



Educação Inclusiva: Do Discurso à Prática

A Psicologia da Educação Possibilitando
Caminhos para Ensinar a Todos

Nelly Narcizo de Souza



AYA EDITORA
2026

Educação Inclusiva: Do Discurso à Prática

A Psicologia da Educação Possibilitando
Caminhos para Ensinar a Todos

Nelly Narcizo de Souza

Educação Inclusiva: Do Discurso à Prática

A Psicologia da Educação Possibilitando
Caminhos para Ensinar a Todos



AYA EDITORA

2026

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Autora

Prof.ª Dr.ª Nelly Narcizo de Souza

Capa

AYA Editora©

Revisão

A Autora

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com/

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2026 - AYA Editora. O conteúdo deste livro foi enviado pela autora para publicação em acesso aberto, sob os termos da Licença Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta obra, incluindo textos, imagens, análises e opiniões nela contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva da autora, que assume total responsabilidade pelo conteúdo apresentado. As interpretações e posicionamentos expressos neste livro representam exclusivamente as opiniões da autora, não refletindo, necessariamente, a visão da editora, de seus conselhos editoriais ou de instituições citadas. A AYA Editora atuou de forma estritamente técnica, prestando serviços de diagramação, produção e registro, sem interferência editorial sobre o conteúdo. Esta publicação é fruto de pesquisa e reflexão acadêmica, elaborada com base em fontes históricas, dados públicos e liberdade de expressão intelectual garantida pela Constituição Federal (art. 5º, incisos IV, IX e XIV). Personagens históricos, autoridades, entidades e figuras públicas eventualmente mencionadas são citados com base em registros oficiais e noticiosos, sem intenção de ofensa, injúria ou difamação. Reforça-se que quaisquer dúvidas, críticas ou questionamentos decorrentes do conteúdo devem ser encaminhados exclusivamente à autora da obra.

S7293 Souza, Nelly Narcizo de

Educação inclusiva: do discurso prática: a psicologia da educação possibilitando caminhos para ensinar a todos [recurso eletrônico]. / Nelly Narcizo de Souza-- Ponta Grossa: Aya, 2026. 96 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-958-5

DOI: 10.47573/aya.5379.1.459

1. Educação 2. Educação inclusiva. 3. Psicologia educacional. I.

Título

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: https://ayaeditora.com.br

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

RELEMBRANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

Introdução	13
Da Exclusão à Inclusão: Paradigmas Históricos da Educação Especial	14
Marcos Políticos e Normativos da Educação Inclusiva no Brasil	15
Acesso, Permanência e Aprendizagem: A Inclusão para Além da Matrícula	19
O Atendimento Educacional Especializado e o Paradigma dos Suportes.....	20
Complexidade Contemporânea, Pesquisa e Formação de Professores	21
Metodologias Inclusivas, Diálogo Formativo e Intencionalidade Pedagógica	22
Família, Intersetorialidade e Corresponsabilidade Institucional	22
Considerações Finais.....	23
Referências.....	24

SEGUNDA PARTE

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DA ESCOLA BRASILEIRA

CAPÍTULO 1

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DA ESCOLA BRASILEIRA

Introdução	28
Panorama Histórico da Psicologia da Educação no Brasil	29
Desafios Epistemológicos e Pedagógicos da Psicologia da Educação.....	30

Objetivos, Campos e Conteúdos da Psicologia da Educação	31
Contribuições da Psicologia da Educação para a Realidade Escolar Brasileira	31
Considerações Finais.....	32
Referências.....	32

CAPÍTULO 2

A PLURALIDADE TEÓRICA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Introdução	34
A Tradição Behaviorista: Controle, Objetividade e Limites Interpretativos	35
Cognitivismo e Construtivismo: Organização Mental e Protagonismo do Aprendiz	35
Perspectiva Histórico-Cultural e Humanista: Mediação, Significado e Formação Integral.....	36
Aprendizagem em Redes e Inovação Pedagógica	36
Considerações Finais.....	37
Referências.....	38

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Introdução	39
Fundamentos Teóricos da Inclusão Escolar na Psicologia da Educação	40
Evidências Empíricas Brasileiras sobre Psicologia da Educação e Inclusão Escolar.....	40
Implicações Práticas da Psicologia da Educação para o Ensino- Aprendizagem Inclusivo.....	41
Considerações Finais.....	42
Referências.....	42

CAPÍTULO 4

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Introdução	44
Panorama da Produção Acadêmica Brasileira sobre Psicologia da Educação e Formação Docente	44
Contribuições Teóricas da Psicologia da Educação para a Formação do Educador	45
Desafios Contemporâneos na Formação Docente	46
Perspectivas e Boas Práticas na Formação do Educador	47
Considerações Finais	47
Referências	48

TERCEIRA PARTE

CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM À PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 5

B. F. SKINNER E A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução	50
O Behaviorismo Radical	51
Condicionamento Operante e Contingências de Reforçamento ..	51
Controle de Estímulos e Generalização	51
Comportamento Verbal	52
Contribuições das Abordagens Comportamentalistas para a Prática Pedagógica Inclusiva	52
Considerações Finais	53
Referências	54

CAPÍTULO 07

ABORDAGENS COGNITIVISTAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução	55
Compreendendo a Abordagem Cognitivista	55
Jean Piaget: Desenvolvimento Cognitivo e Construção do	

Conhecimento.....	55
David Ausubel: Aprendizagem Significativa.....	56
Jerome Bruner: Descoberta e a Construção do Saber.....	57
Contribuições das Abordagens Cognitivistas para a Prática Pedagógica Inclusiva.....	57
Considerações Finais.....	58
Referências.....	58

CAPÍTULO 8

A ABORDAGEM DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução.....	60
Fundamentos da Psicologia Sócio-histórica.....	61
A Psicologia Sócio-histórica e o Processo de Ensino-Aprendizagem.....	62
Contribuições para uma Prática Pedagógica Inclusiva.....	62
Considerações Finais.....	63
Referências.....	64

CAPÍTULO 9

O HUMANISMO DE ROGERS E MASLOW NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução.....	65
Fundamentos do Humanismo em Maslow e Rogers.....	65
O processo de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Humanista.....	66
Contribuições para uma Prática Pedagógica Inclusiva.....	68
Considerações Finais.....	69
Referências.....	69

CAPÍTULO 10

A PSICOLOGIA DA PESSOA COMPLETA DE HENRI WALLON NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução	71
Aspectos Históricos da Teoria de Henri Wallon	71
Principais Conceitos da Teoria de Wallon	72
Contribuições de Wallon para a Educação Inclusiva	73
Considerações Finais	74
Referências	75

CAPÍTULO 11

A PSICANÁLISE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução	76
Fundamentos da Psicanálise e sua Interlocução com a Educação...	77
O Processo de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Psicanalítica	77
Contribuições para uma Prática Pedagógica Inclusiva	78
Considerações Finais	79
Referências	79

CAPÍTULO 12

A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução	81
Aspectos Históricos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	82
Principais Conceitos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano	82
Contribuições de Urie Bronfenbrenner para a Educação Inclusiva	84
Considerações Finais	85
Referências	85

PARA FINALIZAR? COMO? **87**

SOBRE A AUTORA **89**

ÍNDICE REMISSIVO **90**

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce da necessidade de compreender e problematizar a relação entre Psicologia da Educação e inclusão escolar no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, mas também por avanços significativos no campo das políticas públicas e dos direitos humanos.

Ao longo das últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como paradigma orientador das políticas educacionais, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei Brasileira de Inclusão. Contudo, como evidenciam estudos recentes, e, partindo da minha própria experiência profissional, a efetivação desse paradigma ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, estão aqueles relacionados à formação docente, à organização escolar e às concepções que orientam o fazer pedagógico. Frente a tais aspectos, é necessário buscar conhecimentos que possam dialogar com a realidade.

Nesse contexto, o aporte da Psicologia da Educação assume papel estratégico, ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento em contextos de diversidade, bem como para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, esta obra está organizada de modo a articular:

- fundamentos históricos e epistemológicos da Psicologia da Educação
- principais teorias da aprendizagem e do desenvolvimento
- marcos legais e políticos da educação inclusiva
- evidências empíricas brasileiras recentes
- implicações práticas para a atuação docente

Assim, busca-se contribuir para a formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional, compreendendo a inclusão não como um ponto de chegada, mas como um processo contínuo de construção coletiva.

Boa Leitura!

Prof.^a Dr.^a Nelly Narcizo de Souza

RELEMBRANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

Introdução

A educação inclusiva, no contexto brasileiro, constitui-se como um paradigma educacional ancorado na defesa dos direitos humanos, na valorização da diversidade e no reconhecimento de que a diferença é constitutiva da condição humana. Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser compreendida apenas como ampliação do acesso físico à escola comum, mas como transformação estrutural, pedagógica, ética e política dos sistemas de ensino, a fim de assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes, particularmente àqueles público-alvo da educação especial.

A trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil foi historicamente marcada por movimentos descontínuos, tensões paradigmáticas e disputas conceituais. Não se trata, portanto, de um percurso linear e progressivo, mas de um processo contraditório, no qual coexistem avanços normativos, permanências excludentes e reconfigurações do papel da escola e da educação especial. Como assinala Mantoan (2006, p. 15), “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos”, o que exige da escola a revisão de modelos tradicionais, homogeneizadores e seletivos.

Nessa direção, pensar a inclusão implica deslocar o foco explicativo da deficiência como atributo individual para a análise das barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais que restringem o direito à escolarização. Skliar (2003) contribui decisivamente para esse debate ao afirmar que a inclusão não pode ser reduzida a um simples gesto de inserção, pois demanda problematizar os modos pelos quais a diferença é produzida, nomeada e administrada no interior da cultura escolar. Em termos semelhantes, Mendes (2006) destaca que o paradigma inclusivo requer a reorganização dos sistemas educacionais para responder à diversidade do alunado, superando práticas historicamente centradas na segregação e na normalização.

Diante disso, o presente texto analisa a trajetória do paradigma da educação inclusiva no Brasil e suas implicações no processo de acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial. Discute, ainda, os

marcos históricos e políticos desse processo, a centralidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o papel do professor e das metodologias inclusivas, a relevância dos diálogos com as famílias e a necessidade de articulação intersetorial, com vistas à construção de contextos escolares efetivamente inclusivos.

Da Exclusão à Inclusão: Paradigmas Históricos da Educação Especial

A história da educação das pessoas com deficiência evidencia que as respostas sociais dirigidas a esse grupo estiveram, durante longo período, vinculadas à exclusão, à tutela e à segregação institucional. Em linhas gerais, é possível identificar, nesse percurso, momentos marcados pelo abandono e pela negação do direito à educação, seguidos por fases de institucionalização, integração e, mais recentemente, de inclusão escolar.

Beyer (2013) sistematiza essa trajetória ao discutir quatro paradigmas relacionados à educação de pessoas com deficiência. No paradigma clínico-médico, a deficiência é compreendida como condição individual a ser tratada terapeuticamente; nesse enquadramento, a não aprendizagem é atribuída ao sujeito e ao seu quadro clínico. Trata-se de uma perspectiva que reduz o fenômeno educativo à lógica diagnóstica e tende a deslocar a atenção das condições pedagógicas e sociais para o suposto déficit do estudante.

No paradigma sistêmico, por sua vez, admite-se que a pessoa com deficiência deve ser encaminhada a um sistema considerado adequado à sua condição. A escola comum permanece reservada aos “normais”, enquanto os “especiais” devem ser atendidos em serviços especializados. Ainda que essa concepção reconheça a necessidade de atendimento educacional, ela se organiza a partir da antecipação do fracasso e da naturalização da separação institucional. Em vez de transformar a escola regular, cria-se ou reforça-se um circuito paralelo de escolarização.

Beyer (2013, p. 22) também enfatiza que “a definição de deficiência é um ato social”, o que remete ao paradigma do estigma. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser entendida apenas como fato biológico e passa a ser produzida e reforçada por construções culturais que associam determinados sujeitos ao fracasso, à incapacidade e à improdutividade. O estigma antecede a pessoa, obscurecendo sua singularidade e subordinando-a a generalizações incapacitantes. Tal processo repercute fortemente na esco-

la, sobretudo quando expectativas pedagógicas são reduzidas em razão de diagnósticos ou rótulos.

O quarto paradigma, mais próximo da perspectiva inclusiva, amplia o olhar para a pessoa em suas relações concretas com os diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. Nessa chave, a inclusão ou a exclusão decorrem da interação entre sujeitos, estruturas, contingências e barreiras. A ênfase desloca-se, então, do déficit individual para a produção social da participação ou da exclusão. Essa leitura dialoga com a compreensão contemporânea da inclusão como processo de transformação dos sistemas educacionais e não como simples adaptação do estudante à escola tal como ela está.

No caso brasileiro, Jannuzzi (2004) demonstra que a educação das pessoas com deficiência emergiu de forma institucional apenas no contexto das ideias liberais que circularam no país entre o final do século XVIII e o início do XIX. A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, constitui marcos importantes dessa institucionalização, embora fortemente marcados por uma lógica assistencialista. Ao longo do século XX, expandiram-se instituições especializadas, filantrópicas e classes especiais, muitas delas orientadas pelas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, as quais, embora representassem algum acesso educacional, mantinham a segregação como princípio organizador.

Entre as décadas de 1950 e 1970, intensificou-se a criação de instituições especializadas e o investimento em reabilitação e treinamento de habilidades, em sintonia com o modelo médico-psicológico predominante (Freitas, 2008; Smith, 2008). Nas décadas de 1980 e 1990, a crítica ao paradigma segregador ganha força e a noção de integração se difunde; contudo, como observa Miranda (2003), permanecia a expectativa de que o estudante se adaptasse à escola, e não o inverso. A passagem à inclusão escolar, portanto, exigiu mais do que a matrícula em classes comuns: implicou a revisão dos fundamentos da organização escolar e do próprio conceito de educação.

Marcos Políticos e Normativos da Educação Inclusiva no Brasil

A consolidação do paradigma inclusivo no Brasil está intimamente relacionada aos movimentos internacionais em defesa da educação para todos e aos marcos legais nacionais que passaram a reconhecer, de forma mais explícita, o direito à escolarização em ambientes comuns.

A Constituição Federal de 1988 representa um divisor de águas nesse processo ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e ao prever o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A partir daí, o debate sobre inclusão escolar adquire maior densidade jurídica e política.

A década de 1990 foi particularmente relevante. Garcia (2008) destaca que a reforma educacional ocorrida em diversos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, foi fortemente influenciada pelo discurso da inclusão social. Nesse contexto, alguns documentos internacionais tiveram papel fundamental: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994), marco orientador da educação inclusiva; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala (1999); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) assinalam que o movimento pela educação inclusiva teve grande impacto na discussão das políticas educacionais brasileiras, sobretudo porque a maioria das crianças e adolescentes com deficiência havia sido historicamente excluída do sistema público de ensino. No caso da Declaração de Salamanca, sua importância reside em afirmar que as escolas comuns com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir sociedades acolhedoras e alcançar educação para todos.

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB n.º 9.394/1996 — define a educação especial como modalidade da educação escolar, preferencialmente ofertada na rede regular de ensino. Já a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e reforça o dever dos sistemas de ensino de matricular todos os estudantes, organizando-se para responder às necessidades educacionais específicas.

Entretanto, o marco mais decisivo desse processo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Nela, afirma-se que “a educação inclusiva se constitui em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos” (BRASIL, 2008, p. 1). O documento redefine o papel da educação especial, que deixa de ser substitutiva do ensino comum e passa a assumir caráter transversal, complementar

e complementar, integrando a proposta pedagógica da escola. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, o Decreto n.º 7.611/2011, o Plano Nacional de Educação (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão — LBI (2015) ampliam e detalham essas garantias.

Mais atualmente o Decreto n.º 12.773 de 2025 reforça o paradigma inclusivo como condutor da educação brasileira. Ele institui uma política que tem como finalidade central:

- Garantir o direito à educação em sistema educacional inclusivo.
- Atender estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.
- Assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Ele também reafirma princípios já consolidados na legislação brasileira, como:

- Educação como direito universal;
- Equidade e diversidade como valores estruturantes;
- Combate ao capacitismo;
- Promoção da acessibilidade e apoios pedagógicos.

Ou seja, o decreto não inaugura o paradigma inclusivo — ele reafirma e tenta operacionalizar um movimento iniciado com a Constituição de 1988, a LDB (1996), a PNEPEI (2008) e a LBI (2015).

Contudo, o Decreto n.º 12.686/2025 sofreu críticas pois seria ainda insuficiente no que concerne aos seguintes pontos:

- Não garante condições materiais de implementação;
- Apresenta fragilidades operacionais;
- Mantém tensões históricas da política de Educação Especial;
- Depende fortemente das redes locais para se concretizar.

Diante disso, ainda no ano de 2025, foi promulgado um outro documento que ajusta o anteriormente citado. O Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025, não institui uma nova política, mas altera e aprimora o Decreto n.º 12.686/2025, responsável por instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Portanto, sua função é normativa corretiva e operacionalizadora, pois justifica lacunas do decreto anterior, esclarece diretrizes e reforça mecanismos de implementação.

Este último decreto reafirma o princípio central da Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a inclusão não é exceção, é a base do sistema educacional. Ele reforça que estudantes público-alvo da educação especial devem estar matriculados em classes comuns, participando efetivamente do processo escolar e recebendo apoios necessários à aprendizagem, permanência e participação. Neste sentido, é possível afirmar que ele mantém a perspectiva de serviços e suportes ofertados pela Educação Especial.

Ele, de certa forma, oferece uma correção de ambiguidades do decreto anterior ao reafirmar a escola comum como central e reconhecendo o papel das instituições especializadas como complementares. Isso representa um movimento de equilíbrio político e técnico. Outro destaque é que ele aponta para o fortalecimento da formação docente. Um dos pontos mais relevantes para a prática educacional: Formação mínima de 360h para professores do AEE e Formação de 180h para profissionais de apoio. Pode -se considerar como avanço pois, qualifica a prática pedagógica, profissionaliza o campo da inclusão e responde a uma das maiores fragilidades históricas da política. Também orienta o fim da centralidade do laudo. O decreto ainda permite que o acesso a apoios não dependa exclusivamente de diagnóstico clínico, mas seja baseado em estudo de caso pedagógico. O que convida a uma mudança paradigmática: sai o modelo médico-clínico, entra o modelo pedagógico e de barreiras à participação, o que dialoga diretamente com a Convenção da ONU (2006). Outro item que merece ser ressaltado é o da ampliação do público e do atendimento, orientando atendimento desde a primeira infância (0–3 anos) e contínuo ao longo da escolarização.

Logo, o Decreto nº 12.773/2025 representa um refinamento normativo da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, ao consolidar a inclusão como princípio estruturante do sistema educacional brasileiro e ao avançar na qualificação dos apoios pedagógicos; entretanto, sua efetividade permanece condicionada à superação das desigualdades estruturais e à capacidade das redes de ensino de traduzirem o marco legal em práticas concretas de escolarização inclusiva.

Esses marcos legais contribuíram e continuará contribuindo para o aumento expressivo das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Contudo, como advertem Prieto (2006), Kassar (2011) e Mendes (2006), a existência de legislação não garante, por si só, a efetivação da inclusão. Entre norma e prática persistem tensões relacionadas

às condições de trabalho docente, ao financiamento, à cultura escolar e à permanência de concepções normalizadoras.

Acesso, Permanência e Aprendizagem: A Inclusão para Além da Matrícula

Um dos riscos mais recorrentes nos debates educacionais consiste em reduzir a inclusão ao acesso formal à escola. Sem desconsiderar a relevância do aumento das matrículas, é preciso reconhecer que a efetivação do direito à educação envolve também a permanência qualificada, a participação no cotidiano escolar e a aprendizagem com sentido social e subjetivo.

Mantoan (2006) argumenta que a escola para todos não renuncia aos conhecimentos sistematizados, mas recusa a lógica da homogeneização e da submissão dos estudantes a padrões inflexíveis de desenvolvimento e desempenho. Nessa direção, a inclusão não se confunde com a adaptação de alguns ao currículo tradicional; ao contrário, requer a revisão do currículo, da avaliação, das metodologias e das formas de organização do trabalho pedagógico.

Santos (2013) propõe compreender a inclusão a partir de duas possibilidades: como objetivo da luta pela garantia de direitos ou como processo construído no cotidiano. A segunda acepção é particularmente fecunda, pois desloca a inclusão do plano abstrato para a materialidade das relações e das práticas. Isso significa reconhecer que a escola inclusiva se constrói no presente, por meio de decisões pedagógicas, atitudes institucionais e relações sociais que favoreçam a participação de todos.

Tal compreensão é decisiva porque a trajetória da inclusão no Brasil não é linear. Os avanços normativos e quantitativos convivem com contravérsias, retrocessos e fragilidades estruturais. Kassir (2011) chama atenção para o fato de que a inclusão não pode ser analisada dissociada das condições concretas das escolas e do trabalho docente. Da mesma forma, Carvalho (2004) alerta que a educação inclusiva exige compromisso com a remoção de barreiras e com a produção de práticas responsivas à diversidade, e não meramente adesão retórica a um ideal.

O Atendimento Educacional Especializado e o Paradigma dos Suportes

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa lugar central na política inclusiva brasileira. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

Trata-se de um serviço da educação especial que complementa e/ou suplementa o processo de escolarização, jamais o substituindo. Por essa razão, deve ocorrer preferencialmente no contraturno, em articulação com a classe comum, o projeto político-pedagógico da escola e as demais políticas públicas. A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 e o Decreto n.º 7.611/2011 consolidam esse entendimento ao reafirmarem o caráter não substitutivo do AEE.

A importância do AEE reside exatamente em sua vinculação ao paradigma dos suportes. Em vez de operar como reforço escolar ou espaço paralelo de ensino, ele deve contribuir para a identificação de barreiras, para a construção de estratégias de acessibilidade, para a organização do Plano de Atendimento Educacional Especializado e para a promoção da autonomia e independência dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho do professor do AEE não se esgota na sala de recursos multifuncionais; ele envolve articulação com o ensino comum, orientação a professores, diálogo com as famílias e atuação colaborativa no contexto escolar.

Mendes (2006) aprofunda essa discussão ao afirmar que a educação especial, na perspectiva inclusiva, precisa ser entendida como suporte à escolarização e não como estrutura paralela ou substitutiva. Essa mudança tem implicações profundas: desloca-se o eixo da segregação para o da colaboração; da centralidade do diagnóstico para a centralidade das barreiras; da excepcionalidade do atendimento para a responsabilidade compartilhada da escola.

Complexidade Contemporânea, Pesquisa e Formação de Professores

A educação inclusiva também precisa ser compreendida à luz da complexidade do mundo contemporâneo. As transformações sociais, culturais, tecnológicas e subjetivas desafiam a escola a rever modelos rígidos de ensinar e aprender. Nesse horizonte, a reflexão de Morin (2000, p. 180-181) é elucidativa ao afirmar que pensar complexamente é “patrulhar no nevoeiro o incerto, o confuso, o indizível”. Em educação, isso significa recusar respostas simplificadoras diante de realidades heterogêneas e, em seu lugar, investir em observação, análise, diálogo e construção coletiva de soluções.

A pesquisa em educação especial tem contribuído decisivamente para esse movimento. Pavão *et al.* (2015) observam que o crescimento das pesquisas na área, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, foi impulsionado tanto pela expansão da pós-graduação quanto pelos debates internacionais em torno da inclusão. Bridi e Baptista (2015) enfatizam que não é possível refletir sobre inclusão escolar sem considerar a história da exclusão que a antecede. Já Minayo (2004) lembra que a pesquisa vincula pensamento e ação, pois aquilo que se apresenta como problema teórico costuma emergir, antes, como problema da vida prática.

Essas considerações têm implicações diretas para a formação docente. O professor que atua na perspectiva inclusiva necessita de sólida formação pedagógica, compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, capacidade de trabalho colaborativo, abertura ao diálogo e disposição permanente para estudar, rever práticas e reconstruir concepções. Não se trata de culpabilizar o docente pelos impasses da inclusão, mas de reconhecer que sua atuação é central e, ao mesmo tempo, inseparável das condições institucionais e coletivas em que se realiza.

Nessa direção, Fleith (2011) destaca a importância de competências relacionadas à escuta sensível, à mediação pedagógica e à flexibilização curricular. O professor inclusivo é aquele que reconhece a pluralidade dos modos de aprender, planeja com intencionalidade e assume compromisso ético com a aprendizagem de todos. Mendes (2006) acrescenta que esse profissional precisa saber identificar barreiras e articular estratégias para superá-las em colaboração com outros atores escolares.

Metodologias Inclusivas, Diálogo Formativo e Intencionalidade Pedagógica

As metodologias inclusivas não podem ser concebidas como mero repertório técnico de adaptações pontuais. Elas decorrem de uma concepção pedagógica que reconhece a heterogeneidade do grupo, a pluralidade dos percursos de aprendizagem e a necessidade de construir mediações diversificadas. Nesse sentido, a inclusão não implica “um ensino adaptado para alguns”, mas “um ensino diferente para todos”, formulação amplamente associada à crítica de Mantoan (2006) às pedagogias normalizadoras.

A organização do trabalho pedagógico, nesse quadro, deve articular flexibilidade curricular, diversificação de recursos, avaliação processual, estratégias colaborativas, acessibilidade e intencionalidade pedagógica. Uma escola inclusiva exige práticas que revelem os sujeitos concretos que a habitam, em seu tempo histórico, em sua cultura e em suas demandas reais. Não se trata de abandonar os conhecimentos sistematizados, mas de criar condições para que todos possam se apropriar deles por diferentes caminhos.

Nesse processo, os diálogos formativos assumem papel decisivo. A construção de uma cultura inclusiva demanda espaços de escuta, troca, estudo e colaboração entre professores, pedagogos, gestores, estudantes, famílias e comunidade. Tais diálogos não se limitam a momentos formais de capacitação; eles também se constituem nas interações cotidianas, nos conflitos, nas dúvidas partilhadas, nas buscas conjuntas por alternativas pedagógicas. A inclusão, portanto, não se sustenta sem envolvimento, sem coletividade e sem uma intencionalidade coerente com seus princípios.

Família, Intersetorialidade e Corresponsabilidade Institucional

A escola inclusiva não se constrói isoladamente. A participação das famílias é fundamental tanto para a compreensão ampliada das necessidades, potencialidades e trajetórias dos estudantes quanto para a consolidação de vínculos de confiança entre escola e comunidade. O diálogo com as famílias deve ser pautado pelo respeito, pela escuta e pela corresponsabilidade, evitando posturas de culpabilização ou de mera comunicação burocrática.

Além disso, a inclusão demanda articulação intersetorial. Educação, saúde, assistência social, cultura e demais políticas públicas precisam atuar

de forma integrada para garantir o atendimento às múltiplas dimensões da vida dos estudantes. Glat e Blanco (2007) ressaltam que a inclusão requer a construção de redes de apoio que ultrapassem os limites da sala de aula e da própria escola.

Essa articulação é particularmente relevante no caso do AEE, que, embora seja um serviço educacional, não se esgota na dimensão escolar estrita. Sua efetividade depende de circulação de informações, planejamento conjunto, clareza de papéis institucionais e compromisso compartilhado com a promoção da autonomia e da participação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Considerações Finais

A trajetória do paradigma da educação inclusiva no Brasil evidencia que a inclusão escolar resulta de um processo histórico marcado por disputas de concepções, avanços normativos, permanências excludentes e desafios concretos de implementação. A passagem da segregação para a inclusão não eliminou automaticamente práticas e discursos herdados de paradigmas anteriores; ao contrário, revelou a coexistência de lógicas distintas no interior das redes de ensino e da cultura escolar.

Nesse cenário, as políticas inclusivas representaram conquistas fundamentais ao afirmar o direito à escolarização em classes comuns, redefinir o papel da educação especial e instituir o Atendimento Educacional Especializado como suporte complementar e suplementar à escolarização. Todavia, a garantia do direito à educação não se realiza apenas pela matrícula. Ela exige condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem, o que implica revisar concepções, reorganizar práticas pedagógicas, fortalecer a formação docente, ampliar redes de apoio e consolidar articulações com famílias e setores intersetoriais.

A inclusão requer, portanto, mais do que dispositivos técnicos: requer mudança de olhar, compromisso ético e ação coletiva. Significa compreender que toda pessoa é capaz de aprender, embora não da mesma forma, no mesmo tempo ou pelas mesmas mediações. Significa, igualmente, reconhecer que a escola inclusiva não beneficia apenas um grupo específico, mas qualifica a experiência educativa de todos, ao tornar o espaço escolar mais democrático, acolhedor e intelectualmente mais exigente.

Em síntese, a educação inclusiva deve ser assumida como construção cotidiana e projeto civilizatório. Sua efetivação depende da capacidade de a escola e os sistemas educacionais enfrentarem a lógica da padronização, acolherem a complexidade da diferença e produzirem contextos pedagógicos nos quais o direito à educação deixe de ser promessa formal e se converta em experiência concreta de pertencimento, participação e aprendizagem.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas contemporâneas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FLEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, DF: Editora UnB, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 11-26, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 833-849, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 55-64, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o discurso e a prática. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 12, p. 1-7, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira *et al.* Tendências da pesquisa em educação especial no Brasil: análise da produção acadêmica recente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 11-28, 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; NEVES, José Luis. Educação inclusiva e diferenças humanas: desafios para a escola contemporânea. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 45-58, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEGUNDA PARTE

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DA ESCOLA BRASILEIRA

CAPÍTULO 1

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DA ESCOLA BRASILEIRA

Introdução

A Psicologia da Educação constitui um campo de conhecimento fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, bem como para a análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes níveis de escolarização. No contexto brasileiro, sua trajetória histórica está profundamente vinculada às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que marcaram a constituição do sistema educacional ao longo do século XX e início do século XXI. Desde sua inserção inicial nas escolas normais e nos cursos de formação docente, a Psicologia da Educação vem desempenhando papel central na elaboração de concepções sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem, as diferenças individuais e as relações entre sujeito e contexto.

Entretanto, a consolidação desse campo não ocorreu de forma linear ou isenta de tensões. Ao longo de sua história, a Psicologia da Educação no Brasil foi alvo de críticas relacionadas ao psicologismo, ao individualismo e à descontextualização social de suas explicações, especialmente quando utilizada como instrumento de adaptação do aluno às exigências escolares, sem questionamento das condições estruturais que produzem o fracasso escolar. Tais críticas impulsionaram processos de revisão teórica e metodológica, levando à incorporação de abordagens críticas, histórico-culturais e sociointeracionistas, que passaram a considerar o sujeito em sua historicidade e inserção social.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar a trajetória histórica da Psicologia da Educação no Brasil, discutir seus principais desafios epistemológicos e pedagógicos e examinar suas contribuições para

a realidade educacional brasileira. Busca-se, assim, compreender como esse campo de saber pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Panorama Histórico da Psicologia da Educação no Brasil

A constituição da Psicologia da Educação no Brasil está intimamente relacionada ao processo de institucionalização da Psicologia como ciência e profissão no país. Conforme apontam Antunes (2008) e Goulart (2015), desde o início do século XX a Psicologia desenvolveu-se fortemente vinculada ao campo educacional, especialmente no contexto das reformas educacionais inspiradas pelo movimento da Escola Nova.

No período de transição do século XIX para o XX, o Brasil vivenciava intensas transformações sociais decorrentes da urbanização, da industrialização incipiente e da necessidade de construção de um projeto nacional moderno. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como instrumento central para a formação do “novo cidadão”, e a Psicologia emergiu como saber capaz de explicar e orientar o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem (Antunes, 2008).

O ideário escolanovista, fortemente influenciado por concepções psicológicas de matriz europeia e norte-americana, enfatizava o estudo das diferenças individuais, a mensuração da inteligência e a adaptação do ensino às características do aluno. Como destaca Goulart (2015), esse movimento contribuiu para a consolidação de um psicologismo educacional, no qual os problemas escolares eram frequentemente explicados a partir de fatores individuais, em detrimento da análise das condições sociais e institucionais da escola.

A partir das décadas de 1970 e 1980, em um contexto marcado pela ditadura civil-militar e, posteriormente, pelo processo de redemocratização, a Psicologia da Educação passou a ser fortemente questionada. Autores críticos denunciaram seu caráter ideológico, individualizante e alinhado a interesses conservadores, sobretudo quando associada ao tecnicismo educacional e às abordagens behavioristas predominantes naquele período (Goulart, 2015).

Esse momento de crítica foi fundamental para a redefinição do campo. Com a abertura política e a ampliação dos debates acadêmicos, ganharam

espaço no Brasil abordagens teóricas como a Psicologia Histórico-Cultural, o construtivismo piagetiano, a psicanálise e perspectivas críticas da Psicologia Escolar. Essas correntes passaram a compreender o desenvolvimento e a aprendizagem como processos mediados histórica e socialmente, rompendo com explicações reducionistas e biologizantes.

Nos anos 1990 e 2000, a Psicologia da Educação passou a dialogar de forma mais intensa com as políticas públicas educacionais. A incorporação dos quatro pilares da educação propostos por Delors (2001) — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser — influenciou práticas pedagógicas e discursos formativos. Paralelamente, avanços nas neurociências e nas pesquisas sobre cognição e emoção passaram a integrar o debate educacional, ainda que não sem críticas quanto ao risco de novas formas de reducionismo (Ferreira; Gonçalves; Lameirão, 2019).

Desafios Epistemológicos e Pedagógicos da Psicologia da Educação

Apesar de sua relevância histórica, a Psicologia da Educação enfrenta desafios persistentes no contexto brasileiro. Bezerra e Araújo (2012) apontam a existência de uma crise epistemológica no campo, caracterizada pela fragmentação teórica, pela aplicação acrítica de modelos importados e pela dificuldade de articulação entre teoria e prática pedagógica.

Schindwein (2010) destaca que, em muitos cursos de formação docente, a Psicologia da Educação ainda é apresentada de forma linear, descontextualizada e excessivamente teórica, o que dificulta sua apropriação crítica pelos futuros professores. Tal abordagem compromete o potencial da disciplina de instrumentalizar o educador para compreender a complexidade do desenvolvimento humano e das práticas educativas em contextos reais.

Outro desafio significativo refere-se à necessidade de superar dicotomias tradicionais, como indivíduo versus sociedade, cognição versus afetividade e teoria versus prática. A escola brasileira contemporânea é atravessada por desigualdades sociais profundas, demandas por inclusão, diversidade cultural e desafios relacionados à saúde mental de estudantes e professores. Diante disso, a Psicologia da Educação precisa dialogar com essas demandas, evitando explicações simplistas e assumindo uma postura crítica e interdisciplinar.

Objetivos, Campos e Conteúdos da Psicologia da Educação

A Psicologia da Educação pode ser definida como o campo de investigação que estuda os processos psicológicos envolvidos nas situações educativas, com o objetivo de compreendê-los e contribuir para sua transformação. Para Mindal (2010), trata-se de um conjunto de teorias e pesquisas voltadas à análise dos fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento em contextos educacionais.

Salvador (2000) amplia essa compreensão ao afirmar que a Psicologia da Educação investiga os processos de mudança que ocorrem nos sujeitos a partir de sua participação em práticas educativas formais e informais. Nessa perspectiva, o foco desloca-se da mera aplicação de teorias psicológicas para a construção de um campo de interface entre Psicologia e Educação.

Coll, Palacios e Marchesi (2004) destacam duas concepções centrais: a Psicologia da Educação como aplicação da Psicologia à Educação e como disciplina-ponte entre ambas. A segunda perspectiva tem ganhado maior adesão, pois reconhece a especificidade do fenômeno educativo e a necessidade de construir conhecimentos situados.

Entre os principais campos de estudo da Psicologia da Educação, destacam-se: a psicologia do desenvolvimento, a psicologia da aprendizagem e os estudos sobre diferenças individuais, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais (Mindal, 2010). Seus conteúdos abrangem teorias clássicas — como Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner, Freud e Rogers — e abordagens contemporâneas, como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, além de temas emergentes como inclusão, violência escolar e desenvolvimento socioemocional (Veiga; Magalhães, 2013).

Contribuições da Psicologia da Educação para a Realidade Escolar Brasileira

A Psicologia da Educação oferece contribuições significativas para a compreensão e a transformação da prática pedagógica. Entre elas, destacam-se o aprimoramento das estratégias de ensino, a promoção da inclusão escolar, o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, a capacitação

docente e o fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade (Mindal, 2010).

Pesquisas recentes indicam que, embora a disciplina seja reconhecida como fundamental nos cursos de formação docente, ainda enfrenta desafios relacionados à carga horária reduzida, à fragmentação curricular e à insuficiente contextualização com a realidade escolar brasileira (Gennari; Blanco; Araújo, 2020; Bastos, 2023). No entanto, tais estudos também apontam que abordagens críticas, interdisciplinares e articuladas à prática têm potencial para fortalecer o papel da Psicologia da Educação na formação de professores e na melhoria da qualidade do ensino.

Considerações Finais

A análise da trajetória da Psicologia da Educação no Brasil evidencia sua relevância histórica e seu papel estratégico na compreensão dos processos educativos. Ao longo de seu desenvolvimento, o campo passou por críticas e redefinições que contribuíram para o amadurecimento teórico e metodológico da área, especialmente no que se refere à superação de abordagens individualizantes e descontextualizadas.

No cenário contemporâneo, a Psicologia da Educação é chamada a responder aos desafios impostos pela diversidade, pela inclusão e pelas desigualdades sociais que marcam a realidade escolar brasileira. Para isso, torna-se imprescindível que a disciplina mantenha diálogo constante com as demandas sociais, promova interdisciplinaridade e contribua para a formação de educadores críticos e reflexivos.

Mais do que oferecer respostas prontas, a Psicologia da Educação deve instrumentalizar os profissionais da educação a compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade e a construir práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e a justiça educacional.

Referências

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: EDUC, 2008.

BASTOS, M. J. Psicologia da Educação nos cursos de formação docente: desafios contemporâneos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 35, p. 89-105, 2023.

BEZERRA, J. L.; ARAÚJO, C. M. Psicologia da Educação: crise e possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 231-248, 2012.

CARVALHO, E. J. G.; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais e Psicologia da Educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e022345, 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

FERREIRA, R. M.; GONÇALVES, C. A.; LAMEIRÃO, S. V. Neurociências e educação: diálogos e limites. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, e200145, 2019.

GOULART, I. B. Psicologia da Educação: fundamentos históricos e críticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 640-659, 2015.

MINDAL, L. **Psicologia da Educação: campos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHLINDWEIN, L. M. Formação docente e Psicologia da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 73-89, 2010.

VEIGA, I. P. A.; MAGALHÃES, J. C. **Psicologia da Educação e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

CAPÍTULO 2

A PLURALIDADE TEÓRICA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Introdução

A Psicologia da Educação consolidou-se, ao longo do século XX, como campo fundamental para compreender os processos de ensino e aprendizagem, oferecendo diferentes matrizes teóricas que expressam concepções distintas acerca do sujeito, do conhecimento, do desenvolvimento humano e do papel do contexto social. Longe de constituir uma visão homogênea, esse campo caracteriza-se pela pluralidade de abordagens — behaviorista, cognitivista, construtivista, histórico-cultural e humanista — que disputam interpretações sobre como se aprende e, por conseguinte, como se deve ensinar.

No contexto brasileiro, a incorporação dessas tradições ocorreu de maneira heterogênea, muitas vezes por meio de apropriações parciais ou leituras descontextualizadas de seus fundamentos epistemológicos, impactando diretamente as políticas educacionais, os currículos, os modelos avaliativos e a formação docente (Souza; Pinto, 2024). Assim, discutir as concepções psicológicas de aprendizagem não configura mero exercício teórico, mas condição indispensável para a elaboração de práticas pedagógicas coerentes, especialmente no ensino superior, que enfrenta desafios relacionados à democratização do acesso, à permanência estudantil, à inclusão e à responsabilidade social do conhecimento.

Este texto apresenta uma breve análise das principais concepções psicológicas de aprendizagem e de seus desdobramentos para a prática pedagógica brasileira, com ênfase no ensino superior, defendendo que a pluralidade teórica deve constituir repertório epistemológico capaz de sustentar um design pedagógico flexível, crítico e comprometido com a formação integral do estudante.

A Tradição Behaviorista: Controle, Objetividade e Limites Interpretativos

A abordagem behaviorista, especialmente em sua vertente skinneriana, concebe a aprendizagem como mudança observável de comportamento resultante da interação entre estímulos e consequências. Fundamentada em princípios como reforçamento e modelagem, essa tradição influenciou a organização curricular voltada para objetivos comportamentais e a mensuração do desempenho.

No ensino superior, sua presença é observada em práticas pedagógicas que valorizam a definição explícita de critérios de avaliação e o uso sistemático de feedback imediato. Tais procedimentos podem contribuir para a consolidação de habilidades técnicas básicas em cursos profissionalizantes e de exatas, em que a precisão operativa é fundamental.

Entretanto, a ênfase exclusiva na observação externa do comportamento tende a reduzir a complexidade do fenômeno da aprendizagem, ao desconsiderar processos internos de significação, criatividade e pensamento crítico. Essa limitação é especialmente problemática quando o ensino precisa promover competências cognitivas superiores e participação crítica na sociedade.

Cognitivismo e Construtivismo: Organização Mental e Protagonismo do Aprendiz

O cognitivismo desloca o foco da aprendizagem para os processos mentais, investigando como a informação é percebida, organizada, armazenada e recuperada. Teorias como a aprendizagem significativa destacam a importância dos conhecimentos prévios, dos organizadores conceituais e da metacognição para a consolidação do saber.

No contexto brasileiro, pesquisas recentes apontam que estratégias de autorregulação e metacognição desempenham papel crucial no desempenho acadêmico dos estudantes universitários, indicando a necessidade de explicitar tais competências em projetos pedagógicos no ensino superior (Arcoverde *et al.*, 2020).

O construtivismo, por sua vez, amplia a compreensão ao defender que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o

meio. Em sua vertente socioconstrutivista, enfatiza-se a dimensão social da aprendizagem, reconhecendo a importância da mediação, da linguagem e da cooperação. O professor atua como organizador de situações-problema e facilitador de conflitos cognitivos que promovem a construção compartilhada do conhecimento.

Essas concepções sustentam metodologias ativas cada vez mais exploradas no Brasil, como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e projetos integradores. Estudos brasileiros indicam que, em áreas como a saúde, tais abordagens favorecem o engajamento e a articulação de saberes em situações práticas de formação profissional (De Souza *et al.*, 2021).

Perspectiva Histórico-Cultural e Humanista: Mediação, Significado e Formação Integral

A abordagem histórico-cultural, inspirada em Vygotsky, introduz a centralidade da mediação social e da linguagem como ferramentas constitutivas do pensamento. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) demonstra que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, sendo fundamental a intervenção pedagógica qualificada.

No ensino superior brasileiro, essa perspectiva sustenta práticas colaborativas, tutorias entre pares e comunidades de aprendizagem que favorecem a interação dialógica e o desenvolvimento conjunto de saberes. Essa abordagem se apresenta particularmente importante em ambientes plurais e multiculturais, nos quais as mediações compartilhadas fortalecem a participação equitativa de estudantes com diferentes trajetórias.

De modo complementar, a psicologia humanista enfatiza a experiência subjetiva, a motivação intrínseca, a autoeficácia e o clima relacional como condições para a aprendizagem significativa. Estudos brasileiros sobre educação inclusiva no ensino superior destacam que ambientes pedagógicos que valorizam a escuta ativa, a reflexão crítica e a construção de vínculos são essenciais para promover equidade e participação plena (Pinto, 2024).

Aprendizagem em Redes e Inovação Pedagógica

As transformações tecnológicas introduziram perspectivas como aprendizagem situada, comunidades de prática e conectivismo, reconhecen-

do que o conhecimento circula em redes digitais e que aprender implica navegar criticamente em fluxos informacionais complexos.

No Brasil, a expansão de ambientes híbridos e digitais no ensino superior destacou a necessidade não apenas de acesso tecnológico, mas de políticas e práticas pedagógicas que garantam acessibilidade, equidade e inclusão no uso de tecnologias. Pesquisas brasileiras recentes revelam que muitos ambientes virtuais ainda apresentam barreiras de acessibilidade, prejudicando a participação de estudantes com deficiência e exigindo estratégias educativas mais sensíveis às diferenças (Iacono, 2024).

Considerações Finais

A pluralidade teórica da Psicologia da Educação não deve ser compreendida como fragmentação, mas como repertório epistemológico que possibilita múltiplas leituras do fenômeno educativo. Cada abordagem ilumina aspectos específicos da aprendizagem: o behaviorismo oferece ferramentas objetivas para a organização do ensino; o cognitivismo aprofunda a compreensão dos processos mentais; o construtivismo valoriza o protagonismo do aprendiz; a perspectiva histórico-cultural evidencia a mediação social; e o humanismo reforça a dimensão ética da formação humana.

No contexto brasileiro, marcado pela expansão do acesso ao ensino superior e pela diversidade cultural dos estudantes, torna-se imprescindível uma prática pedagógica que articule essas contribuições de forma crítica e contextualizada. A docência universitária precisa conciliar rigor científico, inovação metodológica e compromisso social, garantido não apenas o acesso à educação, mas a permanência, a participação significativa e o reconhecimento das trajetórias estudantis.

Defende-se um arranjo pedagógico integrador, que combine estratégias de diferentes tradições teóricas, promova avaliação formativa e autêntica, utilize tecnologias de forma ética e assegure inclusão, diversidade e desenvolvimento de competências essenciais como pensamento crítico, comunicação científica, resolução de problemas e responsabilidade ética.

Referências

ARCOVERDE, Â. R. R. *et al.* Satisfaction with self and external regulation of learning of Brazilian undergraduate students: evidence of the need for strengthening self-regulatory skills. **Frontiers in Education**, v. 5, p. 571150, 2020.

DE SOUZA, L. S. *et al.* Active methodologies in higher education in Brazilian health courses: characterization of scientific production. **Research, Innovation and Studies in University Pedagogy**, 2021.

IACONO, J. P. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: análise de websites de universidades públicas do Paraná. **Educação em Revista**, v. 40, n. 1, 2024.

PINTO, M. D. O. S. As práticas pedagógicas de inclusão no ensino superior: reflexões a partir de experiências brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, 2024.

ROSSATO, S. P. M. **Inclusão na educação superior: desafios de uma psicologia crítica e ética**. *Educação & Sociedade*, v. 45, n. 1, 2024.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Introdução

A inclusão escolar ocupa lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, culturais, econômicas e educacionais. A garantia do direito à educação para todos, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), exige não apenas o acesso físico à escola, mas a efetiva participação e aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

Nesse cenário, a Psicologia da Educação assume papel estratégico ao oferecer fundamentos teóricos e metodológicos para compreender os processos de aprendizagem em contextos de diversidade, bem como para problematizar práticas escolares excludentes. Ao dialogar com conceitos como alteridade, diversidade e direitos humanos, a Psicologia da Educação contribui para a construção de uma escola comprometida com a equidade, a justiça social e o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo.

Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições da Psicologia da Educação para a inclusão escolar no Brasil, articulando fundamentos teóricos, evidências empíricas nacionais recentes e implicações práticas para o processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentos Teóricos da Inclusão Escolar na Psicologia da Educação

A inclusão escolar fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana como princípio ético, político e pedagógico. O conceito de alteridade, entendido como a capacidade de reconhecer o outro em sua diferença, constitui elemento central para uma educação inclusiva, pois rompe com lógicas homogeneizadoras e normalizadoras historicamente presentes na escola (Mantoan, 2006).

A Psicologia da Educação, especialmente a partir de abordagens histórico-culturais, críticas e humanistas, contribui para compreender que as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente ao aluno, mas devem ser analisadas à luz das condições sociais, institucionais e pedagógicas em que o processo educativo ocorre. Essa perspectiva desloca o foco do déficit individual para a análise das barreiras à aprendizagem e à participação, conforme proposto por modelos contemporâneos de educação inclusiva.

Autores como Vygotsky (2008) oferecem aportes fundamentais ao enfatizar o papel da mediação social e da interação no desenvolvimento humano, reconhecendo que todos os sujeitos possuem potencialidades que podem ser mobilizadas em contextos educativos adequadamente organizados. Do mesmo modo, a Psicologia Humanista destaca a importância de ambientes afetivamente seguros, nos quais o aluno se sinta acolhido e valorizado em sua singularidade (Rogers, 1978).

Evidências Empíricas Brasileiras sobre Psicologia da Educação e Inclusão Escolar

A produção acadêmica brasileira tem evidenciado avanços significativos no debate sobre inclusão escolar, ao mesmo tempo em que aponta desafios persistentes. A dissertação de Matos (2018), desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisa a formação de professores no âmbito do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” e destaca a influência da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na construção de concepções mais amplas de inclusão.

Em revisão integrativa realizada por Araújo *et al.* (2022), que analisou teses e dissertações produzidas entre 2017 e 2022, os autores identificaram que, apesar do avanço das políticas públicas e do arcabouço legal, ainda há fragilidades na formação docente, dificuldades na adaptação curricular e resistência institucional à valorização da diversidade no cotidiano escolar.

Estudos sobre a atuação da Psicologia Escolar também revelam lacunas importantes. Alirão e Almeida (2019), ao investigarem práticas de psicólogas escolares no Mato Grosso do Sul, observaram que, embora haja reconhecimento da importância da inclusão, faltam condições institucionais, formação continuada e articulação entre os profissionais da escola. Resultados semelhantes foram encontrados por Coelho e Cruz (2023), ao analisarem os desafios enfrentados na inclusão de estudantes autistas no contexto escolar brasileiro.

Essas pesquisas reforçam a necessidade de compreender a inclusão escolar como processo complexo, que envolve dimensões pedagógicas, psicológicas, institucionais e políticas, exigindo atuação integrada entre professores, psicólogos, gestores e demais profissionais da educação.

Implicações Práticas da Psicologia da Educação para o Ensino-Aprendizagem Inclusivo

A partir dos fundamentos teóricos e das evidências empíricas analisadas, é possível identificar contribuições concretas da Psicologia da Educação para a construção de práticas educativas inclusivas. No âmbito da formação docente, destaca-se a necessidade de inserir de forma transversal temas relacionados à diversidade, à inclusão e aos direitos humanos nos currículos de licenciatura e Pedagogia, superando abordagens pontuais ou meramente normativas (Nunes, 2020).

No que se refere às práticas pedagógicas, a Psicologia da Educação contribui para o desenvolvimento de metodologias que valorizem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, a flexibilização curricular, o uso de recursos de acessibilidade e a adoção de avaliações diversificadas e formativas. Essas práticas favorecem a participação ativa dos estudantes e reduzem processos de exclusão simbólica e pedagógica.

Além disso, a atuação do psicólogo escolar, em diálogo com professores e gestores, pode contribuir para a construção de uma cultura escolar inclusiva, baseada no respeito às diferenças, no enfrentamento de preconcei-

tos e na promoção de relações interpessoais saudáveis. Conforme aponta a literatura, a inclusão escolar efetiva depende não apenas de recursos materiais, mas de mudanças nas concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Mantoan, 2006; Altrão; Almeida, 2019).

Considerações Finais

As contribuições da Psicologia da Educação para a inclusão escolar no Brasil são amplas e fundamentais, especialmente ao problematizar concepções reducionistas de aprendizagem e desenvolvimento e ao defender a valorização da diversidade como princípio educativo. A análise da produção acadêmica nacional evidencia avanços importantes, tanto no campo teórico quanto no empírico, ao incorporar conceitos como alteridade, direitos humanos e justiça social ao debate educacional.

Entretanto, persistem desafios significativos, como lacunas na formação docente, dificuldades de implementação das políticas públicas, insuficiência de recursos e resistência institucional às mudanças necessárias. Diante disso, a Psicologia da Educação deve continuar a se afirmar como campo crítico e comprometido com a transformação da realidade escolar, contribuindo para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio legal e se concretize no cotidiano das escolas brasileiras.

Referências

ALTRÃO, L. F.; ALMEIDA, M. A. Psicologia escolar e educação inclusiva: da formação às práticas de psicólogas escolares. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, e190043, 2019.

ARAÚJO, L. R. *et al.* A diversidade da inclusão educacional e as necessidades formativas de professores da educação básica: revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-20, 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015.

COELHO, M. C.; CRUZ, S. M. Psicologia escolar e inclusão de alunos autistas: desafios no contexto brasileiro. **Intermeio**, Campo Grande, v. 29, n. 57, p. 131-150, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MATOS, N. S. D. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2018.

NUNES, L. G. A. **Psicologia escolar e desenvolvimento profissional docente: diálogos sobre educação inclusiva.** 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ROGERS, C. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: **Interlivros**, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 4

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Introdução

A formação do educador constitui elemento central para a qualidade da educação em qualquer sociedade, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, diversidade cultural e demandas crescentes por inclusão e equidade, como é o caso brasileiro. Nesse cenário, a Psicologia da Educação desempenha papel estratégico ao oferecer subsídios teóricos, metodológicos e empíricos para a compreensão dos processos de aprendizagem, desenvolvimento humano, motivação e interação social que atravessam o trabalho docente.

No Brasil, a Psicologia da Educação integra historicamente os currículos dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, assumindo a função de instrumentalizar o futuro professor para compreender o aluno em sua complexidade biopsicossocial. Entretanto, pesquisas recentes indicam que, apesar de sua relevância reconhecida, a disciplina ainda enfrenta desafios relacionados à fragmentação curricular, à dissociação entre teoria e prática e à dificuldade de dialogar com as demandas contemporâneas da escola.

Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições da Psicologia da Educação para a formação do educador no Brasil, com base em produções acadêmicas recentes, discutindo avanços, desafios e perspectivas para uma formação docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Panorama da Produção Acadêmica Brasileira sobre Psicologia da Educação e Formação Docente

A literatura brasileira dos últimos anos evidencia um crescente interesse em analisar o lugar da Psicologia da Educação na formação inicial e

continuada de professores. Bastos (2022), em revisão integrativa de publicações entre 2012 e 2021, identifica que a disciplina permanece presente nos currículos das licenciaturas, porém, frequentemente organizada de modo tradicional, com ênfase expositiva e limitada articulação com a realidade escolar concreta.

Em estudo desenvolvido por Souza (2021), que investigou uma proposta formativa inovadora em uma instituição de ensino superior, observa-se que modelos baseados na prática reflexiva, na interdisciplinaridade e na inserção dos licenciandos em contextos reais de escola produzem efeitos positivos na formação profissional. Esses achados reforçam a importância de uma Psicologia da Educação que dialogue com a prática e com os desafios cotidianos da docência.

Nunes (2020), ao analisar o desenvolvimento profissional docente no contexto da educação inclusiva, destaca que muitos professores relatam lacunas significativas em sua formação inicial no que se refere à compreensão dos aspectos psicológicos da aprendizagem, da diversidade e da inclusão. Tal constatação aponta para a necessidade de fortalecer o papel da Psicologia da Educação como eixo transversal da formação docente.

Rodrigues (2023) acrescenta que a Psicologia da Educação deve ser compreendida não apenas como um conjunto de teorias explicativas, mas como espaço formativo capaz de promover a reflexão crítica sobre o ensinar e o aprender, contribuindo para a constituição do professor como intelectual comprometido com a transformação social.

Contribuições Teóricas da Psicologia da Educação para a Formação do Educador

A Psicologia da Educação oferece contribuições fundamentais à formação docente ao possibilitar a compreensão dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem em suas múltiplas dimensões. As teorias psicológicas clássicas e contemporâneas permitem ao futuro professor reconhecer as diferenças individuais, os ritmos de aprendizagem, os aspectos afetivos e motivacionais, bem como as influências sociais e culturais que permeiam o processo educativo.

Autores como Piaget, Vygotsky e Wallon fornecem subsídios para compreender o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes,

enquanto contribuições de Ausubel, Skinner e Rogers ampliam a compreensão dos processos de aprendizagem, motivação e construção do conhecimento. A Psicologia Escolar, por sua vez, contribui para a análise crítica da prática pedagógica, do contexto institucional e das relações interpessoais na escola (Nunes, 2020).

Além disso, a Psicologia da Educação auxilia o educador a desenvolver competências reflexivas, éticas e profissionais, fundamentais para lidar com situações complexas do cotidiano escolar, como dificuldades de aprendizagem, conflitos interpessoais, demandas de inclusão e questões relacionadas à saúde mental.

Desafios Contemporâneos na Formação Docente

Apesar de suas contribuições, a Psicologia da Educação enfrenta desafios persistentes na formação do educador. Um dos principais refere-se à desconexão entre teoria e prática, frequentemente apontada pelos estudos analisados. Bastos (2022) destaca que muitos cursos apresentam conteúdos psicológicos de forma abstrata, sem articulação com situações reais de ensino.

Outro desafio diz respeito à contextualização dos conteúdos. As realidades regionais, culturais e socioeconômicas dos estudantes nem sempre são consideradas nos currículos de formação docente, o que dificulta a aplicação dos conhecimentos psicológicos em contextos diversos. Souza (2025) observa que a Psicologia da Educação, em muitos cursos, ainda é tratada como disciplina acessória, com carga horária reduzida e pouco espaço para aprofundamento crítico.

A formação para a diversidade e inclusão também se apresenta como desafio central. Nunes (2020) evidencia que professores frequentemente se sentem despreparados para lidar com alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou em situações de vulnerabilidade social, o que reforça a necessidade de integrar a Psicologia da Educação às políticas de formação continuada.

Perspectivas e Boas Práticas na Formação do Educador

A produção acadêmica recente aponta caminhos promissores para o fortalecimento da Psicologia da Educação na formação docente. Entre eles, destacam-se propostas formativas que valorizam a interdisciplinaridade, a prática reflexiva, o estudo de casos reais e a parceria entre universidades e escolas de educação básica (Souza, 2021).

Modelos de formação continuada, que envolvem psicólogos escolares, professores e gestores em processos colaborativos de reflexão e intervenção, também têm se mostrado eficazes para o desenvolvimento profissional docente (Nunes, 2020). Além disso, a ampliação da carga horária da Psicologia da Educação e sua distribuição ao longo do curso, desde os períodos iniciais, favorecem a construção de uma compreensão mais integrada dos processos educativos (Bastos, 2022).

Essas perspectivas indicam que a Psicologia da Educação pode consolidar-se como eixo estruturante da formação docente, contribuindo para a formação de educadores críticos, reflexivos e comprometidos com a promoção de aprendizagens significativas e com a justiça educacional.

Considerações Finais

A Psicologia da Educação revela-se indispensável na formação do educador ao oferecer fundamentos teóricos e práticos para compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. A análise da produção acadêmica brasileira recente evidencia avanços importantes, especialmente no reconhecimento da necessidade de práticas formativas mais contextualizadas, reflexivas e inclusivas.

Entretanto, persistem desafios relacionados à fragmentação curricular, à dissociação entre teoria e prática e à insuficiência de formação para lidar com as demandas contemporâneas da escola. Diante disso, fortalecer a Psicologia da Educação na formação docente implica repensar currículos, metodologias e políticas institucionais, de modo a garantir que esse campo de conhecimento contribua efetivamente para a construção de uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

Referências

BASTOS, M. J. Psicologia da Educação nos cursos de formação inicial de docentes: uma revisão integrativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 33, p. 275-292, 2022.

NUNES, L. G. A. **Psicologia escolar e desenvolvimento profissional docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RODRIGUES, R. O lugar da Psicologia da Educação no processo formativo. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 16, n. 2, p. 55-70, 2023.

SOUZA, S. R. **A formação docente em uma proposta inovadora: um estudo na formação inicial de professores da educação básica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA, T. H. A psicologia como componente na formação de professores do ensino básico: revisão de literatura. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 28, n. 1, p. 1-18, 2025.

TERCEIRA PARTE

CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM À PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 5

B. F. SKINNER E A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução

As Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento constituem um campo plural, atravessado por diferentes matrizes epistemológicas. Entre elas, as abordagens comportamentalistas exerceram influência decisiva na consolidação da Psicologia como ciência e na formulação de tecnologias educacionais. No contexto brasileiro, a Análise do Comportamento consolidou-se como um dos principais referenciais teóricos para intervenções educacionais baseadas em evidências (Tourinho, 2011; Carrara, 2015).

Este capítulo tem por objetivo apresentar possíveis contribuições dos pressupostos da Abordagem Comportamentalista para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Para tal, parte-se da compreensão de que a educação inclusiva exige estratégias sistemáticas de ensino, avaliação e intervenção, sustentadas por fundamentos teóricos consistentes e validados empiricamente.

Breve resgate histórico das abordagens comportamentalistas

O Behaviorismo emergiu no início do século XX, com o manifesto de John B. Watson, que propunha a Psicologia como ciência do comportamento observável. A proposta de Watson foi influenciada pelos estudos de Ivan Pavlov sobre condicionamento clássico, estabelecendo a centralidade das relações estímulo-resposta (Watson, 1913; Pavlov, 1927).

Posteriormente, Edward Thorndike contribuiu com a formulação da Lei do Efeito, segundo a qual respostas seguidas de consequências satisfatórias tendem a se fortalecer. Esse princípio tornou-se basilar para o desenvolvimento posterior do condicionamento operante (Carrara, 2015).

Entretanto, foi com Burrhus Frederic Skinner que o Behaviorismo assumiu nova configuração, consolidando-se como Behaviorismo Radical. Di-

ferentemente das versões metodológicas anteriores, Skinner incluiu eventos privados (como pensamentos e sentimentos) no escopo da análise científica, desde que compreendidos como comportamentos sujeitos às mesmas leis que os eventos públicos (Skinner, 1953/2003).

No Brasil, a introdução e expansão da Análise do Comportamento ocorreram principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970, com forte inserção em universidades públicas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UnB). A produção científica nacional tem aprofundado discussões epistemológicas e aplicações educacionais do Behaviorismo Radical (Tourinho, 2011; Banaco; Zamignani, 2010).

O Behaviorismo Radical

O Behaviorismo Radical constitui a filosofia da ciência que fundamenta a Análise do Comportamento. Segundo Tourinho (2011), trata-se de uma posição monista e contextualista, que rejeita explicações mentalistas e enfatiza a relação funcional entre organismo e ambiente. Skinner (1953/2003) propõe que o comportamento é função das contingências de reforçamento, isto é, das relações entre antecedentes, respostas e consequências. A unidade básica de análise é o operante, definido por seus efeitos no ambiente.

Condicionamento Operante e Contingências de Reforçamento

O condicionamento operante refere-se ao processo pelo qual a probabilidade futura de uma resposta é alterada em função de suas consequências. Reforçadores aumentam a frequência de uma resposta; punições a reduzem; e a extinção ocorre quando a consequência reforçadora deixa de ser apresentada.

No campo educacional, esse modelo permitiu o desenvolvimento de procedimentos como reforçamento diferencial, modelagem, encadeamento e ensino programado. Conforme Carrara (2015), tais tecnologias foram fundamentais para a organização sistemática do ensino.

Controle de Estímulos e Generalização

Outro conceito central é o controle de estímulos, que descreve como determinados estímulos antecedentes passam a evocar respostas especí-

ficas. A discriminação e a generalização são processos complementares nesse contexto. Pesquisas brasileiras recentes têm destacado a importância do ensino por tentativas discretas e do ensino baseado em equivalência de estímulos para a aprendizagem de repertórios acadêmicos e comunicativos, especialmente em populações com deficiência (Souza; De Rose, 2014).

Comportamento Verbal

Na obra *Verbal Behavior* (1957), Skinner propõe uma análise funcional da linguagem, classificando operantes verbais como mandos, tatos, ecoicos e intraverbais. Essa abordagem tem sido amplamente utilizada em intervenções educacionais e clínicas no Brasil, particularmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Miguel; Carrara, 2016).

Contribuições das Abordagens Comportamentalistas para a Prática Pedagógica Inclusiva

A educação inclusiva demanda práticas baseadas em evidências, planejamento individualizado e monitoramento contínuo do progresso de crianças e estudantes. Nesse cenário, a Análise do Comportamento pode oferecer contribuições significativas, entre as quais:

Avaliação funcional do comportamento

A avaliação funcional permite identificar as variáveis ambientais que mantêm comportamentos-problema, substituindo explicações internalistas por análises contextuais. Essa abordagem favorece intervenções individualizadas e éticas (Banaco; Zamignani, 2010).

Ensino estruturado e individualizado

O ensino programado e o delineamento de contingências permitem adaptar o currículo às necessidades específicas de crianças e estudantes. Em contextos inclusivos, tais estratégias podem favorecer a participação ativa de crianças e estudantes com deficiência, garantindo acesso ao conteúdo por meio de procedimentos graduais e reforçamento positivo. Em estudos

nacionais ocorre de encontrar a informação de que programas baseados em princípios comportamentais podem promover aquisição de habilidades acadêmicas, sociais e comunicativas em contextos escolares inclusivos (Miguel; Carrara, 2016).

Monitoramento e tomada de decisão baseada em dados

A Análise do Comportamento enfatiza a mensuração objetiva do desempenho. A coleta sistemática de dados possibilita ajustes nas intervenções, promovendo maior eficácia pedagógica. Essa perspectiva dialoga com políticas contemporâneas de educação inclusiva no Brasil, ao oferecer instrumentos técnicos para implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com base empírica.

Embora frequentemente criticado por suposto reducionismo, o Behaviorismo Radical apresenta uma epistemologia sofisticada, que reconhece a complexidade das interações entre indivíduo e cultura. Tourinho (2011) destaca que a análise cultural proposta por Skinner amplia o alcance da teoria para além do laboratório, incluindo práticas sociais e educacionais. No contexto brasileiro contemporâneo, a Análise do Comportamento tem se consolidado como referencial relevante na produção científica sobre inclusão escolar, especialmente na formação docente e no desenvolvimento de tecnologias educacionais acessíveis.

Contudo, desafios persistem, como a necessidade de maior articulação interdisciplinar e de superação de interpretações simplificadas da teoria. A formação de professores universitários exige domínio conceitual rigoroso, evitando caricaturas do Behaviorismo como mera técnica de controle.

Considerações Finais

As abordagens comportamentalistas, especialmente na formulação do Behaviorismo Radical de B. F. Skinner, constituem um marco fundamental nas Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Seus conceitos — condicionamento operante, contingências de reforçamento, controle de estímulos e comportamento verbal — oferecem base sólida para a organização do ensino.

No campo da educação inclusiva, a Análise do Comportamento contribui com instrumentos técnicos e epistemológicos que favorecem práticas pedagógicas individualizadas, mensuráveis e baseadas em evidências. A produção científica brasileira recente demonstra a vitalidade dessa abordagem, reafirmando sua pertinência no cenário educacional contemporâneo.

Referências

BANACO, R. A.; ZAMIGNANI, D. R. Análise funcional do comportamento: fundamentos e aplicações. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 7-19, 2010.

CARRARA, K. Behaviorismo radical: crítica e metacrítica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 217-227, 2015.

MIGUEL, C. F.; CARRARA, K. Análise do comportamento e autismo: contribuições para a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 405-420, 2016.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. 11. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2003. (Obra original publicada em 1953).

SOUZA, D. G.; DE ROSE, J. C. C. Desenvolvimentos recentes na pesquisa sobre equivalência de estímulos no Brasil. **Acta Comportamentalia**, Guadalajara, v. 22, n. 1, p. 45-62, 2014.

TOURINHO, E. Z. Behaviorismo radical, subjetividade e cultura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. spe, p. 13-20, 2011.

CAPÍTULO 07

ABORDAGENS COGNITIVISTAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução

As teorias cognitivas representam uma das matrizes teóricas mais influentes no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento. Elas deslocaram o foco do comportamento observável para os processos internos de construção do conhecimento, enfatizando como os sujeitos constroem sentido por meio de interações com o mundo e com seus conhecimentos prévios. Essa perspectiva fundamenta práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, o pensamento crítico e a inclusão dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Compreendendo a Abordagem Cognitivista

A psicologia cognitiva emergiu na segunda metade do século XX como resposta crítica ao behaviorismo, propondo que a aprendizagem é um processo ativo e construtivo. Ao contrário da visão behaviorista, que entende o aprender na relação entre estímulos e respostas, a abordagem cognitivista vê o sujeito como agente ativo na construção da sua compreensão do mundo. Essa perspectiva ganhou força com o trabalho de teóricos como Piaget, Ausubel e Bruner, cujas ideias serviram de base para reformas curriculares e práticas pedagógicas centradas no aluno e no significado do conhecimento.

Jean Piaget: Desenvolvimento Cognitivo e Construção do Conhecimento

Jean Piaget (1896-1980) propôs uma teoria do desenvolvimento cognitivo que influenciou profundamente a educação. Para Piaget, o desenvolvimento intelectual ocorre em estágios qualitativos — sensorio-motor, pré-

-operacional, operações concretas e formais — cada qual caracterizado por formas próprias de raciocínio e de relação com o mundo. Esses estágios colocam em evidência a importância das ações do sujeito sobre o ambiente, da assimilação e acomodação de esquemas mentais e do processo de equilíbrio como motor do desenvolvimento cognitivo.

No contexto educacional, a teoria piagetiana sugere que a aprendizagem deve respeitar as capacidades cognitivas do aluno, promovendo atividades que estimulem a descoberta ativa e a resolução de problemas, em vez de mera memorização. Isso implica que o docente deve conhecer os níveis de desenvolvimento dos estudantes para elaborar situações de ensino que sejam cognitivamente adequadas e desafiadoras.

Piaget também antecipou reflexões importantes sobre inclusão ao considerar que o conhecimento se constrói progressivamente e que cada estudante tem seu ritmo próprio de desenvolvimento — ideia que encontra eco nas práticas pedagógicas que respeitam as diferenças cognitivas e estilos de aprendizagem dos alunos inclusive em contextos educacionais diversos.

David Ausubel: Aprendizagem Significativa

David Ausubel (1918-2008) desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa, defendendo que aprender é relacionar novas informações aos conhecimentos prévios significativos que o sujeito já possui. Para Ausubel, o fator mais importante na aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe — encontrar esse conhecimento prévio é fundamental para ancorar o novo conteúdo de forma significativa.

Essa teoria introduz no campo educacional conceitos como organizadores prévios, estruturas cognitivas e aprendizagem por recepção. A aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos são apresentados de forma que possam conectar-se logicamente à estrutura cognitiva do aprendiz, favorecendo compreensão profunda, retenção duradoura e transferência de aprendizagem.

No Brasil, pesquisadores destacam que a perspectiva ausubeliana sustenta práticas pedagógicas que valorizam a compreensão e contextualização do saber, reforçando a necessidade de considerar os saberes prévios dos alunos em processos de inclusão e adaptação pedagógica. Tais práticas favorecem a construção de ambientes de ensino que acolhem a diversidade

cognitiva, garantindo significado real ao aprendizado de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Jerome Bruner: Descoberta e a Construção do Saber

Jerome Bruner (1915-2016) ampliou a perspectiva cognitivista ao enfatizar a aprendizagem por descoberta e a construção progressiva de conhecimento em espiral. Para Bruner, qualquer conteúdo pode ser ensinado de forma significativa, desde que seja apresentado de maneira acessível ao nível de desenvolvimento do aluno, promovendo descobertas com suporte adequado do professor — conceito que ele chamou de *scaffolding* ou andaime cognitivo .

Bruner propõe ainda que o currículo seja organizado em espiral: temas centrais são revisitados em níveis cada vez mais complexos, favorecendo a construção contínua de conceitos. Essa abordagem estimula a autonomia intelectual dos alunos e a participação ativa no processo de aprendizagem.

No contexto da inclusão, a perspectiva bruneriana implica o uso de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais, promovendo suporte ajustado ao ritmo de cada estudante e facilitando sua participação plena no processo educativo.

Contribuições das Abordagens Cognitivistas para a Prática Pedagógica Inclusiva

As teorias cognitivas trazem contribuições relevantes para a inclusão educacional em contextos escolar e universitário. A inclusão, entendida como a garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes — independentemente de suas condições cognitivas, físicas ou emocionais — demanda práticas que considerem a diversidade de formas de aprender.

No campo das abordagens cognitivistas:

Piaget reforça a necessidade de atividades que respeitem os níveis de desenvolvimento e promovam a construção ativa do conhecimento, evitando práticas rígidas que desconsiderem as diferenças individuais .

Ausubel aponta para a importância de se identificar e valorizar conhecimentos prévios, o que é especialmente crucial em contextos de inclusão,

pois permite ajustar conteúdos e estratégias pedagógicas para que façam sentido cognitivo para cada aluno .

Bruner oferece bases para um ensino que combina descoberta, suporte diferenciado e revisão progressiva de conteúdos, favorecendo a inclusão por meio de práticas ajustadas a múltiplos ritmos e estilos de aprendizagem.

Pesquisas no contexto brasileiro apontam para o uso das teorias cognitivistas como fundamento para práticas que atendem a alunos com deficiência visual e outras necessidades específicas, demonstrando que tais abordagens podem melhorar o desempenho acadêmico quando aliadas a adaptações curriculares e metodológicas adequadas.

Considerações Finais

As abordagens cognitivistas de Piaget, Ausubel e Bruner oferecem fundamentos teóricos robustos que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos, colocando o sujeito como agente ativo de sua aprendizagem. Essas perspectivas não apenas enriqueceram a compreensão do fenômeno da aprendizagem como também subsidiaram práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de articular desenvolvimento cognitivo, significado e adaptação dos processos educativos às necessidades dos alunos.

Em um contexto educacional que busca cada vez mais equidade e inclusão, as contribuições dessas teorias permanecem atuais e fundamentais para orientar docentes na elaboração de práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa para todos.

Referências

AUSUBEL, David P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Educational psychology: a cognitive view**. 2. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BRUNER, Jerome S. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

BRUNER, Jerome S. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

BRUNER, Jerome S. **Toward a theory of instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

FARIAS, G. B. **Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel**. 2022. Artigo.

PIAGET, J. **Teoria do desenvolvimento cognitivo e implicações educacionais**. In: Pesquisas brasileiras recentes sobre desenvolvimento e educação.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ZAIA, L. L. **Aprender em Piaget: o significado da inclusão**. Universidade Federal de Uberlândia.

CAPÍTULO 8

A ABORDAGEM DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução

A Psicologia Sócio-histórica, fundamentada principalmente na obra de Lev S. Vygotsky e desenvolvida por autores como A. N. Leontiev e A. R. Luria, constitui uma das matrizes teóricas mais influentes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem no campo educacional contemporâneo. Diferentemente das abordagens individualistas ou maturacionistas, essa perspectiva compreende o desenvolvimento humano como processo histórico, social e culturalmente mediado, no qual a aprendizagem ocupa papel estruturante (Vygotsky, 2007).

No contexto educacional brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e por desafios relacionados à inclusão escolar, a Psicologia Sócio-histórica apresenta significativa contribuição ao deslocar o foco do déficit individual para as condições sociais e pedagógicas que possibilitam — ou limitam — o desenvolvimento dos sujeitos. Tal deslocamento é particularmente relevante no debate sobre educação inclusiva, que demanda a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a participação, a equidade e o reconhecimento da diversidade.

Este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos da Psicologia Sócio-histórica no processo de ensino-aprendizagem e discutir suas contribuições para a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva, articulando teoria e implicações educacionais.

Fundamentos da Psicologia Sócio-histórica

A Psicologia Sócio-histórica parte do pressuposto de que as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano interpsicológico (entre sujeitos) para, posteriormente, internalizar-se no plano intrapsicológico. Essa dinâmica revela que a aprendizagem não é resultado exclusivo da maturação biológica, mas processo mediado culturalmente.

O conceito de mediação é central nessa abordagem. Instrumentos e signos — especialmente a linguagem — funcionam como mediadores das relações do sujeito com o mundo. A linguagem, nesse sentido, não apenas expressa o pensamento, mas o constitui (Vygotsky, 2001). Assim, o ambiente escolar deve ser compreendido como espaço privilegiado de mediação cultural.

Outro conceito estruturante é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real — aquilo que o estudante realiza de forma autônoma — e o nível de desenvolvimento potencial — aquilo que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes (Vygotsky, 2007). Esse conceito redefine o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdos para atuar como mediador intencional do desenvolvimento.

Leontiev (1978) amplia essa perspectiva ao introduzir a Teoria da Atividade, segundo a qual a consciência se constitui na relação prática e social com o mundo. O ensino, portanto, deve organizar atividades significativas que mobilizem motivos e objetivos compartilhados, promovendo a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos.

No Brasil, a recepção da Psicologia Sócio-histórica foi amplamente difundida a partir da década de 1980, especialmente em diálogo com a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008) e com os estudos de psicologia escolar crítica (Duarte, 2013). Tais contribuições reforçam a compreensão de que a escola é espaço de humanização, no qual o acesso ao conhecimento sistematizado constitui direito fundamental.

A Psicologia Sócio-histórica e o Processo de Ensino-Aprendizagem

Na perspectiva sócio-histórica, o ensino possui papel organizador do desenvolvimento. Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem escolar adequadamente orientada antecede e impulsiona o desenvolvimento, rompendo com visões que subordinam o ensino ao estágio maturacional do aluno.

Essa concepção implica reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem deve ser intencional, sistemático e orientado para a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente. A mediação docente é elemento constitutivo desse processo, sendo responsabilidade do professor criar condições para que o estudante avance para além de seu nível atual de desenvolvimento.

A avaliação, nesse paradigma, assume caráter diagnóstico e formativo, voltada à identificação das potencialidades e não apenas das limitações do aluno. Avaliar significa compreender o movimento do desenvolvimento em sua dimensão processual.

Além disso, a interação entre pares assume papel relevante, pois a aprendizagem cooperativa possibilita a circulação de significados e a construção compartilhada do conhecimento. O ambiente escolar torna-se, assim, espaço de diálogo e produção coletiva de sentidos.

Contribuições para uma Prática Pedagógica Inclusiva

A educação inclusiva, fundamentada no princípio da equidade e no direito à aprendizagem, encontra na Psicologia Sócio-histórica importantes aportes teóricos. Ao compreender o desenvolvimento como resultado de mediações sociais, essa abordagem rompe com perspectivas patologizantes que atribuem dificuldades exclusivamente ao indivíduo.

Vygotsky (1997), ao tratar da chamada “defectologia”, já defendia que as limitações orgânicas não determinam o destino psicológico do sujeito; o que define o desenvolvimento são as condições sociais de compensação e as oportunidades educativas oferecidas. Tal concepção antecipa fundamentos contemporâneos da educação inclusiva.

No contexto brasileiro, estudos sobre inclusão escolar ressaltam que práticas pedagógicas baseadas na mediação intencional e na cooperação favorecem a participação de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas (Mantoan, 2015). A organização de atividades colaborativas, o uso de múltiplas linguagens e a valorização das interações constituem estratégias coerentes com o paradigma sócio-histórico.

A perspectiva sócio-histórica também dialoga com a educação em direitos humanos ao enfatizar o caráter social da formação humana e a responsabilidade coletiva na construção de condições equitativas de aprendizagem. Ao deslocar o foco do déficit individual para as barreiras contextuais, reforça-se a necessidade de transformar práticas e estruturas escolares.

Assim, uma prática pedagógica inclusiva inspirada na Psicologia Sócio-histórica caracteriza-se por: mediação docente qualificada e intencional; valorização da interação e da aprendizagem cooperativa; organização de atividades culturalmente significativas; avaliação processual e diagnóstica; compromisso ético com a equidade e a participação de todos.

Considerações Finais

A Psicologia Sócio-histórica oferece sólida fundamentação teórica para compreender o processo de ensino-aprendizagem como fenômeno socialmente mediado e historicamente situado. Ao afirmar que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que as funções psicológicas superiores se constituem nas relações sociais, essa abordagem redefine o papel da escola e do professor.

No contexto educacional brasileiro, suas contribuições mostram-se particularmente relevantes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva da experiência humana. Ao romper com concepções deterministas e patologizantes, a perspectiva sócio-histórica sustenta uma pedagogia comprometida com a humanização, a equidade e o direito ao conhecimento.

Desse modo, a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva requer não apenas adaptações pontuais, mas a incorporação de fundamentos teóricos que compreendam o desenvolvimento humano como processo social e coletivo. A Psicologia Sócio-histórica, ao articular aprendizagem, mediação e cultura, constitui referencial indispensável para esse projeto educacional.

Referências

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às **apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras escolhidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 9

O HUMANISMO DE ROGERS E MASLOW NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução

A Psicologia Humanista, consolidada a partir das contribuições de Abraham Maslow e Carl Rogers, emerge no século XX como uma “terceira força” em contraposição ao determinismo da psicanálise e ao mecanicismo do behaviorismo. Tal abordagem compreende o ser humano como um sujeito ativo, dotado de potencialidades para o desenvolvimento, autonomia e autorrealização, valorizando dimensões subjetivas, afetivas e existenciais do processo educativo.

No campo da educação, essa perspectiva inaugura uma concepção de ensino-aprendizagem centrada na pessoa, deslocando o foco do conteúdo e da transmissão para a experiência do sujeito que aprende. Rogers e Maslow oferecem fundamentos teóricos que dialogam diretamente com princípios contemporâneos da educação inclusiva, tais como valorização da diversidade, respeito às singularidades e promoção de ambientes educativos democráticos.

Dessa forma, o presente texto tem como objetivo analisar as contribuições do humanismo rogeriano e maslowiano para o processo de ensino-aprendizagem, destacando seus desdobramentos para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Fundamentos do Humanismo em Maslow e Rogers

Abraham Maslow propõe uma teoria motivacional baseada na hierarquia das necessidades humanas, culminando na autorrealização. Para o au-

tor, o desenvolvimento humano não se limita à satisfação de necessidades básicas, mas envolve a busca por sentido, criatividade e realização pessoal.

Nesse sentido, Maslow compreende o sujeito como um organismo em constante processo de crescimento, cujo potencial só pode ser plenamente desenvolvido em ambientes que favoreçam segurança, pertencimento e reconhecimento. Tal perspectiva possui forte implicação educacional, pois indica que a aprendizagem está diretamente relacionada às condições emocionais e sociais do estudante.

Carl Rogers, por sua vez, desenvolve a Abordagem Centrada na Pessoa, aplicando princípios humanistas ao campo educacional. Para ele, “o indivíduo possui potencialidades para aprender e se desenvolver quando inserido em um clima psicológico favorável” (Rogers, 1987).

A aprendizagem significativa, segundo Rogers, ocorre quando o conteúdo possui relevância pessoal para o estudante e envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimento e assume o papel de facilitador da aprendizagem, criando condições para que o aluno construa seu próprio saber.

A teoria humanista enfatiza ainda a centralidade das relações interpessoais no processo educativo, destacando empatia, autenticidade e aceitação como elementos fundamentais da prática pedagógica.

O processo de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Humanista

No paradigma humanista, o ensino-aprendizagem é compreendido como um processo dinâmico, experiencial e subjetivo. Rogers defende a não-diretividade pedagógica, na qual o aluno assume protagonismo no processo educativo, sendo incentivado à autonomia, à reflexão crítica e à autoavaliação.

Entre os princípios fundamentais dessa abordagem, destacam-se:

Aprendizagem significativa: ocorre quando o conteúdo se relaciona com a experiência do estudante;

Centralidade do sujeito: o aluno é agente ativo da aprendizagem;

Integração entre cognição e afetividade: aprender envolve emoções, valores e sentidos;

Autonomia e autodireção: o estudante participa da construção de seu percurso formativo.

Rogers (1969) afirma que “não podemos ensinar diretamente outra pessoa, apenas facilitar sua aprendizagem”, enfatizando o caráter mediador do docente.

Além disso, o ambiente educativo deve ser caracterizado por um clima de liberdade psicológica, no qual o erro não é punido, mas compreendido como parte do processo de construção do conhecimento.

No âmbito da Psicologia Humanista, Abraham Maslow desenvolve uma teoria da motivação que se tornou amplamente referenciada no campo educacional, especialmente por meio da proposição da hierarquia das necessidades. Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre a partir da satisfação progressiva de necessidades organizadas em níveis — fisiológicas, de segurança, de pertencimento e amor, de estima e, por fim, de autorrealização (Maslow, 1970). Tal formulação permite compreender que a aprendizagem não se dá de forma isolada do contexto de vida do estudante, mas está profundamente condicionada às suas condições existenciais. Como afirma o autor, “um indivíduo somente se dedica a níveis superiores de desenvolvimento quando suas necessidades básicas estão suficientemente atendidas” (Maslow, 1970, p. 35). Nessa perspectiva, o processo educativo exige uma abordagem ampliada, que considere não apenas os aspectos cognitivos, mas também os fatores emocionais e sociais que impactam diretamente o engajamento do estudante.

A contribuição de Maslow para o ensino-aprendizagem reside, portanto, na compreensão da motivação como elemento central da aprendizagem. Diferentemente de abordagens mecanicistas, o autor enfatiza que o ser humano é intrinsecamente orientado para o crescimento e a realização de seu potencial. Em termos educacionais, isso implica reconhecer que ambientes escolares que promovem segurança emocional, relações de pertencimento e valorização do sujeito favorecem processos de aprendizagem mais significativos. Conforme destacam estudos contemporâneos no campo da Psicologia da Educação, a ausência dessas condições pode gerar desmotivação, evasão e dificuldades de aprendizagem, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade (Branco; Silva, 2017). Assim, a teoria maslowiana oferece subsídios importantes para a construção de práticas pedagógicas que priorizem o acolhimento, o reconhecimento e o fortalecimento da autoestima dos educandos.

Contribuições para uma Prática Pedagógica Inclusiva

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como constitutiva do processo educativo e a garantia de condições equitativas de aprendizagem para todos. Nesse contexto, o humanismo oferece importantes contribuições teórico-metodológicas.

Primeiramente, ao reconhecer o valor intrínseco de cada sujeito, a abordagem humanista rompe com perspectivas excludentes baseadas em padrões normativos de aprendizagem. Ao contrário, valoriza as singularidades, promovendo uma educação que respeita ritmos, estilos e necessidades individuais.

A centralidade da empatia, conceito fundamental em Rogers, constitui elemento-chave para a inclusão. A compreensão empática permite ao professor reconhecer as barreiras à aprendizagem e à participação, favorecendo intervenções pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas.

Além disso, a ênfase na construção de um clima afetivo positivo contribui para a superação de práticas discriminatórias e excludentes. Estudos contemporâneos apontam que a promoção de relações empáticas no ambiente escolar favorece padrões inclusivos e reduz processos de segregação.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da autonomia e da participação ativa dos estudantes, princípios que dialogam diretamente com políticas inclusivas contemporâneas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ao reconhecer o estudante como sujeito de direitos e protagonista de seu processo formativo, o humanismo contribui para a democratização da educação.

No contexto da educação inclusiva, a teoria de Maslow adquire relevância ainda maior ao evidenciar que a equidade educacional depende da garantia de condições básicas para todos os estudantes. A noção de autorrealização, entendida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, dialoga diretamente com o princípio da educação como direito de todos, conforme preconizado pela legislação educacional brasileira. Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas devem assegurar não apenas o acesso ao currículo, mas também a criação de ambientes que promovam pertencimento, respeito às diferenças e valorização das singularidades. Como enfatiza Maslow (1968), “o que um homem pode ser, ele deve ser”, indicando

que a educação deve criar condições para que cada sujeito alcance seu máximo potencial. Tal compreensão reforça a necessidade de uma pedagogia comprometida com a dignidade humana, na qual a aprendizagem se articule à promoção do desenvolvimento integral e à construção de trajetórias educativas inclusivas.

Por fim, a teoria de Maslow reforça a importância de garantir condições básicas para a aprendizagem, evidenciando que fatores como segurança, pertencimento e autoestima são indispensáveis para o desenvolvimento educacional. Tal compreensão amplia o olhar pedagógico para além do conteúdo, incorporando dimensões sociais e emocionais fundamentais à inclusão.

Considerações Finais

A Psicologia Humanista, por meio das contribuições de Carl Rogers e Abraham Maslow, oferece um referencial teórico consistente para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem em sua dimensão integral. Ao valorizar o sujeito em sua totalidade — cognitiva, afetiva e social —, essa abordagem promove uma ruptura com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdo.

No contexto da educação inclusiva, o humanismo apresenta-se como um fundamento potente para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, sensíveis e equitativas. A centralidade na empatia, o respeito às singularidades, a promoção da autonomia e a valorização das relações interpessoais constituem pilares essenciais para uma educação que reconhece e acolhe a diversidade.

Dessa forma, incorporar os pressupostos humanistas na prática pedagógica implica não apenas uma mudança metodológica, mas uma transformação ética e política do fazer educativo, orientada pela defesa do direito de todos à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

Referências

BICALHO, M. G. P. Educação experiencial de Carl Rogers como perspectiva formativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2025.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo; SILVA, Luísa Xavier de Brito. Psicologia humanista de Abraham Maslow: recepção e circulação no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2017.

LIMA, Letícia Dayane de; BARBOSA, Zildete Carlos Lyra; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. **Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. Ciências Humanas e Sociais**, 2018.

MASLOW, Abraham H. **Motivação e personalidade**. Rio de Janeiro: Harper & Row, 1970.

MASLOW, Abraham H. **Toward a Psychology of Being**. New York: Van Nostrand, 1968.

OLIVEIRA, G. S. de. **As ideias de Rogers e o processo de ensino-aprendizagem**. Cadernos da FUCAMP, 2021.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SANTOS FILHO, José Alves. **Educação inclusiva e a psicologia humanista centrada na pessoa**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2024.

CAPÍTULO 10

A PSICOLOGIA DA PESSOA COMPLETA DE HENRI WALLON NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução

A Psicologia da Educação, em sua constituição histórica e epistemológica, tem se dedicado à compreensão dos processos de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, buscando fundamentar práticas pedagógicas mais coerentes com a complexidade do sujeito. Nesse cenário, a teoria de Henri Wallon destaca-se por propor uma abordagem integradora, na qual o ser humano é concebido como uma totalidade dinâmica, constituída pela interdependência entre afetividade, cognição, motricidade e relações sociais.

Ao romper com perspectivas fragmentadoras do desenvolvimento, Wallon introduz a noção de “pessoa completa”, defendendo que o processo de aprendizagem não pode ser compreendido dissociado das dimensões emocionais e sociais. Essa concepção revela-se particularmente fecunda no campo da educação inclusiva, que exige a valorização das singularidades dos sujeitos e o reconhecimento das múltiplas formas de aprender.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a teoria da Psicologia da Pessoa Completa de Henri Wallon, explorando seus fundamentos históricos, seus principais conceitos e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Aspectos Históricos da Teoria de Henri Wallon

Henri Wallon (1879–1962), médico, psicólogo e filósofo francês, desenvolveu sua teoria em um contexto marcado por intensas transformações

sociais, científicas e políticas na Europa do século XX. Sua formação em medicina e neurologia, aliada à atuação no campo da psicologia e da educação, possibilitou-lhe uma compreensão ampla do desenvolvimento humano, articulando aspectos biológicos e sociais.

Influenciado pelo materialismo dialético e pelas contribuições da psicologia genética, Wallon propõe uma abordagem que supera tanto o biologicismo quanto o intelectualismo, enfatizando o caráter histórico e social do desenvolvimento. Sua teoria emerge como uma crítica às perspectivas que reduzem o sujeito a processos internos isolados, defendendo a centralidade das relações sociais na constituição da consciência.

No campo educacional, suas ideias ganharam maior visibilidade a partir da segunda metade do século XX, especialmente em países como o Brasil, onde passaram a influenciar pesquisas em Psicologia da Educação e práticas pedagógicas voltadas à formação integral do sujeito. Autores brasileiros, como Galvão (2014) e Almeida (2016), têm contribuído significativamente para a difusão e aprofundamento da teoria walloniana no contexto educacional.

Principais Conceitos da Teoria de Wallon

A teoria de Henri Wallon fundamenta-se em alguns conceitos centrais que permitem compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade.

a) A noção de pessoa completa

O conceito de pessoa completa constitui o eixo estruturante da teoria walloniana. Para Wallon (2007), o ser humano não pode ser compreendido de forma fragmentada, pois suas dimensões afetiva, cognitiva e motora estão intrinsecamente articuladas. Essa integração implica reconhecer que a aprendizagem é um fenômeno global, que envolve tanto processos intelectuais quanto emocionais e corporais.

b) A unidade entre afetividade e cognição

Wallon atribui à afetividade um papel central no desenvolvimento humano, considerando-a como a base das primeiras relações da criança com o mundo. A emoção, nesse sentido, precede e sustenta a construção da inteligência. Conforme o autor, não há oposição entre razão e emoção, mas uma relação de complementaridade e interdependência.

Essa concepção possui implicações pedagógicas significativas, pois evidencia que o processo de ensino-aprendizagem depende, em grande medida, da qualidade das relações afetivas estabelecidas no contexto escolar.

c) A importância da motricidade

Outro elemento fundamental na teoria de Wallon é a valorização do corpo e do movimento. A motricidade é compreendida como uma forma de expressão e interação com o meio, sendo essencial para o desenvolvimento da criança. O movimento não é apenas uma manifestação física, mas também uma forma de comunicação e construção de significados.

d) O papel do meio social

Para Wallon, o desenvolvimento humano ocorre na interação com o meio social. O sujeito constitui-se na relação com o outro, sendo a cultura um elemento estruturante desse processo. A escola, portanto, desempenha um papel fundamental na mediação dessas relações, devendo promover experiências que favoreçam a interação, a cooperação e o reconhecimento da diversidade.

e) Os estágios do desenvolvimento

Wallon propõe uma teoria dos estágios do desenvolvimento que se caracteriza por alternâncias funcionais entre afetividade e cognição. Os principais estágios são:

- Impulsivo-emocional (0 a 1 ano)
- Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)
- Personalismo (3 a 6 anos)
- Categorical (6 a 11 anos)
- Puberdade e adolescência

Cada estágio apresenta características específicas, exigindo do educador uma compreensão sensível das necessidades e potencialidades dos alunos em diferentes momentos do desenvolvimento.

Contribuições de Wallon para a Educação Inclusiva

A teoria da pessoa completa de Henri Wallon oferece contribuições substanciais para a construção de uma educação inclusiva, ao propor uma compreensão ampliada do sujeito e do processo de aprendizagem.

Em primeiro lugar, ao reconhecer a diversidade dos processos de desenvolvimento, a teoria walloniana rompe com a ideia de normalidade homogênea, valorizando as singularidades dos estudantes. Essa perspectiva é fundamental para a educação inclusiva, que se baseia no princípio do respeito às diferenças e na garantia de equidade no acesso e na permanência na escola.

Em segundo lugar, a centralidade da afetividade no processo educativo contribui para a construção de vínculos pedagógicos mais significativos. Conforme Dantas (2010), a relação afetiva entre professor e aluno é um elemento determinante para o engajamento e a aprendizagem, especialmente no caso de estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização do corpo e do movimento. A teoria de Wallon amplia as possibilidades pedagógicas ao reconhecer diferentes formas de expressão e aprendizagem, o que é particularmente importante no trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. Práticas que envolvem atividades lúdicas, corporais e sensoriais tendem a favorecer a inclusão e a participação de todos os estudantes.

Além disso, a ênfase no papel do meio social reforça a importância de construir ambientes escolares inclusivos, baseados na cooperação, no diálogo e no respeito mútuo. A inclusão, nessa perspectiva, não se limita à presença física do aluno na escola, mas envolve a criação de condições que garantam sua participação efetiva nas atividades escolares.

Autores como Mahoney e Almeida (2012) destacam que a pedagogia inspirada em Wallon deve considerar o aluno em sua integralidade, promovendo experiências que articulem emoção, ação e pensamento. Tal abordagem contribui para a superação de práticas excludentes e para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, a teoria walloniana oferece subsídios importantes para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, que considerem as condições concretas de vida dos estudantes e *busquem* promover a justiça social no ambiente escolar.

Considerações Finais

A teoria da Psicologia da Pessoa Completa de Henri Wallon constitui uma contribuição fundamental para o campo da Psicologia da Educação,

ao oferecer uma compreensão integradora do desenvolvimento humano. Ao enfatizar a indissociabilidade entre afetividade, cognição, motricidade e relações sociais, Wallon propõe uma abordagem que valoriza o sujeito em sua totalidade.

No âmbito da educação inclusiva, essa perspectiva revela-se especialmente relevante, ao reconhecer a diversidade dos processos de aprendizagem e ao valorizar as singularidades dos estudantes. A partir dessa abordagem, a prática pedagógica deve ser orientada por princípios de equidade, respeito à diversidade e promoção de vínculos afetivos significativos.

Dessa forma, a incorporação dos pressupostos wallonianos no contexto educacional implica repensar o papel do professor, as metodologias de ensino e as formas de avaliação, com vistas à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com a formação integral do sujeito.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e aprendizagem: contribuições da teoria de Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 45-60, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais para todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 387-402, 2006.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Lisboa: Moraes, 1975.

CAPÍTULO 11

A PSICANÁLISE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Introdução

A Psicanálise, inaugurada por Sigmund Freud no final do século XIX, constitui um dos campos teóricos mais influentes na compreensão da subjetividade humana. Embora originalmente vinculada ao campo clínico, suas contribuições foram progressivamente incorporadas à educação, especialmente no que se refere à compreensão dos processos inconscientes que atravessam as relações de ensino-aprendizagem. Diferentemente de abordagens estritamente cognitivas ou comportamentais, a Psicanálise enfatiza que o sujeito não é plenamente consciente de seus desejos, motivações e conflitos, sendo estes elementos fundamentais na constituição do aprender.

No campo educacional, a interlocução entre Psicanálise e educação possibilita a problematização da ideia de aprendizagem como um processo exclusivamente racional e linear, evidenciando a presença de afetos, resistências, desejos e identificações. Como afirma Freud (1914/1996), “o ego não é senhor em sua própria casa”, indicando que os processos subjetivos inconscientes influenciam diretamente o comportamento e a aprendizagem dos indivíduos.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo analisar as contribuições da Psicanálise para o processo de ensino-aprendizagem, destacando suas implicações para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas no reconhecimento da singularidade do sujeito e na valorização das diferenças.

Fundamentos da Psicanálise e sua Interlocação com a Educação

A teoria psicanalítica fundamenta-se em conceitos centrais como inconsciente, pulsão, desejo, transferência e constituição do sujeito. Para Freud (1900/1996), o inconsciente é uma instância psíquica que armazena conteúdos reprimidos, os quais influenciam pensamentos, emoções e comportamentos. Essa compreensão rompe com a visão de sujeito plenamente racional e traz implicações diretas para a educação, uma vez que o processo de aprendizagem é atravessado por dimensões subjetivas que escapam ao controle consciente.

Outro conceito fundamental é o de transferência, entendido como a atualização de vínculos afetivos anteriores nas relações presentes. No contexto escolar, isso se manifesta na relação entre professor e aluno, na qual o docente pode ocupar, simbolicamente, lugares significativos na vida psíquica do estudante. Conforme destaca Françoise Dolto (1984), a relação educativa é atravessada por dimensões inconscientes que precisam ser consideradas para a compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Autores contemporâneos como Lajonquière (1999) ressaltam que a educação não pode ser reduzida a técnicas de ensino, pois envolve a transmissão simbólica e a constituição do sujeito. Nesse sentido, ensinar implica lidar com o desejo do outro, com suas resistências e com os limites próprios da condição humana.

O Processo de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Psicanalítica

A Psicanálise compreende a aprendizagem como um processo subjetivo, singular e não linear. Diferentemente de abordagens que enfatizam a aquisição de conteúdos, a perspectiva psicanalítica destaca que aprender envolve desejo, investimento libidinal e relação com o saber.

Freud (1911/1996) aponta que o interesse pelo conhecimento está vinculado às pulsões e à curiosidade infantil, sendo a aprendizagem atravessada por conflitos psíquicos. Assim, dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas apenas como déficits cognitivos, mas devem ser analisadas à luz da história subjetiva do sujeito.

Nessa direção, Maud Mannoni (1988) enfatiza que o fracasso escolar pode estar relacionado a impasses na constituição subjetiva, sendo necessário escutar o sujeito para além do desempenho acadêmico. Como afirma a autora, “a criança não é um objeto a ser moldado, mas um sujeito a ser escutado” (Mannoni, 1988, p. 45).

Outro aspecto relevante refere-se ao lugar do professor. Na perspectiva psicanalítica, o docente não é apenas transmissor de conteúdos, mas ocupa uma função simbólica na relação com o aluno. Para Kupfer (2001), o professor deve sustentar um lugar de mediação, possibilitando que o aluno se aproprie do saber de forma singular. Isso implica reconhecer que o ensino não garante automaticamente a aprendizagem, pois esta depende da relação do sujeito com o conhecimento.

Contribuições para uma Prática Pedagógica Inclusiva

A Psicanálise oferece importantes contribuições para a educação inclusiva ao enfatizar a singularidade do sujeito e a impossibilidade de padronização dos processos de aprendizagem. Ao reconhecer que cada indivíduo possui uma história única, marcada por experiências, desejos e conflitos, essa abordagem rompe com modelos homogêneos e normativos de ensino.

Nesse contexto, a inclusão não se reduz à inserção física do aluno na escola, mas implica a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e acolham as diferenças. Como destaca Jerusalinsky (2011), a educação inclusiva exige uma escuta sensível às singularidades, evitando a patologização das diferenças.

A noção de sujeito do inconsciente contribui para a compreensão das dificuldades de aprendizagem como expressões de processos subjetivos, e não apenas como déficits. Isso possibilita uma abordagem pedagógica mais ética, que evita rotulações e valoriza o potencial do estudante.

Além disso, a Psicanálise contribui para a construção de um olhar crítico sobre as práticas escolares, questionando discursos normalizadores e excludentes. A partir dessa perspectiva, o professor é convocado a assumir uma postura reflexiva, reconhecendo os limites de sua atuação e a complexidade do processo educativo.

Por fim, a valorização da escuta e do vínculo pedagógico constitui elemento central para a inclusão. Ambientes educativos que favorecem o reconhecimento do sujeito, o respeito às diferenças e a construção de relações significativas tendem a promover aprendizagens mais consistentes e processos educativos mais justos.

Considerações Finais

A Psicanálise, ao introduzir a dimensão do inconsciente na compreensão do sujeito, oferece uma contribuição singular para o campo educacional. Ao evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem é atravessado por afetos, desejos e conflitos, essa abordagem amplia o entendimento da aprendizagem para além de perspectivas estritamente cognitivas.

No contexto da educação inclusiva, a Psicanálise apresenta-se como um referencial teórico potente para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade dos sujeitos e valorizem a diversidade. A escuta, o vínculo e o respeito às diferenças constituem elementos fundamentais para uma educação comprometida com a inclusão.

Dessa forma, a incorporação dos pressupostos psicanalíticos na prática pedagógica não implica a aplicação direta de técnicas clínicas, mas a construção de uma postura ética e reflexiva, capaz de acolher o sujeito em sua complexidade. Trata-se de reconhecer que educar é, antes de tudo, um ato de encontro com o outro, em sua singularidade e em sua potência de transformação.

Referências

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (1900). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico (1911). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2011.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **A infância que inventamos: notas sobre a educação e o fracasso escolar**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise: contribuições para o campo educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, 2011.

CAPÍTULO 12

A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução

A compreensão do desenvolvimento humano constitui um dos eixos centrais da Psicologia da Educação, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas que considerem a complexidade dos sujeitos em seus contextos de vida. Nesse cenário, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, destaca-se como uma das abordagens mais abrangentes e influentes, ao articular dimensões individuais e contextuais em um modelo sistêmico e dinâmico.

Ao romper com perspectivas reducionistas centradas exclusivamente no indivíduo, Bronfenbrenner propõe que o desenvolvimento ocorre por meio de interações progressivas entre o sujeito e os múltiplos ambientes nos quais está inserido. Essa abordagem enfatiza que fatores sociais, culturais, históricos e institucionais exercem papel determinante na constituição do desenvolvimento humano.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, explorando seus aspectos históricos, seus principais conceitos e suas contribuições para o campo educacional, com ênfase na educação inclusiva. A partir dessa análise, busca-se evidenciar como a perspectiva bioecológica oferece subsídios teóricos e práticos para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e os direitos humanos.

Aspectos Históricos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Urie Bronfenbrenner (1917–2005), psicólogo russo-americano, desenvolveu sua teoria a partir da década de 1970, em um contexto marcado por críticas às abordagens tradicionais da psicologia do desenvolvimento, que tendiam a desconsiderar o papel dos contextos sociais na constituição do sujeito. Sua obra seminal, *The Ecology of Human Development* (1979), inaugura uma nova perspectiva ao enfatizar a importância dos ambientes ecológicos no desenvolvimento humano.

Inicialmente denominada “Teoria Ecológica do Desenvolvimento”, sua abordagem evoluiu ao longo das décadas, culminando na formulação do modelo bioecológico, consolidado em obras posteriores (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Essa reformulação incorpora de forma mais explícita a dimensão biológica do desenvolvimento, bem como a centralidade dos processos proximais como motores do desenvolvimento.

A teoria de Bronfenbrenner dialoga com diferentes campos do conhecimento, incluindo a sociologia, a antropologia e a educação, sendo amplamente utilizada em pesquisas educacionais e políticas públicas. No Brasil, sua influência tem sido significativa, especialmente nos estudos sobre infância, família, escolarização e inclusão, contribuindo para uma compreensão mais contextualizada dos processos educativos.

Principais Conceitos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano

A Teoria Bioecológica organiza-se a partir do modelo PPCT — Processo, Pessoa, Contexto e Tempo — que constitui o núcleo explicativo do desenvolvimento humano.

a) Processos proximais

Os processos proximais são definidos como interações recíprocas, progressivamente mais complexas, entre o indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Para Bronfenbrenner e Morris (2006), esses processos são os principais motores do desenvolvimento, sendo fundamentais para a aquisição de competências cognitivas, sociais e emocionais.

No contexto educacional, os processos proximais manifestam-se, por exemplo, nas interações entre professor e aluno, nas atividades pedagógicas e nas experiências de aprendizagem mediadas socialmente.

b) Pessoa

A dimensão “Pessoa” refere-se às características individuais que influenciam o desenvolvimento, incluindo aspectos biológicos, disposições comportamentais, habilidades e experiências prévias. Bronfenbrenner destaca que essas características podem favorecer ou dificultar a participação do indivíduo nos processos proximais.

Essa compreensão reforça a importância de reconhecer as singularidades dos estudantes, especialmente no contexto da educação inclusiva, em que diferentes condições de desenvolvimento demandam estratégias pedagógicas diversificadas.

c) Contexto: sistemas ecológicos

O desenvolvimento humano ocorre em múltiplos sistemas inter-relacionados, organizados em níveis:

- **Microssistema:** ambiente imediato do indivíduo (família, escola, grupo de pares);
- **Mesosistema:** inter-relações entre os microssistemas (relação família-escola, por exemplo);
- **Exossistema:** contextos que influenciam indiretamente o indivíduo (políticas públicas, condições de trabalho dos pais);
- **Macrossistema:** valores culturais, ideologias, normas sociais e políticas;
- **Cronossistema:** dimensão temporal, que inclui mudanças ao longo da vida e transformações históricas.

Essa estrutura evidencia que o desenvolvimento não pode ser compreendido isoladamente, mas deve ser analisado em sua inserção em redes complexas de relações.

d) Tempo

O tempo, ou cronossistema, refere-se tanto ao desenvolvimento ao longo do ciclo de vida quanto às transformações históricas e sociais que impactam os indivíduos. Mudanças nas políticas educacionais, nas concepções de infância e nas práticas pedagógicas são exemplos de fatores temporais que influenciam o desenvolvimento.

Contribuições de Urie Bronfenbrenner para a Educação Inclusiva

A Teoria Bioecológica oferece contribuições fundamentais para a educação inclusiva ao ampliar a compreensão do desenvolvimento humano e das condições necessárias para a aprendizagem.

Em primeiro lugar, ao reconhecer a influência dos múltiplos contextos, a teoria evidencia que as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente ao indivíduo. Problemas educacionais devem ser compreendidos à luz das interações entre o sujeito e seus contextos, incluindo fatores familiares, escolares e sociais.

Essa perspectiva contribui para a superação de modelos medicalizantes e individualizantes, frequentemente presentes na educação especial, promovendo uma abordagem mais contextualizada e inclusiva.

Em segundo lugar, a ênfase nos processos proximais destaca a importância das interações de qualidade no ambiente escolar. Relações pedagógicas significativas, baseadas no diálogo, na mediação e no reconhecimento das diferenças, são fundamentais para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Além disso, a articulação entre os diferentes sistemas ecológicos reforça a necessidade de integração entre escola, família e comunidade. A educação inclusiva demanda ações articuladas que envolvam múltiplos atores sociais, garantindo suporte adequado aos estudantes.

No contexto das políticas públicas, o exossistema e o macrossistema assumem papel central. Leis, diretrizes e políticas educacionais influenciam diretamente as condições de inclusão escolar. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pode ser compreendida como um elemento do macrossistema que orienta práticas inclusivas.

Autores brasileiros têm destacado a relevância da teoria bioecológica para a educação inclusiva. Segundo Martins e Szymanski (2012), a abordagem de Bronfenbrenner permite compreender a inclusão como um processo sistêmico, que envolve transformações nas práticas pedagógicas, nas relações institucionais e nas políticas educacionais.

Ademais, a valorização da diversidade de contextos e trajetórias reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a teoria bioecológica dialoga com princípios como o desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a educação em direitos humanos.

Considerações Finais

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, constitui uma das contribuições mais relevantes para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem em sua complexidade. Ao articular as dimensões de processo, pessoa, contexto e tempo, essa abordagem oferece um modelo explicativo abrangente, capaz de orientar práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades dos sujeitos.

No campo da educação inclusiva, a perspectiva bioecológica destaca-se por promover uma compreensão ampliada das dificuldades e potencialidades dos estudantes, enfatizando a importância dos contextos e das interações sociais. Tal abordagem contribui para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a justiça social.

Dessa forma, a incorporação dos pressupostos bioecológicos na prática pedagógica implica repensar a escola como um espaço de relações, no qual diferentes sistemas se articulam para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Trata-se de um caminho fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The bioecological model of human development. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (org.). **Handbook of child psychology**. 6. ed. New York: Wiley, 2006. p. 793-828.

MARTINS, Lígia Márcia; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Bronfenbrenner e suas contribuições para a educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 85-92, 2012.

TUDGE, Jonathan R. H. *et al.* Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, v. 1, n. 4, p. 198-210, 2009.

YUNES, Maria Angela Mattar; JULIANO, Michele Cristina. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano: uma introdução. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 285-293, 2010.

PARA FINALIZAR? COMO?

Longe de querer esgotar as reflexões e proposições, dada a complexidade da temática e da realidade cotidiana da educação brasileira, essas palavras buscam encaminhar para a finalização deste material. Mas sabendo que sempre haverá algo para ser acrescentado, aprimorado ou reformado neste texto.

À luz das discussões desenvolvidas, reafirma-se que a educação inclusiva, articulada aos fundamentos da Psicologia da Educação, configura-se como um projeto ético, político e pedagógico que interpela diretamente o trabalho dos profissionais da educação. A análise empreendida ao longo do texto evidencia que a construção de contextos escolares inclusivos não se esgota na implementação de políticas públicas ou na adoção de dispositivos técnicos, mas demanda uma profunda revisão de concepções, práticas e relações que estruturam o cotidiano escolar.

A pluralidade teórica da Psicologia da Educação, longe de representar fragmentação, constitui um campo fértil para a compreensão das múltiplas dimensões do processo educativo, dos processos de aprendizagem e da promoção do desenvolvimento humano, permitindo ao educador mobilizar diferentes referenciais na elaboração de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, ao desenvolvimento humano e às condições concretas de aprendizagem. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática emerge como condição indispensável para a superação de modelos reducionistas e para a consolidação de uma docência crítica e reflexiva.

Os desafios identificados — tais como a permanência de concepções excludentes, as fragilidades na formação docente, as limitações institucionais e as tensões entre políticas e práticas — não devem ser compreendidos como obstáculos intransponíveis, mas como elementos constitutivos de um processo histórico em permanente construção. A inclusão, portanto, não é um estado a ser alcançado, mas um movimento contínuo, que se realiza no cotidiano das relações pedagógicas, nas decisões curriculares e na intencionalidade educativa.

Dessa forma, espera-se que este material contribua para o fortalecimento de uma prática profissional comprometida com a transformação social, com a valorização das diferenças e com a garantia do direito à educação para todos. Aos profissionais da educação, cabe o desafio — e a responsabili-

de — de construir, coletivamente, uma escola que não apenas acolha, mas reconheça, potencialize e legitime a diversidade como princípio estruturante do processo educativo e a diferença como condição humana.

Profª Drª Nelly N. Souza

SOBRE A AUTORA

Nelly Narcizo de Souza



Curitibana, é pedagoga com diferentes especializações na área da educação especial e inclusão educacional, com Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPR. Atua na educação pública há duas décadas, assim como, em palestras e cursos de capacitação docente em áreas correlatas a sua formação e experiência. Tem como interesse estudos sobre contextos inclusivos para infância, atenção precoce e promoção do desenvolvimento infantil e neurodesenvolvimento.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem behaviorista 35

aprendizagem 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 87

autonomia 20, 23, 55, 57, 65, 66, 68, 69

avaliação funcional 52

B

behaviorista 34, 35, 55

C

campo educacional 29, 51, 56, 60, 66, 67, 72, 76, 79, 80, 81

comportamento 35, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 76

cronossistema 83

D

debate educacional 30, 42

desenvolvimento 12, 16, 19, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89

desenvolvimento infantil 29, 75, 80, 89

desigualdades sociais 12, 30, 32, 39, 44, 60, 74

direitos humanos 12, 13, 16, 39, 41, 42, 63, 74, 81, 85

diversidade 12, 13, 17, 19, 30, 32, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 56,

57, 60, 63, 65, 68, 69, 73, 74, 75, 79, 81, 85, 87, 88

docente 12, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 33, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 56, 62, 63, 67, 77, 78, 87, 89

E

educação 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89

educação especial 13, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 43, 84, 89

educação inclusiva 12, 13, 16, 19, 21, 23, 24, 25, 36, 40, 42, 43, 45, 48, 50, 52, 53, 54, 60, 62, 65, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 87

educadores críticos 32, 47

empatia 66, 68, 69

ensino 13, 16, 18, 20, 22, 23, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79

equidade 36, 37, 39, 44, 58, 60, 62, 63, 68, 74, 75, 81, 85

estratégico 12, 32, 39, 44

estudantes 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 30, 31, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 46, 52, 56, 57, 63, 67, 68, 74, 75, 83, 84, 85

F

formação profissional 36, 45

fundamentos epistemológicos 34

H

habilidades 15, 17, 35, 53, 83

humanização 61, 63

I

inclusão 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 68, 69, 74, 78, 79, 82, 84, 87, 89

inclusiva 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 36, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 60, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 87

inclusivas 12, 14, 22, 23, 29, 41, 47, 50, 58, 63, 65, 68, 69, 71, 76, 84

individualistas 60

inserção social 28

institucionalização 14, 15, 29

investimento 15, 77

J

justiça educacional 32, 47

M

motricidade 71, 73, 75

O

organização escolar 12, 15

P

pedagógica 13, 15, 17, 18, 21, 22, 25, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 41, 46, 53, 56, 60, 63, 66, 69, 75, 78, 79, 85

pedagógicas 12, 13, 14, 15, 19, 22, 23, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 40,

41, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 87

pedagógico 12, 18, 19, 20, 22, 34, 37, 40, 69, 79, 87

pensamento crítico 35, 37, 55

políticas educacionais 12, 16, 34, 83, 84

práticas 12, 13, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 87

processo educativo 39, 40, 42, 45, 57, 65, 66, 67, 68, 74, 78, 87, 88

processos 12, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 52, 55, 56, 58, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 87

projeto educacional 63

psicanálise 30, 65, 80

psicologia 31, 36, 38, 48, 55, 59, 61, 70, 72, 75, 82

psicologismo 28, 29

psicopedagógica 15

R

reabilitação 15

S

sociedade 30, 35, 44

socioemocional 31

T

tecnologias 37, 50, 51, 53

V

vulnerabilidade social 46

W

walloniana 72, 74



AYA EDITORA
2026