



O CUIDADOR ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE SCHOOL SUPPORT PROFESSIONAL AND THE CONSTRUCTION OF THE CONDITIONS FOR PEDAGOGICAL MEDIATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

DOI: 10.5281/zenodo.21271394



Pedro Luís Nascimento Santos¹

Francisco de Assis Carvalho de Almada²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a atuação do cuidador escolar no contexto da educação inclusiva, enfatizando sua relação de colaboração com o professor e sua contribuição para a promoção da acessibilidade, da participação e do desenvolvimento dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, especialmente no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, desenvolvido por Lev S. Vigotski, por meio do qual se analisam as possibilidades de mediação exercidas pelo cuidador escolar no processo educativo. A análise evidencia que esse profissional não deve ser compreendido apenas como o responsável pelo atendimento das necessidades de higiene, alimentação, locomoção e demais cuidados pessoais dos estudantes, mas como um agente que, ao viabilizar sua participação nas atividades pedagógicas organizadas pelo professor, integra as condições objetivas necessárias à efetivação do ensino e da aprendizagem. Conclui-se que sua atuação, quando articulada ao trabalho docente e orientada por objetivos pedagógicos, favorece a inclusão escolar e potencializa o desenvolvimento dos estudantes, sem substituir as atribuições próprias do professor.

Palavras-chave: Cuidador escolar. Mediação. Zona de Desenvolvimento Próxima.

1 Acadêmico do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: pedro.lns@discente.ufma.br

2 Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília. Professor Associado II da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) atuando na graduação. e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: franciscoalmada@uemasul.edu.br e Francisco.almada@ufma.br





ABSTRACT

This paper aims to discuss the role of the school caregiver within the context of inclusive education, emphasizing their collaborative relationship with the teacher and their contribution to promoting accessibility, participation, and the development of students who are the Target Audience of Special Education (TASE). This is a theoretical-bibliographical study grounded in the Cultural-Historical Theory, particularly in the concept of the Zone of Proximal Development, developed by Lev S. Vygotsky, through which the possibilities of mediation carried out by the school caregiver in the educational process are analyzed. The analysis shows that this professional should not be understood solely as the person responsible for meeting students' needs related to hygiene, feeding, mobility, and other personal care, but rather as an agent who, by enabling students' participation in the pedagogical activities organized by the teacher, helps establish the objective conditions necessary for effective teaching and learning. It is concluded that the school caregiver's work, when articulated with the teacher's practice and guided by pedagogical objectives, promotes school inclusion and enhances students' development without replacing the teacher's specific responsibilities.

Keywords: School caregiver. Mediation. Zone of Proximal Development.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um movimento social e político voltado à garantia dos direitos de todas as pessoas. No âmbito da educação, busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades necessárias para desenvolver suas capacidades por meio de uma educação de qualidade. Seu propósito consiste em acolher a diversidade, combater a exclusão e promover a adaptação do ambiente escolar às necessidades específicas de cada estudante (Vigotski, 2022).

Com o fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva, especialmente a partir da segunda metade deste século, observamos um crescimento significativo do número de matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2023). Esse processo evidenciou a necessidade de ampliação dos recursos e serviços de apoio destinados à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem desses estudantes.

Nesse contexto, tem se ampliado o debate acerca dos profissionais que atuam em colaboração com o professor na garantia da educação dos estudantes PAEE. Entre esses, destaca-se o profissional de apoio escolar, denominado em algumas redes de ensino como





“cuidador escolar” ou por outras expressões adotadas localmente. No âmbito da legislação federal, entretanto, a expressão “cuidador escolar” não integra o ordenamento jurídico nacional. O que se observa é uma popularização das denominações utilizadas para designar o profissional responsável por apoiar os estudantes com deficiência nas atividades de alimentação, higiene, locomoção e demais necessidades relacionadas à sua permanência, participação e acessibilidade no ambiente escolar.

Assim sendo, o *cuidador escolar* não é uma categoria juridicamente prevista na legislação federal. Trata-se de uma denominação utilizada por redes de ensino e pela literatura especializada. Porém, neste trabalho, optamos por esta denominação por ser a nomenclatura mais difundida no interior das instituições de ensino e em grande parte das pesquisas que abordam essa temática, sem que isso implique distinção quanto às atribuições legalmente previstas para esse profissional.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir a atuação do cuidador escolar no processo de inclusão do aluno na educação escolar, enfatizando sua relação de colaboração com o professor e sua contribuição, como mediador, para promover a acessibilidade, a participação e o desenvolvimento dos estudantes, sem perder de vista que sua atuação deve ser complementar, e não substituir a ação pedagógica do professor.

Como referencial de análise adotamos a Teoria Histórico-Cultural, também conhecida no Brasil como Escola de Vigotski por ter no psicólogo russo Lev S. Vigotski³ (1896-1934) seu principal representante. Essa teoria firmou-se nas décadas iniciais do século XX, na Rússia, como a primeira corrente da psicologia a entender a mente humana com base no Materialismo Histórico e Dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) no século XIX (Mello, 2004). Foi denominada Histórico-Cultural por defender que o ser humano não é dotado apenas de natureza biológica, mas, sobretudo, de natureza histórica, cultural e social (Almada, 2015). Assim, por meio do trabalho e da

3 Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovich Vigotski. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski. Exceto nas referências bibliográficas por respeito à grafia do texto original.





apropriação da cultura, o ser humano desenvolveu-se para além das condições biológicas dadas pelo nascimento.

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico que busca nas obras de Vigotski e outros pesquisadores, especialmente os brasileiros, a compreensão e a problematização das categorias de Mediação e de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) relacionadas ao trabalho do cuidador escolar. Vale destacar que neste trabalho adotamos o termo Zona de Desenvolvimento Próximo, utilizado por Duarte (2001), mas existem outras traduções para esse conceito - que na língua russa é chamado *zona blijaichego razvitia* - para a língua portuguesa.

Para fins de organização didática, este trabalho está dividido em duas seções. Na primeira, discutimos a evolução das políticas públicas de inclusão escolar; na segunda, analisamos as categorias de Mediação e Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), conforme definidas pela Teoria Histórico-Cultural, e suas relações com o trabalho do cuidador escolar.

2. EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, é amplamente reconhecida como o principal marco político e conceitual da educação inclusiva no mundo ocidental. Elaborada sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), essa declaração afirma o direito de todas as pessoas à educação escolar e defende que as escolas regulares devam acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais.

O documento propõe a reorganização dos sistemas educacionais para atender à diversidade humana, reconhecendo a inclusão escolar como estratégia para combater a discriminação, promover a igualdade de oportunidades e assegurar uma educação de qualidade (UNESCO, 1994). Seus princípios influenciaram significativamente a formulação





de políticas de educação inclusiva em diversos países, inclusive no Brasil, servindo de base para a elaboração de normas e diretrizes voltadas à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes PAEE.

Em 2001, conforme destacam Lopes e Mentis (2023), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, previa a atuação do professor especializado como responsável pelo atendimento educacional especializado para oferecer apoio pedagógico especializado nas classes comuns, exercendo função docente e exigindo formação em licenciatura em Educação Especial, complementação de estudos ou formação em nível de pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

Outro evento importante foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, considerada o primeiro tratado internacional de direitos humanos do século XXI. Essa convenção mudou o paradigma global ao tratar a deficiência não como um problema médico, mas como uma questão de direitos humanos e barreiras sociais (ONU, 2006). Ela passou a produzir efeitos jurídicos no Brasil com sua aprovação pelo Congresso Nacional e com a promulgação do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que lhe conferiu *status* de Emenda Constitucional, nos termos do Artigo 5º, parágrafo 3º, da atual Constituição Federal (Pagaiame; Prieto, 2024).

No processo de consolidação da legislação brasileira, a Educação Inclusiva, de modo geral, foi impulsionada em nosso país pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse documento do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEE), reconhecia a necessidade da oferta de apoio aos estudantes com deficiência, mas não criou a denominação *cuidador educacional* nem regulamentou uma profissão específica para esse profissional. A referência era genérica aos serviços de apoio à inclusão. Até o ano de 2008, portanto, o único suporte profissional voltado à inclusão escolar previsto nos documentos oficiais, no Brasil, era o do *professor especializado*.





A partir da publicação dessa política, em 2008, o debate sobre os serviços de apoio à inclusão ganhou novo impulso. Embora esse documento ainda não definisse formalmente a figura do profissional de apoio escolar, reconheceu a necessidade de disponibilizar apoios capazes de eliminar barreiras à participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares.

Posteriormente, a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, assegurou à pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos casos de comprovada necessidade, o direito ao acompanhamento por profissional especializado. Foi a primeira lei federal a prever expressamente a presença de um profissional de apoio para estudantes com TEA, utilizando a denominação “acompanhante especializado”.

Finalmente, a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) consolidou, no âmbito da legislação federal, a denominação *profissional de apoio escolar*, definindo suas atribuições relacionadas ao auxílio nas atividades de alimentação, higiene, locomoção e demais necessidades que assegurem a participação do estudante no cotidiano escolar (Brasil, 2015). Essa lei representou um marco ao definir legalmente o papel do *profissional de apoio escolar*, estabelecendo responsabilidades claras para o Poder Público e determinou que a educação inclusiva é um direito inalienável.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão tenha definido juridicamente o profissional de apoio escolar e suas atribuições, permanecem debates acerca dos limites de sua atuação no processo educativo. É nesse ponto que defendemos que a Teoria Histórico-Cultural oferece importantes contribuições para compreender a natureza da mediação exercida por este profissional.

3. O CUIDADOR ESCOLAR COMO MEDIADOR NO AMBIENTE ESCOLAR

Relacionar as atribuições do cuidador escolar às categorias de mediação e Zona de Desenvolvimento Próximo, conforme definidas pela Teoria Histórico-Cultural, é uma tarefa pertinente, mas teoricamente delicada, pois não se pode atribuir a esse profissional uma



função pedagógica que a legislação educacional não lhe confere. Entendemos que sua relação com a ZDP somente pode ser compreendida quando construída de forma indireta e mediada pelo trabalho docente insubstituível do professor. Batista *et al* (2024, p. 11) nos alertam que quanto ao cuidador atuar como mediador e coparticipante do processo educativo, sua função ainda é frequentemente desvalorizada. “Tal desvalorização decorre do tratamento mecanizado e secundário que a profissão recebe por parte de alguns profissionais da educação, das instituições escolares e do próprio Estado”.

Entendemos que o cuidador escolar desempenha um papel fundamental na educação inclusiva moderna. Sua função consiste em acompanhar o estudante para que ele acerte o passo rumo ao conhecimento. Ele não substitui o professor regente, assim como o *paidagogos*⁴ não era o mestre que ensinava a filosofia ou a retórica, mas desempenha função semelhante de acompanhamento e suporte que permite à criança acessar o currículo com segurança e autonomia.

Para Vigotski (1993) o desenvolvimento resulta da interação entre a maturação do sistema nervoso e as relações histórico-sociais. No mesmo sentido, Marinho, Silva e Correa (2025) apontam que o desenvolvimento é determinado por processos recíprocos de manifestação da individualidade e da inserção cultural do indivíduo. Em outras palavras, o desenvolvimento ocorre mediante processos de aprendizagens construídas nas relações sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é um processo mediado pelo uso de ferramentas e signos (Almada, 2015).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a ZDP corresponde à distância entre aquilo que o estudante consegue fazer sozinho e aquilo que só consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de uma pessoa com mais experiência (Marinho, Silva e Correa, 2025). Essa ajuda não se limita à transmissão de conteúdos, mas abrange todas as mediações que tornam possível a participação da criança em atividades culturalmente organizadas,

4 Na Grécia Antiga, um *paidagogos* (do grego *paidos*, criança, e *agogos*, condutor) era um encarregado de supervisionar, proteger e acompanhar as crianças até a escola (Ghiraldelli Júnior, 2006).





Nesse sentido, o profissional de apoio escolar pode ser compreendido como um dos agentes que favorecem a constituição das condições necessárias para que a mediação pedagógica do professor aconteça. Ao auxiliar o estudante em atividades primordiais de alimentação, organização dos materiais escolares e pessoais ou posicionamento adequado na sala de aula, esse profissional reduz ou elimina as barreiras que poderiam impedir sua participação ativa nas atividades escolares. Assim, sua atuação amplia as possibilidades de interação do PAEE com o professor, com os colegas e com os objetos de conhecimento.

Outra contribuição relevante do cuidador escolar é em relação à atividade principal da criança. Sabe-se que em cada etapa do seu desenvolvimento a criança apresenta uma sensibilidade particular às influências do meio social e às intervenções educativas.

O termo atividade é, normalmente, relacionado à ação e vincula-se a um posicionamento ativo por parte de quem executa um ato. “Na teoria Histórico-Cultural é entendida como a unidade de análise do desenvolvimento e do comportamento humano” (Almada, 2015, p. 39). Portanto, um processo objetivo que organiza e determina as ações humanas, dessa forma, o sujeito encontra-se em atividade quando o objeto de sua ação coincide com o motivo de sua atividade. Conforme afirma Mello (2004, p. 146) a criança, em cada período de sua vida “[...] se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos. A existência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino incide principalmente sobre aquelas funções que estão em processo de formação”. Por meio da atividade principal, a criança relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (2004) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade, não só condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança, como também, as particularidades psicológicas da sua personalidade.

A atividade principal varia conforme a etapa do desenvolvimento da criança. Assim, o desenvolvimento humano ocorre quando o sujeito passa ativamente de uma fase do desenvolvimento para a outra. Até o início da adolescência a criança pelas seguintes





atividades: comunicação emocional direta, atividade objetual-manipulatória, jogos ou a brincadeiras, atividade de estudo.

No primeiro ano de vida, fase da *comunicação emocional direta*, o bebê interage afetivamente com o adulto, desenvolvendo as bases da sociabilidade e as primeiras percepções sensoriais. Mello (2004, p. 146) enfatiza que essa comunicação ainda não é verbal, mas emocional. “A iniciativa antecipadora dos adultos de falar com a criança antes que ela seja capaz de responder e de antecipar objetos para ela pegar cria novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos”. Essa comunicação é a primeira forma de inter-relação que se estabelece entre a criança pequena e seu entorno. Nesse período, a criança já é capaz de interagir com o adulto de forma significativa e é por meio dessa interação que ela começa a se apropriar da cultura e dos objetos externos a ela. É o adulto quem apresenta à criança o mundo da linguagem por meio da palavra que lhe é comunicada desde o seu nascimento. É ele, também, que atribui significados aos objetos nesse período.

Na sequência do desenvolvimento da criança, no final do seu primeiro ano de vida, a atividade principal passa a ser a *atividade objetual-manipulatória*. A criança foca em descobrir as funções sociais dos objetos e ferramentas - como usar uma colher ou um brinquedo. Esta atividade relaciona-se à linguagem pela necessidade de a criança estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos, que são utilizados com um fim específico (Facci, 2006). Nessa atividade a criança acumula as experiências que formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento.

Inicialmente o desenvolvimento do pensamento ocorre segundo as imagens daquilo que a criança está fazendo no momento. “Depois, ela pensa com as imagens que vão ficando em sua memória e, só mais tarde, com a aquisição da linguagem oral, o pensamento se torna verbal” (Mello, 2004, p. 146). Percebe-se que sem o contato com os objetos e sem contato com pessoas mais experientes, o repertório de lembranças da criança fica bem limitado, porque é na atividade com objetos que acontece, também, o desenvolvimento da memória, da atenção e da linguagem oral (Elkonin, 1987; Leontiev, 2004; Mello, 2004; Facci, 2006).





Assim, a atividade com objetos caracteriza-se pela assimilação dos procedimentos sociais contidos nestes através dos objetos.

Dos três aos sete anos a atividade principal passa a ser o *jogo* ou a *brincadeira*. Período em que a criança assume diferentes papéis sociais e regras, desenvolvendo a imaginação, a representação simbólica e o autocontrole. É também o momento em que o interesse da criança recai sobre a utilização dos objetos tal como ela vê os adultos utilizarem e passa a imitá-los em suas relações sócias.

Ao brincar a criança “[...] vai desenvolver sua linguagem o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter, vai aprender a conviver em grupo, a controlar a própria conduta” (Mello, 2004, p. 146). “Sobre sua base se forma, na criança, a aspiração para realizar atividades socialmente significativas [...] e por isso se constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar”. Para Vigotski (2008), o jogo vai além do brincar porque possui características definidoras da imaginação e também regras que direcionam o comportamento da criança.

A partir do ingresso da criança no ensino fundamental, por volta dos seis anos de idade, a atividade principal passa a atividade de estudo. O aprendizado sistemático de conceitos científicos organiza o pensamento teórico e a linguagem escrita. Entretanto, como destaca Vigotski (1996), esse processo não se reduz a uma adaptação da criança ao meio, mas resulta da unidade dialética entre a afetividade e o intelecto, constituída nas relações sociais mediadas.

Esses pressupostos apresentam importantes implicações para o processo de inclusão do PAEE. Nesse contexto, a atuação do profissional de apoio escolar, em estreita colaboração com o professor, contribui para criar as condições necessárias para que a criança participe ativamente das atividades escolares, estabeleça interações significativas com seus pares e com os adultos e se aproprie das experiências culturais proporcionadas pela escola não só nos momentos de explicação de conteúdos, mas nos momentos em que ele é cuidado. Embora, como fazemos questão de reiterar, não lhe caiba a mediação pedagógica do ensino, sua





atuação favorece a participação do PAEE nas atividades que impulsionam sua aprendizagem, criando condições favoráveis ao desenvolvimento no âmbito da ZDP.

Ao eliminar barreiras relacionadas à locomoção, à alimentação, à comunicação e à participação nas atividades escolares, o profissional de apoio escolar amplia as possibilidades de o estudante participar das práticas sociais organizadas pela escola. Desse modo, embora não seja responsável pela mediação pedagógica do ensino, sua atuação favorece as condições objetivas para que o estudante se aproprie dos conhecimentos, valores, instrumentos e signos produzidos historicamente pela humanidade, finalidade maior da educação escolar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais políticas públicas de educação especial possibilitaram a inserção do cuidador escolar no ambiente educacional como estratégia de apoio à inclusão dos estudantes PAEE. Neste trabalho, procuramos discutir a atuação desse profissional, considerando que a maior parte das pesquisas concentra-se nos aportes legais, administrativos e assistenciais. São raros os estudos que discutem a contribuição do cuidador para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes.

Nosso referencial de análise foi a Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, na literatura consultada, não identificamos estudos que articulem explicitamente o papel do cuidador às categorias centrais da Escola de Vigotski, como mediação, internalização, linguagem e Zona de Desenvolvimento Próximo.

Entendemos que essas lacunas são compreensíveis porque, de fato, o trabalho do cuidador, do ponto de vista legal, não é voltado para as atividades didático-pedagógicas de forma direta. Sua atuação ocorre de forma colaborativa com professores, coordenadores e demais profissionais da escola, oferecendo suporte individualizado, de acordo com as necessidades específicas de cada estudante.





No entanto, entendemos que, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a atuação do cuidador escolar pode ser compreendida como mediação complementar ao trabalho docente. Embora não lhe caiba a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos curriculares, sua intervenção favorece as condições de participação do estudante nas atividades escolares, reduzindo barreiras relacionadas à mobilidade, à comunicação, ao autocuidado e à organização da rotina. Além disso, o cuidador é um dos profissionais que mantém contato mais direto e contínuo com o estudante, acumulando informações relevantes sobre suas necessidades, potencialidades e formas de interação. Essas informações constituem importante subsídio para o trabalho docente, pois permitem direcionar estratégias de ensino, antecipar crises e garantir a inclusão segura do aluno. Elas alinham a rotina de cuidados, como higiene e alimentação, às necessidades pedagógicas, favorecendo uma atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, contribui para que a mediação pedagógica realizada pelo professor alcance o estudante, potencializando situações de aprendizagem que se desenvolvem na ZDP. Assim, o profissional de apoio escolar não atua diretamente sobre o conhecimento sistematizado, mas sobre as condições objetivas que possibilitam ao estudante participar das interações sociais nas quais esse conhecimento é apropriado.

Assim, defendemos que o profissional de apoio não deve ser compreendido apenas como um cuidador das necessidades biológicas, mas como alguém cuja atuação integra as condições objetivas do processo educativo. Ao garantir que o estudante participe das atividades de ensino, ele contribui para que a aprendizagem organizada pelo professor possa efetivamente ocorrer. Nessa perspectiva, o cuidador escolar integra as condições objetivas que tornam possível a participação do estudante nas práticas educativas e, consequentemente, ampliam suas possibilidades de apropriação da cultura e de desenvolvimento humano, finalidade maior da educação escolar na concepção da Teoria Histórico-Cultural.





REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luís: EDUEMA, 2015.

ARAÚJO, Denise Arouca; LIMA, Elenice D. R. de Paula. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.03, p. 281-304, dez. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/edur/a/k64F9RgXdKTSVdQjk5nDM8m/?format=pdf&lang=p>> Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001>>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: Planalto – Decreto nº 6.949/2009. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [Portal das Sinopses Estatísticas do Inep](#). Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 29 jun. 2026.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 20 de jun. 2026.





BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>>. Acesso em 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2021.

ELKONIN, Daniel. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (Orgs.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 123-148.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**. v. 28 e280081. p. 1-24. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?lang=pt>>. Acesso em 23 jun. 2026.





MARINHO, Fabiana da Silva; SILVA, Silvia Maria da Cintra; CORREA, Bruno Sartini, Apropriações do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo e suas repercussões. **Psicologia USP**, volume 36, e240121, p. 1-8, 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/bWZNhtTQ5ZCTQswCSFp5BxQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 jun. 2026.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: Nações Unidas – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Acesso em: 29 jun. 2026.

PAGAIME, A; PRIETO, Rosângela G. Pessoas com deficiência e as cotas do SISU: mapeamento dos critérios de elegibilidade. **Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 54, e10610, p. 1-123, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/JvkPRYQymXq3KNVNdqFjwFS/format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jun. 2026.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO; CORDE, 1994. Disponível em: Portal do MEC – Declaração de Salamanca. Acesso em: 29 jun. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV**: Fundamentos de Defectologia. Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, nº 8, p. 23-36, 2008. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1QHpzpwMHtP--7gFBUFEWuQdz7P2freY2/view>>. Acesso em: 27 abr. 2026.

Recebido em: 01/07/2026

Aprovado em: 04/07/2026

Publicado em: 08/07/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 7 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

