

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM, PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

*SCHOOL PSYCHOLOGY AND INCLUSIVE EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO
LEARNING, PARTICIPATION AND HUMAN DEVELOPMENT*

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Vanderleia da Rosa de Deus

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Danielle Cristina Pazinato

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Ana Paula Ribeiro Messias de Andrade

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Rosemeri Seibel Zuffo

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Kamilla de Carvalho Almeida

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.761>

Aceito em: 12.08.2026

Resumo: A Psicologia Escolar e Educacional ocupa posição relevante na compreensão dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e participação dos estudantes, especialmente diante da diversidade que caracteriza os espaços educativos contemporâneos. Superar interpretações centradas exclusivamente no indivíduo constitui um dos principais desafios desse campo, uma vez que dificuldades escolares, situações de exclusão e obstáculos à participação não podem ser compreendidos de maneira dissociada das relações sociais, pedagógicas, institucionais e culturais. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Psicologia Escolar para a construção de práticas educacionais inclusivas, considerando sua atuação na identificação e no enfrentamento de barreiras que interferem na aprendizagem, na participação e no desenvolvimento humano. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-reflexivo, fundamentada em produções científicas relacionadas à Psicologia Escolar Crítica, à educação inclusiva e aos processos de escolarização. A análise evidencia que a atuação psicológica no contexto educacional não deve restringir-se à avaliação ou ao atendimento individual do estudante, mas envolver professores, famílias, equipes pedagógicas e demais integrantes da comunidade educativa. Conclui-se que uma perspectiva crítica e institucional da Psicologia Escolar pode contribuir para deslocar o foco das supostas limitações individuais para a análise das condições

concretas de escolarização, favorecendo práticas mais acessíveis, participativas e comprometidas com o direito à educação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Educação Inclusiva. Aprendizagem. Desenvolvimento Humano. Participação.

Abstract: School and Educational Psychology occupies an important position in understanding students' learning, development and participation processes, particularly in view of the diversity that characterizes contemporary educational settings. Overcoming interpretations focused exclusively on the individual is one of the main challenges in this field, since learning difficulties, situations of exclusion and obstacles to participation cannot be understood separately from social, pedagogical, institutional and cultural relationships. This article aims to analyze the contributions of School Psychology to the development of inclusive educational practices, considering its role in identifying and addressing barriers that interfere with learning, participation and human development. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative and analytical-reflective approach, based on scientific literature related to Critical School Psychology, inclusive education and schooling processes. The analysis indicates that psychological practice in educational contexts should not be restricted to individual assessment or assistance, but should involve teachers, families, pedagogical teams and other members of the educational community. It is concluded that a critical and institutional perspective of School Psychology can contribute to shifting the focus from presumed individual limitations toward an analysis of the concrete conditions of schooling, promoting more accessible and participatory practices committed to the right to education.

Keywords: School Psychology. Inclusive Education. Learning. Human Development. Participation.

1 Introdução

A relação entre Psicologia e Educação foi historicamente marcada por diferentes modos de compreender o estudante, a aprendizagem e as dificuldades produzidas no percurso escolar. Em determinados períodos, ganharam força explicações que localizavam no indivíduo as razões do baixo rendimento, da indisciplina ou da não adaptação às expectativas escolares. A consolidação de perspectivas críticas no campo da Psicologia Escolar e Educacional, entretanto, ampliou esse olhar ao demonstrar que os fenômenos escolares são constituídos em relações históricas, sociais, institucionais e pedagógicas. Essa mudança é especialmente importante quando se discute educação inclusiva, pois impede que diferenças humanas sejam tratadas automaticamente como déficits individuais.

A escola contemporânea reúne estudantes com trajetórias, modos de aprender, condições sociais, características culturais e necessidades educacionais distintas. Reconhecer essa diversidade implica compreender que a garantia formal da matrícula não encerra o compromisso institucional com a inclusão. Participar das atividades, construir vínculos, acessar o currículo, comunicar necessidades, aprender com apoio adequado e permanecer na instituição em condições de dignidade são dimensões igualmente relevantes. No ensino superior e na pós-graduação, estudos

recentes mostram que a ampliação do acesso convive com barreiras burocráticas, pedagógicas e atitudinais que podem limitar a permanência de estudantes historicamente excluídos (FREITAS; NEGREIROS, 2025).

A Psicologia Escolar, quando orientada por uma perspectiva crítica, pode contribuir para interpretar essas contradições sem transformar o estudante em portador isolado do problema. Seu campo de análise inclui as relações em sala de aula, as formas de organização do trabalho pedagógico, os critérios de avaliação, as práticas institucionais, os processos de comunicação, as expectativas construídas sobre determinados grupos e as condições concretas oferecidas para aprender e participar. Assim, a intervenção psicológica passa a considerar tanto a singularidade dos sujeitos quanto as mediações sociais que atravessam sua experiência escolar.

Essa concepção também modifica o lugar profissional do psicólogo. Em vez de atuar apenas após o surgimento de uma queixa, sua participação pode ocorrer de modo preventivo, coletivo e institucional. Reuniões pedagógicas, formação de professores, análise de documentos, acompanhamento de processos de inclusão, escuta de estudantes, articulação com famílias e participação em equipes multiprofissionais são possibilidades que ampliam a contribuição da Psicologia para a educação. Martinez (2010) já destacava a pluralidade de ações possíveis do psicólogo na escola, indicando que sua prática não se limita a modelos clínicos transferidos para o espaço educacional.

No campo da educação inclusiva, essa ampliação é decisiva. A inclusão exige a identificação de barreiras e a construção de respostas institucionais que favoreçam a participação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão consolidaram, em diferentes momentos, princípios de acesso, participação e aprendizagem, reforçando a responsabilidade dos sistemas educacionais na organização de condições adequadas aos estudantes (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). A Psicologia Escolar pode colaborar nesse processo ao problematizar práticas que naturalizam desigualdades e ao favorecer espaços de diálogo entre os diferentes atores da comunidade educativa.

Produções recentes reforçam a necessidade de compreender a inclusão para além de procedimentos administrativos. Freitas e Negreiros (2025), ao analisarem editais de pós-graduação da Universidade de Brasília, identificaram avanços nas políticas afirmativas, mas também barreiras relacionadas à acessibilidade, à burocracia e à assistência estudantil. No Instituto Federal de Mato Grosso, Oliveira, Jurdi e Santos (2025) discutem uma atuação psicológica articulada às políticas institucionais, ao trabalho coletivo e à inclusão, evidenciando a importância de práticas que ultrapassem a adaptação individual e incidam sobre o contexto educacional.

Diante desse cenário, o problema que orienta este estudo é: de que maneira a Psicologia Escolar, fundamentada em uma perspectiva crítica, pode contribuir para práticas educacionais inclusivas comprometidas com aprendizagem, participação e desenvolvimento humano? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da Psicologia Escolar para a construção de contextos educativos inclusivos. Como objetivos específicos, busca-se discutir a

superação de explicações individualizantes das dificuldades escolares; compreender as relações entre aprendizagem, desenvolvimento e mediação social; analisar possibilidades de atuação institucional do psicólogo; e refletir sobre desafios contemporâneos relacionados à diversidade e à permanência estudantil.

A relevância da discussão decorre da necessidade de fortalecer práticas profissionais que não reproduzam estigmas nem reduzam problemas complexos a diagnósticos individuais. Ao aproximar Psicologia Escolar Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e educação inclusiva, pretende-se construir uma leitura capaz de articular sujeito e contexto, singularidade e coletividade, aprendizagem e condições de escolarização. Tal articulação favorece uma compreensão mais consistente do direito à educação e do papel que diferentes profissionais podem desempenhar em sua efetivação.

2 Referencial teórico

2.1 Psicologia Escolar e os processos de escolarização

A Psicologia escolar constituiu-se em estreita relação com as demandas produzidas pelos sistemas de ensino. Entretanto, sua história também registra práticas que contribuíram para classificar estudantes e explicar o fracasso escolar a partir de características individuais. A crítica a esse modelo tornou-se fundamental para que a área passasse a investigar como a própria instituição escolar participa da produção das queixas que posteriormente são apresentadas como problemas do aluno. Meira e Tanamachi (2003) defendem práticas críticas justamente por reconhecerem que a intervenção psicológica precisa considerar as determinações sociais e educacionais presentes na constituição das dificuldades.

Essa perspectiva desloca a pergunta “o que há de errado com o estudante?” para questões mais amplas: como o ensino está organizado, quais oportunidades de participação são oferecidas, que expectativas orientam a avaliação, como as diferenças são compreendidas e quais recursos institucionais estão disponíveis? A mudança não significa negar aspectos individuais ou necessidades específicas. Significa evitar que esses aspectos sejam utilizados como explicação suficiente para fenômenos que se produzem em relações complexas.

Patto (2022) problematiza a insuficiência de uma democratização restrita ao acesso. A presença de diferentes sujeitos nos espaços educativos exige mudanças nas condições institucionais de participação e reconhecimento. Essa reflexão é pertinente à educação básica, ao ensino superior e à pós-graduação, pois a expansão das oportunidades educacionais pode coexistir com práticas seletivas, expectativas homogêneas e mecanismos sutis de exclusão.

Na prática escolar, a queixa frequentemente chega ao psicólogo já formulada em termos individualizantes: o aluno não aprende, não presta atenção, não acompanha a turma ou não se comporta conforme o esperado. Uma abordagem crítica procura reconstruir a história dessa queixa. Isso envolve compreender quando ela surgiu, em quais situações se intensifica, quais

estratégias pedagógicas foram utilizadas, como o estudante responde a diferentes mediações e de que maneira professores, colegas e familiares interpretam o problema.

Tal reconstrução amplia as possibilidades de intervenção. Ao reconhecer que a dificuldade não está pronta dentro do sujeito, o psicólogo pode participar da construção de alternativas com a equipe escolar. A observação de contextos, a escuta de diferentes envolvidos e a análise das práticas pedagógicas ajudam a produzir hipóteses menos reducionistas. A intervenção deixa de procurar culpados e passa a buscar condições que possam ser transformadas.

Martinez (2010) contribui para essa ampliação ao discutir o que o psicólogo pode fazer na escola. Sua atuação pode envolver processos de formação, acompanhamento de projetos, apoio à gestão, participação em ações institucionais e criação de estratégias que favoreçam desenvolvimento e aprendizagem. Essa compreensão reforça que a identidade profissional no campo educacional não se resume ao atendimento clínico individual.

Em instituições de ensino técnico e superior, a complexidade aumenta porque os estudantes vivenciam transições acadêmicas, exigências de autonomia, novas formas de avaliação e relações institucionais específicas. Fior, Canal e Polydoro (2025) mostram que a Psicologia Escolar pode contribuir para a formação docente e para a inclusão social no ensino superior ao considerar as experiências concretas dos estudantes. A permanência, nessa perspectiva, não é responsabilidade exclusiva do aluno ou do professor, mas resultado de uma rede de condições acadêmicas, relacionais e institucionais.

A compreensão dos processos de escolarização, portanto, exige uma Psicologia capaz de dialogar com a Pedagogia e com as políticas educacionais. Esse diálogo não elimina a especificidade psicológica, mas a situa em um campo interdisciplinar. O desenvolvimento humano acontece em relações e, por isso, qualquer análise das dificuldades escolares precisa considerar os contextos nos quais essas relações são produzidas.

2.2 Psicologia Escolar Crítica e a superação da individualização das dificuldades

A Psicologia Escolar Crítica questiona explicações que transformam desigualdades educacionais em características naturais dos indivíduos. Quando o insucesso é interpretado apenas como falta de capacidade, motivação ou maturidade, corre-se o risco de ocultar condições de ensino, desigualdades sociais e barreiras institucionais. A crítica não pretende substituir uma explicação simples por outra, mas recuperar a complexidade do fenômeno educativo.

Uma consequência importante dessa perspectiva é a revisão do uso da avaliação psicológica no contexto escolar. Avaliar não deve significar procurar uma causa interna que encerre a discussão. Informações sobre desenvolvimento, comportamento e aprendizagem precisam ser interpretadas em conjunto com dados sobre a trajetória escolar, as oportunidades pedagógicas e as relações vivenciadas pelo estudante. A avaliação pode contribuir quando integra um processo

mais amplo de compreensão e planejamento, e não quando funciona como instrumento de rotulação.

Essa mudança também afeta a maneira como se compreende o diagnóstico. Em contextos inclusivos, um diagnóstico pode orientar acesso a direitos e apoios, mas não deve definir antecipadamente as possibilidades de aprendizagem. A ênfase exclusiva na categoria diagnóstica pode produzir expectativas reduzidas e limitar experiências. A Psicologia Histórico-Cultural oferece elementos para enfrentar esse problema ao enfatizar potencialidades, mediações e condições sociais de desenvolvimento.

Freitas e Negreiros (2025), fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, defendem um olhar que se afasta de perspectivas biologicistas e considera o sistema social e cultural no qual a pessoa está inserida. Esse princípio é relevante porque a deficiência não pode ser analisada apenas por características orgânicas. As barreiras existentes na organização social e educacional interferem diretamente nas possibilidades de participação.

Quando uma instituição exige que todos realizem uma atividade da mesma forma, no mesmo tempo e utilizando os mesmos recursos, diferenças podem ser convertidas em desvantagens. Uma perspectiva inclusiva questiona essa padronização e investiga alternativas de acesso. A Psicologia pode colaborar identificando os efeitos subjetivos e relacionais das barreiras, além de apoiar a construção de estratégias que preservem os objetivos educacionais sem exigir uniformidade de percurso.

Também é necessário reconhecer que práticas individualizantes podem produzir sofrimento. O estudante que recebe continuamente mensagens de incapacidade pode construir uma relação negativa com a aprendizagem e com sua própria trajetória acadêmica. O problema deixa de ser apenas pedagógico e passa a afetar pertencimento, autoestima, participação e vínculos. A intervenção psicológica precisa considerar esses efeitos sem psicologizar novamente uma experiência cuja origem pode estar relacionada às condições institucionais.

A escuta ocupa lugar relevante nesse processo. No estudo sobre a atuação de psicólogos no IFMT, Oliveira, Jurdi e Santos (2025) compreendem a escuta como dispositivo que pode favorecer a emergência de sentidos, conflitos e demandas silenciadas. Quando articulada a uma leitura institucional, ela não se limita ao atendimento individual, mas produz informações que podem orientar mudanças coletivas.

Assim, superar a individualização não significa deixar de escutar o indivíduo. Significa escutá-lo de modo contextualizado. A experiência singular do estudante revela aspectos das relações escolares que muitas vezes permanecem invisíveis em documentos, indicadores ou avaliações. Ao articular singularidade e contexto, a Psicologia Escolar pode contribuir para respostas mais justas e pedagogicamente produtivas.

2.3 Educação inclusiva, diversidade e barreiras à participação

A educação inclusiva parte do reconhecimento de que a diversidade é constitutiva dos grupos humanos. Nesse sentido, a inclusão não deve ser tratada como ação destinada apenas a um conjunto específico de estudantes, embora pessoas com deficiência possuam direitos e necessidades que exigem medidas concretas de acessibilidade. Uma escola inclusiva organiza-se para responder às diferenças sem transformá-las em justificativa para segregação ou redução das oportunidades de aprendizagem.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou a orientação de acesso ao ensino regular e de oferta de recursos e serviços destinados à eliminação de barreiras (BRASIL, 2008). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão reforçou direitos relacionados à acessibilidade, à participação e à não discriminação (BRASIL, 2015). Esses marcos não resolvem automaticamente as dificuldades vividas nas instituições, mas estabelecem responsabilidades que precisam ser traduzidas em práticas.

As barreiras podem assumir diferentes formas. Algumas são físicas e comunicacionais; outras estão presentes em regulamentos, procedimentos administrativos, critérios de avaliação ou atitudes. Há ainda barreiras pedagógicas produzidas quando o currículo e as metodologias não oferecem caminhos diversificados de acesso ao conhecimento. A Psicologia Escolar pode colaborar com a identificação desses obstáculos, especialmente quando observa seus efeitos sobre participação, pertencimento e desenvolvimento.

Freitas e Negreiros (2025) demonstram que políticas afirmativas podem coexistir com exigências burocráticas e falhas de acessibilidade. Ao analisarem 73 editais de pós-graduação da UnB publicados entre 2020 e 2024, os autores encontraram avanços, mas também inconsistências na aplicação das políticas institucionais. O resultado chama atenção para uma questão central: a existência de uma norma inclusiva não garante, por si só, uma experiência inclusiva.

Essa constatação pode ser estendida a outros níveis de ensino. Uma escola pode matricular estudantes público-alvo da educação especial e, ao mesmo tempo, manter práticas que restringem sua participação nas atividades comuns. Pode disponibilizar um atendimento especializado, mas não estabelecer diálogo suficiente entre os profissionais. Pode produzir um plano individual, mas utilizá-lo como documento burocrático. A inclusão exige coerência entre princípios, planejamento e cotidiano.

A participação da família também precisa ser compreendida de forma não culpabilizadora. Famílias possuem diferentes condições de tempo, informação, recursos e experiências com as instituições. A Psicologia pode favorecer uma comunicação mais acolhedora, ajudando a escola a substituir contatos centrados apenas em problemas por relações de parceria. Isso é particularmente importante quando decisões educacionais exigem compreensão compartilhada sobre apoios, expectativas e possibilidades.

Outro aspecto é a convivência entre os estudantes. A inclusão não se resume ao acesso curricular; envolve relações sociais e sentimento de pertencimento. Situações de isolamento, preconceito e bullying podem comprometer a permanência e a aprendizagem. A Psicologia Escolar pode desenvolver ações coletivas de promoção da convivência, mediação de conflitos e fortalecimento de culturas institucionais que reconheçam a diferença como parte legítima da vida escolar.

No ensino superior, estudos sobre estudantes autistas mostram a relevância das relações sociais e dos apoios adequados. Araujo, Lopes e Freitas (2025), em revisão sistemática, identificaram resultados positivos de intervenções em habilidades sociais, mas também alertaram para limitações metodológicas e para o risco de práticas que pressionem pessoas autistas a se adequar a padrões neurotípicos. Essa ressalva é essencial: apoio não deve significar apagamento da diferença.

2.4 Aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

A perspectiva histórico-cultural oferece fundamentos importantes para compreender aprendizagem e desenvolvimento como processos socialmente mediados. Em vez de considerar as capacidades humanas como resultados exclusivamente biológicos, essa abordagem destaca a participação da cultura, da linguagem, das relações e das atividades sociais na constituição do sujeito. Para a Psicologia Escolar, essa compreensão amplia a análise das possibilidades de intervenção.

Vigotski atribui papel central às mediações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso significa que aquilo que o estudante consegue realizar não pode ser separado das condições de apoio, dos instrumentos culturais disponíveis e das interações estabelecidas. Uma avaliação baseada somente no desempenho independente corre o risco de ignorar processos em construção e possibilidades que emergem quando existem mediações adequadas.

Na educação inclusiva, essa concepção é particularmente fecunda. O foco desloca-se da pergunta sobre o que o estudante não consegue fazer para a investigação das condições que podem favorecer sua participação. Recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis, apoio entre pares, organização do tempo, estratégias didáticas e diferentes formas de comunicação podem modificar significativamente a relação do estudante com a atividade escolar.

Freitas e Negreiros (2025) utilizam a Psicologia Histórico-Cultural justamente para sustentar uma análise da inclusão que considere potencialidades e condições sociais. Ao se afastar de perspectivas estritamente médico-pedagógicas, essa abordagem permite compreender que desenvolvimento e deficiência se constituem em interação com o meio social.

Essa leitura também evita uma interpretação ingênua da mediação. Não basta oferecer ajuda de qualquer maneira. A mediação precisa ser intencional, planejada e orientada para a

autonomia progressiva. Apoios excessivamente controladores podem restringir iniciativa, enquanto a ausência de apoio pode produzir fracasso evitável. O desafio pedagógico consiste em construir intervenções proporcionais às necessidades e ajustá-las conforme o estudante amplia sua participação.

A relação entre aprendizagem e afetividade também merece atenção. Sentir-se pertencente, reconhecido e capaz de participar interfere na disponibilidade para aprender. Experiências reiteradas de exclusão podem gerar afastamento das atividades e redução da confiança. A Psicologia Escolar pode ajudar a equipe a compreender esses processos sem transformar reações emocionais em novos rótulos.

Desenvolvimento humano, portanto, não é resultado de uma sequência isolada de maturação. Ele ocorre em atividades compartilhadas, em relações de linguagem, em experiências de cooperação e em processos de apropriação cultural. Essa concepção fortalece uma educação inclusiva porque sustenta a ideia de que as condições oferecidas pela escola fazem diferença real nas trajetórias dos estudantes.

2.5 A atuação do psicólogo diante das demandas educacionais contemporâneas

As demandas dirigidas à Psicologia Escolar tornaram-se mais diversas à medida que as instituições educacionais ampliaram o acesso e passaram a receber públicos historicamente afastados de determinados níveis de ensino. Questões relacionadas à deficiência, saúde mental, relações étnico-raciais, gênero, convivência, transições acadêmicas, permanência e desigualdades sociais atravessam o cotidiano educacional e exigem respostas que não podem ser produzidas por um único profissional.

O psicólogo escolar participa desse cenário como integrante de uma rede. Sua contribuição específica está na análise dos processos subjetivos e relacionais, mas essa análise precisa dialogar com conhecimentos pedagógicos, sociais e institucionais. Oliveira, Jurdi e Santos (2025), ao discutirem o trabalho no IFMT, destacam a mediação entre estudantes, famílias, professores e demais profissionais, mostrando que a atuação se constrói na articulação com diferentes atores.

Uma prática coerente com a inclusão envolve planejamento conjunto. Em vez de receber apenas encaminhamentos individuais, o psicólogo pode participar de reuniões nas quais se discutem estratégias pedagógicas, condições de acessibilidade e formas de acompanhamento. Essa presença favorece a construção de respostas compartilhadas e reduz a expectativa de que a Psicologia produza uma solução externa para problemas que pertencem à instituição como um todo.

A formação continuada de professores constitui outro campo relevante. Muitos docentes relatam insegurança diante de situações para as quais não tiveram formação suficiente. A Psicologia pode contribuir sem ocupar o lugar da Pedagogia, oferecendo elementos sobre desenvolvimento,

relações interpessoais, preconceito, processos grupais, sofrimento e inclusão. O objetivo não é ensinar receitas, mas criar condições para análise crítica das situações vividas.

A produção e análise de dados institucionais também podem integrar a atuação. Registros de evasão, retenção, encaminhamentos, participação em atividades e demandas recorrentes ajudam a identificar padrões. Quando interpretados qualitativamente, esses dados podem revelar grupos mais expostos a barreiras ou momentos da trajetória escolar em que surgem dificuldades específicas.

Outra frente diz respeito à construção de protocolos de acolhimento e encaminhamento. A escola não substitui serviços de saúde, mas precisa saber reconhecer situações que exigem atenção especializada e articular-se com a rede de proteção. Ao mesmo tempo, nem toda dificuldade escolar demanda encaminhamento clínico. Diferenciar essas situações é uma contribuição importante da Psicologia Escolar.

A atuação contemporânea exige, portanto, equilíbrio entre atenção à singularidade e compromisso com transformações coletivas. Quando esse equilíbrio é mantido, a Psicologia deixa de funcionar como mecanismo de seleção ou normalização e passa a colaborar com a construção de ambientes educacionais mais democráticos.

3 Percurso metodológico

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-reflexiva. A escolha desse percurso decorre do objetivo de discutir contribuições da Psicologia Escolar para a educação inclusiva a partir do diálogo entre produções teóricas e estudos recentes sobre atuação profissional, permanência, deficiência e participação em contextos educacionais.

O corpus principal foi constituído pelos materiais fornecidos para elaboração deste artigo, com destaque para o dossiê da revista Psicologia da Educação, volume 59, publicado em 2025, dedicado à Psicologia Escolar no ensino superior e na pós-graduação. Foram priorizados trabalhos relacionados diretamente à Psicologia Escolar Crítica, inclusão de pessoas com deficiência, docência universitária, estudantes autistas e atuação de psicólogos em instituições educacionais. Também foram consideradas referências teóricas e normativas citadas nesses estudos quando pertinentes à discussão proposta.

A leitura foi realizada em três movimentos. No primeiro, identificaram-se os objetivos, fundamentos teóricos, metodologias e principais resultados dos textos selecionados. No segundo, foram agrupados núcleos temáticos recorrentes: crítica à individualização das dificuldades; barreiras à participação; mediação e desenvolvimento; trabalho institucional e coletivo; permanência; e diversidade. No terceiro, esses núcleos foram articulados ao problema e aos objetivos do presente artigo.

A análise não buscou reproduzir resultados dos estudos consultados, mas estabelecer diálogo entre eles. Por essa razão, os trabalhos foram utilizados como base para problematizar diferentes dimensões da inclusão. O estudo de Freitas e Negreiros (2025), por exemplo, oferece elementos para discutir barreiras institucionais na pós-graduação; Fior, Canal e Polydoro (2025) contribuem para pensar docência e inclusão social no ensino superior; Araujo, Lopes e Freitas (2025) permitem refletir sobre apoios a universitários autistas; e Oliveira, Jurdi e Santos (2025) apresentam elementos sobre a atuação institucional do psicólogo no IFMT.

Por tratar-se de estudo bibliográfico fundamentado em documentos e publicações de acesso acadêmico, não houve participação direta de seres humanos nem produção de dados empíricos primários. A análise concentrou-se na interpretação do material selecionado, preservando os argumentos dos autores e evitando extrapolações que não fossem sustentadas pelas fontes.

Como limite metodológico, reconhece-se que o corpus não representa toda a produção brasileira sobre Psicologia Escolar e inclusão. A concentração em um dossiê recente favorece a atualidade da discussão, porém delimita o alcance da revisão. O artigo, portanto, não se apresenta como revisão sistemática ou estado da arte, mas como ensaio bibliográfico estruturado a partir de literatura selecionada.

4 Análise e discussão dos resultados

4.1 Da compreensão individualizante à análise das condições de escolarização

A leitura articulada dos estudos evidencia uma mudança importante no campo da Psicologia Escolar: a passagem de uma atuação centrada na correção do indivíduo para uma intervenção que considera as condições institucionais de escolarização. Essa mudança aparece tanto nos referenciais críticos quanto nas pesquisas recentes analisadas. O estudante continua sendo sujeito de atenção, mas deixa de ser tomado como única unidade explicativa do problema.

Esse deslocamento tem consequências práticas. Diante de uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, uma abordagem individualizante tende a perguntar qual déficit explica o desempenho. Uma abordagem institucional investiga também a clareza das orientações, os recursos didáticos, o tempo oferecido, as oportunidades de interação, a história escolar e as formas de avaliação. A diferença entre as duas perspectivas não é apenas conceitual; ela modifica as decisões tomadas pela escola.

Os estudos sobre ensino superior reforçam essa interpretação. Freitas e Negreiros (2025) identificam que estudantes com deficiência podem encontrar obstáculos em editais, procedimentos de acesso e políticas de permanência. Nesses casos, seria inadequado interpretar eventual dificuldade de ingresso ou permanência como consequência exclusiva da condição individual. Parte do problema está na forma como a instituição organiza seus processos.

Da mesma maneira, Fior, Canal e Polydoro (2025) discutem experiências estudantis que revelam a importância das relações em sala de aula e da atuação docente para a inclusão social. A experiência universitária é atravessada por interações, expectativas e práticas que podem ampliar ou restringir o pertencimento. A Psicologia Escolar pode tornar visíveis essas dimensões e colaborar com ações formativas.

Na educação básica, raciocínio semelhante pode ser aplicado às queixas escolares. Quando um estudante apresenta dificuldades persistentes, é necessário compreender o que já foi ensinado, quais mediações foram realizadas e como ele responde a diferentes estratégias. A análise não elimina a possibilidade de necessidades específicas, mas impede que o diagnóstico substitua a investigação pedagógica.

A individualização também pode produzir efeitos sobre professores. Quando se afirma que determinado aluno “não tem condições” de acompanhar, o docente pode sentir que pouco pode fazer. Uma leitura mediacional devolve à prática pedagógica um campo de possibilidades, sem atribuir ao professor responsabilidade isolada. A questão passa a ser construída coletivamente: que mudanças podem ser realizadas e quais apoios são necessários?

Essa abordagem contribui para reduzir encaminhamentos desnecessários. Nem toda dificuldade requer avaliação clínica. Algumas podem estar relacionadas a lacunas de escolarização, mudanças familiares, barreiras comunicacionais, metodologias pouco acessíveis ou relações conflituosas. A Psicologia Escolar pode ajudar a diferenciar essas situações e a organizar respostas proporcionais.

Portanto, um dos resultados centrais da análise é que a inclusão se fortalece quando a instituição assume parte ativa na compreensão dos problemas. A pergunta deixa de ser apenas sobre a capacidade do estudante e passa a incluir a capacidade da escola de produzir condições de participação e aprendizagem.

4.2 Psicologia Escolar, inclusão e enfrentamento das barreiras educacionais

A noção de barreira oferece uma chave importante para aproximar Psicologia Escolar e educação inclusiva. Ela permite analisar como determinadas condições do ambiente dificultam a participação sem transformar automaticamente a diferença em incapacidade. Barreiras podem estar presentes no espaço físico, na comunicação, no currículo, nas atitudes e nos procedimentos institucionais.

No material analisado, a pesquisa de Freitas e Negreiros (2025) é particularmente ilustrativa. Os autores examinaram 73 editais e observaram que a ampliação das políticas afirmativas não eliminou problemas de acessibilidade e permanência. A constatação evidencia que inclusão formal e inclusão efetiva não são sinônimos. Uma vaga reservada representa avanço, mas seu potencial pode ser reduzido se o processo de seleção ou a vida acadêmica permanecerem organizados de maneira inacessível.

Esse princípio ajuda a pensar o cotidiano escolar. A presença de um estudante com deficiência em sala comum é condição necessária, porém insuficiente. Se materiais não são acessíveis, se não há comunicação entre os profissionais ou se as atividades excluem sistematicamente sua participação, a matrícula convive com mecanismos cotidianos de afastamento.

A Psicologia Escolar pode contribuir identificando os efeitos dessas barreiras nas relações e na experiência subjetiva. Um estudante que evita determinadas atividades pode estar respondendo a sucessivas experiências de fracasso ou constrangimento. Interpretar seu comportamento apenas como desinteresse pode aprofundar o problema. A escuta e a observação contextualizada permitem formular outras hipóteses.

O enfrentamento das barreiras exige ações coletivas. Algumas dependem de decisões administrativas; outras podem ser modificadas na organização da sala de aula. Há situações que exigem tecnologia assistiva ou apoio especializado. Em todas elas, o psicólogo pode colaborar com análise, planejamento e acompanhamento, mas não deve assumir sozinho uma responsabilidade que pertence à instituição.

A discussão sobre universitários autistas acrescenta outra dimensão. Araujo, Lopes e Freitas (2025) encontraram evidências positivas em intervenções de habilidades sociais, incluindo melhorias em comunicação e socialização. Contudo, os autores também destacam o risco de intervenções orientadas apenas para a adequação a padrões neurotípicos. Esse alerta mostra que eliminar barreiras não significa treinar o sujeito para suportar qualquer ambiente; também significa transformar o ambiente.

Uma prática inclusiva precisa, portanto, equilibrar apoio individual e mudança institucional. Há estudantes que desejam desenvolver determinadas habilidades e podem se beneficiar de intervenções específicas. Ao mesmo tempo, a instituição precisa rever expectativas rígidas de interação e reconhecer diferentes formas legítimas de participação.

Essa concepção aproxima inclusão e ética profissional. A atuação psicológica não pode ter como objetivo produzir conformidade a qualquer custo. Deve favorecer autonomia, participação, reconhecimento e acesso a direitos. O compromisso ético aparece justamente na maneira como o profissional interpreta a diferença e escolhe os objetivos de sua intervenção.

4.3 Trabalho colaborativo entre psicologia, professores, família e equipe pedagógica

Outro eixo recorrente na literatura é o trabalho colaborativo. Problemas educacionais complexos dificilmente são resolvidos por ações isoladas. Professores conhecem o cotidiano pedagógico; famílias possuem informações sobre a trajetória e as necessidades do estudante; profissionais do atendimento especializado podem indicar recursos de acessibilidade; gestores organizam condições institucionais; e a Psicologia contribui com a análise dos processos subjetivos, relacionais e grupais.

No estudo realizado no IFMT, Oliveira, Jurdi e Santos (2025) destacam diretrizes que valorizam o trabalho coletivo e uma atuação comprometida com diversidade e inclusão. A existência de estruturas institucionais de assistência e inclusão favorece a articulação, embora os autores também reconheçam dificuldades e a necessidade de ampliar o diálogo com a comunidade escolar.

Na educação básica, reuniões de estudo de caso podem constituir espaços produtivos quando não se transformam em momentos de enumeração de déficits. O foco deve estar nas necessidades educacionais, nas estratégias já realizadas, nos resultados observados e nas próximas ações. A presença da Psicologia pode ajudar a organizar a discussão e impedir que interpretações moralizantes substituam a análise.

A relação com as famílias merece cuidado semelhante. Contatos realizados apenas quando surgem problemas tendem a construir uma parceria defensiva. Uma comunicação mais contínua permite compartilhar avanços, compreender contextos e definir expectativas. O psicólogo pode mediar conversas difíceis e favorecer uma linguagem acessível, evitando termos técnicos desnecessários ou julgamentos.

O trabalho colaborativo também protege os profissionais da sensação de impotência. Professores que lidam com turmas diversas podem experimentar sobrecarga quando a inclusão é apresentada como responsabilidade individual. Ao construir estratégias coletivas, a instituição distribui responsabilidades e cria condições para que o docente receba apoio.

Esse processo não elimina divergências. Famílias e escola podem ter expectativas distintas; profissionais podem interpretar uma situação de maneiras diferentes. A colaboração não exige consenso imediato, mas disposição para construir decisões fundamentadas no direito do estudante e nas evidências disponíveis.

A Psicologia pode contribuir especialmente na mediação dessas diferenças. Técnicas de escuta, análise de relações e compreensão de conflitos ajudam a transformar tensões em problemas discutíveis. Quando a equipe consegue nomear necessidades e limites sem personalizar o conflito, aumentam as possibilidades de planejamento.

Assim, o trabalho colaborativo aparece como condição estrutural da inclusão. Não se trata de acrescentar mais um profissional ao processo, mas de criar formas de comunicação e corresponsabilidade que permitam respostas integradas.

4.4 Acolhimento, escuta e participação dos estudantes

A análise das fontes também destaca a importância da escuta dos estudantes. Políticas e práticas inclusivas podem ser planejadas com boas intenções e ainda assim não responder às necessidades concretas daqueles a quem se destinam. Incluir a voz dos estudantes permite avaliar como as medidas são vivenciadas e quais barreiras permanecem.

Oliveira, Jurdi e Santos (2025) atribuem à escuta uma dimensão político-pedagógica quando ela possibilita que sentidos, conflitos e demandas silenciadas apareçam no cotidiano institucional. Essa compreensão amplia a função do atendimento psicológico: aquilo que emerge na escuta individual pode, respeitados os princípios éticos, informar análises sobre processos coletivos.

A participação é igualmente relevante em intervenções direcionadas a grupos específicos. Na revisão sobre habilidades sociais de universitários autistas, Araujo, Lopes e Freitas (2025) observam que poucos estudos incorporaram contribuições dos próprios participantes na definição das intervenções. A ausência dessa participação pode levar a objetivos pouco alinhados às necessidades percebidas pelos estudantes.

Esse ponto é fundamental para a educação inclusiva. Apoios devem ser construídos com o estudante sempre que possível, e não apenas para ele. Perguntar quais situações geram dificuldade, quais recursos funcionam e quais formas de participação são preferidas favorece autonomia e reduz decisões paternalistas.

O acolhimento não deve ser confundido com ausência de exigências acadêmicas. Uma instituição inclusiva mantém objetivos formativos, mas oferece condições justas para alcançá-los. Flexibilizar meios de acesso não significa necessariamente reduzir expectativas de aprendizagem. Em muitos casos, significa permitir que o estudante demonstre conhecimentos sem ser impedido por uma barreira irrelevante ao objetivo pedagógico.

Também é necessário observar estudantes que não solicitam ajuda. Estigma, medo de exposição ou experiências anteriores de rejeição podem dificultar a procura por apoio. Estratégias institucionais de divulgação, acolhimento e confidencialidade são importantes para tornar os serviços acessíveis.

A Psicologia Escolar pode colaborar com pesquisas de clima institucional, grupos de discussão, espaços de acolhimento e ações de convivência. Essas estratégias produzem informações que dificilmente aparecem em indicadores quantitativos e podem revelar situações de discriminação, isolamento ou sofrimento.

Quando a participação estudantil é incorporada ao planejamento, a inclusão deixa de ser um conjunto de medidas prescritas e torna-se processo negociado, avaliado e continuamente ajustado.

4.5 Desafios contemporâneos para uma Psicologia Escolar comprometida com a inclusão

Apesar dos avanços teóricos e normativos, a consolidação de uma Psicologia Escolar comprometida com a inclusão enfrenta desafios. Um deles é a permanência de expectativas tradicionais sobre o papel do psicólogo. Em muitas instituições, ainda se espera que o profissional receba o aluno considerado problemático, identifique sua dificuldade e devolva uma orientação

individual. Romper com essa lógica exige diálogo e demonstração de outras possibilidades de atuação.

Outro desafio é a sobrecarga institucional. Quando há poucos profissionais para muitas demandas, intervenções coletivas podem ser substituídas por respostas emergenciais. A construção de prioridades torna-se necessária. Ações preventivas e institucionais, embora demandem planejamento inicial, podem reduzir a repetição de problemas ao incidir sobre suas condições de produção.

A formação profissional também precisa acompanhar essas demandas. Atuar na educação inclusiva requer conhecimentos sobre políticas educacionais, deficiência, desenvolvimento, relações sociais, direitos humanos e trabalho interprofissional. Uma formação excessivamente centrada na clínica pode dificultar a compreensão das especificidades do contexto escolar.

Há ainda o desafio de evitar que discursos inclusivos sejam incorporados apenas formalmente. Documentos institucionais podem utilizar linguagem atualizada enquanto práticas cotidianas permanecem excludentes. A pesquisa de Freitas e Negreiros (2025) mostra justamente que políticas afirmativas podem apresentar inconsistências quando chegam aos procedimentos concretos.

A diversidade do público educacional amplia a necessidade de interseccionalidade. Deficiência não é a única dimensão que atravessa a experiência escolar. Condições socioeconômicas, raça, gênero, território e outras características podem produzir experiências distintas de acesso e reconhecimento. A Psicologia Escolar precisa evitar universalizações que apaguem essas diferenças.

No ensino superior, o debate sobre permanência mostra que ingresso não garante continuidade. Apoio financeiro, acessibilidade, relações acadêmicas e reconhecimento institucional interferem na trajetória. Na educação básica, permanência também envolve participação efetiva e aprendizagem, e não apenas frequência física.

Outro desafio é avaliar os resultados das intervenções. A Psicologia Escolar precisa produzir registros que permitam compreender se as ações estão contribuindo para os objetivos propostos. Indicadores podem incluir redução de barreiras, melhoria da participação, fortalecimento de vínculos, mudanças em práticas pedagógicas e percepção dos estudantes.

Por fim, a atuação inclusiva exige compromisso ético permanente. Nem toda demanda institucional deve ser atendida da forma como é inicialmente apresentada. Quando a solicitação reforça exclusão, segregação ou culpabilização, cabe ao profissional problematizá-la e construir alternativas. Essa postura é parte constitutiva de uma Psicologia Escolar crítica.

5 Considerações finais

O presente artigo analisou contribuições da Psicologia Escolar para a construção de práticas educacionais inclusivas, tomando como referência uma perspectiva crítica e institucional.

A discussão permitiu compreender que aprendizagem, participação e desenvolvimento humano não podem ser analisados separadamente das condições sociais, pedagógicas e relacionais oferecidas pelas instituições educacionais.

A primeira contribuição identificada diz respeito à superação de explicações individualizantes. Dificuldades escolares podem envolver características e necessidades singulares, mas sua compreensão exige investigar a história de escolarização, as mediações oferecidas, as relações estabelecidas e as barreiras presentes no contexto. Esse deslocamento evita que diagnósticos ou características pessoais sejam transformados em destino educacional.

A segunda contribuição refere-se à identificação e ao enfrentamento de barreiras. Os estudos analisados mostram que políticas de acesso e inclusão representam avanços importantes, mas sua efetividade depende da maneira como são implementadas. Procedimentos burocráticos, ausência de acessibilidade, práticas pedagógicas homogêneas e expectativas normativas podem restringir a participação mesmo quando o direito à matrícula está garantido.

A terceira contribuição está no fortalecimento do trabalho colaborativo. A Psicologia Escolar não substitui professores, gestores, famílias ou profissionais especializados. Sua potência aumenta quando participa de processos coletivos de análise e planejamento, contribuindo para compreender relações, conflitos, expectativas e efeitos subjetivos das práticas institucionais.

A escuta dos estudantes também se mostrou central. Uma educação comprometida com participação precisa considerar as experiências e avaliações daqueles que vivenciam diretamente as políticas e práticas de inclusão. Apoios construídos sem essa escuta podem reforçar padrões de normalização, enquanto estratégias elaboradas com participação tendem a respeitar melhor autonomia e necessidades concretas.

Em resposta à questão que orientou o estudo, conclui-se que a Psicologia Escolar pode contribuir para práticas inclusivas quando desloca seu foco da adaptação isolada do sujeito para a transformação das condições de escolarização. Isso envolve escutar, analisar, mediar, formar, articular redes e participar da revisão de práticas institucionais. O compromisso com a inclusão exige que a diferença seja reconhecida sem ser convertida automaticamente em déficit.

Como limite, este trabalho foi construído a partir de um conjunto selecionado de produções, com forte presença de estudos recentes sobre ensino superior. Pesquisas futuras podem ampliar a análise para a educação infantil e o ensino fundamental, investigar experiências de equipes multiprofissionais em diferentes redes públicas e analisar resultados de intervenções institucionais desenvolvidas pela Psicologia Escolar.

A continuidade desse debate é necessária porque a inclusão não constitui uma etapa concluída. Trata-se de um processo que exige revisão permanente das práticas, participação dos sujeitos e responsabilidade institucional. Nesse percurso, a Psicologia Escolar pode ocupar lugar relevante ao contribuir para que as diferenças humanas sejam compreendidas em sua complexidade e para que o direito à educação se materialize em experiências reais de aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento.

Referências

- ARAUJO, Leandro Orias de; LOPES, Lorena Caroline de Lima; FREITAS, Maria Clara de. Habilidades sociais para universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 59, p. 71-82, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.
- 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.
- FIOR, Camila Alves; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Psicologia Escolar e docências universitárias: contribuições e desafios para a inclusão social. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 59, p. 45-56, 2025.
- FREITAS, Ícaro Pedraça; NEGREIROS, Fauston. Psicologia Escolar Crítica e a inclusão na pós-graduação: o caso da UnB. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 59, p. 5-15, 2025. DOI: 10.23925/2175-3520.2025i59p5-15.
- MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.
- MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TANAMACHI, Elenita de Rício (org.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- OLIVEIRA, Adriana Martins de; JURDI, Andrea Perosa Saigh; SANTOS, Maria da Conceição dos. Política e prática de educação inclusiva no Instituto Federal de Mato Grosso: o trabalho do psicólogo escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 59, p. 83-94, 2025. DOI: 10.23925/2175-3520.2025i59p83-94.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Cortez, 2022.
- PETRACCO, Milene; HAMANN, Cristiano; PIZZINATO, Adolfo. O exercício da Psicologia em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios profissionais. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 1-21, 2023.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.