêmicos e sociais como um fator que contribui para o insucesso escolar e para a evasão. Entretanto, é necessário compreender que, em muitos casos, os próprios pais se encontram em situação de vulnerabilidade, sendo também vítimas de um sistema educacional e social excludente.

Mantoan (2015) destaca que a exclusão escolar e social tem produzido, historicamente, um rastro de fracasso e evasão, atingindo diretamente os estudantes. Contudo, esse processo não se restringe às crianças e adolescentes: atinge igualmente seus familiares, que sofrem com a ausência de informações adequadas, com a precariedade dos serviços públicos e com a violação de seus direitos enquanto cidadãos. Assim, a suposta negligência dos pais muitas vezes decorre da falta de apoio institucional, da ausência de políticas públicas efetivas e da desigualdade social que limita o acesso a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, se por um lado os pais possuem a responsabilidade de acompanhar, incentivar e apoiar a educação dos filhos, por outro lado, não se pode ignorar que muitas vezes lhes faltam informações, recursos e até mesmo o próprio direito garantido à educação pública de qualidade. A ausência de políticas eficazes ou a precarização da escola também violam os direitos dos pais, que acabam sendo responsabilizados por algo que não está integralmente em seu alcance.

Diante do exposto, e de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos aqui utilizados, faz-se necessário discutir os processos históricos da Educação Especial e Inclusiva, analisando suas transformações ao longo do tempo. Apesar de reconhecermos, assim como Miranda (2003), que houve grandes conquistas em relação a educação de sujeitos com

deficiência no período anterior a década de 1990, nossa discussão se centrará a partir da formação do movimento de inclusão escolar.

Sabe-se, que na década de 1990, a Política Educacional Brasileira passou por grandes mudanças, marcadas pelo início de um movimento de inclusão escolar. O objetivo era assegurar o direito de acesso dos alunos com deficiência, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação à educação no ambiente escolar.

A trajetória da Educação Especial é fortemente influenciada pelos fundamentos jurídicos e normativos, especialmente pela Política Nacional de Educação Especial (1994), documento central que orientou mudanças significativas, garantindo o direito à educação para todos, especialmente para alunos com deficiência. Nesse sentido, Garcia e Michels (2011) destacam que, nos anos 1990, documentos como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) demonstram uma tentativa concreta de construir um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, alinhado aos princípios da cidadania e dos direitos humanos.

No contexto nacional, a Constituição de 1988, em seu Art. 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. A partir disso, a configuração da Educação Especial como área da educação seguiu um processo longo e complexo de transformação.

Essa configuração se deu por meio de processos complexos e de transformações, como descreve a seguir uma breve linha do tempo da Educação Especial no Brasil, destacando o marco e relevâncias.

Em 1854 -1857 – Institutos para Cegos e Surdos: início da educação especial no país, mas de forma segregada, com instituições separadas do ensino regular;

1981 – Ano Internacional da Pessoa com Deficiência: marco simbólico que impulsionou a transição do modelo assistencialista para o paradigma dos direitos humanos;

1988 – Constituição Federal: garante a educação como direito de todos, priorizando a oferta na rede regular de ensino;

1994 – Declaração de Salamanca: referência internacional que fortalece o conceito de inclusão escolar e influencia políticas brasileiras;

1996 – LDB (Lei nº 9.394/96): reconhece a educação especial como modalidade e institui o AEE – Atendimento Educacional Especializado;

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão: documento mais avançado sobre inclusão escolar já produzido no país;

2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência: assegura o direito à educação inclusiva, com garantia de acessibilidade e recursos de apoio;

2020-2023 – Decreto nº 10.502 e disputa judicial: abre debate sobre inclusão plena versus retorno ao modelo segregado, gerando reação do STF e da sociedade civil.

Nessa perspectiva, a Educação Especial torna-se uma força motriz para a mudança educacional, contribuindo para a inovação e melhoria da escola. Santos (2024) afirma que, se o problema não está no aluno, a intervenção deve ser direcionada à situação educacional que gera tal necessidade ou demanda. Assim, delineia-se um novo objetivo para a Educação Especial: adaptar a educação geral às necessidades específicas e particulares de cada aluno.

Considerando esse conceito de educação, em consonância com Mantoan (2015) compreender as diferenças de integração e inclusão é um dos passos principais para que se torne claro o conceito de ambos no processo de transmutação no âmbito das escolas.

Da mesma forma que o princípio da normalização surge como crítica aos pressupostos da Educação Especial tradicional, o movimento inclusivo impõe uma crítica contundente à abordagem deficitária implícita nas práticas de integração escolar. Isso porque, na prática educacional, a integração muitas vezes gera processos de segregação, mesmo quando esses se apresentam de forma mais sutil de acordo com Gomes, Fernandes e Batista (2007).

Essa nova perspectiva estabelece um pano de fundo no qual toda ação educativa deve se basear na diversidade dos sujeitos e nas múltiplas formas de intervenção. Garcia e Michels (2011) ressaltam a necessidade de atenção à diversidade como base cultural. Nesse contexto, discute-se o papel da pedagogia histórico-cultural ser desenvolvida nas escolas, com o objetivo de garantir oportunidades iguais para todos os alunos, fundamentadas em pontos comuns, mas respeitando suas diferenças.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, assegura os direitos das pessoas com deficiência. A evolução do conhecimento e da informação sobre essas pessoas, suas características e especificidades, influenciou e determinou, ao longo do tempo, as atitudes e valores adotados pela sociedade em relação a esse grupo Garcia e Michels (2011). Seguindo essa mesma direção, a análise da evolução e do desenvolvimento da Educação Especial constitui um recurso metodológico essencial para a aproximação às fontes teóricas e práticas da área. As reformas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, assim como diversas outras reformas sociais, integram uma complexa rede de interações entre diferentes dimensões da sociedade Garcia e Michels (2011).

De acordo com Santos (2024), os chamados “alunos integradores” acabam sendo segregados por meio da consolidação de estruturas organizacionais criadas ou reinventadas

para esse fim, muitas vezes com o apoio das próprias instituições educacionais. Com isso, a inclusão tem origem no movimento de integração escolar, cujo objetivo era inserir crianças com deficiência nas escolas regulares. Tal movimento representou um passo significativo em direção a um sistema educacional unificado. Autores que abordam essa temática criticam a ineficácia da Educação Especial nos moldes tradicionais e propõem novas abordagens voltadas à unificação entre a Educação Especial e a Educação Geral em um sistema único Santos (2024).

A proposta, portanto, é que todos os alunos, sem exceção, sejam matriculados em salas regulares e recebam uma educação efetiva nesse contexto. Como resultado dessas novas abordagens, diversos autores, em diferentes países, passaram a questionar o tratamento destinado a alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o papel das instituições escolares na manutenção da exclusão. Esses questionamentos também deram origem a críticas ao desenvolvimento dos sistemas educacionais em diversos países Gomes, Fernandes e Batista (2007).

Nesse sentido, foi entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990 que emergiu um novo movimento crítico em relação às práticas integrativas desenvolvidas nas esferas educacional e social. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, deu início a um movimento pela educação inclusiva, com o objetivo de reestruturar as escolas para atender às necessidades de todas as crianças. Esse movimento ganhou força com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tornando-se uma tendência internacional. O documento teve como objetivo responder às limitações da abordagem integrativa: por um lado, sua restrição aos alunos identificados como portadores de necessidades educacionais especiais e, por outro, sua limitação ao campo educacional, desconsiderando a dimensão da integração social.

As mudanças de atitude exigidas para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares impactam diretamente todos os membros da comunidade educacional, as políticas públicas, as associações de pessoas com deficiência e, sobretudo, os responsáveis pela formação docente. Nessa lógica, segundo Santos (2024), é a partir de uma perspectiva internacional que os movimentos em direção a uma escola verdadeiramente inclusiva poderão encontrar maior inspiração e fortalecimento.

A Educação Inclusiva pode ser identificada a partir do primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no qual todos os países signatários reconhecem que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, enfatizando que os valores da liberdade e da igualdade

como fundamentos de uma visão social que respeita as diferenças (SANTOS, 2024, p. 105).

Em 1993, as Nações Unidas adotaram a Resolução intitulada *Regras Padrão sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*, a qual passou a ser utilizada como instrumento programático no âmbito da União Europeia. Esse marco evidencia a incerteza metodológica ainda presente: seria suficiente a inclusão de referências a pessoas com deficiência nas regulamentações gerais, ou seria necessário continuar a luta específica e incisiva por seus direitos, mantendo a deficiência como uma frente de batalha visível, como forma de alerta e mobilização social? Santos (2024).

Santos (2024) afirma que uma escola inclusiva deve buscar o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, considerando a organização do espaço e do tempo, de modo a estimular e encorajar a participação de todos os alunos. Nesse sentido, a educação inclusiva se contrapõe a qualquer forma de segregação ou argumento que justifique a separação no exercício do direito à educação.

Observa-se, portanto, que a Educação Especial e Inclusiva é um direito assegurado por leis, fundamentado no princípio da não segregação de pessoas com base em deficiência, raça, etnia, gênero, cor, religião, opiniões ou qualquer outra condição. No entanto, como ressalta Mantoan (2015), para que esse direito seja efetivamente alcançado, é necessário ir além da legislação: é imprescindível transformar as práticas pedagógicas e sociais.

Dessa forma, as intervenções pedagógicas não apenas promovem um modelo de subjetividade que favorece a interação entre os mundos físico e social, como também se articulam aos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Elas são essenciais para a construção do pensamento e da ação. A realidade material, portanto, não se apresenta de maneira mecanizada, mas é mediada por signos social sendo essa mediação fundamental para a compreensão ampliada dos processos educativos e das dinâmicas sociais.

Com um olhar sobre a legislação educacional brasileira, com base a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cabem destacar a importância do direito à educação, no qual, deve ser garantido de forma universal, gratuita e com qualidade, priorizando a inclusão na rede regular de ensino. Portanto, essa diretriz determina que a educação não se limite à transmissão de conteúdos, mas promova a formação integral do sujeito, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

Contudo, a realidade material quando se trata do contexto escolar não se apresenta de maneira mecanizada, de fato é constantemente mediada por signos sociais, legislações e políticas públicas. Entretanto, essa mediação é fundamental para ampliar a compreensão dos processos educativos e das dinâmicas sociais, garantindo que a prática pedagógica esteja em consonância com os direitos e objetivos previstos no marco legal vigente.

### **3 SABERES QUE LIBERTAM: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO ALICERCES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

A compreensão das bases epistemológicas que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica PHC e a Psicologia Histórico-Cultural exige uma análise histórica que permita entender como essas teorias se constituíram como respostas aos limites das correntes pedagógicas e psicológicas tradicionais. Ambas as perspectivas partem do pressuposto de que o ser humano é um ser histórico e social, cuja formação está intrinsecamente vinculada às condições materiais e às relações sociais de produção.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como principal expoente o filósofo e educador Dermeval Saviani, que a partir da década de 1980 desenvolveu um projeto de educação voltado à transformação social, fundamentado no materialismo histórico-dialético. A proposta surge como contraponto às pedagogias liberal e tecnicista, propondo uma abordagem crítica que reconhece a educação como prática social comprometida com a emancipação dos sujeitos historicamente explorados.

Nesse mesmo contexto, Saviani (2016) aponta que a dialética hegeliana se sintetiza na filosofia, manifestando-se por meio da arte e da religião, assumindo, assim, um caráter idealista. Por sua vez, Marx, embora não tenha desconsiderado a visão dialética de Hegel, atribuiu a ela uma nova perspectiva ao considerar a história da existência humana mediada pelo contexto social. Nesse sentido, o empírico e o abstrato são momentos interdependentes do processo de conhecimento. Ou seja, o concreto ou real-concreto não se manifesta de forma natural; é necessária a mediação do abstrato. Como aponta Marx (1974 *apud* SAVIANI, 2015), a lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto.

Essa afirmação fundamenta a concepção marxiana conhecida como materialismo dialético, também referido como materialismo histórico, podendo ser unificado sob o termo materialismo histórico-dialético. A análise dessa abordagem na formação marxista permite compreender como a realidade social condiciona o desenvolvimento do conhecimento, evidenciando a mediação entre os aspectos materiais e ideais da vida humana.

Assim como a pedagogia histórico-crítica que, segundo Saviani (2011), se articula dialeticamente em três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação (ou pedagogia) e a prática pedagógica, a psicologia histórico-cultural de Vygotsky também contribui para esse entendimento. Vygotsky evidencia a cultura como principal elemento de integração do

indivíduo, promovida pela interação com os parceiros sociais no desenvolvimento humano, especialmente na conexão entre pensamento e linguagem.

Segundo Saviani (2016), o objetivo da educação consiste na identificação dos elementos culturais que os indivíduos precisam assimilar para se tornarem plenamente humanos. Nesse processo, a escola se configura como um espaço de conhecimento sistematizado. A própria institucionalização da educação por meio da escola é um indício de sua especificidade. Portanto, conforme a pedagogia histórico-crítica, se a escola não possuísse identidade própria, sua especificidade seria inviável.

Nesse panorama, Vygotsky traz contribuições significativas para o entendimento de como a teoria histórico-cultural pode colaborar com as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Ao estudar os instrumentos que compõem as funções psicológicas, Vygotsky constatou que o cérebro possui uma estrutura mental profundamente influenciada pelo meio social em que o indivíduo está inserido ao longo de sua trajetória histórica. A cultura, em estreita associação com a linguagem, desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que se consubstancia a transição do biológico para o sócio-histórico (OLIVEIRA, 2008, p. 24).

Nesse sentido, Saviani compreende o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13, *apud* SILVA, 2014, p. 83). O foco central está na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, considerados elementos essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica.

A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, nasce na União Soviética no início do século XX com Lev Vygotsky, e tem como principais representantes também A. R. Luria e A. N. Leontiev. A qual segundo Santos (2024), é uma teoria que é:

Muito preocupada com o homem omnilateral-integral e, por ser uma teoria pedagógica voltada para o todo orgânico, fica difícil apresentar o que é central ou periférico. Assim, o método de ensino baseia-se na concepção dialética da ciência, trajetória essa a ser percorrida. (SANTOS, 2024, p. 108).

A Psicologia Histórico-Cultural rompe com a visão inatista e mecanicista das funções psicológicas, defendendo que os processos mentais superiores são construídos a partir das interações sociais mediadas por instrumentos culturais, notadamente a linguagem. A linguagem, nessa concepção, transcende a função comunicativa e configura-se como um signo central para o desenvolvimento do pensamento e da consciência.

Saviani e Vygotsky compartilham a perspectiva de que o conhecimento é socialmente construído e historicamente situado. Tal aproximação permite afirmar que a base psicológica da PHC é a própria Psicologia Histórico-Cultural visto que ambas compartilham os fundamentos do materialismo histórico-dialético, assim como reitera Santos (2024):

A psicologia é fundamental para a pedagogia no momento em que analisa, explica e descreve o processo do desenvolvimento cognitivo das crianças através das suas funções psicológicas superiores. Dessa forma, podemos afirmar que a base psicológica da Pedagogia Histórico-Crítica é a própria Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada no pensamento de Saviani e Vygotsky (SANTOS, 2024 p.109)

A Pedagogia Histórico-crítica, portanto, ao se relacionar com a Psicologia histórico-cultural, propõe uma prática pedagógica que possibilita ao sujeito a apropriação ativa e crítica do saber sistematizado. O conhecimento escolar, nesta concepção, não é um fim em si mesmo, mas um instrumento de humanização, conforme aponta Duarte (2016, p. 47, *apud* ELOY; FERNANDES E COUTINHO, 2020):

A liberdade é, portanto, um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente. (DUARTE, 2016, p. 47).

Historicamente, a emergência da Pedagogia Histórico-crítica no Brasil está ligada às críticas aos modelos educacionais que negligenciavam o papel da escola na socialização do saber. Durante o século XX, sobretudo nos anos 1980 e 1990, consolidaram-se críticas ao tecnicismo, que via a educação como mera preparação para o trabalho. A PHC surge então como resposta a essa lógica, defendendo a função da escola enquanto espaço de formação unilateral e emancipadora Silva (2014).

No campo da educação especial, essa abordagem se mostra particularmente relevante. Como afirmam Eloy e Coutinho (2020, p. 3), é necessário garantir às pessoas com deficiência o acesso ao conhecimento sistematizado como forma de inserção crítica e ativa na sociedade. Para isso, a escola precisa deixar de ser apenas um espaço de acolhimento e se constituir enquanto ambiente de mediação cultural.

A história da educação especial no Brasil reforça essa necessidade. Desde a fundação dos primeiros institutos para cegos e surdos, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos Mudos (1857), até a promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN 9.394/96, houve avanços legais no sentido da inclusão. Contudo, a realidade escolar ainda é marcada por uma “inclusão excludente” Freitas (2002, *apud* SILVA,

2014, p. 81), na qual os estudantes são inseridos no ensino comum sem o devido suporte pedagógico e material.

É nesse contexto que a articulação entre PHC e Psicologia Histórico-Cultural se apresenta como possibilidade concreta de superação das desigualdades educacionais. A partir dessa perspectiva, a educação especial não pode ser reduzida a estratégias compensatórias, mas deve garantir a mediação dos conteúdos clássicos e essenciais que permitam a esses sujeitos compreender e transformar a realidade Eloy, Fernandes e Coutinho (2020, p. 4).

Portanto, a proposta da PHC aliada à Psicologia Histórico-Cultural aponta para a construção de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a justiça social. Essa proposta não ignora as peculiaridades dos estudantes com deficiência, mas entende que sua plena inclusão se dá quando lhes é assegurado o acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade.

A perspectiva da PHC desenvolvida por Dermeval Saviani, sustenta-se na compreensão de que o acesso ao conhecimento é condição essencial para a emancipação humana. Saviani (2011, p. 45) afirma que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”, reforçando a centralidade do saber como ferramenta de libertação e superação das desigualdades sociais. Essa concepção dialoga diretamente com a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo no que se refere à mediação como elemento estruturante da aprendizagem. Para Santos (2024, p. 108), “a prática pedagógica é vista como prática social”, o que implica reconhecer o papel das interações sociais e dos instrumentos culturais, principalmente a linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O conhecimento, na perspectiva histórico-crítica, não é neutro nem desinteressado. Como destaca Saviani (2008, p. 7), “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”. Trata-se, portanto, de um saber que articula intencionalidade pedagógica, criticidade e historicidade. Duarte (2016 *apud* ELOY, FERNANDES E COUTINHO, 2020) amplia essa compreensão como destacado *a priori*, ao afirmar que a liberdade é um processo social que está ligado a união da objetividade e subjetividade. Assim, a formação do sujeito livre, para a PHC e Psicologia Histórico-Cultural, dá-se na medida em que ele compreende o mundo objetivo e atua sobre ele de forma consciente e transformadora.

A apropriação dos conhecimentos sistematizados é, assim, condição de humanização. Como argumentam Eloy e Coutinho (2020, p. 4), “a apropriação oportuniza aos seres

humanos os instrumentos analíticos que lhes permitem a leitura do mundo em que estão inseridos”. Logo, não basta a permanência na escola: é preciso assegurar a mediação cultural efetiva. O ensino da leitura, da escrita e do pensamento lógico-matemático não deve ser visto como um fim utilitário, mas como um meio para o desenvolvimento integral do sujeito. A linguagem, na Psicologia Histórico-Cultural, é um dos principais instrumentos de mediação do pensamento. Vigotski afirma que “os signos são representações da realidade e controladores da atividade psicológica”, Santos (2024, p. 109), o que torna o domínio da linguagem essencial ao exercício da cidadania.

Nesse contexto, a educação especial ganha novos contornos. O simples acesso físico à escola não garante inclusão, se não estiver acompanhado por estratégias pedagógicas que assegurem a apropriação dos conteúdos clássicos o qual Santos (SANTOS, 2014, p. 84, *apud* SAVIANI, 2009, p. 14) entende que:

[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. **O Clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.** Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (grifos nossos) (SANTOS, 2014, p. 84, *apud* SAVIANI, 2009, p. 14)

Desse modo, é imprescindível compreender que a efetivação da inclusão escolar exige muito mais do que a presença física do aluno com deficiência na sala de aula. Para que a inclusão seja de fato significativa, é necessário garantir o acesso aos conteúdos fundamentais do conhecimento humano, aqueles que se consolidaram historicamente como essenciais à formação crítica e integral dos sujeitos. Silva (2014, p. 84) defende que tais conteúdos, por seu caráter estruturante, devem orientar a prática pedagógica, pois representam o que há de mais relevante na produção cultural da humanidade.

Assim, a inclusão educacional ultrapassa o aspecto meramente formal e passa a configurar-se como processo de mediação efetiva entre o estudante e o saber sistematizado, reafirmando o papel da escola na formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. A crítica ao modelo tecnicista e às políticas compensatórias é recorrente. Silva (2014, p. 79) observa que “a educação especial passou a se orientar pelos princípios inclusivistas”, mas frequentemente sem romper com a lógica capitalista que reduz a inclusão à eficiência quantitativa.

Nesse sentido, a chamada “inclusão excludente” (FREITAS, 2002, *apud* SILVA, 2014, p. 81) evidencia a contradição entre a presença física do aluno com deficiência na escola comum e a ausência de práticas pedagógicas efetivas que viabilizem sua aprendizagem real. A PHC propõe a superação dessa lógica a partir de uma pedagogia que valorize o

conhecimento como condição para a participação crítica na sociedade. Desse modo, não basta estar na escola, mas é preciso ter acesso aos conhecimentos nela sistematizados. A inclusão, portanto, deve ser concebida como um processo cultural, pedagógico e político.

Como destaca Santos (2024, p. 107), “a criança com deficiência necessita de um ambiente de aprendizagem que propicie o desenvolvimento de suas capacidades”. Isso implica o reconhecimento das necessidades específicas de aprendizagem e a intencionalidade da ação pedagógica. A escola, enquanto espaço de socialização do saber sistematizado, deve funcionar como mediadora da cultura. Duarte (2004, p. 50 *apud* ELOY; FERNANDES E COUTINHO, 2020, p. 9) defende que “o processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade”, e é esse processo que deve ser vivenciado por todos os estudantes, sem exceção.

Para tanto, como mencionado, *a priori* é necessário garantir a organização curricular a partir da seleção de conteúdos essenciais, os clássicos, capazes de proporcionar saltos qualitativos no desenvolvimento dos sujeitos. A inclusão escolar, sob essa perspectiva, deve estar associada à efetivação do direito à educação plena, que só se realiza quando há mediação do saber e condições objetivas para a aprendizagem. Sousa (2018, p. 45) lembra que “a formação do professor não pode ser dissociada das condições precárias de trabalho”, ressaltando que a efetividade da inclusão depende também da valorização do magistério.

Logo, uma política educacional voltada à equidade precisa articular formação docente, investimento estrutural e concepção crítica de currículo. Não se trata de adaptar o aluno à escola, das pessoas com deficiência, conforme os princípios da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, deve ser pensada como um direito humano fundamental, inseparável da formação integral, mas de transformar a escola para torná-la um espaço verdadeiramente inclusivo. A educação e da emancipação social. Como lembram Marx e Engels, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” Santos (2024, p. 108).

Assim, uma educação comprometida com a equidade não pode se limitar a ações pontuais ou superficiais, mas deve assumir-se como um projeto político e social que enfrente as desigualdades estruturais. Na mesma direção, isso nos leva a compreender que a inclusão escolar vai além da presença física do estudante com deficiência: envolve o reconhecimento e a valorização de suas potencialidades, a eliminação de barreiras e a construção de práticas pedagógicas que promovam autonomia e participação plena. Nesse sentido, transformar a

escola é também transformar a sociedade, pois uma educação verdadeiramente inclusiva é, antes de tudo, um ato de justiça social e de afirmação da dignidade humana.

#### **4 VOZES QUE ECOAM NA CONTRAMÃO: DISPUTAS, RUPTURAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Esta seção tem por objetivo apresentar as análises de cinco teses e dissertações, selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para escolha dos trabalhos a serem analisados, utilizou-se como descritores: pedagogia histórico-crítica, educação especial e educação inclusiva, delimitou-se a busca de produções acadêmicas publicadas apenas nos últimos cinco anos (2020–2024), e que abordassem a temática da educação especial e inclusiva sob a ótica da PHC e da Psicologia histórico-Cultural. A escolha por essa delimitação visa mapear produções recentes que dialogam criticamente com os fundamentos teórico-metodológicos que orientam este trabalho, analisando suas contribuições, tensões e possibilidades de transformação no campo educacional.

Cada análise traz um olhar particular sobre como a educação especial tem sido pensada, praticada e disputada nos diferentes contextos educacionais. A primeira análise, da tese de Lorenzini (2022), revela as contradições do AEE entre práticas conformistas e movimentos de resistência, destacando a centralidade da formação omnilateral. A segunda, de Santana (2022), discute as limitações das políticas públicas inclusivas em nível municipal, denunciando o capacitismo estrutural e propondo uma intervenção concreta.

Na terceira análise, Soares (2021) reflete sobre as expectativas e obstáculos para a implementação da perspectiva histórico-cultural no currículo de Santo André-SP, com foco nas contradições entre teoria e prática. A quarta análise, de Wszolek (2023), apresenta uma prática pedagógica inclusiva na Educação Física escolar, com base no Ensino Desenvolvimental, revelando o potencial formativo da mediação docente. Por fim, a quinta análise, da dissertação de Jungo (2022), investiga a formação docente a partir dos microdados do Censo Escolar, expondo as falhas na preparação dos professores para atuarem de forma crítica e inclusiva.

Essas análises, em diálogo com os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, revelam um campo educacional em disputa, atravessado por práticas conservadoras, mas também por experiências que sinalizam caminhos emancipatórios para a educação inclusiva comprometida com o pleno desenvolvimento humano.

A seguir, para compreender de que forma a educação inclusiva tem sido discutida e problematizada no campo acadêmico, faz-se necessário apresentar produções recentes que abordam a temática sob diferentes perspectivas. O quadro a seguir sistematiza pesquisas relevantes que, ao dialogarem com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da

Pedagogia Histórico-Crítica, trazem contribuições significativas para a análise das práticas pedagógicas, das políticas públicas e da formação docente na área da educação especial.

Quadro 1 - Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

| <b>AUTOR / ANO</b> | <b>TÍTULO</b>                                                                                   | <b>INSTITUIÇÃO</b> | <b>OBJETIVO / TEMÁTICA</b>                                                            | <b>PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES</b>                                                                              |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lorenzini (2022)   | Trabalho pedagógico da educação especial: expressões de conformismos e resistências no AEE      | UFSC               | Analisar práticas pedagógicas no AEE e suas contradições                              | Evidencia práticas de resistência e defende o AEE como espaço de mediação cultural e formação omnilateral.   |
| Santana (2022)     | Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas acepções no município de Caetitê-BA  | UNEB               | Analisar a efetividade das políticas públicas inclusivas no plano municipal           | Denuncia o capacitismo estrutural e propõe intervenções concretas com base na PHC e participação popular     |
| Soares (2021)      | Expectativa de aproveitamento da perspectiva histórico-cultural no âmbito da educação inclusiva | UNIFESP            | Investigar como a teoria histórico-cultural é compreendida na rede pública de ensino. | Aponta contradições entre o discurso teórico e a prática escolar, com forte presença do olhar medicalizante. |
| Wszolek (2023)     | Práticas inclusivas e ensino desenvolvimental na Educação                                       | UFSC               | Aplicar a Psicologia Histórico-Cultural no ensino de                                  | Mostra o potencial do ensino desenvolvimental para a inclusão efetiva, com mediação pedagógica               |

|              |                                                                                       |      |                                                                |                                                                                                                   |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | Física escolar                                                                        |      | Educação Física                                                | intencional.                                                                                                      |
| Jungo (2022) | Formação docente e inclusão escolar: análise a partir dos microdados do Censo Escolar | UFSC | Investigar a relação entre formação docente e inclusão escolar | Aponta falhas na formação de professores e necessidade de fundamentação teórica crítica para práticas inclusivas. |

Fonte: Layane Soares Ferreira Lima (2025)

Com isso, a sistematização das pesquisas evidencia que, embora persistam desafios como o capacitismo, a medicalização e as lacunas na formação docente, também emergem experiências e análises que apontam para possibilidades concretas de transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. Nesse sentido, o conjunto das produções destacadas reforça a importância de práticas pedagógicas críticas, mediadas teoricamente, que superem visões conservadoras e contribuam para a efetivação de uma educação inclusiva pautada na emancipação humana.

#### **4.1 A educação especial como campo de disputas – entre o consenso liberal e a formação omnilateral**

Para fundamentar criticamente a discussão sobre a presença e a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC e da Psicologia Histórico-Cultural no contexto da educação especial e inclusiva, este capítulo estabelece um diálogo com a tese *Trabalho pedagógico da educação especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar*, de autoria de Vanir Peixer Lorenzini (2022), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A referida tese oferece uma análise aprofundada das práticas e discursos que permeiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando as tensões entre práticas pedagógicas conformadas à lógica escolar capitalista e iniciativas que indicam resistência e potencial de transformação. Com base nesse referencial, busca-se problematizar

o papel formativo da educação especial, à luz das contribuições teóricas que orientam a presente pesquisa.

A análise da educação especial na perspectiva da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural permite compreender que o processo inclusivo, quando desconectado de fundamentos teórico-práticos comprometidos com a emancipação humana, corre o risco de se esvaziar de sentido. Como destaca Saviani (2011), a educação escolar precisa garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, pois este constitui a base para a formação omnilateral dos sujeitos.

Na mesma direção, a formação omnilateral pode ser entendida como um processo educativo, no qual busca desenvolver todas as dimensões humanas de forma integrada, intelectual, física, estética, ética, social e técnica, e não apenas preparar para funções específicas ou imediatas.

Já no contexto da educação especial, a formação omnilateral significa assegurar que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades possam se apropriar de forma plena dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais, participando ativamente da vida social e alcançando maior autonomia e emancipação.

A tese de Lorenzini (2022) corrobora essa compreensão ao afirmar que a inclusão escolar proposta pelas políticas públicas, especialmente após a publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi absorvida sem mudanças estruturais nas práticas pedagógicas. Assim, reitera Lorenzini (2022, p.78)

[...] a política de 2008 se realiza, majoritariamente, como atualização da forma escolar burguesa, ao propor a inserção dos estudantes da educação especial na escola regular, sem a devida transformação curricular e organizacional. A escola permanece a mesma, sustentada nos pressupostos meritocráticos e da homogeneidade, o que contribui para a exclusão pedagógica disfarçada de inclusão. (LORENZINI, 2022, p.78)

Essa leitura crítica da forma escolar capitalista encontra eco nos fundamentos da PHC, que denuncia a contradição entre o projeto hegemônico de formação unilateral e a necessidade de uma educação comprometida com a emancipação. Saviani (2011, p. 12) ressalta que "não há neutralidade na definição dos conteúdos escolares", uma vez que estes expressam uma concepção de sociedade.

No estudo de Lorenzini, destaca-se a crítica à organização do AEE como espaço isolado e voltado à compensação das deficiências, desarticulado do trabalho pedagógico da sala comum. Em suas palavras, "a centralidade no sujeito e em sua condição individual se sobrepõe à preocupação com a formação humana em sua genericidade" Lorenzini (2022, p.

104). Essa lógica, herdada da concepção médico-psicológica, compromete o princípio de totalidade, essencial à Psicologia Histórico-Cultural.e à PHC.

Ainda que o discurso da inclusão tenha ganhado força nas últimas décadas, as práticas escolares nem sempre se alinham a uma concepção crítica de educação. Muitas vezes, observa-se a reprodução de ações que, embora travestidas de inclusivas, reforçam a fragmentação do ensino, a segregação simbólica e a responsabilização individualizada do sujeito pela sua aprendizagem.

A crítica a esse modelo, presente tanto nos autores que embasam esta monografia quanto na tese de Lorenzini (2022), permite vislumbrar brechas no consenso pedagógico dominante. A autora identifica, em sua pesquisa, que parte das produções acadêmicas recentes ainda se mantêm atreladas a um modelo técnico-compensatório de AEE, mas também evidencia que há estudos que buscam uma inflexão teórica e prática mais profunda:

Ainda que minoritários, alguns estudos demonstraram alinhamento com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, evidenciando a preocupação com a formação omnilateral e o acesso aos conhecimentos científicos como direito de todos (LORENZINI, 2022, p. 96).

Tais estudos representam importantes sinais de resistência dentro de um campo educacional amplamente influenciado por práticas conservadoras. A valorização da formação omnilateral, articulada à apropriação do conhecimento sistematizado, aponta para uma concepção de educação que reconhece os estudantes da educação especial como sujeitos plenos de direito à cultura, à ciência e ao desenvolvimento humano integral.

Deste modo, essa concepção, de inspiração marxista é presente no pensamento pedagógico crítico, além de contrapor à visão fragmentada e utilitarista da educação, que reduz o processo formativo a um treinamento para o trabalho ou à mera adaptação social. Quando se trata, no contexto da educação especial, a formação omnilateral assume um sentido ainda mais urgente: ela rompe com o paradigma assistencialista e reafirma que os estudantes público-alvo da educação especial são sujeitos plenos de direito ao acesso e à participação nos bens culturais e científicos historicamente produzidos. Trata-se, portanto, de garantir condições para que esses estudantes possam se apropriar de saberes científicos, tecnológicos e artísticos, participando ativamente da vida social e ampliando suas possibilidades de autonomia e emancipação humana.

Esses movimentos de resistência, embora isolados, indicam possibilidades reais de reorganização do trabalho pedagógico. Como exemplificado por uma professora participante do grupo focal da pesquisa: “para acompanhar a criança, o professor de AEE, de apoio, é você

estando lá [na classe comum]” Lorenzini (2022, p. 100). Tal fala sugere uma crítica à separação rígida entre os espaços de ensino e à ideia de que a atuação pedagógica deva ocorrer fora da sala de aula regular.

A psicologia histórico-cultural, ao considerar o desenvolvimento humano como resultante das mediações sociais e culturais, enfatiza que todos os sujeitos, inclusive aqueles com deficiência, têm potencial de aprendizagem quando inseridos em práticas sociais significativas. Vygotsky (1999) destaca que a linguagem e a cultura são elementos mediadores das funções psicológicas superiores, sendo, portanto, papel da escola promover esses instrumentos simbólicos a todos.

Neste mesmo sentido, Lorenzini (2022, p. 108) adverte que “o AEE não pode se constituir como um espaço de amenização das dificuldades escolares, mas sim como instância de mediação cultural”. Essa concepção transforma a função do atendimento especializado, atribuindo-lhe um papel formativo vinculado ao projeto de emancipação humana.

Por fim, tanto esta monografia quanto a tese analisada convergem na defesa de uma escola que promova a formação integral. A adoção dos fundamentos da PHC e da Psicologia Histórico-cultural implicam, necessariamente, o reconhecimento da escola como espaço contraditório e potencialmente transformador. Como conclui Lorenzini:

A compreensão crítica do trabalho pedagógico da educação especial revela que sua transformação não se dará por decretos ou protocolos, mas pela disputa de sentidos que ocorre no interior da escola, com base em uma concepção de educação voltada à emancipação e não à adaptação (2022, p. 111).

Assim, reafirma-se a necessidade de uma atuação pedagógica fundamentada teoricamente, politicamente comprometida e metodologicamente coerente com o princípio da formação omnilateral, condição indispensável para que a educação especial, de fato, seja inclusiva.

## **4.2 A dimensão política da inclusão escolar em Caetité-BA à luz da PHC e Psicologia Histórico-Cultural**

A dissertação *Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas acepções no município de Caetité - BA*, de autoria de Jaime de Jesus Santana (2022), é uma contribuição relevante ao debate sobre a efetividade das políticas inclusivas no nível municipal. A partir da análise crítica do Plano Municipal de Educação (PME 2015–2025) e da escuta de sujeitos diretamente envolvidos na prática educativa, o autor articula sua investigação ao referencial

teórico do materialismo histórico-dialético, com ênfase na PHC de Dermeval Saviani. Essa escolha metodológica permitiu ao pesquisador compreender as contradições entre o avanço normativo e a realidade vivenciada no cotidiano das escolas públicas do município de Caetité-BA.

Apesar dos avanços legais registrados nas últimas décadas, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra entraves significativos na prática escolar cotidiana. As legislações, como a LDB, a LBI e o PNE, apontam para uma escola que acolhe e valoriza a diversidade, mas, na realidade concreta das redes públicas de ensino, observa-se que tais dispositivos frequentemente não se desdobram em ações efetivas. No município de Caetité-BA, conforme analisado por Santana (2022), essa distância entre o texto legal e a vivência escolar fragiliza os processos pedagógicos e compromete a formação plena dos estudantes público-alvo da educação especial. O autor afirma que:

Muito dessas políticas apresentadas em forma de legislação não chegam à prática social, dificultando o processo de superação dos paradigmas da exclusão e da integração, que são elementos que reforçam o que este estudo classifica como capacitismo estrutural (SANTANA, 2022, p. 9).

Essa constatação crítica ressalta a importância de compreender a inclusão não apenas como um direito formal, mas como um processo social e político que exige intencionalidade pedagógica, reorganização do trabalho escolar e formação docente consistente. O reconhecimento da permanência de práticas integradoras disfarçadas de inclusão exige, à luz da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, a superação da lógica adaptativa e a afirmação do direito ao conhecimento como condição para o desenvolvimento humano integral.

Santana (2022) evidencia que a mera matrícula de estudantes com deficiência nas classes comuns não significa inclusão real, sobretudo quando não há mediação pedagógica eficaz. Compartilhando sua experiência como professor, descreve:

Enquanto professor de estudantes com transtornos do espectro autista – TEA, em uma turma de sétimo ano de matemática [...] percebi as dificuldades de promover significativas aprendizagens, sendo que desde as séries anteriores aquele público possivelmente era tratado como incapaz de aprender algo e se encontrava condicionado ao fundo da sala, relegado a realizar tarefas alheias aos estudos desenvolvidos por seus (suas) colegas (SANTANA, 2022, p. 21).

Esse relato ilustra o que a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1999) combate: a negação do desenvolvimento por ausência de mediação. Para esse autor, todas as crianças têm potencial de aprendizagem, desde que inseridas em práticas sociais significativas e acompanhadas por adultos que orientem o processo.

No contexto da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), o desenvolvimento humano é um processo histórico e socialmente mediado, no qual os indivíduos se apropriam de instrumentos e signos da cultura e, por essa via, transformam qualitativamente suas formas de agir e pensar Vigotski (1999).

Na mesma direção, as Funções Psicológicas Superiores (FPS), na PHC abrange atenção voluntária, memória lógica, linguagem interior, planejamento e pensamento conceitual são FPS que não emergem espontaneamente: formam-se na atividade orientada e cooperativa, sob condições didáticas que provoquem reorganizações qualitativas do psiquismo; Mediação Simbólica destaca as relações sociais que envolvem as funções psicológicas superiores não se estabelecem de maneira imediata, mas são mediadas por instrumentos e signos; Instrumentos referem-se à mediação prática da relação do sujeito com o mundo material. São ferramentas que possibilitam a transformação da realidade, como, por exemplo, o uso da faca para cortar o pão; já os Signos constituem elementos simbólicos dotados de significado. Diferentemente dos instrumentos, não operam diretamente sobre a realidade concreta, mas sobre os processos psíquicos, orientando o pensamento e a comunicação. Portanto, alguns signos podem assumir formas mais objetivas, como as representações visuais utilizadas em portas de banheiros chapéu para indicar homens ou guarda-chuva para indicar mulheres que, ao mesmo tempo em que organizam socialmente, também reforçam estereótipos de gênero internalizados culturalmente.

A dissertação também se destaca ao discutir o conceito de capacitismo estrutural, mostrando como a deficiência é socialmente construída como sinônimo de incapacidade. Santana (2022, p. 20) destaca:

É nesse cenário em que o público da Educação Especial vem sendo preparado para uma vida cada vez mais excludente, o que colabora para formar uma sociedade que exclui a cada dia. Uma sociedade que é formada num ambiente onde os sujeitos não experienciam o convívio com a diversidade é potencialmente reprodutora de ações que reforçam a discriminação e o preconceito contra aquele(a) que não está no padrão de eugenia exigido por esta mesma sociedade.

Essa reflexão aproxima-se das leituras de autores como Carla Vendramin e Fiona Kumari Campbell, citadas por Santana (2022), que comparam o capacitismo ao racismo ou ao machismo em sua função de legitimar opressões por meio da norma do “corpo ideal”. Para superar essa lógica, torna-se urgente uma pedagogia que reconheça a diversidade humana como ponto de partida da ação docente.

Ao analisar as políticas públicas voltadas à inclusão escolar, Santana (2022) evidencia que, muitas vezes, os próprios marcos legais que deveriam assegurar o direito à educação

inclusiva operam de forma ambígua. Essa ambiguidade normativa, como a utilização do termo “preferencialmente” em documentos oficiais, acaba por enfraquecer o compromisso do Estado com a inclusão plena, ao permitir a manutenção de espaços segregados. O autor questiona a coerência entre os discursos legais e a realidade excludente das práticas escolares:

Como garantir um ambiente educativo para todos, sendo que a própria legislação deixa brechas para que isso não ocorra? Como pensar em uma sociedade que respeite as diferenças, garanta a autonomia da pessoa com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, se esta própria sociedade não está sendo educada dessa forma? (SANTANA, 2022, p. 25).

Essa provocação remete ao entendimento de que a inclusão escolar não pode ser concebida de forma isolada, mas sim como parte de um projeto social mais amplo, que exige transformação nas concepções, práticas e políticas. A ausência de uma cultura educacional voltada à diversidade impede que a escola se constitua como espaço de formação omnilateral. Por isso, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se essencial compreender a inclusão como uma luta política e pedagógica, que exige a ruptura com o conformismo legalista e a construção de práticas escolares que efetivamente garantam a todos os sujeitos o acesso ao conhecimento e à dignidade.

Além de realizar a crítica, o autor propõe um produto interventivo: a elaboração de uma Nota Técnica participativa, voltada à atualização do PME. Essa proposta está ancorada na concepção de que a transformação das políticas públicas depende do diálogo com os sujeitos que vivenciam, na prática, suas lacunas e potencialidades. Santana defende que:

A Nota Técnica é indicativa de um documento de análise objetiva sobre uma política pública ou programa de governo, escrita com o propósito de avaliar o seu funcionamento, assim como de propor alternativas para a superação de eventuais gargalos ou pontos de estrangulamento identificados (SANTANA, 2022, p. 26).

Em consonância com os princípios da PHC, essa proposta busca articular teoria e prática, superando a fragmentação entre o planejamento técnico e a realidade das escolas. O autor reconhece que os educadores não podem ser vistos como simples executores de diretrizes externas, mas como sujeitos históricos capazes de intervir e transformar.

Portanto, a análise da dissertação de Santana (2022) permite reafirmar que a efetivação de uma educação inclusiva crítica e transformadora exige uma ruptura com os consensos liberais e capacitistas. O Atendimento Educacional Especializado – AEE deve ser ressignificado como espaço formativo e político, e não apenas como instância de suporte. Para isso, é indispensável um projeto educativo que una formação docente crítica, investimento público consistente e compromisso com a superação das desigualdades estruturais.

### 4.3 A potência e os limites da perspectiva histórico-cultural na reorganização curricular inclusiva

A dissertação de Natália de Amorim Soares, intitulada *Expectativas de aproveitamento da Perspectiva Histórico-Cultural no âmbito da Educação Inclusiva* (2021), propõe uma reflexão instigante sobre a inserção da teoria histórico-cultural no contexto das políticas e práticas inclusivas da rede pública de ensino de Santo André, São Paulo. A partir da escuta de professores e gestores da educação básica, a autora analisa as expectativas em torno da efetivação da perspectiva histórico-cultural como princípio orientador da proposta curricular do município, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência. Sua pesquisa revela o tensionamento entre um currículo construído com base em fundamentos críticos e emancipatórios e a permanência de práticas escolares que reproduzem concepções biologizantes, medicalizantes e capacitistas.

Apesar da incorporação formal da perspectiva histórico-cultural em documentos curriculares da rede pública de Santo André, os relatos analisados por Soares (2021) demonstram que muitos profissionais da educação ainda não se apropriaram plenamente dos fundamentos dessa abordagem. Em diversas entrevistas, observa-se que, embora os educadores mencionem a teoria de Vigotski (1998), suas práticas e discursos permanecem ancorados em concepções biologizantes e medicalizantes da deficiência, evidenciando uma contradição entre o discurso teórico e a realidade pedagógica. A autora registra uma das manifestações mais emblemáticas dessa contradição:

Quando, por exemplo, um sujeito, ao ser entrevistado, cita a abordagem vigotskiana, mas paralelamente discursa sobre a necessidade do olhar médico antevendo ou anulando o olhar pedagógico, ou ainda, revelando a compreensão de que, para ele, o(a) educando(a) com deficiência não está no mesmo âmbito dos demais, uma vez que aparentemente a deficiência limitaria as possibilidades que o(a) educador(a) espera para um educando ideal (SOARES, 2021, p. 66).

Essa fala evidencia a permanência de um modelo capacitista no interior das escolas, que compromete a efetivação de uma educação inclusiva de fato. O reconhecimento da deficiência como limitação absoluta, desvinculada das possibilidades mediadas de desenvolvimento, impede a construção de práticas pedagógicas que considerem o sujeito em sua totalidade. Nesse sentido, torna-se urgente investir na formação crítica dos profissionais da educação, para que a teoria histórico-cultural seja compreendida não apenas como um referencial retórico, mas como fundamento de uma práxis transformadora, comprometida com

a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições orgânicas ou históricas.

A análise realizada por Soares aproxima-se da crítica elaborada por autores como Saviani (2011) e Duarte (2016), ao mostrar que a escola, mesmo quando se diz inclusiva, ainda carrega traços da pedagogia tradicional e da lógica da compensação. Em diversos depoimentos, os professores expressam a expectativa de que a responsabilidade pela inclusão recaia sobre o AEE ou sobre serviços externos, enquanto a sala comum permanece operando sob a lógica da homogeneidade. Nesse contexto, a autora argumenta que:

É possível concluir a respeito do predomínio de expectativas consoantes às práticas tradicionais, uma vez que a compreensão do sujeito enquanto ser biológico ainda se faz presente e arraigada, além da percepção da necessidade de formações para a efetivação do documento curricular (SOARES, 2021, p. 61).

A formação docente surge, portanto, como um eixo estruturante para o aproveitamento crítico da perspectiva histórico-cultural. Soares (2021) defende que não basta adotar a terminologia da teoria de Vigotski (1998) ou incluí-la em documentos institucionais. É preciso promover deslocamentos paradigmáticos, rupturas com práticas excludentes e a reorganização do trabalho pedagógico à luz da totalidade e da mediação. Ela sustenta que “trata-se de reconhecer que o planejamento é elaborado para os (as) educandos (as) e não o contrário” Soares (2021, p. 76).

Essa defesa da intencionalidade pedagógica se articula ao princípio da pedagogia histórico-crítica de que o conhecimento escolar deve ser sistematizado, historicamente produzido e transmitido a todos, inclusive e especialmente aos que historicamente tiveram esse direito negado. A proposta da autora converge com os fundamentos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural ao denunciar o caráter alienante da escola tradicional e ao propor a reorganização do currículo como meio de garantir acesso ao conhecimento e à formação humana integral.

Por fim, a dissertação de Soares reafirma que a perspectiva histórico-cultural representa uma base teórica potente para a construção de um currículo inclusivo, mas que sua efetivação requer condições materiais, políticas e formativas para além do discurso. Ao afirmar que “a expectativa da perspectiva histórico-cultural na educação inclusiva, ainda que ancorada em pressupostos teóricos sólidos, encontra limites concretos nos modos como os sujeitos escolares significam o processo educativo” Soares (2021, p. 78), A autora indica que a transformação da escola exige mais do que boa vontade ou normativas progressistas: é

preciso disputar os sentidos da inclusão, da formação, do currículo e da docência, à luz de um projeto educativo emancipador.

A dissertação Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas acepções no município de Caetité – BA, de Jaime de Jesus Santana (2022), oferece uma contribuição importante ao debate sobre a efetividade das políticas de inclusão no âmbito municipal. Partindo da análise crítica do Plano Municipal de Educação (PME 2015–2025) e do diálogo com sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano escolar, o autor fundamenta sua investigação no materialismo histórico-dialético, tendo como referência a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani. Essa escolha permitiu evidenciar as contradições entre os avanços normativos e as dificuldades encontradas na realidade das escolas públicas de Caetité-BA.

Embora as últimas décadas tenham sido marcadas por avanços legais, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta barreiras significativas. Documentos como a LDB, a LBI e o PNE defendem uma escola aberta à diversidade, mas, na prática, esses dispositivos nem sempre se traduzem em ações concretas. Santana (2022) aponta que, no município estudado, a distância entre o que prevê a lei e o que ocorre nas escolas fragiliza os processos pedagógicos e compromete a formação plena dos estudantes público-alvo da educação especial. O autor observa que grande parte das políticas acaba restrita ao plano legal, sem alcançar a prática social, perpetuando lógicas de exclusão e o que denomina de capacitismo estrutural.

O autor afirma que:

Muito dessas políticas apresentadas em forma de legislação não chegam à prática social, dificultando o processo de superação dos paradigmas da exclusão e da integração, que são elementos que reforçam o que este estudo classifica como capacitismo estrutural (SANTANA, 2022, p. 9).

Essa constatação crítica ressalta a importância de compreender a inclusão não apenas como um direito formal, mas como um processo social e político que exige intencionalidade pedagógica, reorganização do trabalho escolar e formação docente consistente. O reconhecimento da permanência de práticas integradoras disfarçadas de inclusão exige, à luz da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, a superação da lógica adaptativa e a afirmação do direito ao conhecimento como condição para o desenvolvimento humano integral.

Ao analisar as políticas públicas voltadas à inclusão escolar, Santana (2022) evidencia que, muitas vezes, os próprios marcos legais que deveriam assegurar o direito à educação inclusiva operam de forma ambígua. Essa ambiguidade normativa, como a utilização do termo “preferencialmente” em documentos oficiais, acaba por enfraquecer o compromisso do

Estado com a inclusão plena, ao permitir a manutenção de espaços segregados. O autor questiona a coerência entre os discursos legais e a realidade excludente das práticas escolares: Como garantir um ambiente educativo para todos, sendo que a própria legislação.

Essa defesa da intencionalidade pedagógica se articula ao princípio da pedagogia histórico-crítica de que o conhecimento escolar deve ser sistematizado, historicamente produzido e transmitido a todos, inclusive e especialmente aos que historicamente tiveram esse direito negado. A proposta da autora converge com os fundamentos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural ao denunciar o caráter alienante da escola tradicional e ao propor a reorganização do currículo como meio de garantir acesso ao conhecimento e à formação humana integral.

Por fim, a dissertação de Soares reafirma que a perspectiva histórico-cultural representa uma base teórica potente para a construção de um currículo inclusivo, mas que sua efetivação requer condições materiais, políticas e formativas para além do discurso. Ao afirmar que “a expectativa da perspectiva histórico-cultural na educação inclusiva, ainda que ancorada em pressupostos teóricos sólidos, encontra limites concretos nos modos como os sujeitos escolares significam o processo educativo” Soares (2021, p. 78), A autora indica que a transformação da escola exige mais do que boa vontade ou normativas progressistas: é preciso disputar os sentidos da inclusão, da formação, do currículo e da docência, à luz de um projeto educativo emancipador.

#### **4.4 Práticas inclusivas e ensino desenvolvimental na educação física escolar – entre mediações, desafios e transformações**

A dissertação de Leandro Wszolek, intitulada Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física: planejamento e desenvolvimento de intervenções numa APAE (2023), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, representa uma contribuição significativa à articulação entre o ensino da Educação Física e os princípios da inclusão escolar, com base na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1987) e, especialmente, no Método do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1988). O autor, a partir de sua prática como professor de Educação Física em uma APAE do interior do Paraná, realiza uma investigação-intervenção com forte ancoragem teórica e política, demonstrando que a inclusão é um processo pedagógico ativo, mediado e situado.

A pesquisa parte do entendimento de que “os direcionamentos e apontamentos para a inclusão social devem ser produzidos essencialmente no próprio chão da escola” Wszolek

(2023, p. 14), o que aproxima sua postura metodológica da proposta de Soares (2021), que também defende o papel do professor como agente de transformação, e de Santana (2022), ao considerar a prática docente como espaço privilegiado de reinvenção das políticas públicas.

Ao fundamentar sua prática no ensino desenvolvimental, Wszolek adota uma abordagem crítica do processo de escolarização, priorizando a mediação teórica do professor e o papel ativo do estudante, mesmo no contexto da deficiência. Essa escolha revela seu alinhamento com a crítica vygotskyana ao determinismo biológico. Como reitera:

O Ensino Desenvolvimental, vinculado à Teoria Sociocultural, surge a partir dos aprofundamentos de Vasili Davydov sobre a atividade de aprendizagem dos alunos [...]. Os conhecimentos externos dos educandos devem ser transformados em conhecimentos internos, por meio da mediação do professor (WSZOLEK, 2023, p. 43).

Essa concepção teórica dialoga com os apontamentos de Lorenzini (2022), ao reconhecer a potência formativa do conhecimento científico sistematizado no processo de escolarização de sujeitos com deficiência. Ambas as autoras defendem a importância da pedagogia como instrumento de superação do capacitismo e da marginalização simbólica dos alunos da educação especial.

Wszolek mostra, por meio de registros das atividades aplicadas, que a intencionalidade pedagógica e o planejamento fundamentado nas necessidades dos estudantes são condições essenciais para o sucesso das práticas inclusivas. Ele afirma que “as práticas pedagógicas adotadas permitiram que os educandos se sentissem pertencentes às aulas, valorizados em suas especificidades e protagonistas de seu processo de aprendizagem” Wszolek (2023, p. 157).

Ao utilizar o Experimento Didático-Formativo, o autor desenvolve sequências pedagógicas que promovem a participação efetiva, a construção de conceitos e a ampliação das interações sociais no espaço da APAE. Isso o aproxima da proposta de Soares (2021), que defende a criação de um currículo inclusivo pautado na mediação, na valorização da cultura e na superação da lógica do aluno ideal.

A crítica de Wszolek ao modelo de inclusão apenas formal ou documental aparece também quando questiona as políticas públicas implementadas nas APAEs. Para ele, muitas vezes a inclusão é entendida como adequação burocrática, e não como reorganização da escola, pois “mesmo sendo evidenciado o progresso em relação à elaboração de políticas educacionais públicas na perspectiva inclusiva, se observa na realidade escolar que são poucas as mudanças significativas em relação aos recursos físicos e humanos em prol da inclusão” Wszolek (2023, p. 25).

Essa constatação se aproxima da crítica feita por Santana (2022) ao uso da expressão “preferencialmente” nos textos legais, que abre brechas para práticas segregadoras. Ambos reconhecem que as políticas inclusivas muitas vezes ficam restritas ao “contexto da produção de texto”, sem alcançarem plenamente o “contexto da ação” Wszolek (2023 apud (BALL; BOWE, 1992). Outro ponto importante é o uso de instrumentos avaliativos formativos, como relatórios descritivos e registros audiovisuais, que permitiram ao autor observar as trajetórias de aprendizagem e replanejar constantemente as ações pedagógicas. Para ele, a avaliação deve: “[...] registrar todos os avanços e dificuldades do estudante para balizar o replanejamento do Plano de Atendimento Individualizado – PAI” (WSZOLEK, 2023, p. 96).

Essa perspectiva de avaliação contínua e qualitativa também é defendida por Lorenzini (2022) e Soares (2021), que criticam a avaliação meramente classificatória e promovem uma avaliação orientada ao desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito. Por fim, a dissertação reafirma que a Educação Física não é apenas espaço de movimento ou recreação, mas um campo de formação integral. Wszolek (2023) demonstra que, quando articulada a uma concepção crítica de ensino, essa disciplina pode operar como potente meio de inclusão social e produção de conhecimento. Seu trabalho se insere, assim, no conjunto de produções que buscam transformar a escola especial em um espaço democrático, formativo e comprometido com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

#### **4.5 Formação docente e a contradição da inclusão – um olhar a partir dos microdados do Censo Escolar**

A dissertação Formação docente na perspectiva inclusiva: um olhar sobre os microdados do Censo Escolar, de autoria de Brisa Gama Jungo (2022), defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), propõe uma reflexão crítica sobre a preparação de professores para a educação inclusiva, especialmente no ensino de matemática para estudantes com deficiência intelectual. A autora analisa dados do Censo Escolar (2010, 2015 e 2020), à luz da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, para evidenciar a distância entre os discursos legais de inclusão e a realidade das salas de aula.

O estudo parte da constatação de que os cursos de formação docente, sobretudo nas licenciaturas em matemática, pouco se articulam com a proposta inclusiva. Segundo a autora, “a precarização da formação docente... distanci[a] o docente da diversidade presente em sala” (JUNGO, 2022, p. 74). Essa afirmação dialoga com Santana (2022), que também denuncia a

dissociação entre o que está previsto nas metas dos Planos Municipais de Educação e a efetivação de práticas pedagógicas voltadas à inclusão real.

Jungo articula sua crítica ao resgate dos fundamentos da PHC, defendendo que a formação docente precisa ter como eixo central a socialização do conhecimento científico e a construção de práticas intencionais.

A pedagogia histórico-crítica defende a socialização do conhecimento e a organização e sistematização do trabalho docente de forma que estes professores sejam capazes de produzir em seus alunos o domínio dos conhecimentos que a humanidade produziu historicamente (JUNGO, 2022, p. 86).

Esse posicionamento está alinhado à análise de Lorenzini (2022), que identificou nas práticas do AEE uma tensão entre conformismo e resistência, sendo o conhecimento sistematizado um elemento-chave para a formação omnilateral. Ambas as autoras compreendem que a educação inclusiva só se efetiva quando promove o acesso aos saberes historicamente produzidos, mediado por professores conscientes de seu papel formador.

A autora também alerta para o risco do capacitismo presente na prática pedagógica quando a formação é tecnicista e desarticulada da crítica social. Assim como em Soares (2021), que identificou professores reproduzindo discursos medicalizantes mesmo ao citarem Vygotsky, Jungo destaca a presença de contradições na formação docente. Ela observa que: “há ainda uma visão biologizante da deficiência, que ignora a totalidade do sujeito e reduz sua potencialidade às limitações observáveis” Jungo (2022, p. 72).

Ao defender o materialismo histórico-dialético como base metodológica da análise, a autora compreende o fenômeno educacional como parte de uma totalidade social, tal como enfatiza Wszolek (2023) em sua crítica à inclusão meramente documental. Jungo (2022, p. 56) destaca que “reconhecemos quão essencial foi fundamentar nossa análise com base no materialismo histórico e dialético como forma de compreender o que o fenômeno educacional, como parte de um fenômeno social, nos traz em sua essência”.

Outro ponto de destaque é a defesa da formação continuada como meio de superar o descompasso entre teoria e prática. Dialogando com Rosa (2013), citada por Jungo, a autora afirma:

Os cursos de formação inicial, as licenciaturas em geral, deveriam ter disciplinas que abordassem vários aspectos relativos à educação inclusiva e que os professores (em formação) pudessem vivenciar práticas inclusivas, para se sentirem mais seguros e formados para atuarem” (ROSA, 2013, p. 30 apud JUNGO, 2022, p. 42).

Essa crítica está presente também em Wszolek (2023), que aponta a necessidade de intencionalidade pedagógica e de sequências didáticas planejadas com base no desenvolvimento dos estudantes. Para ambos, a ação docente é transformadora quando mediada pela teoria e sustentada pela análise concreta da realidade. Por fim, Jungo (2022) defende que os dados estatísticos do Censo Escolar revelam uma verdade incômoda: o crescimento numérico das matrículas de estudantes com deficiência não corresponde à ampliação da qualidade da educação inclusiva.

Jungo (2022, p. 88) afirma que “embora os dados indiquem aumento das matrículas de alunos com deficiência intelectual, a realidade da prática pedagógica ainda carece de fundamentação teórica e formativa condizente com os princípios da inclusão escolar” Jungo (2022, p. 88). Essa análise confirma o argumento de que a educação inclusiva não pode ser pensada como um dado quantitativo ou uma adequação superficial ao discurso político, mas como uma construção coletiva, crítica e profundamente formativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia buscou compreender em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural podem contribuir para a construção de uma educação especial verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir o acesso efetivo de todos os estudantes ao conhecimento historicamente sistematizado. A partir do diálogo entre marcos legais, fundamentos teóricos e análises de produções acadêmicas recentes, constatou-se que a inclusão escolar no Brasil, embora prevista normativamente, ainda é marcada por contradições profundas entre discurso e prática.

A análise do percurso histórico da educação especial evidenciou que, por muito tempo, os estudantes com deficiência foram excluídos dos espaços escolares ou inseridos de maneira segregada, com base em uma concepção de deficiência centrada na falta, na limitação e na inadequação. A transição da lógica integradora para a perspectiva inclusiva representou um avanço importante, ao reconhecer o direito desses sujeitos à educação em espaços comuns. No entanto, tal mudança tem se revelado, muitas vezes, superficial e insuficiente, quando não é acompanhada por transformações estruturais no currículo, na organização escolar e, principalmente, na formação docente.

É nesse ponto que as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural se tornam incontornáveis. Ambas partem da premissa de que o desenvolvimento humano é mediado social e culturalmente, sendo o acesso ao conhecimento um direito inalienável de todos os sujeitos, independentemente de suas condições orgânicas, sociais ou históricas. A escola, nesse sentido, não deve ser apenas um espaço de acolhimento, mas um ambiente de mediação cultural, onde o conhecimento historicamente produzido pela humanidade seja socializado de forma intencional, sistematizada e crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao se basear no materialismo histórico-dialético, propõe uma concepção de educação como prática social comprometida com a emancipação dos sujeitos. O trabalho pedagógico deve promover a apropriação ativa dos saberes clássicos e fundamentais, superando o tecnicismo, o espontaneísmo e as práticas pedagógicas que naturalizam as desigualdades educacionais. Já a Psicologia Histórico-Cultural, ao afirmar que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da mediação simbólica, especialmente pela linguagem, oferece à educação uma compreensão profunda de que todos os sujeitos, inclusive aqueles com deficiência, têm potencial de aprendizagem, desde que inseridos em práticas sociais significativas e orientados por intervenções pedagógicas qualificadas.

As análises realizadas a partir de dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos evidenciaram que, embora a lógica dominante ainda seja marcada por práticas adaptativas, medicalizantes e capacitistas, há experiências concretas que se orientam pelas teorias aqui discutidas, apontando caminhos de resistência e possibilidades reais de transformação. Essas experiências, ainda que isoladas, reafirmam que uma escola inclusiva não se faz apenas com discursos bem-intencionados, mas com práticas pedagógicas intencionalmente fundamentadas, comprometidas com a formação omnilateral e com a superação das desigualdades estruturais.

Os dados analisados permitiram identificar que a mera presença física de estudantes com deficiência nas salas comuns não garante, por si só, a inclusão. O que determina a efetividade da inclusão é a possibilidade de esses sujeitos se apropriarem dos instrumentos culturais que possibilitam sua inserção crítica e ativa na vida social. Nesse sentido, tanto Saviani quanto Vygotsky convergem ao defenderem que o domínio dos conteúdos escolares não pode ser privilégio de poucos, mas condição de emancipação de todos.

A formação docente emerge, portanto, como eixo central e estruturante de uma educação inclusiva e crítica. Não se trata apenas de fornecer informações técnicas sobre como lidar com a deficiência, mas de formar educadores capazes de compreender a totalidade social, reconhecer a historicidade dos sujeitos e planejar intervenções pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada estudante, sem abrir mão da universalidade do conhecimento.

Dessa forma conclui-se que a efetivação da educação especial e inclusiva exige a superação de uma lógica de compensação, substituindo-a por uma lógica de mediação. A escola precisa se organizar para que todos os estudantes tenham acesso aos saberes essenciais, sendo a inclusão compreendida não como adaptação dos sujeitos à escola, mas como transformação da escola para acolher a diversidade em sua plenitude.

Por fim, é necessário reafirmar que a construção de uma escola pública, gratuita, laica, democrática e inclusiva passa pela adoção de uma perspectiva teórico-prática que una criticidade, intencionalidade e compromisso político. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural oferecem não apenas ferramentas conceituais, mas também fundamentos ético-políticos que colocam a educação no centro da luta por justiça social. Tornar a escola inclusiva é, antes de tudo, um projeto de sociedade um projeto que reconhece que a dignidade humana só pode se realizar plenamente quando o direito ao conhecimento é assegurado a todos, sem exceções, sem concessões e sem retrocessos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Art. 208, inc. III da Constituição Federal de 1988.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853**, de 24 de Outubro de 1989.

DUARTE, Newton. **Crítica à aprendizagem por descoberta**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELOY, Adriana Cristina Moraes, SALVATTI, Luciana Cristina. O direito à Educação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica e a Educação Especial. **Revista Educação Especial**, -, pp. 1-20. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. vol. 33, 2020.

ELOY, Adriana Cristina Moraes; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, vol. 33, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X41161>. Acesso em: 07 jun. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 17, p. 105-124. Disp. em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?lang=pt&format=pdf>.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4º Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches Mota; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. Brasília, DF: Gráfica e Editora Cromos, 2007. 81p

JUNGO, Brisa Gama. **A formação de professores de matemática para atender alunos com deficiência intelectual: uma análise dos microdados do censo escolar** 05/05/2022 96 f. Mestrado em Educação Em Ciências E Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Araras Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar

LORENZINI, Vanir Peixer. **Trabalho pedagógico da educação especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar** 31/07/2022 135 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC

MANTOAN, M. T. E. “Produção de conhecimentos para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Laped (Unicamp)”. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. D. de (orgs.). **Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.79-93.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. Piaget - Vygotsky : novas contribuições para o debate. Tradução . São Paulo: Ática, 2008. Acesso em: 07 mar. 2025.

SANTANA, Jaime de Jesus. **Políticas públicas para educação especial inclusiva e suas aceções no município de caetité – ba** 02/06/2022 146 f. Mestrado Profissional em ensino, linguagem e sociedade instituição de ensino: universidade do estado da Bahia, Caetité Biblioteca Depositária: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2960>

SANTOS, Jandira Dantas dos. Educação inclusiva, atendimento educacional especializado, intersectorialidade: Os direitos sociais do estudante com deficiência. **Rev. Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 104–114, 2024.

SANTOS, Jandira Dantas. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Intersectorialidade: Os Direitos Sociais do Estudante com Deficiência. **Rev. Psicopedagogia** 2024; 41 (124): p. 104 a 114. Publicado em: 17 de Janeiro de 2024. Acesso em: 04 de Novembro de 2024.

SANTOS, Simone. **Educação inclusiva e justiça social**: caminhos para a prática docente crítica. São Paulo: Cortez, 2024.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>> .

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In : BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural** : questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.77-101. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p77-101>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, p. 78-89, set. 2014.

SOARES, Natalia de Amorim. **Expectativas de aproveitamento da perspectiva histórico cultural no âmbito da educação inclusiva** 15/12/2021 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: Eflch-Unifesp

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

WSZOLEK, LEANDRO. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação física:** planejamento e desenvolvimento de intervenções numa APAE 26/02/2023 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava Biblioteca Depositária: PPGE Unicentro – TEDE