

DESAFIOS E AVANÇOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Challenges and Advances of Public Policies in School Inclusion in Elementary Education

**Desafíos y Avances de Las Políticas Públicas en La Inclusión Escolar en La Educación
Primaria**

Flavia Donadon - Centro Universitário UniDomBosco - Curitiba-PR
Jéssica Fernanda de Oliveira - Centro Universitário UniDomBosco - Curitiba-PR

Endereço para correspondência

flaviadonadon96@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8995-6322>

ferjeh.22@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9715-190X>

Flavia Donadon
Centro Universitário UniDomBosco
Curitiba-PR

Jéssica Fernanda de Oliveira
Centro Universitário UniDomBosco
Curitiba-PR

Resumo

Este estudo investigou a eficácia das políticas públicas de inclusão escolar a partir da percepção dos profissionais da rede municipal de ensino de Curitiba – PR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas online com 30 participantes, incluindo professores, pedagogos, psicólogos e gestores escolares. Os dados foram analisados por categorização temática, identificando barreiras estruturais, falta de capacitação profissional, ausência de psicólogos nas escolas e deficiências na implementação das políticas públicas. Os resultados indicam discrepâncias entre teoria e prática, insuficiência de recursos e necessidade de maior integração das equipes multidisciplinares. Conclui-se que, para promover uma inclusão efetiva, é fundamental investir na formação contínua dos profissionais, garantir a presença de psicólogos nas escolas e assegurar a execução adequada das políticas públicas.

Palavras-chave: inclusão; políticas públicas; educação.

Abstract

This study investigated the effectiveness of public policies for school inclusion from the perspective of municipal education professionals in Curitiba, Brazil. It is a qualitative, exploratory-descriptive study conducted through online semi-structured interviews with 30 participants, including teachers, pedagogues, psychologists, and school managers. Data were analyzed using thematic categorization, identifying structural barriers, lack of professional training, absence of

psychologists in schools, and deficiencies in policy implementation. The results indicate a gap between theory and practice, insufficient resources, and the need for greater integration of multidisciplinary teams. It is concluded that to promote effective inclusion, it is essential to invest in continuous professional development, ensure the presence of psychologists in schools, and guarantee proper implementation of public policies.

Keywords: inclusion; public policies; education.

Resumen

Este estudio investigó la eficacia de las políticas públicas de inclusión escolar a partir de la percepción de los profesionales de la red municipal de enseñanza de Curitiba – PR. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio-descriptivo, realizada mediante entrevistas semiestructuradas en línea con 30 participantes, incluidos docentes, pedagogos, psicólogos y gestores escolares. Los datos fueron analizados mediante categorización temática, identificándose barreras estructurales, falta de capacitación profesional, ausencia de psicólogos en las escuelas y deficiencias en la implementación de las políticas públicas. Los resultados indican discrepancias entre la teoría y la práctica, insuficiencia de recursos y la necesidad de una mayor integración de los equipos multidisciplinarios. Se concluye que, para promover una inclusión efectiva, es fundamental invertir en la formación continua de los profesionales, garantizar la presencia de psicólogos en las escuelas y asegurar la adecuada ejecución de las políticas públicas.

Palabras clave: inclusión; políticas públicas; educación.

1. Introdução

O acesso à educação é um direito fundamental assegurado a todos, configurando-se como um direito social garantido por diversas legislações e dispositivos constitucionais, como a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 6º estabelece a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros. Essa garantia legal reforça o compromisso do Estado com a democratização do ensino e com a promoção da igualdade de oportunidades, independentemente das condições individuais de cada pessoa. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) reafirma esse princípio ao defender que crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais têm direito ao acesso ao ensino regular, de forma igualitária, assegurando-lhes o pleno desenvolvimento e a participação ativa na sociedade.

Nesse contexto, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de verificar a efetividade das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, especialmente no ensino fundamental I das escolas municipais de Curitiba – Paraná. A inclusão, embora amplamente discutida e defendida nas políticas educacionais, ainda enfrenta desafios significativos na prática cotidiana das instituições de ensino. Observa-se que, frequentemente, a principal medida de inclusão adotada se restringe à presença de tutores escolares, os quais, em muitos casos, não possuem formação ou recursos suficientes para oferecer o suporte necessário aos alunos com necessidades específicas. Diante disso, compreender os avanços e as barreiras na efetivação dessas políticas contribui para avaliar se os direitos educacionais estão sendo respeitados e se os profissionais envolvidos, como psicólogos, pedagogos e demais integrantes das equipes escolares, dispõem de ferramentas adequadas para enfrentar as carências que se apresentam no contexto escolar.

Estudos recentes apontam que as políticas públicas, embora bem estruturadas em seus textos legais, muitas vezes não contam com os subsídios materiais e humanos necessários para sua execução plena, o que compromete sua efetividade e gera lacunas no processo inclusivo. Uma alternativa relevante tem sido a atuação de equipes multidisciplinares, compostas por professores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, gestores e demais profissionais vinculados às secretarias de educação. A integração dessas áreas permite a construção de planos de ação mais amplos e eficazes, que considerem o desenvolvimento global do aluno e favoreçam uma inclusão real e significativa. Desse modo, torna-se essencial investigar não apenas as práticas implementadas, mas também as percepções e desafios enfrentados por esses profissionais, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre como as políticas de inclusão escolar têm sido vivenciadas e aplicadas no cotidiano educacional.

2. Revisão Teórica

Os direitos humanos consistem em garantias fundamentais reconhecidas universalmente como inerentes a todos os indivíduos. Esses direitos foram proclamados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948 e asseguram a igualdade em diversos âmbitos da vida, independentemente de raça, gênero, origem ou condição social (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). Apesar da ampla normatização, observa-se que tais direitos são frequentemente desrespeitados, sobretudo quando se trata de pessoas com deficiência, cuja inclusão plena na sociedade ainda enfrenta obstáculos estruturais e atitudinais significativos.

O artigo 7º da Declaração Universal estabelece que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei” (Declaração Universal dos Direitos

Humanos, 1948, p. 3). Entretanto, a prática cotidiana evidencia que a discriminação permanece presente em diferentes contextos sociais. No Brasil, a Lei nº 13.146, de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, reforça o compromisso do Estado com a promoção da igualdade de oportunidades e com a eliminação de barreiras que impeçam o exercício pleno da cidadania.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instuído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, representa um marco fundamental na proteção dos direitos infantojuvenis. O documento assegura à criança e ao adolescente o direito à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2015). Essa legislação se articula com o princípio da inclusão escolar, garantindo que nenhuma criança seja excluída do ambiente educacional em virtude de suas condições físicas, cognitivas ou socioeconômicas.

A inclusão escolar, segundo Mendes (2017), pode ser compreendida como um processo dinâmico que envolve dimensões conceituais, políticas e práticas voltadas à participação equitativa de todos os alunos no ambiente educacional. Historicamente, a educação brasileira foi marcada por um modelo médico centrado na deficiência, no qual o foco recaía sobre a limitação e seu tratamento. Esse paradigma, entretanto, vem sendo gradualmente substituído pelo modelo biopsicossocial, que comprehende o sujeito em sua integralidade e considera aspectos psicológicos, sociais e ambientais em seu desenvolvimento (Soares, 2021).

A partir da década de 1990, o debate sobre “educação inclusiva” ganha força, ampliando-se para além da mera presença física de alunos com deficiência nas escolas. Atualmente, o termo “inclusão escolar” refere-se a práticas pedagógicas e políticas públicas que buscam garantir o acesso, a permanência e o aprendizado efetivo desses estudantes, respeitando suas particularidades (Mendes, 2017).

Estudos apontam que, apesar dos avanços conceituais e legais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta entraves significativos, especialmente devido à carência de recursos, formação docente insuficiente e ausência de apoio multiprofissional (Ávila, Tachibana & Vaisberg, 2008; Lacerda, 2006). Além disso, Gomes e Souza (2012) destacam que o distanciamento entre a legislação e sua aplicação prática revela uma contradição entre o que é normatizado e o que é efetivamente vivenciado nas escolas.

Nesse contexto, o papel dos educadores torna-se central. Para que a inclusão seja de fato alcançada, é imprescindível que o ambiente escolar proporcione pertencimento, acolhimento e oportunidades equitativas. Contudo, a formação dos professores, ainda pautada em metodologias descontextualizadas, limita o desenvolvimento de práticas reflexivas e críticas sobre a diversidade e a diferença (Gomes & Souza, 2012). A superação dessas limitações requer uma revisão estrutural das políticas educacionais e maior valorização das práticas interdisciplinares.

O Estado é o principal responsável por promover políticas públicas capazes de eliminar barreiras históricas de exclusão e assegurar o direito à educação de qualidade para todos. De acordo com Matiskei (2004), pensar em políticas públicas de inclusão significa planejar e implementar ações que ampliem as possibilidades de acesso e participação social de grupos historicamente marginalizados.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou o direito universal à educação, e a Declaração de Salamanca (1994) reafirmou o compromisso do país com a inclusão. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) fortaleceu essa perspectiva, complementada pelo Plano Nacional de Educação (2001) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Posteriormente, o Estatuto da Pessoa com

Deficiência (2015) consolidou avanços significativos ao estabelecer diretrizes de acessibilidade e inclusão.

Entre as principais políticas implementadas, destacam-se a criação de salas de recursos multifuncionais, o Programa Direito à Diversidade e a Lei nº 12.764/2012, que garante o direito a acompanhante especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Contudo, conforme observa Oliva (2016), o distanciamento entre formulação e efetivação das políticas públicas ainda é um problema recorrente, decorrente de falhas na execução, financiamento insuficiente e ausência de monitoramento constante.

As barreiras enfrentadas no processo de inclusão não se limitam às arquitetônicas ou urbanísticas. Existem também barreiras atitudinais, comunicacionais e tecnológicas que dificultam a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade (Barros & Marcondes, 2020). O preconceito, conforme salienta Oliva (2016), continua sendo uma das maiores dificuldades para a efetivação da inclusão escolar, impactando negativamente o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Diante disso, torna-se fundamental repensar o planejamento escolar e implementar estratégias de enfrentamento que promovam o diálogo, a conscientização e o aprimoramento profissional contínuo (Gomes & Souza, 2012). A formação docente crítica e reflexiva é essencial para descontruir visões tradicionais e promover novas práticas pedagógicas que contemplam a diversidade.

O psicólogo, enquanto agente comprometido com a defesa dos direitos humanos, desempenha papel essencial no fortalecimento das práticas inclusivas. Conforme o Manual de Psicologia Escolar e Educacional (2007), cabe a esse profissional incentivar a reflexão crítica sobre

os problemas sociais, assessorar a escola na construção de uma concepção ampliada de educação e desenvolver práticas psicológicas voltadas ao compromisso social.

A aprovação da Lei nº 13.935/2019 reforça a importância da inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de ensino, determinando a atuação em equipes multiprofissionais voltadas à melhoria da qualidade do processo educativo (Brasil, 2019). No entanto, como observa Marinho (2023), a implementação dessa lei ainda enfrenta desafios relacionados ao financiamento e à formação adequada dos profissionais.

Além disso, a resistência cultural presente em algumas instituições de ensino perpetua uma visão fragmentada do processo educativo, dificultando a inserção efetiva do psicólogo escolar (Plácido & Silva, 2024). Superar tais desafios requer políticas educacionais que valorizem o trabalho interdisciplinar e reconheçam o papel da Psicologia como mediadora das relações institucionais, sociais e emocionais no ambiente escolar.

No contexto escolar, a atuação do psicólogo vai além do atendimento individual ao aluno, envolvendo ações institucionais e preventivas. Entre suas atribuições práticas destacam-se o acompanhamento de professores, a mediação de conflitos, a orientação às famílias, a promoção de espaços de escuta e a construção de estratégias coletivas para adaptação pedagógica. Ao atuar junto aos docentes, o psicólogo contribui para a ressignificação das dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, auxiliando na compreensão das necessidades dos alunos e reduzindo sentimentos de impotência, sobrecarga e resistência por parte dos educadores.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo analisar a efetividade das políticas públicas de inclusão escolar no ensino fundamental a partir da percepção de profissionais da rede municipal de ensino de Curitiba–PR, com ênfase nos desafios enfrentados no cotidiano escolar e no papel do psicólogo enquanto integrante da equipe multidisciplinar no processo de inclusão.

3. Método

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, construída por meio de uma pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, aplicada virtualmente através da plataforma Google Forms, além de embasamento teórico fundamentado em estudos prévios sobre a temática. De acordo com Martins (2004), as metodologias qualitativas enfatizam o estudo de microprocessos sociais por meio da análise de ações individuais ou coletivas, permitindo a interpretação aprofundada da realidade. Assim, este delineamento possibilita compreender, a partir das experiências e percepções dos participantes, as nuances envolvidas na efetividade das políticas públicas de inclusão escolar.

O estudo foi realizado de forma remota, utilizando a plataforma Google Forms, e contou com a participação de profissionais vinculados às escolas municipais de Curitiba, Paraná, no segundo semestre de 2024. O público-alvo foi composto por professores, pedagogos, psicólogos, gestores escolares e demais profissionais atuantes na Secretaria Municipal de Educação. O número estimado de participantes foi de aproximadamente 30 profissionais. Foram incluídos na amostra apenas profissionais atuantes no ensino fundamental I da rede pública municipal, sendo excluídos aqueles que não exercem funções relacionadas a esse nível de ensino.

A análise dos dados coletados seguiu o referencial proposto por Minayo (2002), que descreve o processo qualitativo em três fases principais: (a) a fase exploratória, que envolve a definição do objeto de estudo e o levantamento teórico; (b) a fase de trabalho de campo, na qual ocorre a coleta de dados por meio de entrevistas e observações; e (c) a fase analítica, em que o material empírico é organizado, classificado e interpretado à luz da teoria. O tratamento das

informações obtidas foi conduzido de maneira interpretativa e contextual, buscando compreender o significado das respostas a partir da realidade social e institucional dos participantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, elaborada pelas pesquisadoras e aplicada via Google Forms. O instrumento foi composto por doze questões semiestruturadas, divididas em duas partes: a primeira destinada à caracterização sociodemográfica dos participantes (faixa etária, gênero e escolaridade) e a segunda voltada à análise da efetividade das políticas públicas de inclusão escolar, bem como das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores. O questionário foi encaminhado aos participantes via WhatsApp, redes sociais e e-mail institucional, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tempo médio de resposta foi de aproximadamente dez minutos. A participação foi voluntária, mediante leitura e aceite do TCLE, conforme as normas éticas vigentes.

Os convites para participação também foram divulgados por meio de cartazes e folders, em formato físico e digital, contendo QR code de acesso direto ao formulário. A coleta dos dados ocorrerá somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UniDomBosco. Os dados obtidos serão armazenados de forma criptografada, sob responsabilidade das pesquisadoras, por um período de cinco anos, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), sendo posteriormente excluídos. O anonimato dos participantes foi assegurado, e o acesso aos dados limitou-se exclusivamente às pesquisadoras responsáveis, por meio de login e senha protegidos.

Para a fundamentação teórica e análise, foram utilizados livros, artigos científicos e documentos oficiais sobre inclusão escolar e políticas públicas educacionais, obtidos em bases de dados como SciELO e PePSIC/BVS. Os descritores utilizados foram “inclusão”, “políticas públicas” e “educação”.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UniDomBosco, atendendo à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos. Os dados foram coletados de forma anônima, garantindo sigilo e privacidade dos participantes. Caso algum participante optasse por desistir, suas respostas seriam imediatamente excluídas.

De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, toda pesquisa com seres humanos deve priorizar a minimização de riscos e a maximização de benefícios. Assim, os benefícios desta investigação incluem o aprofundamento da compreensão sobre as políticas públicas de inclusão escolar, os avanços alcançados e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no ensino fundamental. Entre os possíveis riscos, reconhecem-se a exposição involuntária de informações pessoais e o desconforto emocional ao abordar temas relacionados à inclusão e às dificuldades profissionais. Para mitigar tais riscos, assegura-se o anonimato dos participantes, o sigilo dos dados e a possibilidade de encaminhamento ao Serviço Escola de Psicologia do Centro Universitário UniDomBosco, caso seja identificada necessidade de acompanhamento psicológico decorrente da participação no estudo.

4. Resultados

A Tabela 1 apresenta o perfil dos participantes da pesquisa em termos de gênero, idade e escolaridade.

Tabela 1.

Perfil dos respondentes

Gênero	Idade	Escolaridade
Feminino	18-30: 4	Ensino médio completo
Masculino	31-40: 4	Ensino superior incompleto: 2
-	41-50: 12	Ensino superior completo: 3
-	51+:5	Pós graduação: 18
-	-	Mestrado: 1
-	-	Doutorado: 0

Fonte: Instrumento de coleta de dados das pesquisadoras (2024)

Os dados coletados por meio do formulário foram analisados utilizando análise categorial, que permite organizar e interpretar o material qualitativo de forma sistemática (Bardin, 1977).

4.1 Elaboração das categorias de análise

A análise categorial foi escolhida por sua capacidade de explorar as opiniões, percepções, experiências e crenças dos participantes, partindo de um enfoque qualitativo. Após a coleta dos dados, procedeu-se à leitura minuciosa e à criação de categorias com base na frequência de palavras e conceitos, em alinhamento com os objetivos da pesquisa (Bardin, 1977).

As categorias iniciais representam os principais temas emergentes dos dados coletados, sem imposição de regras rígidas de nomeação ou quantidade total. A Tabela 2 apresenta as categorias iniciais definidas pelas pesquisadoras:

Tabela 2

Categorias iniciais da pesquisa

Número	Categoria inicial
1	A inclusão como um desafio
2	Falta de preparação dos profissionais
3	Profissional de apoio
4	Atendimento especializado
5	Necessidade de mais políticas públicas de inclusão escolar
6	Público presente com necessidades inclusivas nas escolas
7	Resistência dos profissionais
8	Falta de formação
9	Falta de estrutura e materiais
10	Individualidade
11	Acolhimento
12	Mudanças na leis
13	Necessidade de psicólogos na escola
14	Equipe multidisciplinar
15	Atividades lúdicas e jogos
16	Adaptação de atividades
17	Teoria e prática
18	Investimento
19	Socialização

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados levantados da pesquisa (2024)

As categorias iniciais, por sua vez, foram agrupadas em três categorias finais, sendo elas:

a capacitação dos profissionais; o psicólogo na escola; a ineficiência do estado na execução das Revista de Psicologia Aplicada, v3, n1, 2025

políticas públicas. A Tabela 3 apresenta a relação entre categorias iniciais norteadoras e categorias finais.

Tabela 3

Categorias finais e conceitos norteadores

Categoría inicial	Conceito norteador
A inclusão como desafio; falta de preparação dos profissionais; resistência dos profissionais; falta de formação; adaptação de atividades	Necessidade de preparo e capacitação profissional para lidar com a inclusão
Profissional de apoio; atendimento especializado; individualidade; acolhimento; necessidade de psicólogos na escola;	Papel do psicólogo e da equipe multidisciplinar no suporte à inclusão

equipe multidisciplinar	
Necessidade de mais políticas públicas de inclusão escolar; público presente com necessidades inclusivas nas escolas; falta de estrutura e materiais; mudança nas leis; teoria e prática; investimento	Deficiências na implementação das políticas públicas e na infraestrutura

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados levantados da pesquisa (2024)

5. Discussão

5.1 Políticas públicas de inclusão escolar

Os dados indicam que as políticas públicas de inclusão escolar ainda apresentam lacunas significativas, com insuficiência de recursos humanos qualificados e estrutura adequada. Muitos participantes destacaram que o profissional de apoio, quando presente, nem sempre possui

formação específica (Participante 3, dados não publicados, 2024; Participante 7, dados não publicados, 2024).

Segundo o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), a educação especial deve abranger todos os níveis e modalidades, oferecendo atendimento educacional especializado (AEE) e recursos para garantir a participação plena dos alunos com deficiência em turmas regulares. No entanto, na prática, os relatos dos profissionais mostram que poucos recursos são efetivamente aplicados.

5.2 Lacuna entre teoria e prática

A pesquisa revelou discrepâncias entre a legislação e a realidade escolar. Por exemplo, participantes relataram: “Não existe inclusão, os professores não estão preparados para receber esses estudantes. Os profissionais de apoio, quando existem, são despreparados. A escola não tem infraestrutura...” (Participante 3, dados não publicados, 2024).

Booth e Ainscow (2002) destacam que os recursos para inclusão não se limitam a investimentos financeiros; eles incluem a capacitação de professores, apoio entre pares e adequação cultural e organizacional.

5.3 O psicólogo na escola

Os participantes ressaltaram a importância do psicólogo escolar para apoiar professores, alunos e famílias: “Seria mais um atendimento multidisciplinar para atender os estudantes de inclusão e as turmas onde os mesmos estão inseridos” (Participante 2, dados não publicados, 2024).

“A psicologia pode auxiliar na conscientização de diferenças, regulação emocional das crianças e apoio aos professores” (Participante 3, dados não publicados, 2024).

A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) e a Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024) reforçam a obrigatoriedade de psicólogos e assistentes sociais nas escolas da rede pública, destacando a importância da atenção psicossocial e do acompanhamento educacional. Apesar das leis, as respostas indicam que a implementação ainda é limitada, refletindo a necessidade de maior articulação entre políticas públicas, formação profissional e presença efetiva de psicólogos nas escolas.

As falas dos participantes evidenciam que a presença do psicólogo na escola impacta diretamente a percepção dos professores sobre o processo de inclusão. Ao oferecer suporte emocional, orientação técnica e espaços de reflexão coletiva, o psicólogo contribui para que os docentes se sintam mais preparados para lidar com a diversidade, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e menos centradas na lógica da deficiência.

6. Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a efetividade das políticas públicas de inclusão escolar a partir da percepção dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba – PR. A pesquisa permitiu identificar dificuldades enfrentadas por esses profissionais no cotidiano escolar e confrontá-las com a literatura sobre a implementação de políticas públicas e o papel do psicólogo escolar.

Entre os aspectos mais relevantes observados, destacam-se a baixa estrutura, insuficiência de investimento e a necessidade de planejamento estratégico na execução das políticas públicas.

Embora os participantes representem diferentes instituições, as respostas evidenciam desafios comuns enfrentados no dia a dia da inclusão escolar.

A ausência ou a não implementação efetiva das políticas existentes compromete o desenvolvimento dos alunos e limita a atuação dos profissionais. A Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) estabelece a obrigatoriedade da presença de psicólogos nas escolas, porém, na prática, poucas instituições contam com profissionais contratados para desempenhar essa função. O psicólogo, como membro da equipe multidisciplinar, contribui para identificar necessidades institucionais, realizar intervenções preventivas, apoiar processos pedagógicos e promover a inclusão de alunos com diferentes demandas, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento escolar.

Para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, é necessário que o Estado assegure a aplicação plena das políticas públicas, com fiscalização adequada, profissionais capacitados e formação contínua para os profissionais da educação. Além disso, é essencial valorizar a voz dos educadores, reconhecendo as barreiras institucionais, estruturais e atitudinais que dificultam a inclusão.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, evidenciando a importância do acompanhamento e suporte psicossocial no contexto escolar. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para futuras discussões sobre a implementação efetiva das políticas públicas de inclusão e a inserção do psicólogo nas escolas municipais, promovendo um atendimento mais individualizado e adaptativo aos estudantes.

Entre as limitações do estudo, destacam-se o número reduzido de participantes e a dificuldade de contato com algumas instituições. No entanto, a diversidade das escolas

representadas e a correlação com a literatura existente permitiram uma análise consistente e representativa.

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem estratégias de implementação das políticas públicas de inclusão, o papel do psicólogo escolar e a avaliação do impacto dessas ações no desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças atendidas, especialmente na rede municipal de Curitiba – PR.

7. Referências

- Ávila, C. F., Tachibana, M., & Vaisberg, T. M. J. A. (2008). Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(39), 155–164. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100014>
- Barros, J. S., & Marcondes, L. (2020–2021). Capítulo 5: *As barreiras na inclusão*. In *Questões sobre educação inclusiva* (trabalho realizado pelos alunos de pós-graduação IFSP/SJC). Retrieved October 20, 2024, from https://editorapangeia.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Edc_Inclus_Loja.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. New Redland.
- Cassins, A. M. (2007). *Manual de psicologia escolar-educacional*. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado.
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2012). Psicologia e inclusão escolar: Reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 588–603. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000300006>
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, 26(69), 163–184. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

Martins, H. H. T. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2),

289–300. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.

<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos “inclusões” ou “da inclusão”: Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas* (pp. 60–83).

Paula, B. S., & Vargas, T. B. T. (2023). A inserção do psicólogo nas escolas públicas brasileiras: Uma compreensão da efetivação da Lei 13.935/2019. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(9), 3795–3812.

<https://doi.org/10.51891/rease.v9i9.11462>

Pereira, M. D., & Silva, J. P. (2022). Psicóloga(o) escolar na educação inclusiva: Contribuições e perspectivas da profissão no Brasil. *Ciência e Profissão*, 42(esp), e263525.

Plácido, M. S. (2024). *O processo de implementação da Lei 13.935/2019: Uma análise sobre a ampliação do acesso à psicologia no sistema público de educação e a inserção do tema nas escolas*.

Soares, S. R. (2021). *Atuação do psicólogo em hospitais com método biopsicossocial* (Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade Pitágoras, Belo Horizonte).

<https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/38331/1/SUENY-RODRIGUES-SOARES.pdf>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação – Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

Brasil. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146-15>

Brasil. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm

Ministério da Educação. Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. [s.d.].

<http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais?ativo=596>

Ministério da Educação. Programas e medidas de inclusão escolar. [s.d.].

<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/111-quais-sao-os-programas-e-as-medidas-que-o-mec-esta-implementando-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidadesuperdotacao>

Sobre as autoras

Flavia Donadon é graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário UniDomBosco (Curitiba–PR). Possui interesse nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional, inclusão e políticas públicas educacionais.

Jéssica Fernanda de Oliveira é graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário UniDomBosco (Curitiba–PR). Tem interesse na psicologia hospitalar, busca adquirir conhecimentos por meio de cursos na área de saúde, políticas públicas e atuação multiprofissional no contexto hospitalar, tendo como foco a saúde mental da pessoa idosa e cuidados paliativos.

Submissão: julho/2025

Última revisão: setembro/2025

Aceite final: dezembro/2025

