

IDEAU

**PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO  
ESPECIAL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS  
INCLUSIVAS**

**HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY AND SPECIAL  
EDUCATION: PATHWAYS TO BUILDING INCLUSIVE  
PRACTICES**

**PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y EDUCACIÓN  
ESPECIAL: CAMINOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE  
PRÁCTICAS INCLUSIVAS**

**Fabiano Sales de Aguiar**

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar,  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

E-mail: [fabiano.aguiar@unir.br](mailto:fabiano.aguiar@unir.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9536-5931>

**Ivana Carla de Oliveira Lopes**

Doutora em Ciências da Educação, Prefeitura Municipal de Arapiraca, (PMA),  
Arapiraca, Alagoas, Brasil. E-mail: [ivanaclopes@gmail.com](mailto:ivanaclopes@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7271-0448>

**José Flávio da Paz**

Doutor em Estudos Literários, Centro Cultural, Educacional e Tecnológico para  
a Paz (FAPAZ), São Gonçalo do Amarante, Rio Grande do Norte.

E-mail: [jfp1971@gmail.com](mailto:jfp1971@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6600-9548>

**Júlio Cezar Rodrigues da Silva**

Doutor em Linguística e Literatura, Universidade do Estado de Mato Grosso  
(UNEMAT), Tangará da Serra, Mato Grosso. E-mail: [julio.rodrigues@unemat.br](mailto:julio.rodrigues@unemat.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1538-0926>

**Paloma Ravena Magalhães**

Pós-Graduada em Ensino de Ciências, Faculdade Venda Nova do Imigrante  
(FAVENI), Posse, Goiás. E-mail: [julio.rodrigues@unemat.br](mailto:julio.rodrigues@unemat.br)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6568-6324>

---

DOI:10.55905/reiv6n1-023

Submitted on: 2.23.2026 | Accepted on: 2.24.2026 | Published on: 3.10.2026

## RESUMO

Considerando a relevância da fundamentação teórica para a prática docente e as exigências da realidade escolar contemporânea, este texto analisa as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Através de um levantamento bibliográfico fundamentado nos pressupostos de Vigotski, Luria e Leontiev, discute-se a importância da escola como espaço insubstituível para a apropriação da experiência culturalmente acumulada. O papel do professor é destacado como mediador intelectual que planeja intencionalmente a prática pedagógica para promover o desenvolvimento de todos os estudantes. Conclui-se que a educação inclusiva requer a superação de visões biológicas, focando nas potencialidades e nos caminhos compensatórios do desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação de Professores.

## ABSTRACT

Considering the importance of theoretical foundations for teaching practice and the demands of contemporary school reality, this text analyzes the contributions of Cultural-Historical Psychology to the teaching-learning process of students who are targets of Special Education. Through a bibliographic survey based on the assumptions of Vygotsky, Luria, and Leontiev, the importance of school as an irreplaceable space for the appropriation of culturally accumulated experience is discussed. The teacher's role is highlighted as an intellectual mediator who intentionally plans pedagogical practice to promote the development of all students. It is concluded that inclusive education requires overcoming biological views, focusing on the potential and compensatory paths of human development.

**Keywords:** Cultural-Historical Psychology. Special Education. School Inclusion. Teacher Training.

## RESUMEN

Considerando la importancia de la fundamentación teórica para la práctica docente y las exigencias de la realidad escolar contemporánea, este texto analiza las contribuciones de la Psicología Histórico-Cultural al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes destinatarios de la Educación Especial. A través de un relevamiento bibliográfico basado en los supuestos de Vigotski, Luria y Leontiev, se discute la importancia de la escuela como espacio insustituible para la apropiación de la experiencia culturalmente acumulada. Se destaca el papel del docente como mediador intelectual que planifica intencionalmente la práctica pedagógica para promover el desarrollo de todos los estudiantes. Se conclui que la educación inclusiva requiere superar visiones biológicas, centrándose en las potencialidades y los caminos compensatorios del desarrollo humano.

**Palabras clave:** Psicología Histórico-Cultural. Educación Especial. Inclusión Escolar. Formación Docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação na contemporaneidade não pode ser dissociada das questões que permeiam a estrutura social, uma vez que a escola constitui uma expressão e resposta à sociedade em que está inserida. Nesse cenário, a educação escolar inclusiva emerge como um desafio que exige dos educadores não apenas a aceitação da diversidade, mas uma sólida consciência dos pressupostos teóricos que fundamentam sua ação docente. A Psicologia Histórico-Cultural (PHC), iniciada por Lev Vigotski na União Soviética, oferece uma base robusta para compreender o sujeito como um processo histórico e social.

A presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares intensificou-se na última década, gerando demandas urgentes por formação e reflexão pedagógica. O público-alvo da educação especial compreende alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que a escola cumpra sua função clássica: a transmissão-assimilação do saber sistematizado de forma a transformar o psiquismo do estudante.

Este trabalho argumenta que a inclusão escolar não deve se limitar ao acesso físico, mas garantir a permanência com aproveitamento acadêmico. A PHC contribui para este objetivo ao destacar que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento e que as funções psicológicas superiores são construídas socialmente. Assim, a prática pedagógica deve ser intencional, sistematizada e voltada para as potencialidades do aluno, superando o foco exclusivo no déficit biológico.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Psicologia Histórico-Cultural é uma corrente de base materialista que entende o homem como um ser produzido e produtor de sua própria história por meio do trabalho e da aprendizagem. Elaborada principalmente por Vigotski, Leontiev e Luria, esta teoria buscou construir uma psicologia marxista para solucionar as contradições sociais do período pós-revolução russa, como o alto índice de analfabetismo e o descaso com as pessoas com deficiência.

Conforme Prado e Piotto (2022) explicam sobre as bases da teoria:

A Psicologia Histórico-Cultural é uma corrente da psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade. Trata-se de uma teoria elaborada pelo pensador russo Vigotski (1896-1934) com a colaboração de Leontiev (1904-1979) e Luria (1902-1977) e outros membros de seu grupo. Cada termo do nome Psicologia Histórico-Cultural reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por Vigotski e seus apoiadores. O Histórico funde-se com o Cultural, visto que nesta perspectiva os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social (Prado; Piotto, 2022, p. 812)

A PHC rompe com visões inatistas ou puramente biológicas do desenvolvimento humano. Para Vigotski, o cérebro é um sistema aberto em constante interação com o meio, transformando suas estruturas através da atividade mediada por signos e instrumentos. As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como atenção voluntária, memorização ativa e pensamento abstrato, diferenciam-se dos mecanismos elementares por serem conscientemente controladas e construídas ao longo da história social.

Um conceito central para a educação especial nesta perspectiva é o da mediação. O conhecimento não é um ato isolado do sujeito, mas uma ação partilhada em que o papel do "outro" (professor, pares mais experientes) é fundamental para estabelecer a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Na educação inclusiva, a mediação pedagógica torna-se o elo que possibilita ao estudante com deficiência acessar os conteúdos culturais

acumulados pela humanidade.

Sobre o impacto da deficiência no desenvolvimento, Vigotski propõe a distinção entre deficiência primária e secundária. A primária refere-se às lesões orgânicas ou malformações, enquanto a secundária diz respeito às consequências sociais dessa condição. A PHC argumenta que o desenvolvimento cultural permite a compensação de limitações orgânicas.

Barroco e Souza (2012) discutem a função da educação nesse contexto:

A educação escolar, sob essa função clássica de levar os alunos a se apropriarem das objetivações já efetivadas, e reveladas em conhecimentos científicos, sistematizados e escalonados conforme a importância e a complexidade dos mesmos, atua diretamente sobre seu desenvolvimento. Ao criar-lhes oportunidades o acesso ao acervo da história e do que foi elaborado ao longo dela e passou a se constituir em pontos marcantes para a humanidade, leva-os a planos mais elevados de humanização. Os alunos passam a ser transformados, metamorfoseados pelos conteúdos ensinados, e pelo modo como esse ensino se dá, instigando-os a um funcionamento psicológico cada vez mais sofisticado, isto é, menos direto, menos preso e dependente de estímulos concretos, materiais (Barroco; Souza, 2012, p. 124).

Portanto, a escola inclusiva é aquela que entende a heterogeneidade como fonte de enriquecimento e não como obstáculo. A diversidade do grupo em sala de aula propicia interações coletivas que auxiliam na ampliação das capacidades cognitivas individuais através da imitação e do aprendizado compartilhado.

## 2.1 DEFICIÊNCIA PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA: O PAPEL DA CULTURA

Um dos pilares da defectologia vigotskiana é a distinção entre as dimensões biológica e social da deficiência. A deficiência primária compreende as lesões orgânicas, malformações ou alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas e biológicas do sujeito. No entanto, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) enfatiza que o desenvolvimento humano não é determinado apenas por esses fatores. A deficiência secundária surge como a consequência social da primária, manifestando-se nos obstáculos à integração cultural e nas limitações impostas pelo meio social.

Segundo Victor e Camizão (2017), citados nas fontes:

Nos estudos sobre a defectologia diferenciaram a deficiência com base em duas construções teóricas fundamentais: a primeira é a deficiência primária, que está ligada diretamente a fatores orgânicos e compreende as lesões orgânicas, as lesões cerebrais, malformações, alterações cromossômicas, perdas sensoriais, enfim, são as características físicas do sujeito com deficiência: a segunda, a deficiência secundária, que é a consequência social da deficiência primária, ou seja, compreende o sujeito que apresenta essas características com base no desenvolvimento social (Victor; Camizão, 2017, p. 35 apud Prado; Piotto, 2022, p. 817).

Vigotski argumentava que a cultura foi desenhada para um ser humano "típico", o que cria desafios para o enraizamento imediato da criança com deficiência nos processos culturais. Entretanto, o "defeito" não deve ser visto apenas como uma falta, mas como um estímulo ao desenvolvimento de caminhos compensatórios. A compensação ocorre quando as funções íntegras do sujeito são reconfiguradas para suprir a ausência ou limitação de outra, como o desenvolvimento do tato e da audição no cego.

## 2.2 A FUNÇÃO CLÁSSICA DA ESCOLA E A APROPRIAÇÃO DO SABER

Para a PHC e a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola possui uma função insubstituível: a transmissão-assimilação do saber sistematizado. O currículo não deve ser meramente uma lista de conteúdos, mas uma organização de atividades que permitam ao estudante apropriar-se das conquistas do gênero humano.

Como afirma Saviani (2011):

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2011, p. 17 apud Barroco; Tada, 2022, p. 56).

No contexto da educação inclusiva, essa função clássica é o que garante que o estudante com deficiência não apenas frequente o espaço escolar, mas desenvolva suas funções psicológicas superiores. A apropriação dos conteúdos científicos e artísticos permite a transformação de elementos externos em ferramentas internas do pensamento.

### 2.3 O PROFESSOR COMO MEDIADOR: INTENCIONALIDADE E PLANEJAMENTO

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), o aprendizado não ocorre de forma espontânea ou puramente biológica; ele é fruto de uma atividade mediada. No contexto escolar, essa mediação é exercida pelo professor, que atua como o elo entre o conhecimento científico acumulado e o estudante. Diferente das interações cotidianas, a prática docente na escola deve ser deliberada, sistematizada e organizada para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O papel do professor é o de antecipar o desenvolvimento do aluno, propondo desafios que o retirem da sua zona de conforto intelectual. Sobre a marca da ação pedagógica nesse processo, Fontana (2005) destaca que:

(...) a ação pedagógica do professor imprime marcas nessa relação, instaurando modos de interlocução e controlando (de diferentes formas e com nuances diversas) os sentidos em circulação no processo de elaboração conceitual (Fontana, 2005, p. 30 apud Prado; Piotto, 2022, p. 820).

Portanto, o professor não é um mero facilitador, mas um intelectual que reflete sobre sua prática. Sua intervenção é fundamental para que o estudante público-alvo da educação especial possa transformar informações externas em ferramentas internas de pensamento, permitindo a superação de limites impostos pela deficiência através da apropriação da cultura.

## 2.4 HETEROGENEIDADE E O DESENVOLVIMENTO COLETIVO

A escola inclusiva baseia-se na premissa de que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma fonte de enriquecimento pedagógico. Vigotski defendia que o foco do desenvolvimento da criança com deficiência deveria ser a coletividade. Ao interagir com pares que possuem diferentes capacidades e ritmos, o estudante é estimulado a buscar caminhos alternativos de compensação social.

A homogeneidade, muitas vezes buscada por sistemas de ensino tradicionais, desconsidera a individualidade e as potencialidades educativas da diferença. Pelo contrário, a vivência na heterogeneidade propicia o aprendizado compartilhado e a imitação intencional, mecanismos essenciais para a evolução no processo de humanização.

## 2.5 A "TROIKA" SOVIÉTICA E A CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA MARXISTA

A compreensão da educação inclusiva sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) exige o entendimento das condições objetivas em que essa teoria foi gestada. Vigotski, Luria e Leontiev formaram o núcleo central de um grupo de pesquisadores que buscou, após a Revolução Russa de 1917, superar a crise da psicologia, dividida entre o idealismo subjetivista e o materialismo mecanicista.

A energia revolucionária do período impulsionou a busca por uma ciência que pudesse transformar a realidade social, combatendo o analfabetismo e o descaso histórico com as pessoas com deficiência. Luria expressou esse sentimento de urgência histórica em sua obra autobiográfica:

Comecei minha carreira nos primeiros anos da grande Revolução Russa. Este acontecimento único e importantíssimo influenciou decisivamente a minha vida e a de todos que eu conhecia. Comparando minhas experiências com as de psicólogos americanos e ocidentais, vejo uma importante diferença. A diferença repousa nos fatores sociais e históricos que nos influenciaram. Toda minha geração foi inspirada pela energia da mudança revolucionária, aquela energia libertadora que as pessoas sentem quando fazem parte de uma

sociedade que pode realizar um progresso tremendo num intervalo de tempo muito pequeno (Luria, 1992, p. 23 apud Prado; Piotto, 2022, p. 813).

Para o grupo de Vigotski, era necessário criar um "novo conceito de homem para uma nova sociedade", fundamentado no materialismo histórico-dialético. Isso significava entender o psiquismo não como algo dado pela natureza, mas como algo que se constrói na atividade social e no trabalho. A subjetividade humana, nesta perspectiva, é a "encarnação concreta da psicologia humana" presente na história da indústria e da cultura material.

## 2.6 O CÉREBRO COMO SISTEMA FUNCIONAL E ABERTO

Diferente das correntes biológicas tradicionais que viam o cérebro como um conjunto de centros fixos e imutáveis, a PHC, especialmente através dos estudos de Luria, propôs o conceito de sistema funcional. O cérebro é compreendido como um sistema de unidades funcionais que trabalham de forma coordenada, permitindo a plasticidade cerebral.

Esta concepção é revolucionária para a Educação Especial Inclusiva porque define que o cérebro é um sistema aberto em constante interação com o meio social. Ao interagir com o mundo, o sujeito transforma as estruturas e mecanismos de funcionamento de seu próprio cérebro. Assim, o desenvolvimento não pode ser pensado como um sistema fechado ou pré-definido por laudos médicos. Sobre esta dinâmica, as fontes esclarecem:

(...) o cérebro é um sistema aberto que está em constante interação com o meio e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação, desse modo, o cérebro não pode ser pensado como um sistema fechado, com funções pré-definidas, que não se alteram no processo de relação do homem com o mundo (Vigotski, 1996 apud Prado; Piotto, 2022, p. 815).

Desta forma, as Funções Psicológicas Superiores (FPS) — como a memória ativa e o pensamento abstrato — são consideradas neofunções psicológicas. Elas não são transmitidas por hereditariedade biológica, mas sim pelas leis sociais e pelo processo de apropriação da cultura.

## 2.7 APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO: O CICLO DA HUMANIZAÇÃO

O processo pelo qual o homem se torna humano é descrito por Leontiev como uma dialética entre apropriação e objetivação. A criança não "amadurece" simplesmente; ela entra em relações particulares com o mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores. Leontiev detalha esse processo de transferência de faculdades intelectuais:

(...) processo de encarnação, de objetivação nos produtos das atividades dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como processo, que exprime, sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (Leontiev, 1978, p. 177 apud Barroco; Tada, 2022, p. 66).

Na educação inclusiva, isso significa que a escola deve mediar o acesso do aluno aos instrumentos simbólicos (como a linguagem) para que ele possa "incorporar como instrumento de operações mentais" aquilo que foi construído historicamente. Quando o aluno se apropria de um signo (como o Braille ou a Libras), esse instrumento deixa de ser externo e passa a ser uma ferramenta interna que reorganiza todo o seu pensamento.

## 2.8 AS BORBOLETAS DE ZAGORSK: PROVA DA EDUCABILIDADE

Um dos exemplos mais contundentes da aplicação prática desses conceitos é o experimento realizado no Instituto de Defectologia de Moscou, documentado como "As Borboletas de Zagorsk". O trabalho focava em crianças com surdocegueira, demonstrando que, mesmo com a ausência de dois sentidos fundamentais, o desenvolvimento cultural pode atingir patamares elevadíssimos através de métodos especiais de ensino.

Nesse contexto, a avaliação não visava apenas identificar o déficit, mas descobrir formas de superá-lo. Enquanto realizavam testes, os professores mediavam a aprendizagem, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno. O documentário revelou que: "(...) crianças com deficiência devem ter

todos os sentidos remanescentes permanentemente estimulados de modo a compreender o mundo” (BBC TV, 1992 apud Araújo; Medeiros, 2017, p. 11).

Este experimento confirma a tese de Vigotski de que a "síntese" entre a instrução comum e a especial é o caminho para o futuro da educação, unindo elementos válidos de ambas para garantir a dignidade e o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. A metodologia seguiu o processo de levantamento e análise crítica de produções científicas contemporâneas que articulam a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Especial Inclusiva, conforme sugerido pelos autores Prado e Piotto (2022), Barroco e Souza (2012), e Araújo e Medeiros (2017).

A análise buscou transcender a mera descrição dos fenômenos, procurando identificar as múltiplas determinações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial. Os procedimentos incluíram a seleção de fontes que discutem os conceitos fundamentais da defectologia vigotskiana, o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento humano, as políticas públicas brasileiras de inclusão e a crítica à patologização e medicalização dos processos educativos.

O critério de análise baseou-se no "desvelamento do real como concreto pensado", buscando compreender como as leis sociais e históricas impactam a constituição do psiquismo do estudante.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **4.1 O DESVELAMENTO DA QUEIXA ESCOLAR E DO FRACASSO ESCOLAR**

Os resultados apontam que a Psicologia Escolar, fundamentada na PHC, desempenha um papel crucial no enfrentamento do fracasso escolar, que

frequentemente serve como "porta de entrada" indevida para a Educação Especial. Muitas vezes, dificuldades decorrentes de um ensino inconsistente ou de carências estruturais do sistema são interpretadas como deficiências intelectuais ou transtornos, levando à individualização e medicalização do problema.

Barroco e Tada (2022) ressaltam a necessidade de superar essa visão:

A Psicologia Escolar ao se pautar na tese central da PHC, a produção social do psiquismo, e ao recuperar os fundamentos teórico-metodológicos da defectologia vigotskiana, pode contribuir de modo efetivo no desvelamento e no enfrentamento das queixas escolares e na produção do fracasso escolar. Esta produção, não raramente, tem sido a porta de entrada para a Educação Especial, e nessa modalidade de ensino ela pode se instalar sob a sombra dos diagnósticos e laudos (Barroco; Tada, 2022, p. 54).

A discussão revela que o "aluno laudado" torna-se um rótulo que pode limitar as expectativas pedagógicas. Em contrapartida, a perspectiva crítica propõe que a avaliação deve focar nas potencialidades e na zona de desenvolvimento proximal do estudante, identificando o que ele consegue realizar com auxílio para planejar a intervenção docente.

#### 4.2 CAMINHOS ALTERNATIVOS: A PRÁTICA DA COMPENSAÇÃO SOCIAL

A análise dos textos das referências demonstra que o desenvolvimento psíquico não é um processo linear determinado pela biologia, mas um curso dialético em que a deficiência pode ser superada pelo reequipamento cultural. Como evidenciado pelos estudos sobre a cegueira e a surdez, a criação de sistemas especiais de signos (como o Braille ou a Libras) permite que as funções superiores, como o pensamento abstrato, se desenvolvam integralmente, independentemente da limitação sensorial.

A educação inclusiva, portanto, não é apenas o aceite da matrícula, mas o empenho para que "todas as pessoas possam se apropriar das riquezas materiais e não materiais que a humanidade criou". A discussão destaca que a heterogeneidade da sala de aula é uma fonte de enriquecimento, permitindo que

os estudantes aprendam por meio da cooperação e da imitação intencional no processo de aprendizado compartilhado.

#### 4.3 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO E A DESPATOLOGIZAÇÃO DO ENSINO

Os documentos evidenciam que a formação e a atuação do psicólogo no contexto da educação inclusiva devem romper com o "ranço clínico" que historicamente marcou a profissão. Muitas vezes, o psicólogo é convocado apenas para "laudar" alunos que não acompanham o ritmo esperado, fortalecendo uma visão biologizante ou medicalizante do psiquismo. Uma perspectiva crítica exige que o profissional vá além da aparência dos fenômenos para desvelar as múltiplas determinações do fracasso escolar.

Barroco e Souza (2012) discutem a necessidade de uma atuação comprometida com a transformação social:

Ante o contexto apontado, a formação e a atuação do psicólogo escolar/educacional requerem que se institua a prática de se ir além da aparência dos fenômenos e fatos, e que se exercite no pensamento científico de desvendamento do não aparente. Isso implica que a compreensão do contexto social e educacional desse momento é necessária para a delimitação do objeto da psicologia escolar/educacional e dos caminhos teórico-metodológicos que pode assumir (Barroco; Souza, 2012, p. 118).

Ao atuar de forma crítica, o psicólogo contribui para que as dificuldades de aprendizagem não sejam tratadas como deficiências intelectuais inatas, mas como processos que podem ser transformados pela qualidade do ensino e pela melhoria das condições objetivas de vida.

#### 4.4 INCLUSÃO E A LÓGICA CAPITALISTA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

A análise revela uma contradição inerente ao projeto de educação inclusiva em uma sociedade regida pela lógica capitalista. O capitalismo, por sua natureza, gera desigualdade e exclusão para sustentar a acumulação de riqueza. Nesse cenário, a "inclusão" muitas vezes se resume à garantia de

matrícula, sem que haja a efetiva apropriação dos conteúdos científicos e artísticos por parte das classes trabalhadoras e dos estudantes com deficiência.

A formação da personalidade na sociedade capitalista sofre um processo que Vigotski chamou de "corrupção", onde as potencialidades humanas são fragmentadas e sujeitas a um desenvolvimento unilateral. Sobre essa realidade, Barroco e Souza (2012) afirmam:

Sob a lógica do capitalismo em crise, tem-se a deformação real e concreta do homem em suas relações sociais, ao subtrair e subjugar a atividade vital. O trabalho, essencial para a humanização do homem, também se torna fator de exclusão ao se constituir como única forma de expressão da atividade, aniquilando as demais que permitiriam um processo de desenvolvimento pleno do ser humano. (Barroco; Souza, 2012, p. 119).

Portanto, lutar por uma escola inclusiva significa também lutar contra a alienação e em defesa da "boa escola", aquela que cumpre sua função clássica de ensinar e reequipar culturalmente os sujeitos. A inclusão real só é possível quando a educação escolar permite ao estudante, com ou sem deficiência, apropriar-se das riquezas materiais e não materiais criadas pela humanidade.

#### 4.5 AVANÇOS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O arcabouço legal brasileiro para a Educação Especial passou por transformações significativas desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996). A LDBEN estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino, da educação infantil ao superior. No entanto, a implementação dessas leis enfrenta tensões políticas constantes.

Um marco recente discutido nas fontes é o Decreto Nº 10.502 de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Este decreto foi alvo de críticas por abrir margem para o retorno de salas e escolas especiais exclusivas, o que, segundo especialistas e o Supremo Tribunal Federal, poderia fragilizar o imperativo da

inclusão na rede regular. A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) defende que o isolamento e a segregação de pessoas com deficiência são antissociais e prejudicam o desenvolvimento, pois é na convivência com a diversidade que as funções psicológicas superiores são mais estimuladas.

Por outro lado, a aprovação da Lei 13.935/2019 representa um avanço ao determinar a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de ensino básico. Essa medida é fundamental para que as escolas contem com equipes multidisciplinares capazes de identificar as múltiplas determinações que levam à queixa escolar, superando a prática de abordar o estudante de forma descontextualizada de sua realidade social.

#### 4.6 A FALÁCIA DO ENSINO REMOTO E A PRECARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A pandemia da Covid-19 impôs o ensino remoto como uma alternativa plausível, porém eivada de contradições pedagógicas. Para a PHC, a escola é o espaço da mediação intencional, onde o professor organiza a atividade de ensino para possibilitar a apropriação do saber científico. No modelo virtual, há um risco acentuado de que os conteúdos sejam apenas "copiados e colados" sem a necessária apropriação intelectual.

A precarização das condições de trabalho docente e o esgotamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo intensificaram-se nesse período. Para o estudante público-alvo da educação especial, que muitas vezes requer adaptações curriculares específicas e uma mediação mais próxima e física, o ensino remoto pode significar a negação prática do direito à aprendizagem. A educação inclusiva requer "presença, participação efetiva e construção de conhecimentos", pilares que são severamente abalados quando a relação pedagógica é mediada exclusivamente por telas, sem suporte tecnológico ou pedagógico adequado.

#### 4.7 O FENÔMENO DO “ALUNO LAUDADO” E A PATOLOGIZAÇÃO DO ENSINO

A prática cotidiana nas escolas tem gerado o rótulo do "aluno laudado". Sob a sombra de diagnósticos e laudos, muitas vezes se instala o fracasso escolar, tratando como deficiência intelectual inata o que, na verdade, pode ser fruto de um ensino inconsistente nas séries iniciais ou de carências socioeconômicas. Quando a queixa escolar é reduzida a aspectos biológicos (biologização) ou morais da família, descarta-se a análise das determinações estruturais do sistema educacional.

A avaliação psicológica, sob uma perspectiva crítica, não deve buscar apenas o diagnóstico para fins classificatórios, mas sim evidenciar os "frutos e brotos do desenvolvimento", pois o uso de diagnósticos com fins classificatórios negligencia os aspectos dinâmicos e as potencialidades da criança. As ações sociais propiciadoras de desenvolvimento, por sua vez, devem ser orientadas para compensação e plasticidade dos processos sociopsicológicos, assumindo-se uma perspectiva de educação prospectiva, ou seja, que considere a zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos enquanto referencial.

Portanto, a Psicologia Escolar deve atuar no desvelamento dessas queixas, questionando o discurso meritocrático e capacitista que responsabiliza o indivíduo por seu insucesso, ignorando que o desenvolvimento das funções superiores depende da qualidade das mediações culturais oferecidas pela escola.

#### 4.8 DIALÉTICA ENTRE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO: O CAMINHO DA HUMANIZAÇÃO

O processo de humanização do estudante, com ou sem deficiência, ocorre por meio da dialética entre apropriação e objetivação. A apropriação consiste em incorporar os resultados da história social (conhecimentos, ferramentas, signos) como instrumentos de operações mentais próprias. A objetivação é o movimento inverso, no qual o sujeito materializa suas faculdades

intelectuais naquilo que cria e realiza no mundo.

A "boa escola" é aquela que potencializa esse duplo processo, agindo na zona de desenvolvimento proximal para superar barreiras interpostas entre o aluno e o conhecimento. Na educação especial, isso implica criar "técnicas artificiais e sistemas especiais de signos" (como o Braille ou a Libras) que permitam ao sujeito compensar limitações orgânicas e atingir os mesmos patamares culturais de pensamento abstrato e atenção voluntária que os demais sujeitos.

#### 4.9 A TRANSIÇÃO DA SEGREGAÇÃO PARA A INCLUSÃO: DILEMAS E CONQUISTAS

A trajetória da Educação Especial no Brasil foi marcada por uma longa fase de segregação, na qual o atendimento era realizado em modalidades de ensino paralelas. O exemplo histórico mais proeminente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado no século XIX, que, apesar de pioneiro, refletia um modelo segregacionista que separava fisicamente os estudantes com deficiência das demais crianças. Esse paradigma começou a ser questionado a partir da década de 1980, impulsionado por movimentos sociais e pela declaração da ONU de 1981 como o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes".

Com a Conferência de Salamanca em 1994, consolidou-se o princípio de que a escola regular deve acolher todos os alunos, independentemente de suas condições, sendo o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias. No Brasil, entretanto, persistem desafios terminológicos e práticos. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014), por exemplo, utiliza o termo "preferencialmente" ao tratar do acesso à rede regular de ensino, o que especialistas apontam como um entrave que ainda permite a manutenção de estudantes exclusivamente em escolas especiais. A inclusão real exige que a escola se adapte para garantir não apenas o ingresso, mas a permanência com aproveitamento acadêmico.

#### 4.10 POTENCIALIDADES E CAMINHOS ALTERNATIVOS NO DESENVOLVIMENTO

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) propõe que a deficiência não seja vista como "menos", mas como um estímulo ao desencadeamento de um processo dinâmico no desenvolvimento. Vigotski argumentava que, embora a cultura tenha sido desenhada para um ser humano "típico", o desenvolvimento atípico pode e deve se enraizar na cultura por vias colaterais. A insuficiência orgânica torna-se um problema histórico-cultural à medida que a vida social oferece possibilidades de compensação.

A educação deve focar na zona de desenvolvimento proximal, atuando na distância entre o que o aluno realiza sozinho e o que consegue realizar com a mediação de parceiros mais capazes. Conforme enfatiza Góes (2002), citado nas fontes:

Na linha desses argumentos, a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio sobre a deficiência, que pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa. (Góes, 2002, p. 100-101 apud Araújo; Medeiros, 2017, p. 8-9)

Assim, a "boa escola" é aquela que não se limita a treinar habilidades motoras ou sensoriais, mas que investe no desenvolvimento do pensamento abstrato e da atenção voluntária, reequipando culturalmente o sujeito para que ele governe a si mesmo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural permite concluir que a educação inclusiva não é um fenômeno abstrato, mas uma prática social imersa em um sistema educacional historicamente determinado. A escola cumpre sua função transformadora quando atua como espaço de apropriação do saber sistematizado, garantindo que o estudante público-alvo da educação especial tenha acesso às riquezas intelectuais produzidas pela humanidade.

A inclusão escolar efetiva exige a superação do "ranço clínico" e da visão biologizante que individualiza o fracasso escolar. O papel do professor como mediador intelectual é central para que a heterogeneidade da sala de aula se converta em potência educativa. É necessário que as políticas públicas garantam condições dignas de trabalho e formação docente, combatendo a precarização evidenciada pelo ensino remoto e pela lógica excludente do capitalismo. Por fim, a luta pela escola inclusiva é a defesa de uma educação que reconheça a educabilidade de todos os sujeitos, promovendo a humanização plena através da apropriação cultural.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 469-475, 2008.

ARAÚJO, T. M. S.; MEDEIROS, B. C. D. Educação Especial e Inclusiva: algumas contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: **IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2017.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012.

BARROCO, S. M. S.; TADA, I. N. C. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 54-79, jan./abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

PRADO, D. N. M.; PIOTTO, M. R. Psicologia Histórico-Cultural e educação escolar inclusiva: visitando alguns conceitos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0810-0824, mar. 2022.

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

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.