



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRESSA DA SILVA ROCHA

**A psicologia escolar na escola pública: impasses históricos da
inclusão e suas contradições institucionais**

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): ANDRESSA DA SILVA ROCHA

Título do trabalho: A psicologia escolar na escola pública: impasses históricos da inclusão e suas contradições institucionais

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es) (as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 17/12/2025, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andressa Da Silva Rocha, Discente**, em 18/12/2025, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5857307** e o código CRC **B91701F2**.

ANDRESSA DA SILVA ROCHA

**A psicologia escolar na escola pública: impasses históricos da
inclusão e suas contradições institucionais**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação/UFG de Goiânia como parte dos requisitos para conclusão do curso de graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Orientadora: Prof^ª Dra. Renata Leite Soares

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

, Andressa da Silva Rocha

A psicologia escolar na escola pública: [manuscrito] : impasses históricos da inclusão e suas contradições institucionais / Andressa da Silva Rocha . - 2025.

LXIII, 63 f.

Orientador: Profa. Dra. Renata Leite Soares.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Psicologia, Goiânia, 2025.

1. Psicologia Escolar. 2. Psicologia da Educação. 3. Inclusão. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Educação Pública. I. Leite Soares, Renata , orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos doze dias do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "A psicologia escolar na escola pública: impasses históricos da inclusão e suas contradições institucionais", de autoria de ANDRESSA DA SILVA ROCHA, do curso de Psicologia da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Renata Leite Soares- orientadora da FE/UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. **Alessandra Oliveira Machado Vieira da FE/UFG**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2025, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Oliveira Machado Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 16/12/2025, às 08:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5857313** e o código CRC **AE4B2916**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo apoio, pelo acolhimento e pelas condições materiais e afetivas que tornaram possível a minha formação acadêmica. Expresso meu reconhecimento ao meu marido, cuja presença e suporte acompanharam todo o percurso da graduação, bem como aos meus sogros, pela compreensão frente às demandas e tensões inerentes a este processo.

À minha orientadora, Renata, registro profunda consideração pela seriedade do trabalho desenvolvido e pelas contribuições criteriosas que orientaram a elaboração deste TCC. Ressalto o quanto admiro sua atuação como professora e educadora, dimensão que atravessa diretamente a temática discutida nesta pesquisa.

Agradeço também à professora Alessandra, pela disponibilidade em integrar a banca avaliadora e pela relevância de sua trajetória na educação, a qual marcou de maneira significativa minha formação.

Por fim, agradeço a parceria acadêmica construída com minha amiga e confidente Fernanda ao longo do curso e agradeço o apoio oferecido em vários momentos deste caminho.

RESUMO

Esta monografia analisa os impasses históricos e os desafios contemporâneos da atuação do psicólogo escolar na escola pública, especialmente diante das demandas da educação inclusiva. Fundamentado na Psicologia Escolar em perspectiva histórico-cultural, o estudo parte de uma leitura crítico-histórica da relação entre psicologia e educação, evidenciando como racionalidades liberais, positivistas e individualizantes conformaram práticas adaptativas que ainda sustentam explicações naturalizadas para o fracasso escolar. O objetivo do trabalho é compreender de que modo a atuação político-crítica do psicólogo escolar pode contribuir para a construção de Planos de Ensino Individualizado (PEI) que reconheçam a diversidade e a singularidade dos processos de aprendizagem, sem desconsiderar os condicionantes históricos e estruturais da escola pública. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise crítica de livros, artigos científicos, legislações e documentos normativos, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). A análise evidencia que, embora a inclusão esteja amplamente assegurada no plano legal, sua efetivação permanece limitada por estruturas escolares que reproduzem práticas excludentes, pela fragmentação entre ensino regular e Atendimento Educacional Especializado e pela redução do PEI a um documento burocrático, esvaziado de sentido pedagógico. Nesse contexto, discute-se o papel do psicólogo escolar crítico como agente capaz de tensionar concepções hegemônicas e promover deslocamentos na racionalidade que orienta o trabalho pedagógico. Conclui-se que a contribuição do psicólogo escolar depende de um compromisso ético-político com uma educação pública democrática, capaz de enfrentar a lógica neoliberal, questionar a racionalidade hegemônica e ampliar efetivamente o direito de todos à aprendizagem.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Psicologia da Educação. Inclusão. Psicologia Histórico-cultural. Educação Pública.

ABSTRACT

School Psychology in Public Schools: Historical Impasses of Inclusion and Its Institutional Contradictions

This monograph analyzes the historical impasses and contemporary challenges of the school psychologist's practice in public schools, especially in the face of the demands of inclusive education. Grounded in School Psychology from a historical-cultural perspective, the study is based on a critical-historical reading of the relationship between psychology and education, highlighting how liberal, positivist, and individualizing rationalities have shaped adaptive practices that still sustain naturalized explanations for school failure. The objective of this work is to understand how the political-critical practice of the school psychologist can contribute to the construction of Individualized Education Plans (IEPs) that recognize the diversity and singularity of learning processes, without disregarding the historical and structural conditions of public schools. Methodologically, this is a qualitative theoretical-bibliographic study, grounded in the critical analysis of books, scientific articles, legislation, and normative documents, including the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI). The analysis shows that, although inclusion is widely guaranteed at the legal level, its implementation remains limited by school structures that reproduce exclusionary practices, by the fragmentation between regular education and Specialized Educational Services, and by the reduction of the IEP to a bureaucratic document emptied of pedagogical meaning. In this context, the role of the critical school psychologist is discussed as an agent capable of challenging hegemonic conceptions and promoting shifts in the rationality that guides pedagogical work. It is concluded that the contribution of the school psychologist depends on an ethical-political commitment to a democratic public education, capable of confronting neoliberal logic, questioning hegemonic rationality, and effectively expanding the right of all to learning.

Keywords: School Psychology. Educational Psychology. Inclusion. Historical-Cultural Psychology. Public Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.2 AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO.....	16
1.3 A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	28
2. INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: ENTRE AVANÇOS E IMPASSES.....	37
2.1 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR.....	37
2.2 IMPASSES HISTÓRICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....	43
2.3 O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR.....	50
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	61

1. INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil permanece atravessada por contradições históricas, políticas e epistemológicas que desafiam a escola pública contemporânea. Embora o país disponha de um vasto conjunto de legislações e documentos que afirmam a inclusão como princípio, a efetivação desse direito no cotidiano escolar segue limitada por práticas pedagógicas e institucionais que, muitas vezes, reproduzem lógicas excludentes e naturalizam desigualdades de um contexto exterior à escola. A mais recente dessas ferramentas normativas é o Plano de Ensino Individualizado (PEI), criado para orientar o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência e necessidades específicas de aprendizagem. No entanto, ao invés de se constituir como instrumento de transformação, o PEI tem sido frequentemente reduzido à função burocrática de preenchimento formal, perdendo seu caráter pedagógico e político.

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, orientada pela seguinte questão-problema: de que modo a atuação política do psicólogo escolar pode contribuir para a elaboração de PEIs mais efetivos, diante de um contexto educacional marcado pela padronização, pelo produtivismo neoliberal e pela desconsideração da diversidade dos processos de aprendizagem? Essa pergunta surge da necessidade de compreender como a psicologia escolar, historicamente tensionada entre práticas adaptacionistas e perspectivas críticas, pode ocupar um lugar estratégico na disputa pelos sentidos da inclusão escolar.

A escolha do tema é resultado tanto de um percurso teórico quanto de experiências práticas em instituições públicas e privadas, nas quais se observou que a presença do psicólogo escolar crítico produz efeitos significativos nas dinâmicas institucionais, na mediação com professores e famílias, e na elaboração de instrumentos como o PEI. De forma mais ampla, não se trata apenas da presença ou ausência do psicólogo escolar, mas da necessidade de que sua atuação seja crítica, articulada à compreensão dos desafios institucionais e integrada ao trabalho pedagógico da escola. Quando essa prática não se sustenta nesses princípios, seja por fragilidade, descontinuidade ou falta de articulação com a equipe docente, o PEI tende a ser elaborado de modo superficial e pouco orientador das práticas inclusivas. Esses contrastes revelam a centralidade da psicologia escolar na construção de processos

pedagógicos que rompam com leituras medicalizantes, individualizantes e descontextualizadas das dificuldades de aprendizagem.

A literatura em psicologia e educação mostra que essa dificuldade não é acidental, mas decorre de uma estrutura histórica. A relação entre psicologia e escola foi marcada, desde seu início no Brasil, por contradições profundas: a psicologia foi convocada a servir como técnica reguladora do comportamento e do desempenho escolar, reforçando classificações, diagnósticos e normas que beneficiavam apenas parte da população. Essa racionalidade, fundamentada em ideais liberais, positivistas e adaptativos, alinhou-se posteriormente aos pressupostos neoliberais que passaram a orientar as políticas públicas nas últimas décadas. Como consequência, consolidou-se uma cultura educacional pautada pela mensuração, pela eficiência e pela responsabilização individual, cultura que atinge de modo ainda mais severo estudantes que se afastam dos padrões hegemônicos de desenvolvimento.

Ao discutir a inclusão escolar nesse cenário, autores como Mantoan (2023) e Miranda e Resende (2020) mostram que as políticas públicas, apesar dos avanços discursivos, muitas vezes operam como “antirreformas”: buscam resolver tensões imediatas sem alterar a estrutura que produz exclusões. O PEI, inserido nesse contexto, expressa essa ambiguidade: ao mesmo tempo em que é um direito assegurado em leis como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015), sua implementação revela fragilidades epistemológicas, escassez de recursos e práticas escolares ainda marcadas por concepções integracionistas. A elaboração de um PEI requer reflexão pedagógica, conhecimento sobre desenvolvimento humano, compreensão das racionalidades que atravessam a educação e capacidade de mediação entre diferentes agentes. Tais elementos não se sustentam sem a atuação ativa do psicólogo escolar, mas, sobretudo, sem mudança na estrutura excludente que se é produzida em um contexto neoliberal.

Compreender esse cenário exige reconhecer que a atuação do psicólogo escolar é, antes de tudo, política. Não se trata de um profissional neutro que executa técnicas, mas de um sujeito que disputa sentidos, interpreta legislações, tensiona práticas excludentes e articula processos coletivos. A construção do PEI constitui um momento privilegiado dessa disputa, pois envolve a definição de metas, estratégias, avaliações e concepções de aprendizagem que podem tanto reforçar desigualdades quanto promover desenvolvimento. A Psicologia Escolar fundamentada de forma crítica e política, ao romper com a culpabilização individual e compreender a escola como espaço de

produção de subjetividades e de conflitos sociais, oferece um rigor teórico capaz de sustentar práticas inclusivas que não se limitem ao cumprimento formal da legislação.

No contexto do estágio realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), instituição que se diferencia por contar com uma equipe composta por três psicólogos escolares e por reconhecer certa autonomia desse serviço, foi possível observar tanto práticas que caminham na direção da inclusão quanto contradições que produzem efeitos excludentes. Um dos principais limites identificados diz respeito à escassez de recursos financeiros para a contratação de estagiários ou mediadores que acompanhem estudantes com dificuldades de aprendizagem. Diante dessa limitação estrutural, a equipe é levada a adotar critérios de prioridade para o atendimento psicológico, considerando situações avaliadas como mais urgentes, como riscos à própria saúde ou à de terceiros e dificuldades de aprendizagem consideradas mais severas.

Embora essa estratégia se apresente como uma tentativa ética de lidar com a insuficiência de recursos, ela produz efeitos excludentes ao deixar sem acompanhamento contínuo estudantes que também necessitam de suporte, mas que não se enquadram nos critérios de maior urgência. Assim, a inclusão passa a operar sob uma lógica seletiva, na qual o acesso ao cuidado e à mediação pedagógica depende de hierarquizações de sofrimento e de desempenho. Tal dinâmica evidencia que práticas excludentes não se expressam apenas por meio da negação explícita de direitos, mas também pela forma como a escola, mesmo comprometida com a inclusão, é obrigada a administrar a escassez e a transformar direitos em concessões condicionadas.

Por outro lado, foram observadas práticas inclusivas importantes, como a possibilidade de diálogo entre psicólogos, professores e coordenação pedagógica, a preocupação em pensar estratégias coletivas e a tentativa de evitar explicações exclusivamente individualizantes para as dificuldades dos estudantes. No entanto, essas iniciativas esbarram nos limites institucionais e estruturais que atravessam a escola pública, o que revela que a inclusão não depende apenas da presença de profissionais qualificados ou de dispositivos legais, mas da transformação das condições materiais e da racionalidade que organiza o trabalho pedagógico.

A construção do PEI constitui um momento privilegiado dessa disputa, pois envolve a definição de metas, estratégias, avaliações e concepções de aprendizagem que podem tanto reforçar desigualdades quanto promover desenvolvimento. Embora a elaboração do PEI esteja, em geral, sob a responsabilidade do professor, por ser quem

acompanha diretamente o processo de ensino e aprendizagem, trata-se de um documento que não pode ser concebido de forma individual ou isolada. Sua construção requer a participação articulada de todos os agentes envolvidos no processo educativo, incluindo a coordenação pedagógica, os profissionais de apoio e mediação que acompanham o estudante no cotidiano escolar, o Atendimento Educacional Especializado, o psicólogo escolar, a família e, se possível, o próprio estudante. A psicologia escolar crítica, ao romper com a culpabilização individual e ao compreender a escola como espaço de produção de subjetividades e de conflitos sociais, oferece um horizonte teórico capaz de sustentar práticas inclusivas que não se limitem ao cumprimento da legislação.

Este trabalho se justifica, portanto, pela necessidade de analisar a inclusão escolar para além dos marcos legais, investigando as condições históricas, epistemológicas e institucionais que determinam sua efetividade. Busca-se contribuir para o debate contemporâneo ao evidenciar que somente uma psicologia escolar comprometida com a transformação da realidade, e não com sua mera gestão, pode intervir de maneira significativa na construção de PEIs que respeitem a singularidade dos sujeitos e ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Para cumprir com tal justificativa, esta monografia se pauta na perspectiva da Psicologia Histórico-Social, vertente teórica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e desenvolvida por autores russos da primeira metade do século XX, entre eles Vigotski, Luria e Leontiev (*apud* Schwede, 2016). Essa abordagem compreende a Psicologia como uma ciência que deve ser analisada a partir de seus fundamentos metodológicos, considerando as contradições históricas e sociais que atravessam a constituição do psiquismo humano. Para essa perspectiva, o desenvolvimento psicológico não pode ser explicado por mecanismos causais e individualizantes, nem por concepções idealistas, mas sim por meio da análise dialética da realidade, que articula natureza, pensamento e história (Schwede, 2016). Assim, o ser humano é entendido como um sujeito historicamente constituído, cuja subjetividade se forma nas relações sociais e nas condições concretas de existência.

Ao instrumentalizar-se com esse método, a Psicologia Histórico-Social propõe a superação tanto do subjetivismo quanto do mecanicismo presentes nas teorias psicológicas tradicionais. Conforme Vigotski, a dialética permite compreender o psiquismo humano como um processo em constante transformação, marcado pelas mediações sociais e pela processualidade histórica. Nesse sentido, a Psicologia é

concebida como uma ciência geral, capaz de abarcar a complexidade da constituição subjetiva humana, articulando os aspectos sociais, históricos e culturais que fundamentam o desenvolvimento psicológico. Dessa forma, esta monografia adota esse referencial teórico para analisar os fenômenos educacionais a partir de uma compreensão crítica e historicamente situada (Schwede, 2016).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise crítica de livros, artigos científicos, legislações e documentos normativos. Essa combinação permite compreender como a história da psicologia e da educação se articula às práticas atuais e como as políticas inclusivas são interpretadas e operacionalizadas nas escolas. Reconhece-se, desde já, que não se buscará respostas totalizantes, mas interpretações que considerem as determinações sociais e históricas do fenômeno estudado.

A organização do trabalho reflete esse percurso de investigação. No Capítulo 1, intitulado Psicologia e educação: tensões históricas e desafios contemporâneos, analisa-se no primeiro momento: as contradições presentes na relação entre psicologia e educação ao longo da história, destacando os desafios que ainda atravessam a escola pública e no segundo momento: a distinção e articulação entre psicologia escolar e psicologia da educação, evidenciando conflitos epistemológicos, limites e possibilidades dessas áreas na construção de práticas inclusivas.

Já no segundo capítulo, intitulado: Incorporação da inclusão na escola pública brasileira: entre avanços e impasses, aprofunda a análise da política de inclusão e do PEI por meio de três eixos: os paradigmas da educação frente à inclusão escolar e as disputas teóricas que moldam as práticas pedagógicas; os impasses históricos da inclusão escolar no Brasil, evidenciando avanços legislativos, contradições e efeitos práticos na rotina escolar e o papel do psicólogo escolar na efetivação da inclusão, com foco na construção, mediação e implementação do PEI como instrumento político-pedagógico.

Por meio desses capítulos, pretende-se demonstrar que a inclusão escolar, e particularmente o PEI, revela não apenas tensões pedagógicas, mas disputas éticas, políticas e epistemológicas que constituem a própria história da escola pública brasileira. Acredita-se que, ao compreender essas contradições, é possível vislumbrar caminhos para que o psicólogo escolar atue como sujeito de transformação, e não apenas de gestão, contribuindo para que a escola se torne, de fato, um espaço comprometido com o direito à educação de todos.

1.2 AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

A história da Psicologia Escolar no Brasil e a história da educação pública, são permeadas por contradições que refletem uma racionalidade marcada pelo avanço da lógica neoliberal. Essa lógica reduziu a função social da escola, restringindo-a, muitas vezes, à preparação para o mercado de trabalho, processo que também encontra-se presente em suas contradições não só no campo da Educação, mas também na emergência da Psicologia como ciência e produção do conhecimento, o que produz desdobramentos na forma como a psicologia se inseriu no espaço escolar e educativo de forma ampla. Ao privilegiar o aspecto cognitivo do indivíduo e a naturalização de suas propriedades e características em detrimento das dimensões sociais, históricas e afetivas do mesmo, esse modelo pautado na racionalidade mercadológica, contribuiu para reforçar uma concepção individualizante e linear de desenvolvimento humano, afastando-se ainda da noção de educação como práxis social e política. Este capítulo se destinará a discutir os impasses históricos da psicologia escolar na educação.

A psicologia da educação deve ser pensada em duas dimensões: a psicologia como ciência e como campo inserido em um contexto educacional que, por sua vez, está situado em um contexto histórico, social e político. Seu surgimento na educação ocorreu a partir da modernização social e política, que possibilitou a crítica e a elaboração de novas formas de promover a universalização da educação. No entanto, embora essa lógica moderna tenha aberto caminhos para novas formas de pensar, ela estava inserida em um contexto liberal que influenciou tanto a atuação da psicologia na educação quanto a própria estrutura educacional.

Logo, pensar a Psicologia enquanto ciência implica reconhecer que sua constituição se deu em meio a tensões históricas, políticas e sociais que marcaram o próprio desenvolvimento do pensamento moderno. No Brasil, o campo não surgiu de modo particular às questões sociais do país, mas foi sendo formado a partir da transposição de ideias estrangeiras, especialmente europeias, que nem sempre correspondiam à realidade nacional. As teorias psicológicas que no Brasil se estabeleceram foram, muitas vezes, importadas sem a devida atenção às particularidades da sociedade brasileira, o que fez com que o processo de consolidação da Psicologia

carregasse contradições entre a busca por cientificidade e a reprodução de modelos alheios ao contexto social e cultural do país. De acordo com Patto:

Trata-se de uma época que Cruz Costa (1950, ef. Moreira Leite, 1976, p.306) caracteriza nos seguintes termos: “marcada pela europeização, a inteligência brasileira voltava-se para os diferentes mercados da Europa, onde se supria” ou na qual, para Moreira Leite, “a realidade era esquecida e os intelectuais procuravam os moldes literários, artísticos e filosóficos da Europa”. O resultado não podia ser outro: a imensa disparidade “entre a sociedade brasileira, escravista, e as ideias do liberalismo europeu” e o desenrolar de uma “comédia ideológica”, diferente da europeia”, pois na Europa a liberdade de trabalho, igualdade perante lei e de modo geral o universalismo, embora ideologia, correspondiam às aparências, ao passo que no Brasil não. (Patto, 2022, p.110)

Em seu princípio, antes de ser institucionalizada, a Psicologia encontrava-se diluída em campos como a Filosofia, a Medicina e a Pedagogia, assumindo um caráter moral, religioso e político. Esses saberes iniciais, que tratavam da alma e da conduta humana, contribuíam para a organização da sociedade, especialmente no sentido de disciplinar corpos e comportamentos. De acordo com Massimi (1985 *apud* Schwede, 2016), as ideias que circulavam nesse período estavam fortemente influenciadas pelos ideais liberais e pela concepção de um homem racional e livre, herança do pensamento europeu que via na razão a essência universal da humanidade. Essa racionalidade sustentou a tentativa de conferir cientificidade ao estudo do comportamento humano, ao mesmo tempo em que legitimava práticas de controle e hierarquização dos sujeitos.

Com o avanço das concepções positivistas e o fortalecimento da ciência moderna, a Psicologia passou a reivindicar um lugar próprio entre as ciências empíricas. A consolidação de seus métodos experimentais e a criação dos primeiros laboratórios marcaram o esforço de dar objetividade às investigações sobre o psiquismo. No entanto, como aponta Bock (1999 *apud* Schwede, 2016), esse processo não se deu de maneira neutra: o discurso científico que se instaurava mantinha vínculos com uma moral higienista e com a intenção de ajustar os indivíduos às normas sociais. O ideal de progresso, sustentado pelo positivismo, serviu de base para a compreensão do comportamento como algo observável, mensurável e corrigível, reforçando a dimensão adaptativa da ciência psicológica.

A partir das primeiras décadas do século XX, a Psicologia foi se institucionalizando nas universidades brasileiras, inicialmente como disciplina complementar de cursos de Filosofia e Pedagogia, e, mais tarde, como campo autônomo de formação. O contato com a produção científica europeia impulsionou a criação de

laboratórios e pesquisas, mas também consolidou uma prática voltada à observação e à experimentação, descolada das contradições históricas do país. Gomes (2003 *apud* Schwede, 2016) observa que esse movimento coincidiu com a expansão das ideias positivistas e com a tentativa de legitimar a Psicologia como ciência moderna, ainda que isso significasse reproduzir um modelo distante das condições concretas da realidade social brasileira. (Schwede, 2016)

Essa busca por reconhecimento científico acabou por reforçar um papel funcional da Psicologia, especialmente em sua relação com a Educação. Desde cedo, o campo foi convocado a atuar na compreensão e no controle do comportamento infantil, sustentando práticas que visavam moldar a criança e ajustar seu desenvolvimento aos padrões esperados. Conforme Bock (1999 *apud* Schwede, 2016), acreditava-se que a educação tinha o papel de domar tendências inatas e produzir sujeitos adaptados à vida social, o que mostra como o discurso psicológico foi incorporado às políticas de normalização. A Psicologia científica, ao mesmo tempo em que avançava em termos técnicos e teóricos, servia também como instrumento de regulação social, expressando a contradição entre o ideal emancipador do conhecimento e a função disciplinadora que o campo assumiu historicamente.

Desse modo, a Psicologia enquanto ciência é compreendida por um campo que se constrói a partir da busca por legitimidade, pautadas nas condições históricas que a determinam. Desde sua origem, a Psicologia brasileira se constituiu entre a reprodução de paradigmas científicos hegemônicos e o esforço de responder às demandas de uma sociedade desigual. A sua trajetória revela que o desenvolvimento científico nunca foi isento de implicações ideológicas, pois, ao mesmo tempo em que produziu saberes sobre o ser humano, também participou da produção de modos de subjetivação adequados à ordem vigente. Segundo Guattari:

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados [...] O que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade de indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela

pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 16, *apud* Gallo, 2010)

A entrada da Psicologia na educação ocorreu no século XX, período marcado pelo discurso da educação para todos. A partir de 1930, período no qual se avançava os “caminhos da produção industrial capitalista dependente” no Brasil novas possibilidades eram pensadas acerca da educação, porém, seu debate se restringia a uma concepção escolar (Patto, 2022, p. 114). Isto é, pensava-se apenas o acesso à educação para todos, abrindo-se mais escolas e vagas ao invés de se pensar a educação de forma ampla sobre os processos educativos e as diversas instâncias de socialização.

Nesse contexto, buscava-se compreender a razão de alguns alunos não conseguirem aprender e encontrar justificativas para as diferenças de aprendizagem. Assim, a educação recorreu à Psicologia para obter respaldo teórico, já que seus estudos se voltavam para essas questões, considerando o aspecto da inteligência e da aprendizagem. Esse momento se deu a partir da institucionalização da educação proveniente do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que representou, à princípio, uma mudança de paradigmas, possibilitando novas formas de se pensar a educação (Resende,; Miranda, 2020). Porém, sabe-se que, neste período, essas reformas não representaram mudanças efetivas ao contexto educacional, já que estruturalmente nada se mudou. Patto reitera:

Em primeiro lugar, parece-nos importante salientar um aspecto da teoria escolanovista que constitui uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar: em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino. Neste sentido, podemos afirmar que a reflexão sobre a escola e sua eficiência nasceu no âmbito do que mais recentemente se convencionou chamar de fatores intraescolares do rendimento escolar. (2022, p. 117)

O escolanovismo, nome que se deu a essa institucionalização da educação nesse período, surgiu como um movimento de modernização e como consequência da mesma, propondo uma nova forma de compreender a educação enquanto instrumento de universalização do ensino. Ou seja, teve um intuito progressista ao defender a escola pública, a renovação dos ideais pedagógicos e a valorização da criança no processo educativo. Resende e Miranda (2020) afirmam:

Para Vidal e Paulilo (2003, p 376), na expansão do escolanovismo no Brasil marcada por diversas manifestações científicas e filosóficas presentes nos movimentos e nas plataformas políticas chama a atenção a “originalidade com que, no país, uma geração de jovens intelectuais sintetizou tais estímulos, os seus esquemas de pensamento e os seus conteúdos doutrinários divergentes”, constituindo uma pluralidade de representações capaz de dar legitimidade às reformas em curso. (Resende; Miranda, 2020)

No entanto, esse movimento também se sustentou em uma lógica liberal, marcada pela industrialização, urbanização, racionalidade moderna e pelo avanço do pensamento científico, que influenciou tanto a psicologia quanto a educação, já que a industrialização necessitava de mão de obra qualificada e assim a diminuição do número de analfabetos. O fato é que o interesse dos intelectuais de democratizar a educação era também vantajoso para o mercado da época que exigia uma melhor qualificação. Assim, evidencia-se um paradoxo: a universalização da educação só foi possível graças às reformas propostas pelo avanço de pesquisas científicas, mas essas mesmas reformas foram implementadas em um contexto neoliberal que, de forma indireta, limitou o acesso efetivo à educação para todos, ao menos de uma forma diferente para cada classe econômica.

Como afirmam Resende e Miranda (2020), nesse contexto de modernização e industrialização, surgiu-se a necessidade de diminuir o índice do analfabetismo e propiciar a formação de uma população capaz de responder às necessidades do trabalho. Nesse sentido, a psicologia passou a oferecer fundamentos teóricos e metodológicos para o campo educacional, mas também se tornou um instrumento de regulação, voltado para a medição da inteligência, a classificação e a adaptação dos indivíduos ao sistema escolar.

Crítico das práticas psicofísicas de classificação de alunos fundamentadas na escola de antropologia italiana de Cesare Lombroso, Lourenço Filho defendia que a avaliação psicológica dos escolares devesse ser feita de maneira rápida e em condições simples, que não requeressem um aparelhagem mais complexa para medir a capacidade dos indivíduos. Seus trabalhos de psicotécnica pedagógica culminaram na elaboração dos famosos Testes ABC, cuja primeira edição foi publicada em 1931. Ainda na instrução técnico-profissional. Para ele, a psicotécnica envolvia não apenas psicologia do trabalho, mas psicologia aplicada a outros tantos objetos, como o ensino (Lourenço Filho, 1945). Nesse sentido, a aplicação psicológica na organização “visa adequar melhor o trabalhador aos fins do trabalho; por outro lado, pretende adequar os fins do trabalho às aptidões, gostos, interesses e capacidades do trabalhador” (Lourenço Filho, 1945, p. 207 *apud* Resende e Miranda, 2020)

Assim, autores como Lourenço Filho, desenvolveram instrumentos de avaliação, como os Testes ABC, com o propósito de organizar o processo de ensino e adequar o

trabalhador e o aluno às exigências do trabalho e da vida moderna. A psicologia surge nesse período como um saber indispensável para a educação cumprir sua função social, mas também como um saber que, ao se alinhar à lógica produtivista, reforça uma concepção tecnicista do processo educativo. Dessa maneira, com a crescente industrialização que se firmava como modelo hegemônico na Europa e posteriormente no Brasil, o que se esperava da universalização da alfabetização era a produção de um homem operativo, treinado para corresponder às exigências do mercado de trabalho.

A aproximação entre psicologia e educação, especialmente a partir do escolanovismo, marcou, então, uma tentativa de reorganizar o pensamento pedagógico no Brasil em torno da valorização do sujeito que aprende. Essa confluência, entretanto, nasceu dentro de um contexto permeado por disputas ideológicas e pela herança liberal da Primeira República. A Escola Nova, inspirada nas vertentes europeias e norte-americanas, propunha deslocar o foco da aprendizagem para o aluno, reconhecendo a especificidade psicológica da criança. Contudo, ao mesmo tempo em que esse reconhecimento trouxe avanços importantes para pensar o desenvolvimento infantil, também abriu espaço para um tipo de leitura psicologizante dos problemas escolares, especialmente no que se refere ao fracasso escolar (Patto, 2022).

Nos anos 1920 e 1930, essa relação entre psicologia e educação se fortaleceu com a introdução de estudos voltados à observação do indivíduo e à adaptação dos métodos de ensino às suas diferenças. A pedagogia passou a se apoiar em fundamentos psicológicos para justificar práticas que pretendiam acompanhar o desenvolvimento natural da criança. No entanto, como evidencia Patto (2022), esse movimento foi atravessado por uma contradição: a de que, ao enfatizar as diferenças individuais, a educação deixou de questionar as condições sociais e estruturais que produziam as dificuldades de aprendizagem. Assim, a “nova pedagogia” não localizava o fracasso escolar nas desigualdades sociais, mas nos próprios sujeitos. Esse deslocamento, mais tarde, se consolidou na forma de diagnósticos e classificações psicométricas.

Com o avanço da psicologia experimental e diferencial, especialmente nas décadas seguintes, o discurso educacional passou a ser fortemente influenciado pelo modelo médico, que buscava explicar e medir as “anormalidades” e os “desvios” de aprendizagem. A psicologia, ao se institucionalizar como ciência nos moldes positivista em que isso ocorreu, acabou reforçando um olhar técnico e classificatório sobre a infância, transformando a questão educacional em um problema de ajustamento individual. Essa perspectiva reduziu a dimensão política da escola e consolidou a

tendência de responsabilizar o aluno, e não as condições de ensino, pelos insucessos escolares (Patto, 2022)

O círculo de influência desta vertente médica da psicologia nos meios educacionais completou-se quando médicos passaram a lecionar nas escolas normais, nos cursos de especialização em psicologia nas faculdades de filosofia, e nos próprios cursos de graduação em psicologia, participando, assim, da formação dos primeiros psicólogos não-médicos. (p. 146)

Dessa forma, a confluência entre psicologia e educação, embora tenha nascido com o propósito de valorizar o desenvolvimento humano e promover uma pedagogia mais atenta às singularidades, resultou em contradições profundas. De um lado, ofereceu bases para compreender o processo de aprendizagem como fenômeno complexo e não meramente mecânico, de outro, contribuiu para o enfraquecimento da crítica social, alinhando-se à lógica liberal que individualiza o fracasso e ignora as desigualdades estruturais da escola pública brasileira (Patto, 2022). A partir daí, o ideal reformador da Escola Nova foi gradualmente substituído por uma racionalidade técnica e psicométrica, que transformou a promessa de emancipação em um instrumento de normalização e controle. Como sintetiza Patto (2022)

Tudo indica que, ao hipertrofiar-se em suas relações com a pedagogia, a psicologia produziu duas distorções na proposta escolanovista original: de um lado, enfraqueceu a ideia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos frequentemente bordados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, propiciou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continha. (p.121)

Outra contradição que atravessa a racionalidade moderna na psicologia é a relação entre teoria e prática. A partir da influência do pensamento positivista, o conhecimento passou a ser orientado por uma noção pragmática de teoria, isto é, aquela que se justifica apenas quando capaz de contemplar ações imediatas. Nesse movimento, a teoria deixa de ser um espaço de reflexão crítica e passa a assumir um caráter instrumental, reduzindo-se a um meio para a resolução de problemas práticos. Essa lógica, ao mesmo tempo em que impulsionou o avanço técnico e científico, também afastou a psicologia de sua dimensão ética e histórica, limitando-a à aplicação de métodos e técnicas desvinculadas da totalidade das questões humanas.

Essa cisão entre teoria e prática, produziu uma psicologia voltada para a prática, para a quantificação e para a eficácia, em detrimento da compreensão dos processos subjetivos e sociais. No entanto, ao rejeitar o papel da teoria, corre-se o risco de reproduzir o mesmo pragmatismo que se pretendia criticar, uma vez que o conhecimento se reduz novamente àquilo que é útil, imediato e mensurável.

Finalmente, sobre a desvalorização da teoria e a exacerbação da “prática”, ressalta-se na atualidade a tendência a tratar essa articulação do ponto de vista do primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria. Não é demais lembrar que teoria e prática guardam entre si uma relação de contradição: mesmo sendo sempre e necessariamente vinculada à prática, teoria não é prática, não se reduz a esta e não pode orientar-se imediatamente pelo seu interesse. Contudo, tende a prevalecer nos dias atuais uma noção pragmática de teoria, aquela que se orienta para um fim útil, no suposto de que o conhecimento devesse se orientar para subsidiar a ação de modo imediato, conferindo um caráter de instrumentalidade à teoria, o que no limite, significa a sua negação. Em consequência, a prática se distancia da teoria, impondo-se como seu próprio fundamento, o que a torna estéril e reiterativa, pela ausência de vinculação com a totalidade das questões constitutivas de sua realidade mediada pela reflexão. A teoria seria então percebida como “abstrata” ou inútil se não imediatamente vinculada ao exercício cotidiano da prática. (Resende; Miranda, 2020)

No campo da psicologia, isso se expressa na ênfase sobre a técnica e na busca por respostas rápidas para as questões da aprendizagem, do comportamento e do sofrimento humano. A prática, desvinculada de reflexão teórica, transforma-se em um fazer repetitivo, guiado por normas e protocolos, perdendo o sentido formativo e transformador que deveria caracterizar o trabalho psicológico. A teoria, quando esvaziada de sua função crítica, deixa de problematizar as condições históricas e materiais da subjetividade e da objetividade, tornando-se apenas um instrumento para o ajustamento dos sujeitos às demandas sociais.

Dessa forma, o desafio que se impõe à psicologia e também à educação é o de resgatar a teoria como espaço de crítica e criação, e não como somente suporte da prática. Assim, pensar teoricamente é um ato político, pois implica recusar a naturalização das formas de vida produzidas pela racionalidade moderna e reconhecer que o conhecimento não serve apenas para resolver problemas imediatos, mas para compreender as contradições históricas. Recuperar essa dimensão crítica significa, portanto, restituir à psicologia e à educação seu papel formativo e emancipador, recolocando o humano no centro da reflexão e não apenas como objeto de intervenção.

Nesse sentido, é necessário que se reflita em como oferecer de fato a universalização da educação no país, garantindo realmente que se contemple o direito a

todos. Entretanto, como já discutido, pensar em uma teoria da educação e da psicologia que garanta a “igualdade de oportunidades” pode, muitas vezes, encobrir processos históricos e estruturais que produzem e mantêm desigualdades sociais e econômicas que influenciam diretamente a aprendizagem. No discurso neoliberal, a noção de igualdade é substituída pela de equidade, o que representa uma mudança significativa: em vez de assegurar o direito universal, reconhece-se a impossibilidade de atender a todos de modo igual, propondo-se, então, a compensação das diferenças.

A universalização da escola pública no Brasil, conforme analisa José Carlos Libâneo (2012), constitui um dos maiores paradoxos da educação contemporânea. Embora o discurso da Educação para Todos tenha se firmado como um marco de democratização, o que se viu na prática foi a ampliação do acesso acompanhada de uma redução significativa da função formativa da escola. Em vez de significar o direito de todos ao conhecimento e à cultura acumulada pela humanidade, a universalização assumiu um caráter quantitativo, em que a presença na escola passou a ser confundida com o direito à educação. O resultado foi a construção de uma escola para o acolhimento social das classes populares, voltada a suprir necessidades básicas de convivência e socialização, mas desvinculada da formação intelectual e científica que deveria ser garantida a todos.

Libâneo (2012) discute em seu texto: “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, que essa contradição está enraizada nas reformas educacionais inspiradas pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, especialmente pelo Banco Mundial. A Declaração de Jomtien, que propôs a educação básica como um direito universal, foi reinterpretada sob a lógica neoliberal, restringindo o conceito de “necessidades básicas de aprendizagem” a um conjunto mínimo de competências úteis à vida prática e à adaptação ao mercado. O ideal de universalização, portanto, converteu-se em um mecanismo de controle social: todos têm acesso à escola, mas nem todos têm acesso ao mesmo tipo de saber. Para os ricos, uma escola do conhecimento, que forma para o pensamento crítico e a inserção produtiva, para os pobres, uma escola de socialização, que forma para a docilidade e a sobrevivência.

Essa desigualdade estrutural encontra-se mascarada sob o discurso da equidade. O termo, amplamente difundido nas políticas públicas, substitui a noção de igualdade de direitos e legitima a ideia de que cada grupo social deve ter uma educação “adequada às suas condições” (Libâneo, 2012). Assim, a escola pública, ao invés de promover justiça

social, passa a reproduzir a lógica da exclusão, oferecendo às classes populares um modelo educacional aligeirado, de baixo custo e esvaziado de conteúdo. Como afirma Libâneo (2012), trata-se de um dualismo perverso, em que o acesso é garantido, mas o direito ao saber é negado.

Nesse sentido, essa contradição revela o limite da universalização no contexto neoliberal: amplia-se o número de matrículas e de escolas, mas restringe-se o sentido do que significa educar. A universalização da escola pública brasileira tornou-se, assim, uma política de contenção social, que, ao mesmo tempo em que promete inclusão, aprofunda as diferenças entre quem tem acesso ao conhecimento e quem tem acesso apenas à escolarização. A escola que deveria ser instrumento de emancipação converte-se em espaço de manutenção da ordem social, oferecendo às classes subalternas um simulacro de direito, uma escola de acolhimento, mas não de transformação (Libâneo, 2012).

Ademais, como destacam Miranda e Resende (2020), essa forma de compreender a equidade pode significar uma desistência do projeto de igualdade social. Isso ocorre porque o neoliberalismo se apropria do termo “equidade” e o interpreta a partir da lógica da igualdade de oportunidades, isto é, da crença de que se é necessário apenas oferecer o acesso a educação para todos sem pensar em políticas públicas que pensem na educação de forma histórica e estrutural. Essa concepção desloca o foco das condições históricas e sociais para a responsabilidade individual, ocultando os processos que produzem e sustentam a desigualdade. Assim, o discurso da equidade, ao ser esvaziado de seu sentido coletivo e transformado em mérito pessoal, reforça um individualismo ainda mais acentuado e acaba legitimando a exclusão sob a aparência de justiça.

Dessa forma, o que Resende e Miranda (2020) propõem não é o abandono da equidade, mas a sua interpretação de forma crítica, já que seu termo foi pensado a partir de uma lógica de reconhecimento histórico e estruturais e que orientam políticas públicas capazes de contemplar a todos, sem reduzir as dificuldades a questões individuais. A equidade, nesse sentido, não se opõe à igualdade, mas a complementa, reconhecendo que a justiça educacional só pode ser efetiva quando considera as condições concretas de existência dos sujeitos e as desigualdades que marcam a realidade social.

Em todas essas possibilidades, a noção de igualdade que as fundamenta parece significar “ausência de diferença”, não reconhecendo que a igualdade social só pode ser compreendida se for considerada e acolhida toda a

diversidade constitutiva do humano. (...) Assim, a ideia de equidade supõe uma espécie de desistência do projeto de que todos possam ter direito a uma educação de qualidade, o que acarreta maior exclusão dos desiguais. Além disso, a noção de equidade como igualdade de oportunidades, ao supor que as expectativas de atingir seu “desenvolvimento pessoal” sejam das “pessoas” e não da sociedade, assume um individualismo ainda mais exacerbado. A ênfase no indivíduo, com seu “talento”, sua “competência”, seu “esforço”, desloca para ele a responsabilidade por um eventual (ou previsível) fracasso, ocultando os processos que de fato aprofundam a desigualdade social (Miranda 2016 *apud* Resende; Miranda, 2020).

Nessa perspectiva, a psicologia da educação, também pode não se tornar imune ao discurso neoliberal e seus impactos pautado em uma racionalidade específica, corre o risco de reforçar a cisão entre teoria e prática. Ao priorizar o desempenho individual e as competências mensuráveis, ela se distancia da análise das determinações sociais que atravessam o sujeito e a escola, reduzindo a teoria a um instrumento de adaptação e eficiência. Entretanto, como lembram Miranda e Resende (2020), teoria e prática se constituem em uma relação de contradição e complementaridade: a teoria não se reduz à prática, mas também não se realiza fora dela. Assim, a psicologia da educação precisa recuperar seu papel crítico e histórico, comprometido com a transformação social e com a defesa de uma educação pública que não se limite a garantir oportunidades formais, mas que efetivamente promova o acesso às condições materiais formativas.

Em decorrência, a teoria é compreendida não como algo neutro ou desinteressado, mas como um produto histórico, social e político, que carrega em si as marcas das relações de poder e dos interesses que o sustentam (Resende, 2022). O conhecimento, em seu conteúdo e forma, tem se transformado em instrumento de funcionalidade e adaptação, ajustando-se às demandas do sistema produtivo e à lógica de eficiência que rege o mundo contemporâneo. Assim, o que outrora poderia ser expressão da razão crítica e da busca pela emancipação humana, converte-se hoje em um saber técnico, instrumental, voltado à reprodução de respostas rápidas e úteis, mas desvinculadas de uma reflexão mais profunda sobre a realidade.

Essa racionalidade instrumental, como afirma Miranda (2015), ao dialogar com Horkheimer e Adorno, manifesta-se no predomínio do cálculo, da eficiência e da operacionalização do pensamento, de modo que o conhecimento passa a ser avaliado pela sua utilidade e aplicabilidade imediata, e não pela sua capacidade de problematizar as contradições sociais. Trata-se de um conhecimento que legitima e sustenta as desigualdades e exclusões, operando como engrenagem do próprio sistema que as

produz. A razão, convertida em mera técnica, deixa de ser princípio de compreensão e torna-se meio de controle, perdendo sua dimensão ética e humanizadora.

Dessa forma, a universidade, enquanto espaço privilegiado de produção e difusão do saber, também se vê atravessada por essas contradições. O conhecimento produzido em seu interior tende a ser orientado por critérios de produtividade e resultados imediatos, em detrimento da reflexão crítica e do compromisso social. A lógica do desempenho e da adaptação substitui o impulso criador e transformador da razão, instaurando uma cultura em que “melhor não pensar”, como ironiza Resende (2022). Assim, a formação humana se enfraquece diante da formação funcional, e a interiorização, entendida como processo de construção da subjetividade e da consciência, é substituída pela mera instrumentalização.

O conhecimento, tal como discutido por Resende e Miranda (2020), reflete uma inversão histórica: aquilo que deveria servir à emancipação humana tornou-se mecanismo de ajustamento e conservação da ordem social. O pensamento, ao ser reduzido ao pragmatismo e à lógica operacional, perde seu potencial de crítica e de transformação, revelando o esvaziamento da razão e da própria experiência formativa. Como as autoras afirmam:

Certamente a questão acerca das condições e possibilidades da destinação das nossas ações não podem prescindir do conhecimento e da teoria. Trata-se, aqui para nós, de arguir essas condições e possibilidades de dar destinação àquilo que aprendemos acerca dessa realidade. A que será que se destinam a universidade e a formação acadêmica? (Resende e Miranda, 2020)

No que tange às tensões entre psicologia e educação, torna-se necessário também considerar os impasses entre a profissionalização e a formação humana. Se, por um lado, a formação tende a ser associada à aquisição de competências técnicas e ao preparo para atender às demandas sociais imediatas, por outro, envolve a implicação do sujeito a transmissão e a destinação do conhecimento (Resende, 2022). Esse duplo movimento revela que a formação não pode ser compreendida apenas como instrução ou treinamento, mas como processo que se realiza na tensão entre adaptação às exigências postas e a possibilidade de autonomia e emancipação (Adorno, 1996; Resende, 2004 *apud* Miranda, 2015).

Nesse sentido, pensar a formação significa compreender que ela não se limita em preparar sujeitos para o atendimento a fins utilitários, mas supõe a constituição de indivíduos capazes de resistir à lógica do irracionalismo e da adaptação acrítica. Miranda (2015) enfatiza que a psicologia, quando tomada como ciência formativa, pode

auxiliar na explicitação dessas contradições, na medida em que revela como a racionalidade dominante atravessa os processos escolares e conforma a subjetividade. Assim, a questão da formação remete à produção de sujeitos críticos, cuja autonomia não está dada de antemão, mas precisa ser conquistada em meio a disputas históricas, culturais e sociais.

A reflexão sobre a formação indica que ela carrega em si a contradição de, ao mesmo tempo em que se orienta pela liberdade e pela autonomia, estar submetida a estruturas que precedem o sujeito e delimitam seu processo formativo. Isso significa que, ainda em seu momento de realização, a formação já se encontra atravessada por sua própria negação, uma vez que se dá no interior de condições sociais marcadas pela racionalidade instrumentalizada (Adorno, 1996 apud Miranda, 2015). Assim, compreender a formação implica reconhecer tanto seus limites quanto suas potencialidades na constituição de sujeitos críticos.

Nessa perspectiva, a psicologia se insere como campo científico vinculado às ciências humanas e sociais, cuja especificidade reside na análise do homem e de seus processos. Sua dimensão formativa não se limita a oferecer instrumentos de adaptação, mas pode contribuir para a revelação das contradições que atravessam os estudantes para além das condições individuais. Ao problematizar a racionalidade que organiza a sociedade e se infiltra nas práticas escolares, a psicologia pode auxiliar na construção de formas de resistência ao imediatismo, ao utilitarismo e ao irracionalismo que marcam a vida social (Miranda, 2015)

1.3 A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A regulamentação da profissão de psicólogo em 1962 evidenciou contradições que não são somente epistemológicas, mas históricas e, portanto, constituídas a partir das contradições sociais (Souza, 2009). Ao estruturar a formação acadêmica sob a hegemonia da clínica e de um modelo liberal de profissão, a lei restringiu a Psicologia à prática psicoterapêutica, ao psicodiagnóstico e ao uso de testes. Embora áreas como a Psicologia Escolar já existissem e fossem desenvolvidas em diferentes contextos, a regulamentação acabou por limitar seu reconhecimento e expansão. A centralidade da clínica, somada à adoção de métodos de caráter positivista e psicométrico, dificultou a constituição de uma prática que dialogasse com a complexidade das relações escolares. Esse quadro evidencia uma primeira contradição: enquanto a escola se consolidava

como espaço de reprodução social e cultural, a Psicologia que ali atuava permanecia centrada em práticas individualizantes, pouco articuladas à realidade institucional.

Durante muito tempo, a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional permaneceram como campos separados, a primeira voltada ao exercício profissional e a segunda à produção acadêmica. Essa divisão, no entanto, revelou-se insustentável, uma vez que teoria e prática são dimensões indissociáveis na constituição do conhecimento científico. Como observa Souza (2009), a manutenção dessa dicotomia acabou por limitar a prática do psicólogo escolar, que, sem um corpo teórico consistente para orientar sua atuação, frequentemente reforçava estigmas e preconceitos. A culpabilização do aluno, a patologização das dificuldades de aprendizagem e a desconsideração das condições sociais e institucionais tornaram-se marcas recorrentes nesse modelo de atuação. A teoria, ao não dialogar com a prática, deixava de oferecer subsídios para a construção de intervenções efetivas no espaço escolar.

A partir da década de 1980, com a abertura democrática no Brasil e o fim do regime militar, o país vivenciou profundas transformações no campo educacional. A emergência de um novo cenário político e social trouxe à tona debates sobre a necessidade de superar o quadro histórico de analfabetismo e de ampliar a qualidade do ensino oferecido a crianças, adolescentes e adultos. Esse contexto foi marcado tanto por análises críticas do sistema escolar quanto pela formulação de novas legislações e políticas públicas voltadas à universalização do acesso à educação básica e à garantia de condições mais igualitárias de aprendizagem (Souza, 2009)

Do ponto de vista da pesquisa em Educação, dois marcos se destacaram. O primeiro foi a contribuição de Ferrari (1985 *apud* Souza, 2010), que cunhou os conceitos de “exclusão da escola”, referente aos sujeitos que sequer conseguiam acesso ao sistema escolar, e “exclusão na escola”, expressão utilizada para caracterizar as crianças que, mesmo matriculadas, não conseguiam se beneficiar da escolarização, permanecendo com baixos níveis de aprendizagem e sendo vítimas de repetência e defasagem entre idade e série. Esses estudos evidenciaram ainda as desigualdades regionais persistentes no país, com índices mais satisfatórios concentrados nas regiões Sudeste e Sul e resultados mais frágeis nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, demonstrando que as condições sociais, políticas e regionais interferem diretamente no desempenho escolar (Souza, 2010).

É nesse contexto histórico e político que se abriu espaço para um movimento de ruptura epistemológica que marcou o desenvolvimento da Psicologia Escolar.

Pesquisadores e profissionais passaram a defender a necessidade de compreender os fenômenos escolares como produtos das relações sociais que se dão no interior da instituição, atravessadas por dimensões pedagógicas, políticas e históricas (Souza, 2010). O fracasso escolar, por exemplo, deixou de ser entendido como responsabilidade exclusiva do aluno ou de sua família e passou a ser concebido como expressão de práticas excludentes produzidas no próprio processo de escolarização. Essa mudança de perspectiva representou não apenas uma revisão teórica, mas também um reposicionamento ético e político da Psicologia no campo da educação.

Nas décadas seguintes, a crítica ao modelo adaptacionista ganhou força e ampliou o leque de pesquisas e práticas no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Novos temas passaram a ser explorados, como a formação profissional, a identidade do psicólogo escolar, a escolarização de pessoas com deficiência, a análise da vida cotidiana nas escolas e as possibilidades de avaliação psicológica que não se limitassem ao diagnóstico individual. Paralelamente, o campo expandiu sua atuação para além da escola, incluindo projetos comunitários, políticas de inclusão, programas para jovens e idosos, formação de professores e participação em instâncias de controle social (Souza, 2009).

Contudo, essa ampliação não esteve isenta de contradições: em muitos casos, a expansão de práticas não foi acompanhada por um aprofundamento teórico, o que gerou intervenções que, embora bem-intencionadas, careciam de densidade analítica e acabavam reproduzindo modelos técnicos ou assistenciais (Souza, 2009). Assim, a constituição da Psicologia Escolar histórica e culturalmente situada pode ser compreendida a partir de três pilares fundamentais indicados por Souza (2009): o compromisso político com uma escola democrática e socialmente referenciada; a ruptura com concepções adaptativas e reducionistas de Psicologia; e a construção de uma práxis voltada para além da queixa escolar, capaz de enfrentar as condições históricas que a produzem. Esses pilares apontam para a necessidade de o psicólogo escolar assumir uma postura que reconheça a complexidade dos fenômenos educativos, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo indissociável de suas dimensões biológicas, psicológicas, sociais e históricas.

O segundo marco relevante foi a análise realizada por Ribeiro (1992 *apud* Souza, 2010), que, por meio do modelo matemático denominado Profluxo, problematizou a forma como os dados educacionais eram apresentados. Sua pesquisa demonstrou que o grande problema da escola brasileira não estava apenas no abandono,

como se acreditava, mas sim na repetência, que prolongava a permanência dos alunos nas séries iniciais sem garantir sua progressão real. Essa crítica evidenciou a necessidade de desenvolver e pensar novas formas de compreender os desafios estruturais da educação, deslocando o foco para o interior da escola e para as práticas pedagógicas.

No campo legislativo, os debates culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que incorporou discussões nacionais sobre os rumos da educação e dialogou com compromissos internacionais firmados pelo Brasil, como a Declaração de Jomtien (1990), que estabelecia metas para a universalização do ensino fundamental, e a Declaração de Salamanca em 1994, voltada à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A LDBEN consolidou a noção de educação básica, compreendendo desde a educação infantil até o ensino médio, e instituiu o Plano Decenal de Educação, que buscava transformar a educação em uma política de Estado, superando práticas eleitoreiras e fragmentadas. Também possibilitou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que serviram de referência para orientar o currículo e a formação docente em nível nacional.

Essas mudanças representaram avanços importantes na tentativa de alinhar o direito à educação à construção da cidadania democrática. No entanto, ainda que os dispositivos legais tenham apontado para a universalização e para a qualidade, persistiram tensões entre a legislação e a realidade concreta das escolas, revelando as dificuldades históricas de implementação de políticas públicas no país. Isto é, novas concepções de educação estavam sendo desenvolvidas por pesquisadores na área, que questionavam as incongruências históricas, porém, a aplicação da lei muitas vezes não atingia a práxis escolar.

Nesse mesmo contexto histórico, também a Psicologia Escolar passou a ser interpelada quanto ao seu papel e suas finalidades. O marco inicial dessa reflexão crítica foi a obra *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena Souza Patto, publicada em 1984. Patto desvelou a lógica subjacente às práticas psicológicas na escola, que tendiam a responsabilizar os alunos, sobretudo os das classes populares, pelas dificuldades de aprendizagem, ignorando as condições sociais e institucionais que atravessavam o processo educativo. Essa crítica deu início a um movimento de revisão epistemológica da Psicologia, que passou a questionar sua função social e sua contribuição efetiva para a qualidade da educação.

Nesse período, a Psicologia Escolar começou a formular críticas consistentes a esse modelo. O trabalho de Patto teve como objetivo denunciar o reducionismo de uma Psicologia voltada para a mensuração de diferenças individuais e para explicações centradas na criança. Em suas pesquisas, ficou evidente como as dificuldades escolares eram naturalizadas, explicadas pela ótica da carência cultural ou por supostas limitações cognitivas, sem considerar o papel das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das condições institucionais de acordo com Souza (2009). Assim, enquanto se buscava responder às demandas da escola, a Psicologia acabava reforçando a mesma lógica que produzia tais dificuldades.

A crítica à Psicologia tradicional se fortaleceu no mesmo momento em que a sociedade brasileira se reorganizava politicamente. A redemocratização e a Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, criaram um ambiente propício para que a Educação se tornasse pauta de amplos debates sobre direitos sociais e igualdade. A Psicologia Escolar, nesse cenário, foi convocada a repensar suas práticas e a se comprometer com uma perspectiva emancipatória, aproximando-se das questões coletivas e políticas que atravessam o cotidiano escolar.

Estados como São Paulo, que já possuíam tradição em pesquisa educacional e em experimentação de políticas públicas, tornaram-se laboratórios de reformas. Isso favoreceu o desenvolvimento de investigações em Psicologia que passaram a compreender a escola não apenas como espaço de aprendizagem individual, mas como instituição permeada por disputas, contradições e negociações entre diferentes atores sociais. A partir de então, a pesquisa voltou-se para o cotidiano escolar, para os processos e relações que nele se estabelecem, reconhecendo que as políticas públicas só se efetivam quando há condições concretas para isso. Assim, sua realização está ligada às condições estruturais e institucionais que permitem que esses sujeitos existam e atuem. Logo, não se trata apenas de como as políticas são apropriadas e ressignificadas, mas de compreender também as limitações e possibilidades que atravessam a educação.

Essa mudança de perspectiva levou a Psicologia Escolar a desenvolver métodos que privilegiavam a convivência com os participantes da instituição, valorizando as vozes frequentemente silenciadas, como os professores, alunos e comunidade, e buscando compreender como as políticas eram vividas na prática diária. Tal abordagem reconhecia a escola como espaço dinâmico, inacabado e em constante construção, onde se entrecruzam interesses do Estado, dos gestores, das comunidades locais e dos próprios sujeitos escolares.

A aproximação entre Psicologia Escolar e políticas públicas não foi um processo imediato, mas resultado da confluência entre a crítica interna da área que precisa se manter como um exercício permanente e o contexto político da redemocratização e o questionamento sobre a própria educação que se constituía no país. A partir desse encontro, a Psicologia passou a se orientar por um compromisso ético-político com a educação pública, voltado não à adaptação passiva, mas à transformação das condições históricas que produzem exclusão. Nesse sentido, o diálogo entre Psicologia e Educação ampliou a compreensão da escola como espaço de cidadania e consolidou a importância de uma atuação psicológica crítica, comprometida com a democratização do ensino e com a efetivação de direitos sociais.

Por mais que novas políticas sejam anunciadas com frequência e novas pesquisas sejam elaboradas sobre a educação e a forma como ela é dada, o que se percebe é um movimento cíclico em que projetos surgem e desaparecem sem alterar profundamente a estrutura escolar. Por um outro lado, as tentativas de renovação, na prática, acabam sobrecarregando as instituições com novas exigências, sem oferecer meios concretos para cumpri-las. Como afirmam Resende e Miranda (2020), “sucedem-se reformas, a maior parte delas se revela inócua ou é desfeita e se reduz em um incessante trabalho de Sísifo”.

Nesse sentido, trata-se de um esforço contínuo e frustrante, em que a escola parece sempre começar do início, sem consolidar transformações que de fato enfrentam as causas da exclusão. Isto significa que há uma ideologia dominante que mantém tal estrutura excludente, a qual exige mais do que políticas públicas para ser desfeita. Entretanto, sabe-se que a própria educação, ao invés de contribuir para o pensamento crítico, foi responsável também, em um contexto neoliberal, por fomentar tal ideologia, tanto por meio de suas políticas quanto dos referenciais teóricos que passaram a sustentá-las. Como afirmam Resende e Siqueira (2021),

É importante destacar que, para além dos processos de privatização diretos e indiretos que promovem a mercadificação da educação, está em causa um articulado processo de construção hegemônica no discurso e na política neoliberais como forma de educar para o consenso e para as demandas político-econômico-sociais do capitalismo (como em GENTILI, 1996; e NEVES, 2005). Isso significa que as políticas neoliberais não se restringem às estratégias de governo, mas induzem, fundamentalmente, a uma reforma ideológica, tendo em vista uma composição de sociedade que atenda e ratifique as exigências do modo produtivo em direção à naturalização das condições de sua existência postas como possibilidade nessa sociedade. Trata-se da “construção e da difusão de um novo senso comum” (GENTILI, 1996, p. 10 *apud* Resende e Siqueira, 2021)

Exemplo disso, é o que acontece com a teoria pedagógica construtivista, a qual representou, em um primeiro momento, uma tentativa importante de romper com uma educação tradicional e transmissiva, colocando a aprendizagem no centro do processo educativo. A ideia de “aprender a aprender”, trazida por Delors (1996 *apud* Resende e Siqueira 2021), e os fundamentos teóricos de Piaget contribuíram para uma nova compreensão do sujeito que aprende, reconhecendo que o conhecimento não é algo pronto, herdado ou simplesmente absorvido, mas sim construído nas interações do indivíduo com o meio. Essa visão valorizou a autonomia, a curiosidade e a experiência, e passou a orientar reformas educacionais em vários países, inclusive no Brasil, durante os anos de 1990. De certo modo, ela trouxe a promessa de uma escola mais ativa, que considera a criança como sujeito do processo e não apenas receptora de conteúdos (Resende e Siqueira, 2021)

Mas, em um segundo momento, essa mesma perspectiva passou a ser reinterpretada dentro de uma lógica que nem sempre manteve seu caráter emancipador. Muitos autores começaram a apontar que o construtivismo, ao ser incorporado pelas políticas educacionais de base neoliberal, acabou servindo também a um projeto de formação voltado para a adaptação e a produtividade. Em outras palavras, a ideia de que o aluno deve ser autônomo, criativo e capaz de se adaptar se alinha à necessidade de formar sujeitos compatíveis com o mercado, ou seja, competitivos, flexíveis e responsáveis individualmente por seu sucesso ou fracasso. Essa concepção, apesar de ser fundamentalmente contrária à tradição, com ela conflui ao dar enfoque em aprender a fazer e aprender a aprender, em detrimento de aprender a pensar. De acordo com Resende (2022),

Do ponto de vista da abordagem dos processos de ensino e aprendizagem, a grande ênfase recai na aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (DELORS, 1996). Enfim, aprender a aprender. E o aporte teórico que sustentou essa discussão veio do campo da psicologia, mais precisamente das teorias de aprendizagem e desenvolvimento infantil de Jean Piaget, numa abordagem que passou a ser amplamente identificada como construtivista.

Resende e Siqueira (2021) destacam que há um risco de que essa abordagem naturalize as desigualdades sociais e transfira para o indivíduo a responsabilidade pelo lugar que ocupa, despolitizando o papel da educação e esvaziando sua dimensão crítica. Nesse sentido, o construtivismo, que inicialmente surgiu como possibilidade de transformação, acaba por se tornar, em certos usos, um instrumento de conformação,

legitimando um modelo de sujeito ajustado às demandas do capital e mascarando, sob uma linguagem psicologista, os verdadeiros sentidos da educação e da emancipação humana

Ainda que as reformas educacionais, teorias pedagógicas e políticas públicas representam tentativas legítimas de avanço, sobretudo no que se refere à ampliação do acesso, à formação docente e à valorização de novas metodologias, elas continuam operando dentro de uma estrutura que permanece praticamente inalterada. Isso porque, por mais que as políticas públicas sinalizem transformações, essas mudanças se deparam com limites impostos por condições históricas, sociais e econômicas profundamente enraizadas. A educação, inserida em um sistema maior de reprodução social, acaba sendo atravessada por contradições que fogem ao seu próprio alcance, mas que, ao mesmo tempo, a constituem. Assim, as reformas tornam-se fragmentadas e, muitas vezes, incapazes de promover rupturas significativas, justamente porque não enfrentam as bases estruturais que sustentam as desigualdades. É nesse cenário que se inscreve a realidade atual da escola brasileira, uma instituição tensionada entre o desejo de transformação dos educadores e as contradições de um sistema que, ainda hoje, produz e mantém exclusões.

Nesse sentido, apesar de a entrada da psicologia na educação no período do escolanovismo ter sido marcada por diversas contradições históricas e de exclusões em meio à discursos de “igualdade”, há uma notória tentativa de institucionalização e democratização do acesso à educação. Entretanto, de acordo com Resende e Miranda (2020) a escola pública que se tem hoje ainda está aquém do que se esperava, uma vez que o analfabetismo não fora erradicado por completo, o acesso ao ensino médio e superior é seletivo e a escola pública ainda enfrenta bastante desafios com a precarização do trabalho e desvalorização profissional. Assim, Segundo Resende e Miranda, o país ainda se encontra distante de uma educação pública verdadeiramente universal e de qualidade. Nesse cenário, sucedem-se reformas educacionais que, mais do que resolver os problemas estruturais da educação, acabam por reafirmá-los sob novas “filosofias”.

Resende e Miranda (2020) observam que essas reformas têm se sustentado em uma lógica político-econômica de orientação neoliberal, que redefine o papel da escola pública e as finalidades da educação. Conforme destaca, no plano estrutural, as mudanças que se repetem nas políticas educacionais “não alteram nossa herança histórica”, mas atribuem caráter secundário à educação como direito universal e

igualitário (Frigotto, 2011 *apud* Resende; Miranda, 2020). Assim, a educação passa a ser concebida não como um direito social, mas como um serviço, um produto, ou mesmo um investimento individual. Essa reconfiguração afeta profundamente o modo como se compreendem os objetivos da escola e o próprio campo da Psicologia da Educação, que se vê diante da tarefa de resistir à mercantilização da formação humana e reafirmar a dimensão ética e social do processo educativo.

O primeiro grande desafio contemporâneo identificado por Resende e Miranda (2020) refere-se à desvalorização da esfera pública e ao enfraquecimento da fronteira entre o público e o privado. A educação, que deveria ser um direito garantido pelo Estado, passa a ser progressivamente subordinada aos interesses mercantis e corporativos. Esse processo ocorre tanto pela privatização direta, por meio da transferência da gestão das escolas públicas a organizações privadas, quanto pela privatização endógena, quando a própria escola pública incorpora princípios, técnicas e práticas do setor privado, orientando-se pela lógica da produtividade, da competição e do desempenho.

Esse envolvimento dos valores empresariais na educação se manifesta na disseminação de políticas de avaliação baseadas em resultados, na introdução de prêmios e castigos aos professores e na responsabilização individual pelos índices de rendimento dos alunos. Em lugar de um projeto educacional comprometido com a formação integral e com o desenvolvimento humano, prevalece um modelo técnico e utilitarista, em que a eficácia é medida pela capacidade de atingir metas numéricas.

O segundo desafio apontado é a renúncia a um projeto de educação pública universal e de qualidade, substituído pelo discurso da equidade. No contexto neoliberal, o conceito de igualdade é reinterpretado e esvaziado de seu sentido político. A igualdade, enquanto princípio fundante da escola pública, visava garantir as mesmas condições de acesso e permanência a todos. Contudo, no discurso contemporâneo, ela é substituída pela ideia de “igualdade de oportunidades”, isto é, todos teriam as mesmas chances de competir, mas os resultados dependeriam exclusivamente do esforço individual.

O terceiro desafio discutido por Resende e Miranda (2020) refere-se à tendência contemporânea de exacerbar a prática em detrimento da teoria. A teoria passa a ser compreendida apenas como um instrumento útil e imediato, destinado a resolver problemas práticos do cotidiano escolar. Essa visão pragmática retira da teoria seu caráter crítico e reflexivo, transformando-a em mera técnica de aplicação. As autoras

apontam que essa compreensão reduzida da teoria implica o afastamento da reflexão sobre as questões constitutivas da realidade educativa, limitando o papel do conhecimento ao de subsidiar ações rápidas e pontuais.

Por fim, as autoras destacam um quarto conjunto de desafios que emergem do contexto contemporâneo marcado pelas transformações tecnológicas e culturais. A expansão das redes digitais, a multiplicação de fontes de informação e a fragmentação das experiências sociais modificaram profundamente o modo como as crianças, os jovens e os adultos se relacionam com o conhecimento e com a escola. Surge, assim, a necessidade de repensar quem é a criança, o adolescente e o jovem na atualidade, como se configuram seus processos de desenvolvimento e qual é o sentido da escolarização em uma sociedade regida pelo consumo e pela lógica do desempenho.

A Psicologia da Educação deve, nesse contexto, reexaminar seus próprios fundamentos teóricos e metodológicos. É preciso compreender os novos modos de subjetivação e as formas de relação com o saber, sem reduzir as diferenças a patologias ou desajustes. A medicalização das dificuldades escolares e o uso de diagnósticos precoces, por exemplo, refletem a dificuldade institucional em lidar com a diversidade e as novas formas de expressão subjetiva das crianças. O desafio é construir práticas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos e que promovam a aprendizagem como um processo de humanização e não de normatização.

Diante disso, a Psicologia da Educação é convocada a resistir à naturalização dessas contradições, reafirmando seu compromisso com a reflexão crítica, com a defesa da educação pública como direito e com a formação humana em sua totalidade. Sua tarefa é restituir o sentido ético-político do trabalho educativo, compreendendo os processos escolares como fenômenos históricos e sociais, e não como problemas técnicos a serem resolvidos. Em tempos de precarização, desigualdade e perda de sentido coletivo, a Psicologia da Educação deve permanecer como um campo de resistência, reflexão e transformação.

2. INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: ENTRE AVANÇOS E IMPASSES

2.1 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Quando se fala sobre inclusão na educação brasileira, as políticas públicas muitas vezes se transformam em “antirreformas”. Tais dispositivos legais revelam uma

racionalidade antiga e excludente ligada à própria história da educação diante de um discurso que objetiva uma suposta inclusão. Nesse sentido, frequentemente essas políticas servem para solucionar um problema iminente ou imediato e não para questionar a lógica do próprio sistema educacional (Mantoan, 2023, p.53).

Assim, apesar de a Constituição Federal de 1988 considerar a inclusão de todos na educação, diversas leis tiveram que ser elaboradas para sustentar o que é descrito pela Carta Magna e garantir a permanência de todas as pessoas, incluindo aqueles com deficiência, na escola regular. E, mesmo exercendo o direito de estar na escola, enfrentam desafios velados que garantem sua permanência e sua passagem, mas não garantem seu desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor.

Tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que fazíamos antes, mas com outra designação ou em um local diferente - como é o caso de incluir alunos nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar. Assim, escondemo-nos da nossa incompetência. (Mantoan, 2015, p.55)

Um marco legal e recente na luta pela inclusão escolar no Brasil que comprova essa ideia de “apagar incêndio” - como Mantoan denomina as elaborações de leis e emendas- é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146/2015, popularmente conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015). Esta legislação representa uma síntese dos dispositivos legais anteriormente existentes, consolidando direitos já previstos em outras normativas e reafirmando o compromisso do Estado com a promoção da equidade educacional. A LBI garante a matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, prevê a oferta de adaptações curriculares e metodológicas, reforça a necessidade de recursos específicos para o acompanhamento pedagógico, e determina a participação da família no processo educativo. Ao assegurar esses direitos, a LBI tem como propósito promover não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, considerando suas especificidades e singularidades no processo escolar.

No entanto, a abrangência desta lei, embora avance no campo normativo, não define com clareza os mecanismos operacionais que assegurem a efetividade de tais garantias, o que tem gerado uma série de desafios práticos no cotidiano das instituições escolares públicas (Silva; Camargo, 2021, p. 16). Apesar desses avanços jurídicos, a LBI não apresenta especificações objetivas sobre como as adaptações pedagógicas

devem ser efetivamente construídas e implementadas dentro da escola, tampouco define de forma precisa quem são os profissionais responsáveis pela operacionalização desses processos inclusivos (Silva; Camargo, 2021, p. 17). Tal lacuna acabou gerando uma sobreposição de funções ou, por vezes, o deslocamento da responsabilidade para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou a ser visto como a principal, e por vezes única, resposta institucional à inclusão escolar.

Diante disso, o AEE, por sua própria configuração, ocorreu com a LBI de maneira complementar e frequentemente desvinculada da rotina da sala de aula regular, fazendo com que muitos professores da classe comum desconheçam as reais dificuldades, potencialidades e estratégias de aprendizagem que deveriam ser mobilizadas junto aos estudantes com deficiência (Silva; Camargo, 2021). Essa situação aprofunda um modelo fragmentado de atendimento, onde o processo educativo de crianças público-alvo da educação especial ficou restrito a um atendimento paralelo, muitas vezes desvinculado do planejamento pedagógico geral.

Nesse sentido, de acordo com Mantoan (2023), a inclusão escolar vai muito além da simples presença física de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ela representa uma mudança estrutural e profunda na forma como se compreende o conhecimento, o ensino e a própria função social da escola. Trata-se de uma ruptura paradigmática que desloca a educação de um modelo tradicional, centrado na normatividade e na homogeneização, para uma perspectiva que reconhece a diferença como princípio constitutivo das relações humanas e educativas.

A autora destaca que os paradigmas educacionais se transformam quando os antigos modos de pensar o mundo já não respondem às novas realidades. Assim, a crise do paradigma moderno, marcado por um pensamento fragmentado, determinista e excludente, abre espaço para uma visão mais sensível à complexidade, à diversidade e às interconexões que compõem o tecido social e educativo. Essa mudança, segundo Mantoan, é tanto técnica quanto ontológica e ética, pois exige repensar o lugar do sujeito e do saber na escola.

No campo educacional, tal transição implica romper com a lógica da separação entre o normal e o anormal, o regular e o especial, o ensinar e o cuidar. A escola moderna, observa a autora, ampliou o acesso ao ensino público, mas não democratizou o conhecimento: acolheu novos grupos sociais sem revisar os saberes e valores que os legitimavam. Assim, a exclusão não é apenas física, mas também epistemológica,

manifestando-se quando a escola desconsidera os modos diversos de conhecer e significar o mundo.

Com base nisso, Mantoan (2023) propõe compreender a inclusão como uma revolução paradigmática capaz de reorientar a organização escolar, suas práticas e relações. Isso exige superar a ideia de que o aluno deve se adaptar às normas institucionais e reconhecer que é a escola quem precisa se reconstruir para acolher a diferença. Incluir, portanto, significa transformar currículos, metodologias e formas de avaliação, de modo a considerar as singularidades de cada sujeito e garantir sua plena participação e aprendizagem.

Para Mantoan (2023), essa transformação não se resume a ajustes pontuais, mas requer uma reinterpretação radical da função educativa. A escola inclusiva é aquela que não seleciona, não segrega e não classifica, mas acolhe a multiplicidade humana em toda a sua complexidade. É a escola que “integra o que o modelo tradicional fragmentou”, articulando saberes, culturas e subjetividades na construção de uma educação verdadeiramente democrática e plural. Reformar a escola, afirma Mantoan (2023), exige reformar antes a mentalidade que a sustenta, deslocando o olhar para além da lógica classificatória e reconhecendo o outro como legítimo em sua diferença.

A crise educacional brasileira, segundo a autora, é em grande parte uma crise de concepção. A escola tradicional permanece presa a paradigmas excludentes, sustentados por uma lógica de normalização que marginaliza os estudantes que não se enquadram no ideal de “bom aluno”. O fracasso escolar, frequentemente atribuído ao aluno e a suas supostas limitações cognitivas ou morais, revela-se, na verdade, como expressão do fracasso institucional da própria escola, que ainda resiste em assumir sua responsabilidade pela exclusão.

O sistema escolar, em vez de transformar-se, tende a reproduzir os mesmos mecanismos que produzem o insucesso: mantém práticas avaliativas e classificatórias que legitimam a evasão, a repetência e a estigmatização. Assim, perpetua-se uma escola voltada à homogeneidade, que nega as diferenças e transforma o “diferente” em problema. Nesse cenário, a inclusão surge não apenas como política educacional, mas como oportunidade de repensar o próprio sentido da escola pública, deslocando o foco da deficiência do aluno para as limitações do sistema educacional.

Nesse contexto, Mantoan (2023) rompe, então, com a noção de integração, entendida como mera inserção física, e defende a inclusão como transformação estrutural e ética. Enquanto a integração ainda se baseia em uma lógica de adaptação

unilateral, a inclusão exige repensar o currículo, as metodologias e as relações pedagógicas, reconstruindo o ensino a partir da diversidade real dos sujeitos.

A autora ainda propõe uma ética da inclusão, crítica, política e transformadora, que rejeita a “ética conservadora da tolerância”, aquela que apenas aceita o outro sem questionar os mecanismos que o marginalizam. A ética inclusiva compreende a diferença como algo produzido e ressignificado nas relações sociais e escolares, reconhecendo o processo educativo como relacional, plural e inacabado.

Essa luta pela inclusão, ressalta Mantoan (2023) está respaldada por princípios legais e constitucionais que asseguram o direito de todos à educação. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e convenções internacionais ratificadas pelo Brasil consolidam a educação inclusiva como direito humano fundamental, exigindo a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Contudo, a autora alerta que a mera existência de leis não garante a transformação prática: a verdadeira inclusão requer uma mudança de paradigma, da escola que integra para a escola que se transforma diante da diferença.

A partir dessa virada paradigmática, a inclusão escolar é reconhecida como conquista jurídica e política, ancorada em instrumentos legais que reafirmam a educação como direito inalienável. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, consolida o princípio de que toda pessoa tem direito a um sistema educacional inclusivo, gratuito e de qualidade. Políticas subsequentes, como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em 2007 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, reforçam esse compromisso ético e institucional com a democratização do conhecimento.

Essa mudança redefine o papel da educação especial, que deixa de ser um espaço paralelo e passa a atuar de forma transversal ao currículo comum. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, representa avanço importante ao prever apoio pedagógico dentro da própria escola, eliminando barreiras e potencializando a aprendizagem. Ainda assim, Mantoan (2023) observa que o processo de institucionalização da inclusão ocorreu em meio a tensões e disputas ideológicas, evidenciadas em decretos e leis que, embora representassem avanços, mantiveram brechas para práticas excludentes.

A inclusão escolar configura-se como um movimento político e ético permanente, que demanda compromisso coletivo, formação docente contínua e

vigilância crítica sobre as práticas institucionais. Não se trata de um processo garantido por decretos ou legislações, mas de uma construção cotidiana que se expressa nas relações pedagógicas e na forma como a escola se posiciona diante das diferenças. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa o campo administrativo e assume caráter transformador, desafiando a instituição escolar a reconstruir seu sentido público e social.

A permanência de estruturas excludentes evidencia que a escola brasileira ainda resiste a revisitar seus fundamentos. A lógica meritocrática e o currículo fragmentado continuam operando como mecanismos simbólicos de exclusão, reforçando desigualdades e legitimando a homogeneização dos sujeitos. Essa contradição revela uma escola que responde às crises por meio de soluções paliativas, sem enfrentar suas raízes estruturais. Ao manter práticas classificatórias e avaliativas centradas no desempenho e na normalização, a escola perpetua uma cultura pedagógica que nega a pluralidade humana e limita as possibilidades de aprendizagem.

A dificuldade em efetivar políticas inclusivas decorre, em grande parte, da ausência de um engajamento ético e político que ultrapasse o discurso. A resistência em transformar as práticas pedagógicas leva muitas instituições a adotar estratégias compensatórias, como reforços paralelos, classes de apoio ou adaptações curriculares superficiais, que apenas disfarçam a recusa em repensar o modelo escolar. Tais medidas mantêm intacta a estrutura hierárquica e excludente, reduzindo a inclusão a um gesto técnico ou assistencialista, desvinculado de uma perspectiva emancipatória.

Esse cenário revela o que Mantoan (2023) denomina de crise de identidade da própria escola e de seus profissionais. A inclusão abala as certezas do ensino tradicional ao questionar o saber único, a autoridade docente e o modelo transmissivo de ensino. Nesse processo, torna-se evidente que o verdadeiro desafio não está em incluir o aluno diferente, mas em reconstruir a própria escola diante da diferença. A persistência de práticas classificatórias, que rotulam e segmentam estudantes, mostra o quanto a instituição ainda se apoia em categorias normalizadoras que desumanizam e transformam a diversidade em obstáculo, quando, na realidade, ela é condição essencial do aprendizado.

A construção de uma escola inclusiva requer, portanto, uma concepção ética e política da educação. É necessário substituir o paradigma competitivo e meritocrático por uma pedagogia pautada na cooperação, na solidariedade e no reconhecimento mútuo (Mantoan, 2023). A inclusão implica deslocar o poder pedagógico de uma lógica de controle para uma potência criadora, em que professores e alunos se constituem como

sujeitos de um mesmo processo de aprendizagem. Esse movimento supõe compreender a diferença não como ameaça, mas como princípio formativo e condição de humanização.

Incluir, nessa perspectiva, é mais do que cumprir uma exigência legal, é responder a uma demanda civilizatória. Trata-se de ressignificar a escola como espaço de encontro, diálogo e emancipação, capaz de romper com a lógica histórica da exclusão e afirmar a diferença como eixo estruturante da prática educativa. Assim, a inclusão escolar deixa de ser um ideal abstrato para tornar-se um compromisso ético-político com a transformação da educação e da própria sociedade.

2.2 IMPASSES HISTÓRICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

A trajetória da educação inclusiva no Brasil, como já discutido, é marcada por avanços significativos no campo legislativo e político, mas também por contradições que revelam a distância entre o discurso normativo e a realidade escolar. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 foi pioneira ao reconhecer o direito dos estudantes “excepcionais” à educação, ainda que sob uma perspectiva assistencialista e segregadora. Em 1971, a nova LDB nº 5.692 reforçou essa lógica ao definir “alunos excepcionais” como aqueles com deficiências físicas ou mentais, em atraso quanto à idade escolar ou com superdotação, criando classes especiais nas redes públicas estaduais (Kassar, 2011 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021).

Durante as décadas de 1970 a 1990, sob influência da política de mainstreaming norte-americana e de acordos com a United States Agency for International Development (USAID), a Educação Especial foi institucionalizada no Brasil como área de ação prioritária (Mendes; Tannús-Valadão, 2021). O ideal de integração escolar, nesse período, não representava ainda inclusão, mas a tentativa de escolarizar alunos “excepcionais” em ambientes minimamente restritivos, sem romper com o paradigma médico e classificatório. A Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação para todos e determinou o atendimento educacional especializado (AEE) aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular. Entretanto, o uso do termo “preferencialmente” abriu espaço para interpretações ambíguas, mantendo práticas excludentes e reforçando a dualidade entre ensino regular e especial.

Segundo Mendes e Tannús-Valadão (2021), nos anos 1990, influenciado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, o Brasil aderiu à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reafirmando o compromisso com a universalização do ensino. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 ainda se pautava no conceito de “integração escolar”, defendendo a escolarização de alunos com deficiência em classes comuns apenas quando tivessem “condições de acompanhar” o ensino ministrado, reafirmando uma lógica meritocrática e seletiva (Mendes; Tannús-Valadão, 2021).

Com a nova LDB nº 9.394 de 1996, a Educação Especial passou a ser definida como modalidade de educação escolar, mas manteve-se subordinada à integração condicional. No final da década de 1990, os dados indicavam que 87% das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) concentravam-se em instituições privadas e escolas especiais, revelando a ausência de políticas públicas consistentes (Ferreira, 2000 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021).

Nos anos 2000, o MEC lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que previam formação de professores, criação de salas de recursos multifuncionais e acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2007 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, consolidou o discurso da inclusão e ampliou a definição do público-alvo (Baptista; Viegas, 2016 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021). No ano seguinte, o Decreto nº 6.949/2009 incorporou à legislação brasileira a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), com status de emenda constitucional, assegurando o direito à educação inclusiva em igualdade de condições (BRASIL, 2009 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021).

Apesar desses avanços, as contradições persistiram. O Decreto nº 7.611/2011 reafirmou o AEE como serviço complementar à escolarização comum, mas manteve a ênfase na separação entre o trabalho pedagógico da classe comum e o especializado. A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçou o compromisso de universalizar o acesso à educação básica e ao AEE, porém os desafios estruturais e políticos continuaram (BRASIL, 2014 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, inspirada na Convenção da ONU, reafirmou o direito à educação inclusiva, mas seu impacto foi logo tensionado por movimentos políticos contrários à inclusão (BRASIL,

2015 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021). O Decreto Presidencial nº 10.502/2020, por exemplo, buscou flexibilizar a obrigatoriedade de matrícula em escolas regulares, retomando uma lógica segregadora, sendo posteriormente revogado pelo Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2020 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021).

Essas idas e vindas evidenciam que o avanço legislativo não garantiu a consolidação da inclusão escolar como prática social e pedagógica. A pesquisa de Tannús-Valadão revelou que muitos Planos de AEE se limitavam ao preenchimento formal de documentos, sem articulação com o ensino comum. Estudos posteriores (MENDES et al., 2015 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021) confirmaram que as metas do AEE permanecem subjetivas, sem conexão efetiva com os currículos das classes regulares.

Assim, o panorama histórico revela um percurso contraditório: enquanto o país acumula marcos legais progressistas e se alinha a compromissos internacionais, a implementação da inclusão ainda se choca com práticas segregadoras, com a responsabilização exclusiva do AEE e com a resistência institucional à ruptura com o modelo integrador. A legislação avança, mas a escola permanece desigual, tensionada entre o ideal democrático e as barreiras históricas da exclusão.

Em diversos países, como Estados Unidos, Itália, França e Portugal, a solução atual para a marginalização de alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem tem sido a institucionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como um instrumento pedagógico e normativo capaz de articular o trabalho de todos os agentes envolvidos no processo educativo do estudante com deficiência (Silva; Camargo, 2021, p. 5).

O PEI é uma metodologia de trabalho colaborativa, centrada no estudante com deficiência, e busca atender suas necessidades específicas de aprendizagem. Ele é construído a partir da série, idade, grau de desenvolvimento, habilidades e conhecimentos prévios do aluno, e define metas de curto, médio e longo prazo, estratégias pedagógicas e formas de avaliação. Sua elaboração deve ser coletiva, envolvendo a equipe escolar, os familiares e o estudante, quando possível, garantindo que o planejamento seja adaptado às suas características e promova seu progresso acadêmico, social e funcional. (Silva e Camargo, 2021, p.1)

No Brasil, o reconhecimento da importância do PEI como um instrumento fundamental para a efetivação da inclusão escolar tem sido progressivo, embora ainda limitado (Silva; Camargo, 2021). Uma tentativa recente de regulamentar e institucionalizar o PEI ocorreu por meio da proposta de inclusão do artigo 28-A na LBI, por meio da Medida Provisória nº 1.025, de 2020 (BRASIL, 2020). A proposta de inclusão do artigo 28-A na Lei Brasileira de Inclusão, configura-se como um marco importante na tentativa de regulamentar, de forma mais objetiva e detalhada, a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) nas escolas brasileiras, como já acontece em outros países. Diferentemente das orientações genéricas previstas anteriormente, a emenda apresenta uma estrutura normativa mais robusta, delimitando os elementos essenciais que devem compor o PEI, como a identificação do estudante, a realização de uma avaliação individualizada com base em protocolos cientificamente validados, a definição de objetivos mensuráveis de aprendizagem, a elaboração de programas de ensino específicos e a descrição dos recursos de acessibilidade necessários.

A Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020, propõe a inclusão do artigo 28-A à Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), regulamentando o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como um instrumento obrigatório no âmbito do sistema educacional inclusivo. O PEI é definido como um planejamento pedagógico individualizado, destinado a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, com o objetivo de organizar os esforços pedagógicos e institucionais voltados à aprendizagem desses educandos. Além disso, sua elaboração deve ocorrer anualmente por uma equipe multiprofissional, com a participação do estudante e de sua família, garantindo a adequação do processo educativo às necessidades e potencialidades individuais (BRASIL, 2020).

A justificativa da medida ressalta que o PEI é uma ferramenta essencial para a efetivação da inclusão escolar, pois promove a adaptação curricular e a valorização da singularidade de cada aluno. O texto reconhece, contudo, os desafios históricos da educação inclusiva no Brasil, marcados por resistências institucionais e preconceitos, mas afirma que a regulamentação do PEI representa um avanço na garantia de direitos e oportunidades educacionais equitativas, contribuindo para a democratização do ensino e para o fortalecimento do sistema educacional inclusivo.

Entretanto, embora o texto da Medida Provisória apresente avanços conceituais e operacionais na definição do PEI, superando os limites da operacionalização da LBI ao incluir todos os agentes envolvidos no desenvolvimento da inclusão, inclusive a família e o próprio estudante, a sua efetivação nas redes públicas de ensino encontra sérios obstáculos de ordem estrutural e histórica. Isso porque, como Mantoan afirma, tais políticas não são suficientes para dismantlar uma concepção tradicional de educação. Concepção essa que se preocupa na transmissão de um conhecimento racional, de um conteúdo acadêmico, sem compromisso com a formação crítica da sociedade e todos os aspectos constituintes disso, como a exclusão de pessoas com deficiência e necessidade de aprendizagem específica. Logo, como afirma Mantoan, (2023, p. 64): “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”. Assim, é necessário pensar em maneiras de recriar o modelo educacional vigente.”

Diante disso, apesar da nova emenda estar muitas vezes sob um discurso travestido de avanço legal no que diz respeito à garantia de direitos na educação pública, as transformações reais nas condições escolares seguem sendo limitadas e ainda marcada por um contexto anacrônico. Por mais que novas políticas sejam anunciadas com frequência, o que se percebe é um movimento cíclico em que projetos surgem e desaparecem sem alterar profundamente a estrutura escolar. Por um outro lado, as tentativas de renovação, na prática, acabam sobrecarregando as instituições com novas exigências, sem oferecer meios concretos para cumpri-las. Como afirmam Resende e Miranda (2020), “sucedem-se reformas, a maior parte delas se revela inócua ou é desfeita e se reduz em um incessante trabalho de Sísifo”. Trata-se de um esforço contínuo e frustrante, em que a escola parece sempre começar do início, sem consolidar transformações que de fato enfrentam as causas da exclusão.

Esse esvaziamento das políticas está relacionado a uma lógica histórica que atravessa tanto a educação quanto a psicologia, marcada por um pensamento normativo, regulador e adaptativo. Como afirmam as autoras, a confluência entre psicologia e educação se deu, no Brasil, diante do desenvolvimento da escola pública, onde o contexto histórico se operava sob uma racionalidade moderna. Isto é, uma racionalidade que se predomina o pensamento liberal, iluminista e funcionalista, a qual, segundo a autora: “é centrada na organização da vida coletiva por meio da construção de normas de conduta e da elaboração de critérios de normalidade” (Resende; Miranda, 2020). Essa racionalidade, longe de promover igualdade de oportunidades, opera classificações

e segmentações que naturalizam as desigualdades e atribuem à escola e ao indivíduo responsabilidades que deveriam ser lidas em sua dimensão social e histórica.

Assim, a relação entre educação e psicologia, desde seus primórdios, consolidou-se sob uma lógica de tensão e contradição, em que a psicologia foi convocada a servir aos interesses da escola, oferecendo ferramentas para melhorar a eficácia do ensino, sem interrogar suas bases sociais ou políticas. Tal articulação impediu que a psicologia contribuísse de forma crítica com os processos educacionais, reduzindo sua função à de fornecedora de métodos e soluções técnicas, passando a ser considerada a soberana do conhecimento científico. Essa separação entre meios e fins colaborou para uma ideia ainda muito comum de que, para o psicólogo escolar, basta seu conhecimento técnico, tirando a necessidade de compreender o contexto educacional.

Assim, trata-se de uma racionalidade que reduz o pensamento à técnica, a uma lógica funcional e operacional, afastando-se da reflexão crítica e da produção de sentidos. O conhecimento, nesse modelo, é medido por sua utilidade imediata, sua capacidade de funcionar para o sistema social vigente, e não por seu potencial de transformação. É o que Horkheimer chamou de “funcionamento abstrato do mecanismo do pensamento” (Horkheimer, 1976 *apud* Resende, 2022), em que pensar torna-se sinônimo de classificar, deduzir e organizar, independentemente dos fins humanos e sociais dessas ações. Essa razão instrumentalizada, como observa Resende (2022), gera um conhecimento superficial, que não interroga sobre quem se beneficia, como se organiza a sociedade ou por que as coisas funcionam como funcionam. Trata-se de um saber que apenas sustenta o funcionamento de uma ordem desigual, sem questioná-la.

Nessa cultura da operacionalização e da eficiência, tudo deve estar conforme se afirma o protocolo, evidenciando uma forte rigidez metodológica. Isto significa que o espaço para o pensamento crítico é substituído por uma prática esvaziada de subjetividade, na qual o sujeito apenas executa, repete e se ajusta. Como resultado, o próprio processo educativo passa a reproduzir esse modelo, exigindo da escola respostas rápidas, resultados imediatos e adaptação constante, em detrimento de qualquer possibilidade de resistência ou elaboração reflexiva. E o PEI, um documento normativo para a promoção de inclusão, se demonstra contraditoriamente esvaziado de fundamentação teórica que sustenta a sua aplicação na prática, uma vez que não é capaz de alterar a racionalidade hegemônica que atravessa a educação. E, sobretudo, não é capaz de promover, de fato, a inclusão, já que, para Mantoan (2023):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele. (Mantoan, 2023 *apud* Mantoan, 1999, p.28)

Nesse cenário, a psicologia, ao invés de atuar como um campo crítico e reflexivo dentro da escola, historicamente foi convocada apenas para auxiliar a educação a alcançar metas previamente dadas. Essa perspectiva técnica esvazia o potencial da psicologia como área que pode interrogar a própria lógica escolar e contribuir para a transformação de suas práticas. Ao invés de atuar como mediação entre sujeitos e processos históricos, atualmente ainda persiste a ideia da psicologia como um instrumento técnico que objetiva a resolução de problemas e gestão de comportamentos.

E, nessa conjuntura, onde a psicologia se encontra de forma instrumentalizada, a relação entre teoria e prática também aparece atravessada por essa mesma racionalidade na educação. Em determinados contextos, a teoria é valorizada de forma abstrata, como se o conhecimento por si só fosse capaz de garantir boas práticas. Em outros, a prática é idealizada como experiência suficiente, sem necessidade de fundamentação, o que resulta em ações repetitivas e naturalizadas. Ambas as posturas empobrecem o trabalho educativo. O desafio, como propõem Resende e Miranda (2020), é sustentar uma prática que se refaz pela reflexão, e uma teoria que emerge do confronto com a realidade concreta da escola pública. A ruptura entre teoria e prática, nesse caso, não é acidental, mas expressão de uma lógica produtivista que separa o fazer do pensar, tratando a ação como mera execução e o pensamento como abstração vazia.

A substituição dos fins pelos meios não é apenas uma inversão metodológica, mas um processo profundo de esvaziamento da condição humana. Como afirma Resende (2022), a instrumentalização da vida apaga os rastros de contradição e diferença, consolida o conformismo e desativa qualquer possibilidade de crítica e, assim, qualquer subjetividade. Nessa lógica, a formação docente é chamada a funcionar para o capital, sem que se questione a quem ela serve e com quem ela está comprometida. A educação, nesse processo, deixa de ser um espaço de elaboração coletiva e se torna mais uma engrenagem do sistema capitalista.

Portanto, apesar dessas sucessivas tentativas do Estado de regulamentar a inclusão escolar por meio de novas políticas e leis, permanece evidente que tais medidas não alcançam a transformação concreta da realidade escolar. Muitas dessas legislações surgem como resposta às falhas de normas anteriores, num esforço contínuo de remendo jurídico que revela a superficialidade das intervenções frente à profundidade do problema. No entanto, nenhuma lei será suficiente enquanto não se reconhecer que a exclusão educacional é resultado de uma lógica histórica e estrutural que organiza a escola pública. A legislação, sozinha, não rompe com as raízes profundas da desigualdade, pois estas estão ancoradas em processos sociais, políticos e econômicos que excedem a capacidade normativa. Assim, é preciso ir além das mudanças formais e enfrentar as contradições materiais e simbólicas que sustentam o fracasso escolar e a não inclusão, compreendendo que a justiça educacional exige transformação estrutural, e não apenas atualização legal.

Dessa forma, a trajetória da legislação brasileira revela avanços significativos no campo dos direitos, mas também a persistência de uma contradição histórica: o reconhecimento formal da diferença sem a transformação estrutural da escola. Se, por um lado, o Brasil construiu um robusto arcabouço legal que assegura o direito à educação inclusiva, por outro, ainda reproduz práticas seletivas que se apoiam em concepções meritocráticas e individualizantes do aprender. Como sintetiza Mendes (2015 *apud* Mendes; Tannús-Valadão, 2021), o desafio contemporâneo não é apenas normativo, mas ético e político, exige que a escola pública se reconheça como espaço de todos, onde a diferença não seja tolerada, mas produzida como condição de humanidade.

2.3 O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

A psicologia escolar, orientada pela perspectiva histórico-cultural, desempenha um papel fundamental na compreensão das condições sociais que estruturam tanto o desenvolvimento humano quanto os processos de exclusão presentes na escola contemporânea (Barroco e Souza, 2012). Barroco e Souza (2012) afirmam que preconceito, estigma e práticas excludentes não surgem de um plano individual ou intrapsíquico, mas têm raízes na prática social, nas condições objetivas de vida e nas determinações históricas que conformam modos de ser, pensar e agir. Nesse sentido, a inclusão não pode ser pensada de forma dissociada das contradições econômicas, sociais e educacionais que fragilizam direitos e aprofundam desigualdades.

Barroco e Souza (2012) argumentam que apenas frequentar a escola não garante formação humana ou desenvolvimento de potencialidades, uma vez que a própria instituição escolar reflete práticas sociais que reproduzem exclusão, mesmo quando revestidas do discurso da inclusão. A atuação do psicólogo escolar deve, portanto, ultrapassar respostas técnicas e pontuais, contribuindo para a análise crítica dos documentos norteadores, das políticas e das condições concretas de trabalho e aprendizagem. Para isso, torna-se indispensável compreender a constituição social do psiquismo e as múltiplas determinações que configuram a vida humana.

Para superar as barreiras da inclusão na escola, é necessária a transformação das condições sociais que sustentam a ideologia neoliberal, que promove competição e sustenta uma lógica meritocrática. Sem enfrentar tais determinações estruturais, os princípios da educação inclusiva permanecem limitados e contraditórios. Assim, a psicologia escolar, ao assumir uma perspectiva crítica e histórico-dialética, passa a lutar pela humanização dos processos educativos, atuando não apenas no plano individual, mas na compreensão e transformação das práticas e relações que produzem exclusão dentro da própria escola.

A partir da perspectiva sócio-histórica, Barroco e Souza (2012) defendem que a psicologia escolar deve assumir um compromisso teórico e ético com a compreensão crítica das condições sociais que estruturam o desenvolvimento humano e das práticas institucionais que produzem exclusão no interior da escola. Fundamentadas pelas teorias de Vigotski, as autoras explicam que os processos psicológicos superiores não emergem espontaneamente, mas resultam da inserção ativa dos sujeitos nas relações sociais mediadas por instrumentos culturais, signos e práticas coletivas. Desse modo, compreender o desenvolvimento humano implica reconhecer que a história e a organização social determinam o modo como cada indivíduo se apropria das produções culturais de sua época.

Nesse sentido, Barroco e Souza (2012) problematizam concepções naturalizantes do fracasso escolar e afirmam que dificuldades de aprendizagem não se originam de déficits biológicos individuais, mas de condições sociais que limitam o acesso dos alunos ao patrimônio cultural historicamente acumulado. A exclusão, portanto, não deve ser atribuída ao estudante, mas às mediações pedagógicas, às expectativas escolares e às estruturas sociais que organizam diferentemente as possibilidades de formação humana. A psicologia escolar, nessa lógica, passa a analisar tais fenômenos a partir das contradições da sociedade capitalista, que, ao fragmentar o

trabalho e restringir o acesso à cultura, impede o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Em meio à racionalidade neoliberal, Barroco e Souza (2012) afirma que a personalidade humana sofre processos de “corruptibilidade”, isto é, deformações produzidas pelas condições materiais adversas e pela divisão social do trabalho, que transformam os sujeitos em peças funcionais do sistema, destituindo-os da possibilidade de desenvolvimento integral. Nessa direção, a defesa da educação inclusiva deve ser compreendida como a defesa da formação do ser humano, contrapondo-se à lógica excludente que reduz a escolarização ao simples adestramento técnico.

A atuação do psicólogo escolar, nessa perspectiva, assume centralidade ao articular ciência, filosofia e prática educativa, contribuindo para que a escola compreenda seus próprios determinantes sociais e supere práticas que reforçam desigualdades. Cabe ao psicólogo, portanto, participar da análise institucional, tensionar discursos patologizantes e colaborar com a construção de práticas pedagógicas que, ao invés de adaptarem o sujeito às limitações impostas pela sociedade, ampliem suas possibilidades de desenvolvimento humano.

Dessa maneira, Barroco e Souza (2012) aponta que a psicologia escolar, fundamentada na abordagem sócio-histórica, somente pode ser coerente com os princípios da inclusão quando se orienta pela crítica às condições sociais que produzem exclusão e pela defesa de uma educação comprometida com a formação plena do ser humano. A inclusão, portanto, não se restringe ao âmbito pedagógico ou metodológico, mas exige a transformação das condições histórico-sociais que configuram a vida escolar, reafirmando o papel da educação como prática social de humanização.

A ampliação do debate sobre psicologia escolar nas últimas décadas, conforme analisam Barroco e Tada (2022), reforça a necessidade de uma perspectiva crítica capaz de enfrentar práticas naturalizantes que historicamente deslocaram os problemas educacionais para o indivíduo. As autoras evidenciam que a constituição do campo, especialmente no Brasil, foi marcada por disputas teóricas e políticas que ora aproximaram a psicologia das práticas de ajustamento e normalização, ora impulsionaram a construção de análises que articulam desenvolvimento humano, condições sociais e políticas educacionais. Essa virada teórica permitiu que a psicologia escolar se afastasse de uma lógica meritocrática e medicalizante, passando a compreender que as dificuldades escolares resultam de determinações históricas que atravessam a escola e seus sujeitos.

Nesse contexto, Barroco e Tada (2022) ressaltam a importância das produções de Patto nos anos 1980 e 1990 para a consolidação de uma psicologia escolar crítica no país, como já discutidas no capítulo 1. Essa nova visão possibilitou problematizar a individualização do fracasso escolar e denunciar as práticas de avaliação e encaminhamento que reduzem a queixa escolar a supostos déficits do estudante. Tal movimento contribuiu para que se afirmasse, no campo educacional, a relevância de análises que apreendam a escola como instituição social historicamente situada, marcada por contradições estruturais que incidem diretamente sobre o desenvolvimento humano.

Barroco e Tada (2022) demonstram ainda que o avanço de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9.394/1996 e a Lei nº 13.935/2019, abriu novos espaços para a atuação do psicólogo escolar. Entretanto, o reconhecimento legal não elimina os desafios estruturais enfrentados pela escola pública, especialmente no que diz respeito à precarização das condições de trabalho, à insuficiência de profissionais qualificados e às tensões entre políticas inclusivas e práticas institucionalizadas que continuam a reproduzir exclusões. Nesse sentido, a psicologia escolar, comprometida com a abordagem sócio-histórica, deve assumir o papel de analisar criticamente tais contradições, situando a queixa escolar no contexto de determinações mais amplas que ultrapassam o comportamento individual de cada estudante.

Ao adentrar no campo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, Barroco e Tada (2022) alertam que, apesar do avanço normativo em direção à inclusão, persistem na escola práticas baseadas em concepções idealistas e biologizantes do desenvolvimento. Essas práticas se sustentam em comparações padronizadas entre alunos e utilizam critérios de normalidade como parâmetros de avaliação, o que reforça o estigma sobre estudantes que não correspondem ao ritmo considerado “esperado” para sua idade. As autoras denunciam que esse modelo ignora os múltiplos fatores sociais, culturais e institucionais que incidem sobre a aprendizagem, deslocando a responsabilidade para o indivíduo e obscurecendo as mediações necessárias para a superação das desigualdades educacionais.

Desse modo, Barroco e Tada (2022) reafirmam que a psicologia escolar orientada pela ciência, e não por pressupostos moralizantes ou naturalizantes, deve operar com uma compreensão ampliada dos fenômenos psicológicos, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A ciência psicológica, nessa perspectiva, não se limita

à descrição dos comportamentos, mas busca explicar a gênese dos fenômenos psíquicos, revelando suas determinações históricas e sociais. Essa compreensão permite que o psicólogo escolar reconheça que o desenvolvimento humano é inseparável das condições concretas de vida, e que qualquer intervenção responsável deve considerar tais determinações, recusando explicações simplistas que culpabilizam o aluno ou sua família ou o professor.

Assim, ao integrar as contribuições da psicologia histórico-cultural e da análise crítica da educação brasileira, Barroco e Tada (2022) ampliam os fundamentos teóricos que sustentam a defesa de uma escola verdadeiramente inclusiva. Tal escola é aquela que compreende a educação como prática social orientada para a humanização e que, por isso, se compromete com a superação das desigualdades estruturais que permeiam o cotidiano escolar. A psicologia escolar, nesse horizonte, atua como campo capaz de articular o saber científico, o compromisso ético e a análise crítica das instituições, contribuindo para a construção de práticas educativas que assegurem a todos os estudantes a apropriação dos conteúdos histórico-culturais essenciais à formação da personalidade humana.

A partir das contribuições teóricas de Barroco e Tada (2022), a inclusão escolar deve ser compreendida como prática social que ultrapassa a mera inserção física do aluno com deficiência ou com necessidades educacionais específicas na escola comum. Para as autoras, a inclusão só se realiza efetivamente quando a instituição escolar assume a tarefa de tensionar os aspectos estruturais que permeiam o desenvolvimento do estudante na escola. Essa perspectiva está ligada diretamente à psicologia histórico-cultural ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das interações sociais mediadas, do acesso à linguagem e da participação no conjunto das atividades culturais produzidas pela humanidade.

Desse modo, Barroco e Tada (2022) argumentam que a inclusão escolar requer a superação do paradigma da normalidade, que historicamente orientou o funcionamento das instituições educacionais. A escola, ao operar com definições rígidas de aluno ideal (produtivo, homogêneo, disciplinado e sem contradições) acaba por excluir aqueles que destoam desse padrão. Tal modelo, segundo as autoras, revela uma compreensão restrita do desenvolvimento, frequentemente baseada em concepções idealistas, que reduzem a deficiência a incapacidade individual e reforçam o estigma social. A psicologia escolar crítica, ao contrário, deve compreender a deficiência dentro das determinações

histórico-sociais, recusando explicações naturalizantes e interrogando as práticas que tornam o aluno com deficiência “problema”.

Barroco e Tada (2022) ressaltam que, inspiradas na obra defectológica de Vigotski, as práticas inclusivas devem se orientar pela concepção de não fatalidade, segundo a qual a deficiência não determina o destino do sujeito, nem limita suas possibilidades de desenvolvimento. O potencial humano é sempre ampliado pela educação e pela participação em práticas culturais, e é justamente esse o papel transformador da escola. Quanto mais cedo a criança com deficiência estiver integrada às atividades comuns, e não segregada em ambientes isolados, maiores serão as chances de constituir funções psicológicas superiores e de se apropriar de conteúdos simbólicos fundamentais à sua formação.

Nesta direção, as autoras afirmam que a inclusão escolar inicia-se quando a instituição compreende o aluno com deficiência não a partir da ausência, mas a partir das suas possibilidades, considerando a zona de desenvolvimento proximal como eixo orientador das intervenções. A avaliação psicológica, nesse contexto, não deve centrar-se no déficit, mas identificar as potencialidades emergentes, os processos em curso, as crises e metamorfoses do desenvolvimento. Essa compreensão situa o psicólogo escolar como profissional capaz de mediar sentidos, analisando a queixa escolar em sua gênese histórica e produzindo explicações que superem a imediatez das aparências.

Além disso, Barroco e Tada (2022) destacam que a inclusão se materializa na medida em que o psicólogo escolar consegue analisar criticamente as relações entre aluno, escola, família e sociedade. Isso implica reconhecer que as dificuldades escolares de alunos com deficiência não são resultado exclusivo de singularidades individuais, mas de determinantes sociais mais amplos, como desigualdade econômica, preconceito, práticas pedagógicas pouco responsivas e políticas educacionais que não garantem condições reais de aprendizagem. A escola inclusiva, portanto, deve ser capaz de se contrapor às estruturas excludentes da sociedade capitalista, oferecendo oportunidades concretas para que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo.

Ao enfatizarem a importância de uma educação comum que integre crianças com e sem deficiência, Barroco e Tada (2022) reforçam que a inclusão escolar só se efetiva quando a escola se mobiliza para transformar suas práticas, seus currículos e suas concepções de aprendizagem, tomando cuidado para não reproduzir o modelo de sociedade excludente que existe fora do contexto escolar. A convivência entre alunos

diversos não é apenas desejável, mas constitui uma condição pedagógica para o desenvolvimento da consciência, do autocontrole e da formação da personalidade, pois amplia experiências, diversifica interações e rompe com o isolamento historicamente imposto às pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, a atuação do psicólogo escolar na inclusão exige um posicionamento ético-político comprometido com os direitos humanos e com a humanização de todos os sujeitos. A defesa da inclusão, nesse cenário, não se limita a atender demandas pontuais, mas envolve questionar as estruturas escolares que reproduzem desigualdades, atuar interdisciplinarmente na qualificação das práticas pedagógicas e contribuir para que os docentes reconheçam os alunos como sujeitos capazes de aprender. Assim, a inclusão escolar, compreendida sob a lógica da psicologia histórico-cultural, torna-se não apenas uma política, mas uma prática transformadora que visa garantir a todos o direito de participar da vida humana em sua plenitude.

Assim, a análise da inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas exige compreender que os processos de inclusão e exclusão não se manifestam como polos opostos, mas como movimentos contraditórios e indissociáveis, produzidos no interior da própria organização social. Assim como afirmam Resende, Queiroz e Faria (2012) em relação às políticas educacionais mais amplas, a inclusão escolar ocorre em um terreno marcado por tensões estruturais entre igualdade idealizada e desigualdade concreta, que atravessam tanto as políticas quanto às práticas cotidianas da escola.

A escola contemporânea é convocada a garantir o direito à educação para todos, assumindo a igualdade como princípio normativo. Porém, faz isso inserida em um sistema social que produz e reproduz desigualdades de ordem econômica, cultural e simbólica. Nesse sentido, a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial se constrói sobre uma base contraditória, na qual a ampliação do acesso coexiste com a persistência de barreiras históricas que impedem a participação plena desses estudantes. Por isso, inclusão e exclusão aparecem concomitantemente na vida escolar: o estudante está presente, mas muitas vezes não participa; é matriculado, mas não é considerado; está visível, mas permanece invisibilizado nas práticas pedagógicas.

Essa dinâmica dialética, tal como explicam as autoras Resende, Queiroz e Faria (2012), decorre do fato de que a inclusão é concebida em uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural. A escola acolhe sujeitos diversos, mas não dispõe, em muitos casos, de condições materiais, profissionais e organizacionais para transformar essa

diversidade em efetiva participação. Assim, a inclusão formal, assegurada em documentos oficiais, matrículas e diretrizes, convive com formas sutis de exclusão: ausência de acessibilidade, práticas pedagógicas homogêneas, preconceitos naturalizados, responsabilização individual dos alunos e das famílias e falta de mediações adequadas.

Do mesmo modo que a inclusão/exclusão é expressão das contradições do capitalismo, também na escola essa dialética se manifesta quando o discurso inclusivo esbarra em práticas que reforçam desigualdades (Resende, Queiroz e Faria, 2012). A escola afirma a igualdade como princípio, mas opera com lógicas meritocráticas, produtivistas e disciplinadoras que dificultam o reconhecimento da diferença como expressão legítima da condição humana. Assim, aquilo que deveria promover o desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas muitas vezes acaba por reforçar sua exclusão: diagnósticos são utilizados como justificativa para não ensinar, as dificuldades são atribuídas à criança ou à família, e a diferença é tratada como problema individual, e não como expressão de processos sociais mais amplos.

Nesse contexto, a dialética inclusão/exclusão torna-se especialmente visível na experiência dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. Sua presença na escola é simultaneamente um avanço e uma denúncia, uma vez que evidencia conquistas legais, mas também revela a distância entre o direito garantido e a realização concreta. A inclusão se realiza na medida em que esses estudantes passam a integrar as turmas regulares, a exclusão se recria quando não recebem apoio pedagógico, quando são mantidos à margem das atividades ou quando a escola não modifica suas práticas para acolher plenamente suas necessidades.

Assim, aplicar a lógica dialética discutida pelas autoras ao campo da inclusão escolar permite compreender que a exclusão não é um resíduo do passado nem uma anomalia do sistema educativo, na verdade, ela é produzida e reproduzida estruturalmente, inclusive pelas mesmas instituições que proclamam a inclusão. Da mesma forma, a inclusão não é um ponto final nem um estado alcançado de uma vez por todas, mas um processo histórico em constante disputa, que necessita confrontar permanentemente as desigualdades que dão forma à escolarização contemporânea.

Portanto, pensar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas implica reconhecer essa dialética essencial: a escola inclui ao mesmo tempo em que exclui, e a superação dessa contradição não pode ser buscada apenas por meio de práticas pontuais, mas por meio de transformações profundas nas condições de

trabalho, nas concepções pedagógicas, nas políticas de formação e nas estruturas sociais que determinam o modo como a escolarização se organiza.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial deste trabalho partiu do desejo de escutar professores envolvidos na elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), compreendendo que suas vozes e experiências cotidianas expressam, de forma direta, a materialidade das políticas inclusivas na escola pública. O desenho inicial da pesquisa previa a realização de entrevistas com docentes e profissionais da escola, com o intuito de compreender como o PEI vinha sendo elaborado, quais sentidos lhe eram atribuídos e como o psicólogo escolar participava, ou não, desse processo. A opção por uma investigação empírica estava diretamente relacionada à compreensão de que a inclusão se materializa no cotidiano escolar, atravessada por tensões institucionais, políticas e subjetivas.

Entretanto, a impossibilidade de realizar a pesquisa de campo, em razão do curto período próprio do Trabalho de Conclusão de Curso e das limitações institucionais e temporais do estágio, não esvaziou a reflexão proposta. Ao contrário, essa limitação evidenciou uma questão: a escassez de produções que abordem o PEI de forma concreta, articulando-o à atuação do psicólogo escolar e às contradições históricas que atravessam a educação pública brasileira. O levantamento bibliográfico revelou que, embora a literatura sobre inclusão seja vasta, são raros os estudos que analisam o PEI como instrumento político-pedagógico e mais raros ainda aqueles que discutem a participação do psicólogo escolar em sua elaboração e implementação. A maioria dos textos permanece no plano normativo ou conceitual, oferecendo orientações gerais, mas pouco discutindo as condições reais de trabalho, as dinâmicas institucionais e as tensões que constituem a prática cotidiana.

Diante desse cenário, esta monografia voltou-se para a análise crítica dos impasses estruturais que atravessam não apenas o PEI, mas a própria relação histórica entre psicologia e educação. Ao revisitar a trajetória da Psicologia no Brasil, evidenciou-se que sua inserção no campo educacional ocorreu sob forte influência de uma racionalidade liberal, positivista e adaptacionista, que privilegiou explicações individualizantes e desconsiderou as determinações sociais do fracasso escolar. Esse passado, longe de estar superado, reaparece nas práticas escolares contemporâneas e nos

modos como a diferença ainda é significada, produzindo uma inclusão tensionada entre discursos progressistas e práticas que reiteram a normalização, a hierarquização e a exclusão.

A análise do PEI, nesse contexto, evidenciou que o documento, embora previsto em lei e apresentado como central para a efetivação da inclusão, enfrenta obstáculos que vão além da ausência de formação docente ou da escassez de recursos materiais. Trata-se da dificuldade estrutural de romper com uma escola historicamente organizada para homogeneizar, classificar e selecionar. A elaboração de documentos legais, por si só, não transforma as concepções de aprendizagem, desenvolvimento e diferença que orientam o trabalho pedagógico, tampouco altera o fato de que as políticas públicas educacionais, apesar de avanços normativos, são formuladas e implementadas em um contexto marcado pela lógica neoliberal, que desloca responsabilidades para indivíduos e instituições sem enfrentar as bases estruturais da desigualdade.

Os desafios enfrentados pelos professores na elaboração do PEI, portanto, não podem ser compreendidos como fruto de desinteresse ou negligência, mas como expressão das contradições que constituem o próprio sistema educacional. Entre o que a legislação prevê e o que a escola consegue efetivamente realizar há uma distância marcada pela precarização do trabalho docente, pela fragmentação das políticas públicas, pela ausência de formação continuada e pelo acúmulo de demandas atribuídas ao professor. Nesse cenário, a inclusão tende a operar como exigência legal mais do que como um projeto coletivo sustentado por condições reais de transformação.

Para o psicólogo escolar, tais impasses se apresentam de forma ainda mais complexa. A área, historicamente dividida entre uma tradição clínica e o compromisso com o espaço educativo, segue enfrentando dificuldades para afirmar seu papel político na escola pública. Embora a literatura crítica aponte avanços importantes, sobretudo no enfrentamento da patologização e do individualismo, persiste uma lacuna entre o discurso teórico e as condições concretas de atuação. O psicólogo escolar é frequentemente convocado a legitimar práticas já instituídas, oferecendo diagnósticos, encaminhamentos ou mediações pontuais que aliviam tensões imediatas, mas não enfrentam as raízes institucionais da exclusão. Nessa lógica, sua participação na construção do PEI tende a ser secundária ou instrumental, quando poderia assumir um papel estratégico na ampliação das concepções de desenvolvimento, aprendizagem e mediação pedagógica.

As reflexões desenvolvidas neste trabalho estão diretamente vinculadas ao percurso formativo e profissional da autora na Psicologia Escolar. O interesse por esse campo foi construído a partir de experiências concretas no contexto educacional, inicialmente na escola privada, como assistente de professora na Educação Infantil, e posteriormente no estágio em Psicologia Escolar no ensino público. Na instituição privada, especialmente em turmas com crianças autistas, foram observadas dificuldades recorrentes na articulação entre coordenação pedagógica, psicólogo escolar e professores, marcadas por disputas de função, divergências metodológicas e uma lógica competitiva entre os profissionais. Nesses contextos, a atuação do psicólogo escolar mostrava-se pouco integrada ao cotidiano pedagógico, sendo acionada predominantemente em situações-limite, como conflitos com famílias ou ocorrências emergenciais, reforçando uma compreensão restrita da Psicologia Escolar como recurso de contenção de problemas.

No estágio realizado na escola pública, apesar das diferenças estruturais e do histórico da instituição, que conta com o serviço de Psicologia Escolar desde a década de 1970, também foram identificadas fragilidades na delimitação do papel do psicólogo. Sua atuação, muitas vezes, era solicitada de forma reativa, após o surgimento das demandas, com foco na mediação de conflitos ou na gestão de crises, em detrimento de uma inserção preventiva, formativa e coletiva junto à equipe docente. Observou-se, ainda, que o PEI constituía um ponto de convergência entre os contextos público e privado, sendo frequentemente compreendido como exigência burocrática, mais do que como instrumento político-pedagógico capaz de tensionar e transformar as práticas escolares.

Essas experiências contribuíram de forma decisiva para a problematização desenvolvida neste trabalho, reforçando a compreensão de que o PEI e outras normativas, isoladamente, não resolvem os impasses da inclusão escolar. Contudo, justamente por evidenciar as contradições históricas da escola pública, o PEI pode se constituir como instrumento potente de análise e intervenção, desde que articulado a uma atuação crítica do psicólogo escolar e a práticas coletivas que enfrentam a racionalidade instrumental e adaptativa que ainda orienta o trabalho pedagógico.

Por fim, este trabalho não pretende encerrar o debate, mas apontar caminhos e lacunas. A ausência de estudos empíricos sobre o PEI e sobre a atuação do psicólogo escolar nesse processo indica um campo de pesquisa que precisa ser ampliado. Investigações que escutem professores, psicólogos, gestores e demais agentes

educativos são fundamentais para compreender como as políticas inclusivas são vividas no cotidiano e quais sentidos são produzidos por aqueles que as materializam. Permanecem, assim, as questões: como construir uma inclusão que não se esgote em leis, mas transformem efetivamente a escola e suas relações? Como disputar concepções de desenvolvimento e aprendizagem em um cenário neoliberal que insiste em reduzir a educação à adaptação e ao desempenho? E, sobretudo, qual é o lugar do psicólogo escolar nessa disputa ética e política? São perguntas que permanecem abertas e que convocam a continuidade do debate, da pesquisa e do compromisso com uma educação pública democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, Sônia Maria Souza; SOUZA, Maria Paula Ramos de. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e a atuação do psicólogo em contextos de educação inclusiva. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BARROCO, S. M. S.; TADA, I.N.C. Contribuições históricas-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. *Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.*, Uberlândia, MG, v.6, n.1, p. 54-79, jan./abr. 2022. Acesso em: 27 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Acesso em: 05 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Acesso em: 18 abr. 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). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso em: 03 maio 2025.
- BRASIL. Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado – PEI, no âmbito do sistema educacional inclusivo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2020. Acesso em: 22 maio 2025.
- GALLO, Silvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação: Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-243, maio/ago. 2010. Acesso em: 06 jun. 2025.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987. Acesso em: 19 jun. 2025.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 5. ed. São Paulo: IPUSP, 2022. Acesso em: 02 jul. 2025.
- SCHWEDE, Gisele. A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Psicologia, área de concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) — Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Acesso em: 15 jul. 2025.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista da ABRAPEE*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009. Acesso em: 28 jul. 2025.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010. Acesso em: 09 ago. 2025.

LIBANEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Acesso em: 14 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2023. Acesso em: 21 ago. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco. In: NOZU, Washington Cesar Shoití; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (orgs.). *Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar*. Curitiba: Editora Íthala, 2021. Acesso em: 25 ago. 2025.

MIRANDA, Marília Gouveia de Azevedo. A psicologia como instância formativa. In: CHAVES, J. C.; BITTAR, M.; GEBRIM, V. S. (orgs.). *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. Acesso em: 30 ago. 2025.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Formação para ser professor: a que será que se destina? ou: ajustando os óculos sobre as minorias. In: FARIA, Gina G. Guimarães; MIRANDA, Marília Gouveia (orgs.). *Sobre fundamentos de processos educativos*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. Acesso em: 04 ago. 2025.

RESENDE, A. C. A.; MIRANDA, Marília Gouveia de. A Psicologia da Educação e a urgência ético-política da educação pública: ontem e hoje. In: FARIA, Gina Glaydes Guimarães de; CHAVES, Juliana de Castro (orgs.). *Fundamentos dos Processos Educativos e Formação Humana*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2020. v. 1, p. 153-170. Acesso em: 08 jul. 2025.

RESENDE, A.C.A.; QUEIROZ, E.M.O.; FARIA, G.G.G. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Acesso em: 11 jun. 2025.

RESENDE, A. C.A.; SIQUEIRA, A.G. Outra vez sobre a relação entre psicologia e educação. *Revista Educativa – Revista de Educação*, Goiânia, v. 23, n. 1, p. e8744, 2021. Acesso em: 23 maio 2025.

SILVA, Giovana Lucchese; CAMARGO, Sandra Patrícia Herrera. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, p. 1-23, 2021. Acesso em: 29 abr. 2025.