

## AS CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CONCRETA.

## LAS CONTRADICCIONES DE LA POLÍTICA BRASILEÑA DE EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA CONCRETA.

## THE CONTRADICTIONS OF BRAZILIAN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF CONCRETE PSYCHOLOGY.

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.72289>

Márcio Magalhães da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** No Brasil, as políticas de educação especial mais recentes, inclusivas, determinam que o atendimento educacional de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação seja feito preferencialmente na rede regular de ensino, com suporte do atendimento educacional especializado (AEE), quando necessário. Essas políticas, no entanto, expõem as contradições da inclusão na sociedade capitalista, ao privilegiar os interesses de instituições privadas que realizam o atendimento especializado e lucram com o fracasso da inclusão nas escolas da rede regular. Assim, o presente artigo se apoia em alguns textos de Vigotski sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência para analisar e identificar na política nacional vigente suas possibilidades e seus limites.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Inclusão. Defectologia. Psicologia Concreta.

**Resumen:** En Brasil, las políticas más recientes de educación especial inclusiva estipulan que los servicios educativos para personas con discapacidad, trastorno del espectro autista y altas capacidades o superdotación deben brindarse preferentemente dentro del sistema escolar regular, con el apoyo de servicios educativos especializados (SEE) cuando sea necesario. Sin embargo, estas políticas exponen las contradicciones de la inclusión en la sociedad capitalista, privilegiando los intereses de instituciones privadas que prestan servicios especializados y se benefician del fracaso de la inclusión en las escuelas regulares. Por lo tanto, este artículo se basa en algunos textos de Vygotsky sobre el desarrollo de las personas con discapacidad para analizar e identificar las posibilidades y limitaciones de la política nacional actual.

**Palabras clave:** Educación Especial. Educación Inclusiva. Inclusión. Defectología. Psicología Concreta.

**Abstract:** In Brazil, the most recent inclusive special education policies stipulate that the educational services for people with disabilities, autism spectrum disorder, and high abilities or giftedness should preferably be provided within the regular school system, with support from specialized educational services (SES) when necessary. However, these policies expose the contradictions of inclusion in capitalist society, privileging the interests of private institutions that provide specialized services and profit from the failure of inclusion in regular schools. Thus, this article draws on some of Vygotsky's texts on the development of people with disabilities to analyze and identify the possibilities and limitations of current national policy.

**Keywords:** Special Education. Inclusive Education. Inclusion. Defectology. Concrete Psychology.

### *Introdução*

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação especial é a modalidade educacional que visa garantir às pessoas com deficiência, transtorno do

espectro autista<sup>2</sup> e altas habilidades ou superdotação a efetivação do seu direito à educação de qualidade, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996; 2025a), conforme prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988). Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou um grupo de trabalho para rever a legislação sobre educação especial vigente até então e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial. Esse grupo elaborou um documento que, após consulta pública, instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008). Esse documento apresenta um histórico e o diagnóstico da educação especial no Brasil, e estabelece os objetivos e as diretrizes dessa modalidade educacional. É importante salientar que ele não instituiu um novo modelo de educação especial no país, mas buscava orientar os sistemas de ensino na implementação das políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva, conforme estabelecido por acordos internacionais e pela legislação brasileira. Assim, esse documento apresenta como objetivo da educação especial

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

E de acordo com a PNEEPEI,

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (Brasil, 2008, p. 16)

Vale ressaltar que em 2007, ano anterior à publicação da PNEEPEI, o debate sobre a educação especial havia alcançado grande visibilidade e repercussão após ser abordado na novela “Páginas da Vida” (2006-2007), da Rede Globo, na qual um dos conflitos da protagonista era tentar matricular a filha com síndrome de Down em diversas escolas comuns e ter a matrícula recusada, sob o argumento das escolas de que seria melhor para a menina se ela frequentasse somente uma instituição especializada. Na época isso contribuiu para mostrar que, quando as famílias das crianças com deficiência escolhiam matriculá-las em escolas comuns, essas crianças eram rejeitadas e suas famílias induzidas pelas escolas a procurar instituições especializadas, revelando que a liberdade de escolha era apenas aparente. Já em 2008, a publicação da PNEEPEI procurava, dentre outras coisas, esclarecer profissionais e a população em geral que recusar a matrícula de crianças com deficiência nas escolas comuns, públicas ou privadas, configurava discriminação e contrariava a legislação vigente, que preconizava a inclusão de todas as crianças na rede regular de ensino e garantia o suporte do atendimento educacional especializado sempre que necessário.

Resgatar esse contexto de publicação da PNEPEI em 2008 é importante porque, em 30 de setembro de 2020, sob o pretexto de garantir às famílias de crianças com deficiência o direito de escolher educá-las em uma escola comum ou uma instituição especializada, foi publicado o Decreto nº 10.502, que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Considerado um retrocesso porque restabelecia a possibilidade de segregação das crianças com deficiência, a constitucionalidade do Decreto foi questionada no Supremo Tribunal Federal em ações ajuizadas pela Rede Sustentabilidade e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) (Política..., 2020), e seus efeitos foram suspensos pelo ministro Dias Toffoli em 1º de dezembro do mesmo ano (Suspensa..., 2020). Já em 1º de janeiro de 2023 o presidente Lula, ao tomar posse do cargo, revogou o decreto do governo precedente antes que ele tivesse produzido qualquer efeito.

No dia 20 de outubro de 2025, porém, foi publicado o Decreto nº 12.686 que, embora não alterasse significativamente a política nacional vigente, foi interpretado como uma ameaça à existência das instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência e, sob pressão do Congresso Nacional (Governo..., 2025), o governo publicou em 8 de dezembro o Decreto nº 12.773, que altera o anterior facilitando a destinação de recursos públicos para instituições privadas que realizam o atendimento educacional especializado, e possibilitando a matrícula das crianças com deficiências somente em classes ou instituições especializadas, o que é demonstrado principalmente pelas alterações feitas no artigo 1º, parágrafo 3º e artigo 4º, inciso II do decreto. Dizia o texto original do artigo 1º, parágrafo 3º que “A garantia, do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial *estejam incluídos* em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem” (Brasil, 2025a, grifo nosso). Após a alteração no texto, o referido parágrafo passou a ter a seguinte redação: “A garantia, do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial *tenham o direito a ser incluídos* em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem” (Brasil, 2025b, grifo nosso). No caso do artigo 4º, inciso II o texto original estabelecia como um dos objetivos da política nacional “universalizar a matrícula na educação básica para o público da educação especial, dos quatro aos dezessete anos de idade, em classes comuns da rede regular de ensino” (Brasil, 2025a), mas esse objetivo foi substituído pelo seguinte: “garantir a educação básica para o público da educação especial, dos zero a dezessete anos de idade, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (Brasil, 2025b).

As alterações citadas afetam substancialmente a implementação da política de educação especial e poderão causar os mesmos danos que teria causado a implementação do decreto do governo anterior, afinal assegurar que os estudantes estejam incluídos em classes e escolas comuns é muito diferente de assegurar que eles tenham o direito de ser incluídos, mas possam abdicar desse direito. Já a alteração do artigo 4º, inciso II deixa bastante evidente a intenção de segregar estudantes da educação especial, já que o objetivo de universalização da matrícula em classes comuns na educação básica simplesmente deixou de existir. Essas mudanças mostram quais são os reais interesses atendidos por essa política, os quais não podem ser

ignorados quando se discute a educação de pessoas com deficiência na sociedade capitalista, ainda que essas discussões sejam feitas a partir da psicologia. Ignorar esses interesses na ciência psicológica consiste, em última instância, praticar uma psicologia abstrata, incapaz de promover mudanças efetivas por ignorar as múltiplas determinações dos processos psíquicos que ocorrem no mundo real, o que implica se distanciar do projeto vigotskiano de construção da psicologia concreta, muitas vezes usando o próprio Vigotski como referência teórica.

A seguir, serão apresentadas algumas contribuições de Vigotski sobre o desenvolvimento psicológico, a educação especial e o seu projeto de construção da psicologia concreta, com o objetivo de analisar a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI (2025a; 2025b) e refletir sobre as suas possibilidades e limites no cenário brasileiro atual.

### ***Vigotski e a psicologia concreta***

A expressão “psicologia concreta” não se refere a uma abordagem teórica da psicologia, mas é utilizada por autores como Vigotski (2000) e Politzer (2022) para apontar a necessidade de construção de uma psicologia verdadeiramente científica, capaz de suplantar as diversas abordagens existentes e unificar o campo de estudos psicológicos. A noção de “concreto” utilizada para caracterizar a psicologia remete ao pensamento de Marx (2011, p. 54), que afirma que “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”, e por isso não pode ser apreendido imediatamente pelo pensamento. Para Marx (2011), a apreensão do objeto em sua concretude só é possível como resultado de um processo de investigação que se inicia com a análise do objeto, mediante o emprego de categorias abstratas, e se completa com a reprodução, no pensamento, da síntese que o constitui na realidade. Assim, o estudo científico sobre o desenvolvimento psicológico das pessoas com deficiência, por exemplo, não pode isolar esse processo das suas determinações históricas, culturais, econômicas, políticas, sociais etc. sem descaracterizá-lo, e deve considerar que ele não necessariamente ocorrerá da mesma forma caso sejam utilizados recursos e procedimentos iguais para promovê-lo em condições diferentes.

Na sua busca pela psicologia concreta, Vigotski elaborou os fundamentos da abordagem que, no Brasil, veio a ser chamada de psicologia histórico-cultural<sup>3</sup>. Essa abordagem, porém, não pode ser tomada como a psicologia concreta, por mais que ela tenha avançado nesse sentido. Em um manuscrito de 1929, intitulado por A. A. Puzirei “Psicologia concreta do homem” (Vigotski, 2000), Vigotski afirma que “Minha história do desenvolvimento cultural é a elaboração abstrata da psicologia concreta” (Vigotski, 2000, p. 35), referindo-se provavelmente a uma primeira versão, nunca publicada, do texto “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, publicado pela primeira vez em 1960. Essa é, portanto, a avaliação da psicologia histórico-cultural feita pelo próprio Vigotski, que a compreende como uma etapa da elaboração da psicologia concreta, correspondente ao momento metodológico da abstração, da busca pelas várias determinações dos fenômenos psicológicos que possibilita a sua reconstituição posterior não mais como são percebidos imediatamente, como objetos empíricos, mas de acordo com as leis que regulam a sua

existência e as suas transformações, como objetos concretos, multideterminados. De acordo com Carvalho (2020, p. 337),

A psicologia concreta é a forma propriamente positiva da psicologia, que implica a superação da abstração (o apagamento do sujeito concreto, a psicologia em terceira pessoa), do realismo (ou seja, da tomada do relato como testemunho de uma entidade ontológica como faculdade mental), e também da tendência ao formalismo (aquela tendência expressa pela psicanálise em partir do sujeito em primeira pessoa para logo abandoná-lo à impessoalidade das categorias do aparelho psíquico), das doutrinas objetivistas e subjetivistas.

Nos seus últimos anos de vida, Vigotski conseguiu propor algumas categorias de análise e descrever leis do desenvolvimento psicológico que constituem hoje a base da psicologia histórico-cultural, mas ele não chegou a concluir seu projeto de construção da psicologia concreta, ao qual ele também se referiu como um projeto de elaboração d'O *capital* da psicologia (Vigotski, 2004), tarefa que ainda hoje, quase noventa anos após sua morte, não foi cumprida pelos seus seguidores. Essas primeiras considerações sobre a psicologia concreta pretendem destacar o fato de que a produção vigotskiana não pode ser compreendida sem referência ao pensamento marxiano no qual ela se funda, e são necessárias porque muitos trabalhos buscam reproduzir, no Brasil, experiências realizadas na União Soviética baseadas na produção de Vigotski, como se os objetivos e as condições de desenvolvimento naquele contexto e no Brasil atual pudessem ser simplesmente ignorados.

No campo da educação especial muitos trabalhos têm como referência os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência e acreditam que é possível realizar no atendimento educacional especializado, por exemplo, o que era feito com algum sucesso na União Soviética até as vésperas da sua dissolução, em 1991. Se lá era possível que pessoas com deficiência fossem atendidas por instituições especializadas sem que isso implicasse segregação e exclusão, tendo como resultado elevados níveis de aprendizagem e desenvolvimento, isso se deve ao fato de que esse atendimento não estava subordinado aos mesmos interesses econômicos e políticos existentes hoje no Brasil. Em vários textos Vigotski se refere às possibilidades de desenvolvimento criadas pela revolução social da qual ele participava ativamente, que não são e nunca serão as mesmas sob o jugo do capitalismo. Assim, uma educação verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das pessoas com deficiência, na perspectiva da psicologia concreta, precisa compreender que a maior barreira para o desenvolvimento humano no mundo contemporâneo é o sistema capitalista, e assumir o compromisso político com a superação dessa barreira. Até que isso aconteça, o conhecimento sobre a educação especial na perspectiva vigotskiana é necessário para que não se imponha às pessoas com deficiência modelos de desenvolvimento estabelecidos para atender aos interesses da classe dominante, para a qual não é um problema incluir essas pessoas no sistema vigente como trabalhadores superexplorados ou, no limite, entre os exploradores, como exceção que busca ocultar a regra da opressão e da exploração a qual a classe trabalhadora está submetida, mantendo-se intacta a estrutura social de dominação de uma classe por outra.

Vejamos a seguir o que diz Vigotski em alguns de seus textos sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência e sobre a educação especial.

### ***O desenvolvimento das pessoas com deficiência e a educação especial em Vigotski***

Cinquenta anos antes da formulação, no Reino Unido, das bases do modelo social da deficiência<sup>4</sup>, Vigotski já compreendia a desvantagem experienciada pelas pessoas com deficiência na sociedade como efeito secundário do que era chamado na época de “defeito”. Efeito secundário porque, segundo ele, a desvantagem não era causada diretamente pelo defeito, mas decorria do “afastamento do coletivo vivenciado pela criança” (Vigotski, 2021, p. 216). Sobre a palavra “defeito”, Vigotski (2022) dizia que, no futuro, a pedagogia se envergonharia de tê-la utilizado para se referir às diferenças identificadas no desenvolvimento das pessoas com deficiência, porque o defeito não estava nelas, mas na sociedade. Porém, Vigotski continua empregando esse termo, comum na sua época, com o mesmo significado que a palavra “lesão” posteriormente assume no modelo social da deficiência, referindo-se a uma condição orgânica incomum que em si mesma é isenta de valor, isto é, não é vantajosa nem desvantajosa para o indivíduo (Diniz, 2012). Nesse sentido, tomando como exemplo a cegueira, diz Vigotski (2022, p. 121):

A cegueira, por si só, não faz da criança uma pessoa com defeito; não é uma deficiência, isto é, uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade. A cegueira converte-se em uma deficiência somente em certas condições sociais da existência do cego. A cegueira é o sinal de diferença entre sua conduta e a conduta das demais pessoas. A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos entenderão se dissermos que a criança cega é uma criança com defeito, e dirão que o cego é cego e que o surdo é surdo e nada mais.

Em outro momento, Vigotski (2021, p. 148) afirma que “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais<sup>5</sup>, mas uma criança desenvolvida de outro modo”. Sendo assim, para Vigotski (2011; 2021) a pedagogia deveria utilizar técnicas e sistemas de signos adequados às características individuais das pessoas com deficiência, tal como o sistema Braille utilizado por pessoas cegas e as línguas de sinais na comunicação com pessoas surdas, visando incidir não sobre as funções psíquicas elementares ou naturais, pouco suscetíveis às influências do meio social, mas sobre as funções psíquicas superiores que, ao contrário, são totalmente dependentes das relações sociais e dos signos disponibilizados a cada um. Nesse sentido, ele afirma que “as tendências científicas da defectologia contemporânea nos orientam numa direção extremamente inesperada do ponto de vista da prática tradicional. Elas nos ensinam que as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança anormal encontram-se muito mais no campo das funções superiores do que na área das inferiores” (Vigotski, 2021, p. 213).

Os signos correspondem à unidade mínima de análise das funções psíquicas (Bulhões; Silva, 2020), e são definidos por Vigotski como “estímulos artificiais”, criações humanas utilizadas inicialmente para que um indivíduo possa controlar, a partir do meio externo, seus processos internos, intrapsíquicos, ou para que um indivíduo possa controlar os processos intrapsíquicos de outro, numa relação intersubjetiva. Os signos, ao serem utilizados como meio externo de controle das funções psíquicas, convertem-se em possibilidades de controle interno dessas mesmas funções, e constituem o psiquismo humano como um sistema de funções interdependentes ou, nos termos de Vigotski (2004), um sistema interfuncional. Dessa forma os signos, como instrumentos culturais, subordinam as funções naturais ou elementares e criam possibilidades de

desenvolvimento inexistentes na natureza, num processo de autoprodução do ser humano por meio da sua atividade, o que leva Vigotski (2011) a reconhecer que não são as características naturais das pessoas com deficiência que limitam o seu desenvolvimento, mas o fato de que os signos empregados pela pedagogia não são os mais adequados para desenvolvê-las e, portanto, alternativas precisam ser descobertas ou criadas. De acordo com Vigotski (2021, p. 209-210),

[...] quando se pergunta de onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transferência para si das formas de colaboração que ela assimila na relação com o meio social que a cerca. As formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de comportamento, que crescem tendo por base as formas coletivas que são sua origem direta e fontes de seu surgimento.

A participação da pessoa com deficiência em atividades coletivas, portanto, segundo Vigotski, é indispensável para que ela se desenvolva, já que a origem das funções psíquicas superiores está nas formas de colaboração intersubjetivas. Desse modo, supondo-se que fosse possível formar um coletivo homogêneo de pessoas com deficiência em uma instituição especializada, cabe questionar: onde cada pessoa se desenvolveria mais, nesse coletivo homogêneo ou em um coletivo heterogêneo, formado por pessoas diferentes, com e sem deficiência, como os que se formam nas escolas comuns? Indubitavelmente, para Vigotski, o coletivo heterogêneo poderia produzir mais desenvolvimento pelo simples fato de que nas relações entre indivíduos diferentes é mais provável que se utilizem formas de colaboração mais variadas, dominadas por umas mas não por todas as pessoas, e as que não dominam essas formas poderiam passar a dominá-las, como resultado do processo de internalização de signos. Vigotski explicita esse posicionamento utilizando como exemplo a formação de coletivos de pessoas com deficiência intelectual, conforme abaixo:

[...] fica evidente o quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletivos homogêneos de crianças retardadas. Ao procedermos assim, não apenas vamos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas – o que é mais importante – ao privar a criança retardada da colaboração coletiva e da relação de convivência com outras crianças acima dela, ao invés de atenuar, agravamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores. Se permitido que atue livremente, a criança com retardo profundo mostra uma tendência a igualar-se a uma de nível superior: o idiota com o imbecil, o imbecil com o débil. Essa diferença de níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva. O idiota que se encontra entre outros idiotas, ou o imbecil que se acha entre imbecis, vê-se privado dessa fonte vivificante de desenvolvimento. (Vigotski, 2021, p. 220-221)

Neste ponto convém explicar que “idiota”, “imbecil” e “débil mental”, que atualmente são considerados termos pejorativos, eram utilizados no início do século XX para se referir aos diferentes níveis do que hoje chamamos de deficiência intelectual (Gould, 2014), e por isso aparecem no texto de Vigotski. O essencial, porém, nessa citação, é a afirmação de que a “diferença de níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva”, o que significa que as tentativas de formação de turmas homogêneas nas escolas, não só quando se trata da educação de pessoas com deficiência, carecem de fundamento e se justificam somente pela “comodidade”, como afirma Vigotski, de poder trabalhar com pessoas que supostamente aprendem e se desenvolvem (ou não) da mesma maneira e ao mesmo tempo. Frequentemente professores afirmam que a presença de um único estudante com deficiência em uma sala comum demanda

a preparação de duas aulas diferentes, uma para quem tem deficiência e outra para as demais, como se os estudantes sem deficiência formassem um grupo homogêneo e pudessem ser ensinados todos com os mesmos métodos e recursos, e cada pessoa com deficiência precisasse de uma aula particular exclusiva. Esse tipo de afirmação sem nenhum respaldo científico culmina em declarações como a dada pelo ex-ministro da educação Milton Ribeiro, que em entrevista à TV Brasil no dia 9 de agosto de 2021 disse que alunos com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros alunos, revelando a real intenção do governo federal com o Decreto nº 10.502/2020 (Alunos..., 2021), que era afastar as pessoas com deficiência das escolas comuns. Vigotski também oferece outro argumento a favor da formação de turmas heterogêneas quando discute o papel do meio no desenvolvimento. Diz ele que

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento. (Vigotski, 2018, p. 85)

Disso podemos concluir que a forma final do desenvolvimento só pode estar presente nas relações entre pessoas que apresentam níveis diferentes de desenvolvimento, o que ocorre na relação entre aluno e professor, mas pode ocorrer também nas relações entre os alunos. Afinal, entre o nível de desenvolvimento mais elevado<sup>6</sup>, supostamente alcançado pelo professor, e o nível de desenvolvimento dos alunos, pode haver uma diferença tão grande que não seja possível passar diretamente de um nível para o outro. Podemos utilizar o conceito de zonas de desenvolvimento de Vigotski (2025) para compreender melhor essa situação. Vigotski afirma que o nível de desenvolvimento de um indivíduo é dado por duas medidas: a primeira medida expressa o que esse indivíduo já aprendeu e é capaz de fazer sozinho, e é chamada de desenvolvimento real; a segunda medida é a zona de desenvolvimento iminente e expressa o que o indivíduo ainda não aprendeu, mas já tem condições de aprender com algum auxílio, em uma atividade colaborativa. Em muitos casos é possível afirmar que o nível de desenvolvimento do professor está fora das possibilidades de desenvolvimento dos alunos, ou seja, está fora da zona de desenvolvimento iminente deles. Para resolver esse problema, o professor deve recorrer à didática, buscando encontrar meios de tornar possível para os alunos alcançarem o desenvolvimento almejado ao final de um determinado período. Contudo, além disso, em turmas heterogêneas pode haver níveis de desenvolvimento diferentes entre os alunos, os quais podem funcionar em atividades colaborativas como modelos intermediários e provisórios, que vão reduzir gradualmente as diferenças entre os alunos e o professor, até que o objetivo final se torne realizável. Nesse sentido, quanto maior a diversidade humana existente dentro de uma sala de aula, mais possibilidades de desenvolvimento surgirão para todos, o que favorece a ampliação das zonas de desenvolvimento descritas por Vigotski.

No caso das deficiências sensoriais (deficiência auditiva ou surdez, deficiência visual ou cegueira, surdo-cegueira), Vigotski entende que é possível superá-las socialmente por meio da formação de conceitos. Isso significa que, por exemplo, o que um cego não pode ver com os olhos poderia “ver” com a mediação

de conceitos formados sem o auxílio de informações visuais. A maior evidência de que isso é possível, segundo Vigotski, é a própria atividade científica, que consiste em “ver” no pensamento aquilo que não é dado na aparência dos fenômenos. Sendo assim, a educação escolar deve ter como pressuposto que as capacidades humanas, sendo produtos da história humana e não da natureza, podem ser adquiridas por qualquer pessoa, com ou sem deficiência, porque foram produzidas pelo próprio ser humano e levaram-no a ultrapassar os limites naturais da espécie *Homo sapiens*. Destarte, muitas dificuldades encontradas em sala de aula nos alunos são efeitos do capacitismo inerente às relações sociais no capitalismo, e não resultados inevitáveis de uma condição natural particular. Santos (2021, p. 50) define o capacitismo como

[...] conjunto de crenças, processos e práticas que produzem – com base nas habilidades ou valores de uma pessoa – uma compreensão particular sobre si mesmo, seu corpo e relacionamentos. [...] não necessariamente se trata de um termo direcionado às pessoas com deficiência, mas de um fenômeno transversal a outros preconceitos como o racismo, o sexismo e o etarismo. Quando direcionado às pessoas com deficiência, reflete uma ideia de ser humano típico, com habilidades ou capacidades condizentes a uma suposta norma, levando à discriminação contra aqueles considerados menos capazes.

Afirmamos que o capacitismo é inerente ao capitalismo porque esse sistema não se sustenta sem categorizar e classificar os indivíduos com base nas diferenças individuais, por isso diferenças precisam ser produzidas continuamente nas relações sociais. Isso porque é necessário justificar de alguma maneira a existência de classes antagônicas e a desigualdade social, a diferença nas condições de vida da classe trabalhadora e da burguesia, que é atribuída às capacidades mais ou menos desenvolvidas ou às características mais ou menos convenientes de cada grupo ou indivíduo. Desse modo, se concordamos que a educação escolar deve ser anticapacitista, é necessário que ela seja antikapitalista, o que não implica abandonar ou menosprezar a luta mais imediata das pessoas com deficiência contra o preconceito e em defesa dos seus direitos na sociedade atual pois, como afirma Lênin (2014, p. 112), “Quanto mais democrática é a estrutura do Estado, mais claro para os operários que a causa de todos os males é o capitalismo e não a privação de direitos”.

### ***As contradições da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva***

Pelo exposto até o momento, Vigotski não respalda a separação dos estudantes em escolas comuns e instituições especializadas, embora esse autor trate separadamente da educação de pessoas com e sem deficiência na sua obra e considere os processos de desenvolvimento desses grupos como qualitativamente distintos. Sendo assim, entendemos que a mera existência de uma modalidade educacional específica para atender pessoas com deficiência, autistas e com altas habilidades ou superdotação é uma contradição da política educacional vigente, que se pretende inclusiva. Isso porque o paradigma da educação inclusiva

[...] reconhece a educação como um direito fundamental a ser garantido a todos, independentemente de suas características físicas, raça, religião ou deficiências. É uma educação que se pauta no fortalecimento do respeito pelo outro e visa o pleno desenvolvimento do ser humano, através da compreensão e tolerância. Uma educação gratuita e de qualidade e que garanta a aprendizagem de todos por meio de um processo [de] ensino-aprendizagem adaptado às diferenças e às necessidades específicas de cada um. (Borges, 2022, p. 12-13)

A existência da educação especial, no entanto, gera a necessidade de classificação dos indivíduos com base em critérios médicos ou psicológicos para determinar quem pode e quem não pode ter acesso a essa modalidade e, conseqüentemente, ao atendimento educacional especializado (AEE), ainda que o Decreto nº 12.686/2025, no seu artigo 11, parágrafo 7º, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), afirme que “A garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional da saúde” (Brasil, 2025a). Se as escolas não podem exigir documento emitido por profissional da saúde e não podem diagnosticar deficiências ou transtornos, elas deverão realizar avaliações pedagógicas para decidir quem será atendido pela educação especial, o que somente faria sentido se qualquer pessoa pudesse acessar essa modalidade, independentemente de sua condição clínica, para atender necessidades de natureza eminentemente pedagógica, ou quem será encaminhado para avaliação por profissionais especializados que podem estar atuando no AEE, no serviço de psicologia criado pela Lei nº 13.935 (Brasil, 2019) ou na rede de atenção à saúde mental.

No processo de implementação de políticas educacionais neoliberais, iniciado no Brasil na década de 1990 nos governos de FHC, e que teve continuidade nos governos Lula, Dilma, Temer, Bolsonaro e Lula novamente, o que justifica a existência dessa modalidade não são as particularidades do desenvolvimento de cada indivíduo, mas principalmente o interesse das instituições privadas que recebem dinheiro público para atuar na educação especial, especialmente na oferta do atendimento educacional especializado, que assumiu o papel central dessa política. Sob a vigência das políticas neoliberais, a educação é tratada como uma mercadoria, um serviço submetido à lógica da economia capitalista, que privilegia o lucro das empresas privadas em detrimento da qualidade e da garantia dos direitos sociais (Borges, 2022).

Além do interesse das instituições privadas, a existência da educação especial se articula a outros interesses econômicos, como o interesse dos profissionais da saúde que avaliam ou ensinam as escolas a identificar estudantes que precisam ser encaminhados para avaliação, e o interesse do Estado em restringir o acesso à educação especial e aos serviços públicos relacionados para evitar aumento de gastos com a ampliação e a manutenção das redes de atendimento e com a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência ou transtorno. Essa última hipótese é reforçada pelo fato de não ter ocorrido alteração nos grupos atendidos pela educação especial em 2025, embora haja demanda nesse sentido, como a que resultou na aprovação da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que “Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021), e que ensejaria a inclusão dessas pessoas no público da educação especial na revisão da política nacional. Convém ressaltar, porém, que aqui não estamos defendendo a ampliação do público da educação especial, pois entendemos que isso significaria avançar na lógica de medicalização da educação, contudo era esperado que isso ocorresse, considerando a lei aprovada em 2021, e outras pressões nesse sentido. Há pelo menos 40 anos Saviani nos chama atenção para o fato de que

[...] a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes

sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. (Saviani, 2005, p. 17)

Assim como a escola, as instituições especializadas, embora tenham sido importantes historicamente por terem se organizado para atender uma demanda negligenciada pelo Estado, tornaram-se agências que lutam pela sua própria existência e pelos interesses dos profissionais que nelas atuam, os quais são colocados acima dos interesses das pessoas com deficiência. Se, como muitos dizem, a educação inclusiva nas escolas comuns não funciona ou não serve para todas as pessoas (o que está dito na política quando ela insere o “preferencialmente” no texto da Constituição Federal, da LDB e da PNEEI), isso se deve ao fato de que ela não pode funcionar sem que isso implique na perda de função e no fechamento das instituições especializadas, as quais obviamente não querem que isso aconteça.

Da primeira contradição derivam outras, como o reforço à concepção médica da deficiência, apesar de a política adotar o modelo social, e à lógica de medicalização da educação. Em 2009, um ano após a publicação da PNEEPEI, havia 52.580.456 estudantes matriculados na educação básica, dos quais 639.718 estavam na educação especial (1,2%); desses, 53,3% eram estudantes diagnosticados com deficiência intelectual e 5,9% com autismo. Já em 2024, havia 47.088.922 estudantes matriculados na educação básica, dos quais 2.076.825 estavam na educação especial (4,4%); desses, 42,3% eram estudantes diagnosticados com deficiência intelectual e 38,5% com autismo (Diversa, s.d.). Assim, o percentual de estudantes matriculados na educação especial cresceu 266% em 15 anos, enquanto a proporção de estudantes autistas aumentou 552% no mesmo período. Para muitos pesquisadores, essas taxas são expressão do pensamento medicalizante que prevalece no campo educacional, o qual tende a isentar a escola e responsabilizar os estudantes por suas dificuldades, que são tratadas como expressões de deficiência intelectual, transtorno de (neuro)desenvolvimento ou de aprendizagem.

Outro problema que afeta a educação de forma geral é a individualização de um processo que deveria se organizar coletivamente, considerando as relações interpessoais que se estabelecem na escola: não existe o indivíduo que aprende separado do outro que ensina (em situações de autoensino ou autoinstrução os procedimentos de ensino ou foram internalizados pelo indivíduo que aprende ou estão presentes no objeto de estudo, como capacidades humanas objetivadas, por exemplo, na literatura científica e filosófica), por isso entendemos, para exemplificar, que o planejamento das aulas deve ter como referência não somente o aluno a quem se ensina, o conteúdo e a forma de ensino, mas o coletivo na escola e na sala de aula, que inclui professor e alunos muito diferentes se relacionando entre si, além do conteúdo e da forma de ensino. No caso das pessoas com deficiência, mais importante do que o conhecimento sobre as deficiências é o conhecimento sobre quem é cada uma nos coletivos, o que cada uma já sabe e como o coletivo pode promover aprendizagem e desenvolvimento para todos, sem discriminações. Porém, a educação escolar na sociedade capitalista está subordinada ao objetivo de formação dos trabalhadores para competirem entre si pelas melhores oportunidades no mercado de trabalho, valorizando os interesses individuais em detrimento do bem-estar coletivo. Com a educação especial isso se radicaliza ainda mais com a exigência de realização pela escola e pelo AEE de estudos de caso e planejamento individual específico para cada pessoa com

deficiência, o que reforça a crença de que apenas o público dessa modalidade apresenta particularidades, enquanto pessoas sem deficiência poderiam formar grupos homogêneos educados de acordo com um planejamento geral.

A existência da educação especial como modalidade, dessa forma, ao invés de contribuir para a diminuição da discriminação e do preconceito contra pessoas com deficiência, perpetua a segregação dos estudantes no interior da escola, inclusive porque gera uma sobrecarga de trabalho para as equipes escolares. Essa segregação também se expressa nas diretrizes para a formação de professores, que tratam da educação especial como apêndice da educação regular, embora a política defina essa modalidade como transversal a outras modalidades e a todos os níveis de ensino. Nesse sentido, são frequentes as tentativas de encaminhar pessoas com deficiência para instituições especializadas com a justificativa da formação insuficiente dos professores das escolas comuns para educá-las, como se fosse necessário possuir um conhecimento altamente especializado em cada deficiência e em cada transtorno para efetivar a educação inclusiva. Tanto é assim que uma das queixas contra o Decreto nº 12.686/2025 era a exigência mínima, considerada insuficiente, de oitenta horas de formação para atuar como professor no AEE ou como profissional de apoio na classe comum, que foi alterada pelo Decreto nº 12.773/2025 para trezentas e sessenta horas para atuar no AEE e cento e oitenta horas para atuar como profissional de apoio. Porém, as diretrizes para a formação inicial de professores (CNE, 2024) já contempla a formação para atuar na educação especial, conforme abaixo:

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a:

IX – aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos; (CNE, 2024, p. 7)

E no artigo 14:

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública[s] e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. (CNE, 2014, p. 12)

Entendemos que se a escola comum deve ser inclusiva e a formação inicial contempla a educação especial, a exigência de formação complementar só reforça o discurso de professores contrários à inclusão que alegam não terem formação adequada ou suficiente para trabalhar com pessoas com deficiência. Obviamente a formação continuada de professores é importante, principalmente se considerarmos a precariedade cada vez maior da formação em todos os níveis de educação, mas a exigência de formação específica para atuar na educação especial reforça a ideia de que para educar pessoas com deficiência é necessário ser “deficientólogo” (ou médico, psicólogo, fonoaudiólogo etc.). Ocorre, porém, que a formação continuada também é um mercado lucrativo para instituições de ensino privadas e se tornou meio de captação de recursos para instituições públicas, bem como de complementação de renda para professores

que recebem bolsas para trabalhar em cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização financiados com verba pública. Em acréscimo, tanto a formação inicial como a continuada, bem como a produção científica no campo educacional, precisam avançar no sentido de tratar a educação especial, de fato, como modalidade transversal, abordando a diversidade humana na discussão sobre currículo, didática geral, metodologias de ensino das áreas e disciplinas específicas, períodos do desenvolvimento, gestão escolar etc., diferentemente do que acontece hoje, quando o público da educação especial parece não existir nas discussões sobre o trabalho pedagógico nas escolas regulares e nas salas comuns e, no caso da formação inicial, fora das disciplinas sobre educação especial.

A LBI, no seu artigo 55, parágrafo 5º, estabelece que “Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal” (Brasil, 2015). Essa lei define desenho universal como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”. Incorporado pelo campo educacional, o conceito de desenho universal na aprendizagem (DUA) passou a ser utilizado para se referir aos meios que podem ser empregados para que todas as pessoas, independentemente de suas condições, possam ter acesso ao currículo, isto é, consigam aprender efetivamente os conteúdos escolares (Pletsch; Souza, 2021). A PNEEI poderia representar um avanço se incorporasse como diretriz a adoção do DUA, o que certamente estimularia mudanças nas práticas pedagógicas e na própria organização das escolas para torná-las mais inclusivas. Com o tempo, o emprego do DUA pelas escolas poderia eliminar barreiras ao atenuar ou fazer desaparecer algumas dificuldades dos estudantes e, mais importante, contribuiria para o entendimento do modelo social da deficiência pelos professores, que veriam na prática como a utilização de recursos e procedimentos de ensino variados podem eliminar dificuldades que geralmente são compreendidas como naturalmente causadas pelas características físicas ou psicológicas individuais. Dessa forma o DUA tornaria desnecessário o AEE para muitos casos, o que, como vimos, contraria os interesses econômicos dos grupos que controlam a política pública.

Para concluir, sabemos que no capitalismo é impossível que todas as pessoas tenham acesso a tudo o que a humanidade produz (Carvalho; Martins, 2011). Mas, na perspectiva da luta por direitos para as pessoas com deficiência e contra o capacitismo, entendemos que a PNEEI de 2025, nas duas versões (Brasil, 2025a; 2025b), não pode cumprir o que promete (e nem pretende, de fato, cumprir). Isso porque reforça a concepção médica de deficiência enquanto afirma se basear no modelo social, assim como fomenta processos individualizantes e medicalizantes ao definir um público para a educação especial inclusiva identificado por categorias psiquiátricas, embora dispense a apresentação de laudos médicos para comprovar a existência de uma deficiência ou um transtorno. No caso das altas habilidades ou superdotação, apesar de não termos uma categoria psiquiátrica, vemos a naturalização de habilidades ou talentos individuais, que também é problemática. Pelo exposto, consideramos que apenas a extinção da educação especial como modalidade educacional e o fechamento das instituições especializadas poderia contribuir de fato para a inclusão supostamente pretendida e anunciada. Hoje isso parece impossível e certamente essa proposta encontraria resistência até de parte do público da educação especial. Porém, a aprovação de uma política

que promovesse o fechamento dos hospitais psiquiátricos também deve ter parecido impossível antes de acontecer, como resultado das lutas do movimento antimanicomial. Seguindo esse exemplo, cabe a nós, nesse momento, trabalhadores com e sem deficiência, lutarmos juntos para construir outra política que seja mais inclusiva, e nos organizarmos para construir outro mundo onde tudo seja acessível a todas as pessoas e, como diz Vigotski (2022), a humanidade possa triunfar, nos planos social e pedagógico, sobre a cegueira, a surdez, a deficiência intelectual, o autismo etc., fazendo desaparecer na sociedade não as pessoas cegas, surdas, com deficiência intelectual ou autistas, mas a própria noção de deficiência.

### **Referências:**

- Alunos com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros alunos, diz Milton Ribeiro. **Poder 360**, 16 ago. 2021. Disponível em: <<https://sl1nk.com/HswRb>>. Acesso em: 06 jan. 2026.
- Borges, Kamylla Pereira. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. e022003, 2022. Disponível em: <<https://sl1nk.com/2iNhm>>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <<https://l1nk.dev/GVtS2>>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://acesse.one/Q1g73>>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<https://l1nk.dev/HXITj>>. Acesso em: 30 dez. 2025.
- Brasil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <<https://l1nk.dev/8f7IU>>. Acesso em: 24 jan. 2026.
- Brasil. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: <<https://l1nk.dev/0RhKw>>. Acesso em: 24 jan. 2026.
- Brasil. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://acesse.one/BfGTc>>. Acesso em: 30 dez. 2025.
- Brasil. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 30 nov. 2021. Disponível em: <<https://acesse.one/JX4MD>>. Acesso em: 23 jan. 2026.
- Brasil. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025a. Disponível em: <<https://sl1nk.com/rAyTA>>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- Brasil. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: <<https://l1nk.dev/97NLJ>>. Acesso em: 30 dez. 2025.
- Bulhões, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack; Silva, Márcio Magalhães. O conceito de unidade mínima de análise como eixo articulador do método marxiano e da psicologia concreta. **Interação em Psicologia**, Curitiba/PR, v. 24, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://l1nk.com/cZdf2>>. Acesso em: 08 jan. 2026.

Carvalho, Bruno Peixoto. O que é a Psicologia Concreta? Reflexões politzerianas em torno do problema da crise da psicologia. **Interação em Psicologia**, Curitiba/PR, v. 24, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://l1nq.com/2QKSi>>. Acesso em: 01 jan. 2026.

Carvalho, Saulo Rodrigues; Martins, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: Facci, Marilda Gonçalves Dias; Meira, Marisa Eugênia Melillo; Tuleski, Silvana Calvo (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: Eduem, 2011. p. 17-35.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024. Disponível em: <<https://acesse.one/63jGK>>. Acesso em 09 jan. 2026.

Diniz, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 324)

Diversa. **Painel de indicadores da Educação Especial**, s.d. Disponível em: <<https://diversa.org.br/indicadores/>>. Acesso em: 25 jan. 2026.

Gould, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

Governo revisa decreto da educação especial após pressão no Congresso. **Focus Poder**, 9 dez. 2025. Disponível em: <<https://sl1nk.com/xwvEc>>. Acesso em: 30 dez. 2025.

Lênin, Vladimir Ilich. O direito ao divórcio. In: Toledo, Cecília (org.). **A mulher e a luta pelo socialismo**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2014.

Marx, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélcio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

Nova Escola. **Inclusão**: edição especial, out. 2006. São Paulo: Editora Abril, 2006.

Pletsch, Márcia Denise; Souza, Izadora Martins da Silva. Diálogos entre acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. In: Pletsch, Márcia Denise *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 13-25.

Política Nacional de Educação Especial é questionada no Supremo em duas ações. **Supremo Tribunal Federal**, 2020. Disponível em: <<https://sl1nk.com/Dykom>>. Acesso em: 30 dez. 2025.

Politzer, Georges. **Crítica dos fundamentos da psicologia e outros escritos**. Tradução de Bruno Daniel Capriles Bianchi. São Paulo: Lavrapalavra, 2022.

Santos, Luciana Stoppa. **Anticapacitismo e participação política de pessoas com deficiência intelectual** – dimensão educativa de movimentos de autodefensoria. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais – Desigualdade e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. **Supremo Tribunal Federal**, 2020. Disponível em: <<https://sl1nk.com/jdCmr>>. Acesso em: 30 dez. 2025.

Vigotski, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <<https://l1nq.com/1XUgP>>. Acesso em: 01 jan. 2026.

Vigotski, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Vigotski, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

Vigotski, L. S. **Problemas da defectologia**, v. 1. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Vigotski, L. S. A psicologia e a pedagogia da criança com deficiência. In: Vigotski, L. S. **Obras completas**, tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

Vigotski, L. S. O problema da idade. In: Bianchi, Bruno (org.). **Fundamentos da Psicologia Soviética**. Recife: Editora Ruptura, 2025. p. 41-73.

---

### **Notas**

<sup>1</sup> Doutor em Educação Escolar pela Unesp. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Concreta. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/290204428458868>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1498-7670>. E-mail: [marcio.dasilva@ufla.br](mailto:marcio.dasilva@ufla.br)

<sup>2</sup> A LDB e a PNEEPEI utilizam a categoria “transtornos globais do desenvolvimento”, mas o Decreto nº 12.786/2025 (Brasil, 2025a) a substituiu pelo “transtorno do espectro autista” com base em mudanças recentes na categorização dos transtornos mentais feitas pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

<sup>3</sup> A psicologia histórico-cultural não é a única abordagem fundada pela produção de Vigotski. Há, por exemplo, no Brasil, a psicologia sócio-histórica, que reivindica o autor como uma de suas referências. Para os objetivos deste trabalho, entendemos que não é necessário adentrarmos na discussão sobre as convergências e divergências entre as diversas leituras do legado vigotskiano.

<sup>4</sup> O modelo social é a concepção de deficiência adotada atualmente pelas políticas de inclusão das pessoas com deficiência, o qual afirma que as desvantagens que as pessoas com deficiência vivenciam na sociedade não são decorrentes das suas características físicas e psicológicas individuais, mas do modo como essas características interagem com uma sociedade insensível à diversidade humana, a qual interpõe barreiras que limitam a vida das pessoas que não correspondem a um tipo de indivíduo ou não apresentam um tipo de desenvolvimento estabelecidos como ideal.

<sup>5</sup> Atualmente considera-se inadequado o emprego da palavra “normal” para se referir às pessoas sem deficiência, mas na tradução do texto do russo para o português decidiu-se manter o termo utilizado por Vigotski, aceito na sua época.

<sup>6</sup> A ideia de “nível de desenvolvimento mais elevado” não implica em classificar as pessoas como mais ou menos desenvolvidas, superiores ou inferiores umas em relação às outras, mas se refere a possibilidade maior ou menor de um indivíduo conseguir realizar uma determinada tarefa ou possuir um determinado conhecimento. Nesse sentido, considera-se o professor mais desenvolvido que os alunos somente em relação aos conhecimentos que ele deve dominar para se tornar professor de uma determinada área ou disciplina, o que não impede que os alunos possuam habilidades e conhecimentos que o professor não possui, ou que sejam mais desenvolvidos que o professor em determinados aspectos.

Recebido em: 05 de fev. 2026  
Aprovado em: 08 de maio 2026