

IDEAU

**INCLUSÃO ESCOLAR E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**SCHOOL INCLUSION AND HISTORICAL-CULTURAL  
PSYCHOLOGY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN SPECIAL  
EDUCATION**

**INCLUSIÓN ESCOLAR Y PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL:  
RETOS Y POSIBILIDADES EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

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

**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, Brasil.  
E-mail: 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), Cáceres, Mato Grosso, Brasil. E-mail: julio.rodrigues@unemat.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1538-0926>

**Lucimar Perondi**

Mestra em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto  
Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: lucimarperondi592@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3299-0561>

**Mádson Ribeiro da Silva**

Mestre em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho,  
Rondônia, Brasil. E-mail: madsonribeiro16@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0456-3720>

**RESUMO**

Este texto dissertativo argumentativo discute a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, fundamentando-se nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). O objetivo é analisar os desafios enfrentados por professores, psicólogos e gestores na implementação de práticas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a

---

DOI:10.55905/reiv6n1-025

Submitted on: 3.1.2026 | Accepted on: 3.3.2026 | Published on: 3.10.2026

aprendizagem efetiva dos alunos público-alvo da educação especial. A metodologia consistiu em uma análise documental e bibliográfica de diversos estudos contemporâneos que versam sobre a temática. Os resultados apontam que, embora o arcabouço legal brasileiro seja avançado, a prática pedagógica ainda esbarra em barreiras atitudinais, falta de formação continuada e infraestrutura precária. Conclui-se que a inclusão exige uma resignificação da função social da escola, pautada na valorização das potencialidades humanas e na mediação cultural como motor do desenvolvimento psíquico.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Psicologia Histórico-Cultural. Formação de Professores. Atendimento Educacional Especializado.

### **ABSTRACT**

This argumentative essay discusses Special Education from the perspective of inclusive education in Brazil, based on the principles of Historical-Cultural Psychology (HCP). The objective is to analyze the challenges faced by teachers, psychologists, and managers in implementing practices that guarantee not only access, but also the permanence and effective learning of students who are the target audience of special education. The methodology consisted of a documentary and bibliographic analysis of several contemporary studies on the subject. The results show that, although the Brazilian legal framework is advanced, pedagogical practice still encounters attitudinal barriers, a lack of continuous training, and precarious infrastructure. It is concluded that inclusion requires a re-signification of the social function of the school, based on the appreciation of human potential and cultural mediation as an engine of psychic development.

**Keywords:** Inclusive Education. Historical-Cultural Psychology. Teacher Training. Specialized Educational Service.

### **RESUMEN**

Este texto de carácter argumentativo discute la Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil, fundamentándose en los principios de la Psicología Histórico-Cultural (PHC). El objetivo es analizar los desafíos que enfrentan docentes, psicólogos y gestores en la implementación de prácticas que garanticen no solo el acceso, sino la permanencia y el aprendizaje efectivo de los alumnos destinatarios de la educación especial. La metodología consistió en un análisis documental y bibliográfico de diversos estudios contemporáneos sobre el tema. Los resultados indican que, aunque el marco legal brasileño es avanzado, la práctica pedagógica aún choca con barreras actitudinales, falta de formación continua e infraestructura precaria. Se concluye que la inclusión exige una resignificación de la función social de la escuela, pautada en la valorización de las potencialidades humanas y en la mediación cultural como motor del desarrollo psíquico.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva. Psicología Histórico-Cultural. Formación Docente. Servicio Educativo Especializado.

## 1 INTRODUÇÃO

A luta mundial pela inclusão escolar caracteriza-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos aprenderem juntos em um mesmo espaço, combatendo toda forma de discriminação e preconceito. No cenário brasileiro, essa discussão ganhou força especialmente a partir da década de 1990, impulsionada por marcos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceram o compromisso de garantir o acesso à educação básica de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais.

No entanto, a transição de um modelo de exclusão e integração para o de inclusão escolar plena não tem sido isenta de obstáculos. A educação inclusiva exige mudanças profundas no processo de ensino-aprendizagem, pois se depara com inúmeras barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, oferece um aporte teórico fundamental para compreender esse processo, ao postular que o psiquismo humano é produzido socialmente e que o desenvolvimento do sujeito depende intrinsecamente das mediações culturais e das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

Neste contexto, a atuação do psicólogo escolar e a formação dos professores emergem como eixos centrais. É necessário superar a visão clínico-patologizante, que foca no "defeito" ou na incapacidade orgânica do aluno, para focar nas possibilidades de desenvolvimento e nas ferramentas de compensação social. O presente texto pretende, portanto, discutir como a articulação entre as políticas públicas, a teoria Vygotskyana e a prática cotidiana nas escolas pode viabilizar uma educação que atenda à singularidade de cada estudante, garantindo-lhes o direito à apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, no qual as funções psicológicas superiores (como memória voluntária, pensamento abstrato e atenção seletiva) são formadas a partir da interação do sujeito com o meio mediado por signos e instrumentos. Para Vygotsky, o aprendizado é o motor do desenvolvimento, o que confere à escola um papel fundante na constituição da personalidade do aluno.

No campo da Educação Especial, a PHC rompe com a perspectiva biológica ingênua que via na deficiência um limite intransponível. Sobre a necessidade de uma nova visão acerca da deficiência, os documentos ressaltam o pensamento de Vygotsky ao afirmar que:

Também é necessário acabar com a educação segregada para os cegos, pautada na invalidez, e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve fazer realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social, e eliminar a palavra e o conceito de “deficiente” em relação ao cego (Vygotsky, 2019, p. 159-160 apud Zanetti; Tureck, 2021, p. 23).

Essa visão destaca o conceito de supercompensação, em que a deficiência física ou sensorial não impede o desenvolvimento cultural se houver mediações adequadas. Vygotsky diferenciava a deficiência primária (a lesão orgânica) da deficiência secundária (as consequências sociais e culturais da lesão). A escola deve atuar justamente sobre a deficiência secundária, removendo as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento e à participação social.

A Psicologia Escolar, ao se pautar na PHC, deve desvelar o sofrimento muitas vezes naturalizado na queixa escolar e no fracasso de alunos que não se

enquadram na norma. O posicionamento crítico dessa área recusa a imputar à criança a responsabilidade exclusiva pelo seu não aprendizado, buscando entender os processos sociais e históricos que geram a exclusão dentro da própria instituição educativa.

## 2.2 O ARCABOUÇO LEGAL DA INCLUSÃO NO BRASIL

A legislação brasileira é considerada uma das mais completas no que tange aos direitos das Pessoas com Deficiência (PcD). A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, com o atendimento educacional especializado oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Um marco fundamental é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de acordo com as características e necessidades de cada aluno. Adicionalmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) de 2008 define o público-alvo: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sobre o papel dessa política, os documentos explicitam:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (Brasil, 2008, p. 16 apud Castioni et al., 2024, p. 11).

Essa transversalidade é essencial para que o aluno não fique isolado em "classes especiais", mas participe plenamente do currículo comum, recebendo o apoio complementar ou suplementar necessário por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, os documentos alertam que muitos desses direitos ainda permanecem apenas no papel, enfrentando entraves de

financiamento e implementação prática.

### 2.3 A PSICOLOGIA ESCOLAR NA DEFESA DA "BOA ESCOLA"

A atuação da Psicologia Escolar, sob a perspectiva histórico-cultural, deve distanciar-se de práticas puramente psicométricas e clínicas que historicamente marcaram a área. Tradicionalmente, o psicólogo era convocado para diagnosticar o "não aprender", frequentemente individualizando problemas que são, em sua gênese, estruturais e sociais. A Psicologia Escolar crítica defende a "boa escola", definida como aquela que cumpre sua função clássica: a transmissão-assimilação do saber sistematizado e dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para todos os alunos.

Sobre o compromisso ético-político do psicólogo nesse cenário, Barroco e Tada (2022) asseveram:

A Psicologia Escolar deve estar, portanto, na defesa intransigente do direito à educação básica de qualidade para todas as pessoas com e sem deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEE), ante o reconhecimento do papel que ela desempenha para constituição da genericidade em suas vidas. O empenho a ser continuado é, portanto, não somente pela garantia da vida [...] mas pelo desenvolvimento das pessoas de todas as classes sociais, raças/etnias, credos etc., a patamares já alcançados pelo gênero humano (Barroco; Tada, 2022, p. 57-58).

Nessa acepção, a psicologia deve identificar as múltiplas determinações que geram a queixa escolar e o fracasso escolar, superando a visão de que a deficiência é uma desventura ou um limite biológico intransponível. A escola deve ser um espaço de humanização, onde as funções psicológicas superiores (como o pensamento abstrato) são estimuladas por meio do acesso à cultura historicamente construída.

### 2.4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

A implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil enfrenta o grande obstáculo do despreparo docente. Os documentos revelam

que a formação inicial de professores muitas vezes é pautada em um idealismo acadêmico que não se traduz em ferramentas práticas para o cotidiano da sala de aula regular. A falta de conhecimento sobre as especificidades das deficiências e a ausência de domínio de ferramentas como Libras e Braille geram insegurança e angústia nos educadores.

A formação continuada surge como a estratégia fundamental para reverter esse quadro. É necessário que o professor se torne um pesquisador de sua própria prática, capaz de flexibilizar o currículo e utilizar metodologias ativas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem. Sobre a importância desse processo formativo, os documentos destacam:

A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos (Coll; Marchesi; Palacios, 2004, p. 44 apud Santos et al., 2024, p. 114).

Além da formação teórica, a troca de experiências entre os docentes e a parceria com as famílias são apontadas como fatores determinantes para o sucesso da inclusão. A família é o primeiro mediador entre o sujeito e a sociedade, e seu envolvimento consciente no processo escolar potencializa o desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

## 2.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço central da política de inclusão no Brasil, regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011. Sua função é identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à participação plena dos alunos. O AEE deve ser ofertado, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais no contraturno da escolarização regular, de forma complementar ou suplementar, e nunca substitutiva.

Os documentos reforçam que o AEE não deve ser um espaço de isolamento, mas um suporte para que o aluno participe efetivamente da sala comum. Para sujeitos com surdez, por exemplo, o AEE deve promover uma educação bilíngue, utilizando a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda. No entanto, persistem desafios estruturais, como a falta de transporte para que alunos do campo acessem o contraturno e a carência de profissionais especializados em todas as redes de ensino.

### **3 METODOLOGIA**

A presente produção textual fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. O método utilizado foi o histórico-dialético, que busca compreender os fenômenos educacionais a partir de suas raízes históricas e das contradições sociais que os constituem.

A análise baseou-se no estudo de documentos normativos da legislação brasileira, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial (2008), além de marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994). Complementarmente, foram analisados artigos acadêmicos contemporâneos que discutem relatos de experiência, estudos de caso e revisões integrativas de literatura sobre a práxis pedagógica inclusiva e a atuação do psicólogo escolar no Brasil.

A coleta de dados dos estudos utilizados como fonte envolveu:

- Observação sistemática e participante em ambientes escolares.
- Entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, psicólogos e alunos com deficiência.
- Relatos de experiência de docentes atuantes no AEE e no ensino regular.

A análise do material foi realizada por meio da análise de conteúdo, buscando identificar núcleos de sentido relacionados aos desafios da inclusão, às necessidades formativas dos professores e às contribuições da teoria Vygotskyana para o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 A SURDEZ E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Os resultados extraídos das pesquisas indicam que a inclusão de alunos surdos exige uma ruptura com o modelo puramente oralista, que historicamente buscou "normalizar" o sujeito por meio da fala oral. A Educação Especial na perspectiva inclusiva defende que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos deve ser pautado na Educação Bilíngue, em que a Libras é a língua de instrução e o Português escrito é ensinado como segunda língua.

Um estudo de caso em uma escola de ensino médio revelou que, embora a presença do intérprete de Libras seja fundamental, ela sozinha não garante a aprendizagem se o professor regente não adaptar sua metodologia. Sobre a responsabilidade do docente e o papel do intérprete, os documentos asseveram:

Vale ressaltar que a intérprete de Libras no contexto da sala de aula não deve assumir as atribuições do professor no processo de ensino. É de responsabilidade do docente apresentar o conteúdo fazendo as intervenções necessárias e, a intérprete é a colaboradora nesse processo que irá traduzir para a Libras o conteúdo, a fala do professor e os questionamentos, proporcionando o entendimento da estudante. (Gomes; Silva; Rabelo, 2021, p. 81 apud).

A análise aponta que muitos professores ainda delegam a educação do aluno surdo inteiramente ao intérprete, gerando uma exclusão dentro da inclusão. A inclusão efetiva demanda que a escola acolha a singularidade linguística do surdo, promovendo um ambiente onde a comunicação visual seja valorizada e o acesso ao conhecimento científico não seja fragmentado.

### 4.2 DEFICIÊNCIA VISUAL E O CONCEITO DE SUPERCOMPENSAÇÃO

No que tange à deficiência visual, os documentos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural destacam que a cegueira não deve ser vista como uma "anormalidade biológica", mas como uma condição que exige caminhos alternativos de desenvolvimento. Vygotsky introduziu o conceito de

supercompensação, sugerindo que a falta de visão impulsiona o fortalecimento de outras funções psíquicas por meio da mediação cultural.

A prática pedagógica para cegos ou alunos com baixa visão deve focar na autonomia. Contudo, os resultados mostram que no Brasil, especificamente no estado do Paraná, há um sucateamento dos recursos das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com materiais obsoletos e falta de manutenção em máquinas Braille e computadores. Sobre a visão Vygotskyana de que a educação deve humanizar o sujeito para além de seu limite físico, os documentos citam:

Também é necessário acabar com a educação segregada para os cegos, pautada na invalidez, e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve fazer realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social, e eliminar a palavra e o conceito de “deficiente” em relação ao cego. (Vygotsky, 2019, p. 159-160 apud Zanetti; Tureck, 2021, p. 23).

Portanto, o foco do professor deve ser garantir que o cego aprenda a ler e escrever (seja por Braille ou tecnologias de voz), independentemente de ele “ver” as letras. A deficiência secundária (social) é o que a escola deve combater, garantindo que o aluno não seja privado de interações coletivas fundamentais para seu desenvolvimento psíquico.

#### 4.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

A deficiência intelectual é apontada como um dos campos mais complexos da inclusão, pois envolve o ritmo de apropriação de conceitos abstratos. Os resultados indicam que alunos com deficiência intelectual são frequentemente “invisibilizados” em salas regulares, permanecendo sem atividades adaptadas ou sentados em cantos isolados.

A Psicologia Histórico-Cultural defende que esses estudantes são plenamente capazes de aprender conceitos científicos se houver uma mediação

pedagógica sistematizada. A pesquisa-ação em salas de recursos demonstrou que a utilização de situações-problema e materiais lúdicos permite que o aluno com déficit cognitivo avance da curiosidade ingênua para o pensamento reflexivo. O desafio central é superar o currículo "engessado" e fragmentado, que não reconhece as potencialidades únicas desses sujeitos.

#### 4.4 TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO

As Tecnologias Assistivas (TA) surgem como mediadores essenciais para garantir autonomia e independência. A Lei nº 13.146/2015 define TA como qualquer produto, recurso ou estratégia que promova a funcionalidade de pessoas com deficiência.

Os resultados mostram que a TA não se limita a equipamentos caros; ela inclui adaptações simples, como o uso de canetas adaptadas ou teclados de celular para alunos com limitações motoras. Durante o período de ensino remoto em 2021, o uso de ferramentas digitais forçou os professores a buscarem inovações pedagógicas, embora tenha evidenciado a profunda exclusão digital de alunos sem acesso à internet ou aparelhos. A implementação da TA deve seguir um planejamento individualizado, respeitando a história de vida e o estilo de interação de cada estudante.

#### 4.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INDÍGENA: O CASO DA ALDEIA BANANAL

A inclusão escolar ganha contornos de complexidade ainda maior quando transposta para o contexto da educação escolar indígena. Os resultados apontam que, historicamente, as comunidades indígenas lidavam com a deficiência de formas variadas, por vezes através de práticas de exclusão ou abandono em função das limitações físicas ou sensoriais. Contudo, contemporaneamente, observa-se uma mudança de paradigma: as famílias indígenas da etnia Terena, na Aldeia Bananal (MS), buscam ativamente a

inserção de seus filhos com deficiência visual, auditiva e intelectual no espaço escolar comum.

A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas indígenas é um avanço recente, como exemplificado pela Escola Municipal Indígena Pólo General Rondon, que implantou sua primeira sala de recursos multifuncionais em 2018. Sobre a importância desse serviço para o aluno indígena, os documentos destacam:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...] fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2011 apud Santos; Eleotério; Polini, 2021, p. 128).

Os desafios, porém, são acentuados pela barreira linguística. No caso estudado, a professora do AEE relatou dificuldades severas em atender alunos surdos por não possuir domínio da Libras, o que gera um isolamento do estudante mesmo dentro do serviço especializado. Conclui-se que a inclusão em terras indígenas demanda não apenas recursos materiais, mas uma formação docente que respeite a interculturalidade e a singularidade linguística de cada povo.

#### 4.6 A FAMÍLIA COMO MEDIADORA NO PROCESSO INCLUSIVO

A literatura analisada é unânime em apontar que a família e a escola são os dois pilares fundamentais para o desenvolvimento humano. A família é a base social e afetiva, o primeiro espaço onde o indivíduo constrói valores e referências. No contexto da Educação Especial, a parceria entre essas duas instituições é determinante para que o progresso alcançado na escola tenha continuidade no ambiente doméstico.

Entretanto, os resultados revelam que essa relação é frequentemente marcada por tensões. Muitos pais justificam sua ausência escolar por falta de tempo, enquanto outros enfrentam dificuldades em aceitar o diagnóstico da

criança, o que pode levar a um quadro de superproteção que cerceia a autonomia do aluno. Sobre a função social da família nesse processo, os documentos citam: “A função social atribuída à família é transmitir os valores que constituem a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas. (Bock, 1999, p. 249 apud Pereira et al., 2022, p. 301).

Quando a família se envolve de forma consciente, participando do planejamento pedagógico e das adaptações curriculares, os resultados na aprendizagem do sujeito são significativamente mais claros e relevantes. Por outro lado, o medo de perder benefícios assistenciais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), surge como uma barreira para que as famílias incentivem a profissionalização de jovens e adultos com deficiência intelectual.

#### 4.7 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O MERCADO DE TRABALHO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta o desafio de preparar o sujeito para a vida produtiva. Os dados coletados no Distrito Federal indicam que, embora o Brasil possua uma das legislações mais avançadas do mundo, a inserção efetiva no mercado de trabalho ainda é precária.

O uso de currículos funcionais no EJA é uma estratégia para facilitar o desenvolvimento de habilidades básicas necessárias à sobrevivência social. Programas de Intervenção Local (PIL) têm buscado conscientizar pais e empresários de que o aluno com déficit cognitivo é capaz de exercer funções profissionais desde que as tarefas sejam adaptadas e lhes seja dado o suporte necessário. A escola, portanto, deve atuar como ponte para o protagonismo desses sujeitos, superando a visão de que eles são eternas crianças incapazes de prover o próprio sustento.

#### 4.8 O PAPEL DA ARTE E DA NARRATIVA NA INCLUSÃO

A Psicologia Histórico-Cultural defende que a apropriação da cultura é o que humaniza o homem. Nesse sentido, os resultados apontam a utilização de contos e recontos de histórias como uma poderosa ferramenta de Tecnologia Assistiva para alunos com necessidades complexas de comunicação. O acesso à literatura permite que a criança construa sua própria narrativa e desenvolva noções temporais e gramaticais, mesmo quando não utiliza a fala oral, recorrendo a sistemas de comunicação alternativa.

Além disso, a análise de obras de arte, como o cinema, tem sido utilizada para sensibilizar a comunidade escolar sobre os "modos de ser" de alunos com deficiência. Um estudo fenomenológico sobre o filme japonês *Hidamari ga kikoeru* ilustra como a relação amorosa e de amizade entre um aluno ouvinte e um aluno em processo de perda auditiva pode ser uma prática de resistência contra o status quo excludente das universidades. A arte, portanto, ajuda a desvelar o humano por trás do laudo médico, provocando a escola a se tornar um espaço de encontro das diferenças e não apenas de normalização de corpos.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste texto, fundamentada nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), permite concluir que a inclusão escolar no Brasil é um processo dialético, marcado por avanços legislativos significativos e contradições profundas na práxis cotidiana. A PHC, ao resgatar os fundamentos da defectologia Vygotskyana, oferece uma lente crítica que desloca o olhar do "defeito" biológico para as possibilidades de desenvolvimento cultural, reafirmando que todo sujeito, independentemente de sua condição sensorial, física ou intelectual, possui o direito e a capacidade de se apropriar dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

Um dos pontos centrais discutidos é o papel da escola como o espaço de humanização. A "boa escola" é aquela que não se limita a acolher fisicamente o aluno, mas que garante a transmissão-assimilação do saber sistematizado,

essencial para a formação da consciência e da genericidade humana. Sobre a importância de uma escola que desafie as limitações impostas pela sociedade, os documentos reforçam a visão de Vygotsky de que o desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

Nesse sentido, as Tecnologias Assistivas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não devem ser vistos como meros suportes técnicos, mas como ferramentas de mediação que viabilizam o acesso ao currículo comum. A inclusão efetiva exige que o professor regente e o professor especializado atuem em parceria, superando a fragmentação do ensino e o isolamento do aluno "laudado" em cantos de sala ou salas de recursos.

Os resultados apontam que a formação de professores continua sendo o "calcanhar de Aquiles" das políticas públicas. É imperativo que os sistemas de ensino ofereçam formação continuada que não seja apenas teórica, mas que ofereça subsídios práticos para o manejo das especificidades (Libras, Braille, currículos funcionais) e que promova a autoreflexão da prática pedagógica. Além disso, o envolvimento da família e a articulação intersetorial (educação, saúde e assistência social) são pilares indispensáveis para que o desenvolvimento integral do sujeito ocorra.

Por fim, a Psicologia Escolar deve manter-se em uma perspectiva crítica, combatendo a medicalização do fracasso escolar e a patologização de características que são, em sua essência, histórico-culturais. A inclusão não é um favor concedido às minorias, mas um dever ético e político de uma sociedade democrática que reconhece a diversidade como parte intrínseca do existir humano.

## REFERÊNCIAS

- ACRE. **Instrução Normativa sobre Educação Especial 001/2018**. Rio Branco: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes, 2018.
- ANDRADA, P. et al. Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar na educação inclusiva. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 123-141, 2018.
- ARAÚJO, M. et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2010.
- BARROCO, S. M. S.; TADA, I. N. C. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. **Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, MG, v. 6, n. 1, p. 54-79, jan./abr. 2022.
- BARROS, A.; SILVA, S.; COSTA, M. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CASTIONI, G. dos S. et al. Desafios e possibilidades da inclusão de crianças com deficiência na educação: uma leitura sob a luz da psicologia histórico-cultural. **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, Umuarama, v. 32, p. 1-16, 2024.
- DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2021, p. 333-351.
- DELIBERATO, D.; ADURENS, F. D. L. Tecnologia Assistiva: comunicação alternativa no conto e reconto de história na escola. In: GUILHERME, W. D.

(Org.). **Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 249-259.

GOMES, R. S. A.; SILVA, M. S.; RABELO, M. J. S. Escolarização e o processo de aprendizagem de uma estudante surda em escola de ensino médio da rede pública estadual. In: PINHEIRO, J. F.; SILVA, C. A.; PEREIRA, A. C. B. (Org.). **Educação Especial e Inclusiva: desafios e possibilidades no contexto educacional**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021, p. 72-81.

GUIDI, J. A. et al. Apropriação de conceitos científicos no contexto escolar a partir de situações problema: um estudo de caso. In: GUILHERME, W. D. (Org.). **Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 34-46.

MELLO, C. D. O contexto das diferenças: concepções da educação especial. In: GUILHERME, W. D. (Org.). **Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 146-156.

PEREIRA, A. A. et al. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Contemporânea - Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 4, p. 291-313, jul./ago. 2022.

PIRES, N. da S. M.; GONZAGA, A. T. S. Inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: uma revisão integrativa de literatura. **Psicologia em Ênfase**, v. 3, p. 32-46, jun. 2022.

SANTOS, A. de S.; ELEOTÉRIO, V. R. F.; POLINI, F. de S. Práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola municipal indígena pólo General Rondon na Aldeia Bananal: desafios e possibilidades. In: PINHEIRO, J. F.; SILVA, C. A.; PEREIRA, A. C. B. (Org.). **Educação Especial e Inclusiva: desafios e possibilidades no contexto educacional**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021, p. 121-132.

SILVA, R. L. A.; PINEL, H.; GOMES, V. Modos de ser amoroso do estudante universitário surdo na sua relação com um ouvinte: o caso da película japonesa "Hidamari ga kikoeru" (2017) de Daisuke Kamijô. In: GUILHERME, W. D. (Org.). **Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 260-274.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

ZANETTI, P. da S.; TURECK, L. T. Z. A educação da pessoa com deficiência visual e a perspectiva teórica Yigotskiana. In: PINHEIRO, J. F.; SILVA, C. A.; PEREIRA, A. C. B. (Org.). **Educação Especial e Inclusiva: desafios e**

**possibilidades no contexto educacional.** Guarujá: Editora Científica Digital,  
2021, p. 12-26.