



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAROLINE FRANÇA MADEIRA

**ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE
HUMANA A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

SÃO LUÍS
2025

CAROLINE FRANÇA MADEIRA

**ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE
HUMANA A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pollianna Galvão

SÃO LUÍS

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Franca Madeira, Caroline.

ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO EM
SEXUALIDADE HUMANA A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA / Caroline
Franca Madeira. - 2025.

132 p.

Orientador(a): Pollianna Galvão.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São
Luís, 2025.

1. Psicologia Escolar. 2. Educação Em Sexualidade. 3.
Inclusão Escolar. I. Galvão, Pollianna. II. Título.

CAROLINE FRANÇA MADEIRA

ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 24/11/2025

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Pollianna Galvão (Presidente)
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Catarina Malcher Teixeira
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo
Doutora em Psicologia
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Daniel Carvalho de Matos
Doutor em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte da minha força e esperança. Agradeço profundamente por ter me dado a sabedoria necessária e por iluminar meu caminho durante toda esta trajetória. Em cada momento de cansaço, senti Sua presença me renovando, guiando meus passos e fortalecendo minha fé, para que eu pudesse seguir adiante com coragem e confiança.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Pollianna Galvão, registro minha admiração e gratidão sinceras. Sua orientação e seu rigor acadêmico foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma e profundidade. Obrigada por acreditar neste estudo, pela paciência em cada etapa e por me incentivar a ir além, sempre com generosidade.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Claisy Marinho-Araújo, à Prof.^a Dr.^a Catarina Malcher e ao Prof. Dr. Daniel Matos, que aceitaram compor a banca deste trabalho. Obrigada por estarem disponíveis, por acolherem o convite e por contribuírem para qualificar ainda mais esta pesquisa, desde os primeiros diálogos até as reflexões finais. Suas observações e sugestões foram essenciais e de imenso valor para mim.

À minha mãe, Francisca, exemplo de força, coragem e resiliência, cuja trajetória de vida é fonte de orgulho e inspiração. Sua dedicação aos filhos, à família, aos estudos e ao trabalho sempre foi, para mim, uma fonte inesgotável de inspiração. Este trabalho também é seu.

Ao meu esposo, Luciano, agradeço pelo amor constante, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo cuidado, pelos recadinhos de incentivo pela casa, pelas palavras que me fazem rir e que me deram ânimo frente ao cansaço. Sua vivência e olhar acadêmico foram essenciais para que eu me mantivesse firme e motivada.

Agradeço aos meus irmãos, Camila e Junior, por cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e por todas as vezes em que acreditaram em mim. Sou imensamente grata pelos sobrinhos que me deram, Miguel, Murilo e Maria Cecília, que me oferecem diariamente um amor imensurável e recarregam minhas energias a cada abraço e beijo.

À minha segunda mãe, Maria, e à minha avó, Alderina, portos seguros da minha história, agradeço pelos ensinamentos, pela ternura e pela sabedoria de vida que carrego comigo em cada conquista.

Aos meus amigos do mestrado Bianca, Gustavo e Patrícia, minha gratidão pela parceria que ultrapassou as barreiras acadêmicas e se transformou em amizade. Obrigada por me acolherem nessa jornada, pelas conversas, pelo apoio recíproco e pela leveza que vocês trouxeram a este período.

O conhecimento psicológico deve ser colocado a serviço de uma sociedade na qual o bem-estar dos menos não se baseie no desconforto dos mais, na qual a realização de uns não requeira a negação de outros, na qual o interesse de poucos não exija a desumanização.

(Martín-Baró)

RESUMO

Embora as políticas públicas tenham avançado em relação à defesa pelo respeito à pluralidade e diversidade na sexualidade humana, em muitos contextos esse tema ainda é tratado como um tabu, sobretudo na escola. Em grupos que carregam estereótipos, como pessoas com deficiência, a tendência da rejeição sobre qualquer tipo de educação em sexualidade é ainda maior. A escola, em sua função sociopolítica, deve estar comprometida com intervenções voltadas à inclusão desse público, em todas as esferas do desenvolvimento humano. Fundamentada na Psicologia Escolar crítica e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, bases teóricas que compreendem que a concepção acerca da deficiência humana é oriunda das interações culturais e históricas, essa pesquisa investigou indicadores para a atuação do psicólogo escolar em uma escola pública do ensino médio de São Luís - MA no processo da educação em sexualidade humana voltado a estudantes com deficiência. Especificamente, foram delineados dois objetivos: compreender as concepções e práticas dos atores escolares sobre a atuação do psicólogo escolar; e identificar a partir das rotinas e atividades de uma escola indicadores para a atuação do Psicólogo Escolar para potencializar a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência. Foram adotados os seguintes procedimentos: visitas institucionais esporádicas, questionário e entrevista semiestruturada com os participantes. O estudo foi realizado em uma Escola Pública Estadual na zona urbana do Município de São Luís, estado do Maranhão. Participaram da pesquisa 03(três) professores(as) regentes, 01(um) coordenador(a), 02(dois) tutores(as) de sala de aula e 1(um) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado. A análise das informações, por meio da apreensão dos significados, constatou quatro zonas de sentido: (1) Necessidades formativas para atuação na perspectiva da educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência; (2) Importância da educação em sexualidade humana nas escolas; (3) Visão apriorística que conduz a uma desistência da mediação intencional pedagógica voltada a educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência; (4) Expectativa de atuação e intervenção do psicólogo escolar. Os resultados indicam que a educação em sexualidade humana ainda é atravessada por concepções culturais, estigmatizantes e normativas. Evidenciam-se indicadores que apontam para a necessidade de intervenções voltadas à promoção de práticas inclusivas e ao reconhecimento dos direitos sexuais em suas dimensões políticas, culturais, sociais e desenvolvimentais, bem como para o fortalecimento da educação em sexualidade humana no contexto escolar. Como produto da pesquisa, foi elaborada uma proposta de atuação do psicólogo escolar voltada à sexualidade humana.

Palavras-chaves: Psicologia Escolar; Educação em sexualidade. Inclusão escolar.

ABSTRACT

Although public policies have advanced in defending respect for plurality and diversity in human sexuality, in many contexts this topic is still treated as taboo in our society, especially in schools. In groups that carry stereotypes, such as people with disabilities, the tendency to reject any type of sexuality education is even greater. The school, in its socio-political function, must be committed to interventions aimed at the inclusion of this public in all spheres of human development. Based on critical School Psychology and Vygotsky's Historical-Cultural Theory, theoretical bases that understand that the conception of human disability originates from cultural and historical interactions, this research investigated indicators for the performance of the school psychologist in a public school in São Luís - MA in the process of human sexuality education aimed at students with disabilities. Specifically, three objectives were outlined: to understand the conceptions and practices of school actors regarding the role of the school psychologist; This study aimed to identify, from the routines and activities of a school, indicators for the work of the School Psychologist to enhance human sexuality education for people with and without disabilities; and a proposal for the school psychologist's work focused on human sexuality was developed. The following procedures were adopted: observations, questionnaire, and semi-structured interview with the participants. The study was conducted in a State Public School in the urban area of the Municipality of São Luís, state of Maranhão. Three (3) classroom teachers, one (1) coordinator, two (2) classroom tutors, and one (1) teacher from the Specialized Educational Service participated in the research. The analysis of the information prioritized the construction of zones of meaning through the apprehension of meanings, where both the researcher and the participant continuously and actively constructed the research information. Four zones of meaning were identified: (1) Training needs for work from the perspective of human sexuality education aimed at students with disabilities; (2) Importance of human sexuality education in schools; (3) A priori view that leads to a abandonment of intentional pedagogical mediation aimed at human sexuality education for students with disabilities; (4) Expectations of the role and intervention of the school psychologist. The research shows that human sexuality education for students with disabilities remains limited by a set of cultural, stigmatizing, and normative conceptions. The results demonstrate indicators for intervention in School Psychology aimed at enhancing inclusive practices committed to the sexual rights of people with disabilities in their political, cultural, social, and developmental dimensions, as well as highlighting the importance of human sexuality education in the school context.

Keywords: School Psychology; Sexuality education; School inclusion.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Quantidade de produções encontradas por base de dados e descritores (N = 70). | 18 |
| Quadro 2 - Produções bibliográficas sobre a temática atuação da Psicologia Escolar voltada à educação sexual (N=09). | 19 |
| Quadro 3 - Informações sobre os participantes da pesquisa..... | 67 |
| Quadro 4 – Síntese do planejamento e procedimentos para construção das informações. | 69 |
| Quadro 5 – Síntese do planejamento do Mapeamento Institucional em uma escola estadual de São Luís – MA..... | 73 |
| Quadro 6 – Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido “Necessidades formativas para atuação na perspectiva da educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência”..... | 75 |
| Quadro 7 – Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido “Necessidades formativas para atuação na perspectiva da educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiênciा”..... | 76 |
| Quadro 8 - Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido “Importância da educação em sexualidade humana nas escolas”. | 82 |
| Quadro 9 – Zona de sentido 2: “Importância da educação em sexualidade humana nas escolas”. | 82 |
| Quadro 10 – Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido: Visão apriorística que conduz a uma desistência da mediação intencional pedagógica voltada a educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência..... | 87 |
| Quadro 11 – Zona de sentido 3: Visão apriorística que conduz a uma desistência da mediação intencional pedagógica voltada a educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência..... | 88 |
| Quadro 12 – Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido: Expectativa de atuação e intervenção do psicólogo escolar..... | 93 |
| Quadro 13 – Zona de sentido 4: Expectativa de atuação e intervenção do psicólogo escolar.93 | |
| Quadro 14 – Propostas de atuação para o psicólogo escolar voltada para a sexualidade humana. | 98 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| CEE-MA | Conselho Estadual de Educação do Maranhão |
| CFESS | Conselho Federal de Serviço Social |
| CFP | Conselho Federal de Psicologia |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| COVID-19 | <i>Corona Virus Disease 2019</i> |
| DCTMA | Documento Curricular do Território Maranhense |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FENEIS | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| FNDE | Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FONEI | Fórum Nacional de Educação Inclusiva |
| GESEPE | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas |
| HU-UFMA | Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IEMAs | Institutos de Educação e Tecnologia do Maranhão |
| IST | Infecções Sexualmente Transmissíveis |
| JPA | Jovens Protagonistas Acolhedores |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCD | Pessoas com Deficiência |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEI | Plano Educacional Individualizado |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNNE – 1994 | Política Nacional de Educação Especial |
| PNNE - 2020 | Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida |

| | |
|-----------------------|---|
| PNEEPEI – 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEDUC-MA | Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UNCME-MA | União Nacionais dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNIDE-MA | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2. REVISÃO DA LITERATURA..... | 18 |
| 2.1. PSICOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA. | 20 |
| 2.2. SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLAR | 21 |
| 3. EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA. | 26 |
| 3.1.BREVE PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL. | 27 |
| 3.2.A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA: UM COMPROMISSO SOCIAL.... | 35 |
| 4. PSICOLOGIA ESCOLAR E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO | 42 |
| 4.1. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY | 45 |
| 4.2. ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA..... | 49 |
| 5. PROBLEMATIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS..... | 55 |
| 5.1. OBJETIVO GERAL..... | 56 |
| 5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 56 |
| 6. METODOLOGIA..... | 57 |
| 6.1. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS..... | 57 |
| 6.2. CENÁRIO DA PESQUISA | 59 |
| 6.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA | 64 |
| 6.4. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS | 68 |
| 6.5. AÇÕES ESTRATÉGICAS DO MAPEAMENTO INSTITUCIONAL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES ESCOLARES..... | 70 |
| 6.6. AÇÕES ESTRATÉGICAS DO MAPEAMENTO INSTITUCIONAL: ANÁLISE SOBRE AS POTENCIALIDADES E LIMITES DO TRABALHO DO PSICÓLOGO ESCOLAR ... | 70 |

| | |
|--|------------|
| 6.7. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES | 72 |
| 7. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 75 |
| 7.1. ZONA DE SENTIDO 1: NECESSIDADES FORMATIVAS PARA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA PERSPECTIVA DA SEXUALIDADE E DA INCLUSÃO. | 75 |
| 7.2. ZONA DE SENTIDO 2: IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA NAS ESCOLAS | 82 |
| 7.3. ZONA DE SENTIDO 3: VISÃO APRIORÍSTICA QUE CONDUZ A UMA DESISTÊNCIA DA MEDIAÇÃO INTENCIONAL PEDAGÓGICA VOLTADA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA. | 87 |
| 7.4. ZONA DE SENTIDO 4: EXPECTATIVA DE ATUAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR | 92 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 102 |
| APÊNDICES..... | 108 |

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre a Psicologia Escolar e Educação em Sexualidade Humana, e vincula-se ao Programa de Pós-graduação de em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Pollianna Galvão. A pesquisa objetivou analisar a atuação do Psicólogo Escolar em uma escola pública estadual de São Luís – MA no processo de educação em sexualidade humana voltada à pessoa com deficiência.

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir de uma vivência da pesquisadora. A vivência em questão foi um relato de uma diretora de escola da rede pública, que descreveu o seguinte episódio ocorrido em sua instituição: a direção foi chamada para conversar com um adolescente com deficiência que estava abraçando de forma “sexualizada” e íntima suas colegas de turma, e estas, por sua vez, não se sentiam à vontade com os abraços. Ao ser questionado sobre o motivo de estar abraçando dessa forma suas colegas, o aluno perguntou para a diretora “Será que eu não posso namorar?”. Esse questionamento do aluno suscita uma série de reflexões sobre de que forma o tema sobre sexualidade humana está sendo (ou não), ensinado dentro dessas instituições. A sexualidade como parte do desenvolvimento do homem está presente no nosso cotidiano, nas formas que nos relacionamos com o outro, nas nossas demonstrações de carinho, afeto, e como nesse caso, no simples ato de abraçar. Este adolescente por certo observou outros estudantes se abraçando, namorando, porém, não houve um desenvolver da sua sexualidade, não houve um aprender sobre as relações que outros adolescentes mantêm com suas namoradas e isso, consequentemente, gera falta de informações e orientações no seu modo de se entender na relação com o mundo. A educação em sexualidade humana ainda é escassa nas escolas, nas famílias e em outras relações, principalmente quando voltada ao estudante com deficiência. Essa vivência me levou a questionar por quais motivos o tema da educação em sexualidade humana, para a pessoa com e sem deficiência, não está sendo desenvolvido de forma abrangente dentro das escolas?

São inúmeros os tabus que envolvem a sexualidade na nossa sociedade, e estes ainda estão acompanhados de crenças e valores pessoais, gerados, em sua maioria, também por uma falta de conhecimento sobre o assunto. É por isso que além de criticar os tabus sexuais na sociedade, é preciso também refletir sobre sua construção histórica, que diverge em diferentes culturas (Maia; Pestana, 2018). É preciso refletir sobre o porquê ainda desenvolvemos práticas estigmatizantes e isso ser naturalizado na nossa sociedade atual.

A pessoa com deficiência é frequentemente reduzida à assexualidade, sendo vista como inocente e angelical. Dessa forma, nega-se a ela o acesso a informações sobre o tema na tentativa de evitar qualquer estímulo ou despertar de sua sexualidade; ou ocorre o contrário, quando a pessoa com deficiência carrega estereótipos como a hipersexualização a partir de um olhar sobre suas manifestações sexuais exageradas e indesejáveis (Brilhante *et al.*, 2021; Maia; Vilaça, 2019). Em ambos os casos, ao negar o direito da educação sexual, deixa-se de colaborar com o desenvolvimento emocional e social da pessoa com deficiência, de fornecer as habilidades sociais necessárias para o convívio social e as suas autonomias na vida adulta, o que acaba gerando adultos infantilizados, que não sabem expressar seus sentimentos e desejos性uais (Maia; Vilaça, 2019; Vieira, 2016).

Ao se promover um ambiente inclusivo, as escolas além de receber e atender todos os alunos, com e sem deficiência, também precisam trabalhar todos o seu desenvolvimento, incluindo temas como a sexualidade para estudantes com deficiência, visto que, o reconhecimento da multiplicidade de formas de expressão da sexualidade deve ser de interesse a aqueles que defendem uma sociedade que respeite a inclusão (Maia; Pastana, 2018). As autoras Galvão e Beckman (2016), Marinho-Araujo *et al.* (2022) trazem que um espaço inclusivo demanda um compromisso ético e político de transformação destes espaços educacionais. Essa ressignificação implica em uma atuação pedagógica e psicológica transformadora, que vá além da mera inclusão física, buscando integrar esses indivíduos em ambientes que valorizem e respeitem a diversidade. A responsabilidade política, aliada à ética profissional, orienta a construção de uma educação que garanta a cidadania e o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

O tema da sexualidade de sujeitos com deficiência tem sido objeto de interesse em estudos nacionais e internacionais (Davis e Machalicek, 2015; Dekker e Van der Vegt *et al.*, 2017; González Rey e Quevedo, 2019; Joyal, Carpentier e McKinnon *et al.*, 2021; Maia e Vilaça, 2017; Maia *et al.*, 2015; Maia, Rodrigues, Gomes e Marques, 2015; Maia *et al.*, 2018; Ottoni e Maia, 2019; Pena, 2022; Reis e Maia, 2019; Tullis e Zangrillo, 2013; Vieira e Maia, 2015). Todos destacam a relevância da educação sexual voltada às pessoas com deficiência, enfatizando a necessidade de superar tabus, preconceitos e lacunas formativas presentes tanto no contexto escolar quanto familiar. Nestes estudos, observa-se um consenso quanto à importância de compreender a sexualidade como dimensão inerente à condição humana e de promover ações psicológicas e pedagógicas que possibilitem a reflexão crítica e o desenvolvimento da sexualidade de pessoas com deficiência. Os autores ressaltam que professores e familiares, embora reconheçam a sexualidade desses indivíduos, frequentemente

reproduzem mitos e crenças limitantes, como a assexualidade, infantilização e incapacidade reprodutiva. Também evidenciam que a ausência de formação específica sobre a temática aos atores escolares, assim como para os alunos, dificulta a implementação de práticas inclusivas. Embora um tema de ascensão de interesse entre pesquisadores, constata-se ainda uma escassez significativa de publicações sobre a temática da sexualidade em pessoas com deficiência, o que reforça a necessidade de ampliar os estudos empíricos e teóricos que abordem o tema sob diferentes perspectivas e populações (Maia; Vilaça, 2017).

Diante desse cenário, torna-se essencial defender uma atuação institucional e crítica da Psicologia Escolar que promova a ressignificação das concepções e práticas existentes (Cavalcante; Marinho-Araujo, 2019; Cunha; Dazzani 2016; Marinho-Araujo, 2016, 2014; Silva; Aquino 2023). Tal atuação deve se afastar de modelos reducionistas e psicologizantes e adotar uma postura crítica e transformadora, voltada ao reconhecimento das potencialidades dos sujeitos e à promoção de um espaço escolar que valorize a diversidade e o desenvolvimento humano em sua integralidade.

A Psicologia Escolar crítica requer abordagens teóricas que consideram os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais na gênese das funções psicológicas humanas (Marinho-Araujo, 2016). Essas concepções se relacionam com a Psicologia Histórico-Cultural, que comprehende o indivíduo como um ser constituído nas e pelas relações mediadas com o outro e com o mundo. Para Vygotsky (1983/2007), precursor dessa teoria-metodológica, o desenvolvimento humano decorre a partir das relações sociais culturalmente partilhadas e mediadas, dentro de um processo que é histórico.

Vygotsky (1983/2007) comprehende que o desenvolvimento humano decorre das condições sociais organizadas na cultura e é esta que deve ser alterada para inclusão das pessoas com deficiência, pois percebe-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem (Vygotsky 1983/2007). O autor ao dizer que a formação do psiquismo humano das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, trabalha com a concepção que é a cultura na qual estas crianças com deficiência estão inseridas que precisa ser mudada. Desta forma, se há uma visão assexuada ou hipersexual da pessoa com deficiência, ela não advém de uma incapacidade da pessoa com deficiência em não saber se relacionar com outros sujeitos; ela está pautada na forma como a sociedade se organiza culturalmente a respeito, na falta de uma educação em sexualidade humana e de mais estudos e discussões científicas sobre o tema. O desenvolvimento da humanização é construído a partir das relações sociais culturalmente partilhadas e medidas, dentro de um processo que é histórico, o contato do indivíduo com o ambiente cultural possibilita o aprendizado, que viabiliza o

desenvolvimento dos processos do psiquismo humano (Vygotsky 1983/2007). Negar o acesso da pessoa com deficiência ao conhecimento e seu desenvolvimento acerca da sexualidade, é contribuir para o reforço da estigmatização.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento oferece à Psicologia Escolar princípios e bases que apoiam uma abordagem fundamentada em concepções alicerçadas em uma perspectiva da potência em detrimento do fracasso e da doença, levando em consideração a relevância da mediação psicológica para todos os indivíduos em contextos sociais específicos de desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2016). O psicólogo escolar pode atuar como mediador dos atores escolares, promovendo reflexões acerca dos mitos, preconceitos e tabus que permeiam a educação em sexualidade humana, bem como potencializar o processo de inclusão dos alunos com deficiência nesses temas.

O presente estudo visa contribuir, a partir da Psicologia Escolar e da perspectiva histórico-cultural, para o desenvolvimento da pessoa com deficiência em suas dimensões políticas, culturais e sociais. Pretende-se ainda, defender a importância da educação em sexualidade no contexto escolar. Esta dissertação está organizada em cinco partes: revisão da literatura e fundamentação teórica; problematização e definição de objetivos; metodologia; resultados e discussões; e considerações finais.

A primeira parte contempla três capítulos. O Capítulo 1, é dedicado à **revisão de produções científicas** em bases de dados nacionais relacionadas à Psicologia Escolar e à educação em sexualidade humana voltado a pessoas com deficiência. O Capítulo 2, intitulado **Educação em Sexualidade Humana e a Pessoa com Deficiência**, inicialmente, discute o reconhecimento da sexualidade como direito humano, e traça um percurso histórico das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil, evidenciando os avanços, tensionamentos e marcos legais que sustentam a educação inclusiva. Logo em seguida aborda a educação em sexualidade humana como um compromisso social, analisando suas construções históricas, os atravessamentos do capacitismo e os desafios presentes no contexto escolar. O Capítulo 3, **Psicologia Escolar e a Teoria Histórico-Cultural: Implicações para o Desenvolvimento Humano**, apresenta os fundamentos da Psicologia Escolar crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, assim como as dimensões da atuação do psicólogo escolar e sua relevância para a ressignificação de práticas educacionais e para a promoção da educação em sexualidade humana em uma perspectiva inclusiva.

A segunda parte **Problematização e Definição de objetivos** trata sobre as questões de pesquisa levantadas acerca da educação em sexualidade humana nas escolas voltada ao estudante com deficiência. A terceira parte está voltada à organização da **Metodologia** do

estudo. Na quarta parte, apresentam-se os **Resultados e Discussão** da pesquisa. Em seguida, as **Considerações Finais**, onde são feitas análises sobre os possíveis desdobramentos desse estudo para a área da Psicologia Escolar. Por fim, as **Referências** e os **Anexos** do trabalho.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Com o objetivo de realizar um levantamento acerca das produções bibliográficas sobre a atuação do psicólogo escolar na sexualidade humana voltada a estudantes com deficiência. Procedeu-se à busca eletrônica de produções científicas entre 2015 e 2025, visto que a revisão bibliográfica deve conter os estudos mais atualizados do assunto (Minayo, 2010). A escolha ocorreu através de banco de dados eletrônicos com acesso aberto, considerando que esse modelo de publicação promove a democratização do conhecimento científico e amplia o acesso de pesquisadores, estudantes e profissionais da educação aos resultados das pesquisas; e que congreguem revistas científicas e trabalhos de sistemas universitários (Costa; Zaltowski, 2014). Foram consideradas as publicações indexadas nas bases de dados: (a) Scientific Electronic Library Online (ScieELO); (b) Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs); (c) Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); e (d) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC).

Para este levantamento foram utilizados os descritores com alguns operadores booleanos: (a) “Sexualidade” AND “educação inclusiva”; (b) “Psicologia Escolar” AND “Sexualidade” (c) “Psicologia Histórico-cultural” AND “Sexualidade”. Considerando todas essas combinações desses descritores nas bases pesquisadas, foram encontradas 70 produções no total, entre teses, dissertações e artigos, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Quantidade de produções encontradas por base de dados e descritores (N = 70).

| Descritores | Base de Dados | N | Total |
|--|---------------|----|-------|
| (a) Sexualidade AND educação inclusiva | ScieELO | 02 | 07 |
| | LILACS | 01 | |
| | PePSIC | 02 | |
| | CAPES/MEC | 02 | |
| (b) Sexualidade AND deficiência | ScieELO | 08 | 37 |
| | LILACS | 0 | |
| | PePSIC | 12 | |
| | CAPES/MEC | 17 | |
| (c) Psicologia Escolar AND Sexualidade | ScieELO | 06 | 17 |
| | LILACS | 09 | |
| | PePSIC | 01 | |
| | CAPES/MEC | 01 | |

Quadro 1 - Quantidade de produções encontradas por base de dados e descritores (N = 70).
(cont.)

| | | | |
|---|-----------|----|----|
| (d) Psicologia Histórico-cultural AND Sexualidade | ScieELO | 0 | 09 |
| | LILACS | 08 | |
| | PePSIC | 01 | |
| | CAPES/MEC | 0 | |

As 70 produções inicialmente identificadas foram submetidas a uma triagem preliminar, com base nos títulos e nas palavras-chave, sendo excluídos os estudos duplicados (n = 7). Na etapa subsequente, realizou-se a análise dos títulos e resumos, a partir da qual foram excluídas 02 produções que estavam com datas inferiores ao período de 2015 a 2025, e 52 produções por não apresentarem relação direta com o objeto desta pesquisa. Dentre essas, 12 abordavam exclusivamente questões de gênero no contexto escolar; 15 tratavam da temática da sexualidade e da deficiência em contextos extraescolares, como clínicas ou experiências de responsáveis com deficiência; e 25 versavam sobre áreas distintas, sem articulação com a temática da sexualidade da pessoa com deficiência, contemplando assuntos como políticas públicas, desenvolvimento humano, psicopedagogia, assistência social e saúde, entre outros. Assim, tais produções não foram incluídas na presente revisão bibliográfica.

Após esse processo de seleção, foram identificadas 09 publicações que dialogavam diretamente com o tema da atuação da Psicologia Escolar voltada a estudantes com deficiência. Conforme apresentado no Quadro 2, as produções foram organizadas em três eixos temáticos: 02 estudo sobre a Psicologia Escolar e a educação em sexualidade humana; e 07 estudos que discutem a educação em sexualidade humana da pessoa com deficiência na escola. A seguir, serão detalhadas as informações e análises das produções sobre os temas:

Quadro 2 - Produções bibliográficas sobre a temática atuação da Psicologia Escolar voltada à educação sexual (N=09).

| Temática | N | Referências |
|--|----|---|
| Psicologia Escolar e a educação em sexualidade humana. | 02 | Carvalho, 2020; Leite; Alberto; Santos, 2021; |
| Sexualidade da pessoa com deficiência no contexto da escola. | 07 | Batista, 2022; Carvalho; Silva, 2020; Colombo, 2022; Lima, 2022; Magrin <i>et al.</i> , 2022; Russo; Arreguy, 2015; Zuin, 2020. |

2.1. PSICOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA.

Esta temática corresponde a duas produções, sendo uma dissertação (Carvalho, 2020) e um artigo (Leite; Alberto; Santos, 2021). Com o intuito de realizar uma melhor compreensão das produções analisadas, busca-se no primeiro momento “um exercício comprehensivo, buscando entender o ponto de vista do autor para, em seguida, realizar sobre ele, uma abordagem crítica” (Minayo, 2010, p. 185).

Carvalho (2020) investiga as concepções de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos que são público-alvo da educação especial, destacando como esse tema ainda é pouco trabalhado nas práticas educativas, especialmente no contexto de inclusão escolar. A pesquisa quantitativa, realizada com 48 professores de escolas regulares do ensino fundamental e médio, revela que, embora a maioria dos docentes não considere os estudantes com deficiência “assexuados”, há forte presença de crenças associadas à hiperssexualização de alunos com transtorno do espectro autista ou deficiência intelectual e uma clara sensação de despreparo para abordar a educação sexual de forma adequada. Os resultados indicam que embora os docentes em sua maioria manifestaram-se favoráveis a ter a educação em sexualidade humana nas escolas, estes profissionais também informaram não possuírem uma formação necessária para realizarem essa tarefa de forma sensível e informada. A partir dessa análise, o trabalho reforça o papel da Psicologia Escolar ao evidenciar a necessidade de intervenções formativas e de apoio aos profissionais da educação para promover uma educação em sexualidade humana que reconheça a diversidade de corpos e experiências, combata estígmas e acolha as necessidades específicas de estudantes com deficiência, contribuindo para a promoção de direitos e inclusão no ambiente escolar.

O estudo de Leite, Alberto e Santos (2021) teve como objetivo relatar uma experiência de atuação em Psicologia Escolar, a partir dos pressupostos teóricos da abordagem Histórico-cultural de Vygotsky, em uma escola pública da cidade de João Pessoa – Paraíba. A intervenção com foco na educação sexual, ocorreu por profissionais da Psicologia junto a equipe técnico-pedagógica da escola, com o intuito de instrumentalizar estes profissionais para que eles consigam abordar essa temática sempre que esta surgir no ambiente escolar. Os autores evidenciam o papel do psicólogo escolar como mediador de processos formativos, contribuindo para a problematização de concepções naturalizadas, moralizantes ou biologizantes acerca da sexualidade. Embora o artigo não se dedique exclusivamente à temática da deficiência, suas contribuições são relevantes para a educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência, na medida em que destaca a necessidade de ações institucionais e coletivas voltadas à formação continuada dos profissionais, à construção de práticas pedagógicas inclusivas e à

superação de tabus e preconceitos que atravessam o cotidiano escolar. Assim, o estudo reforça a importância da Psicologia Escolar na promoção de uma educação em sexualidade humana fundamentada em uma perspectiva crítica, essencial para a garantia de direitos e o desenvolvimento integral de estudantes com e sem deficiência.

Os dois estudos analisados (Carvalho, 2020; Leite, Alberto e Santos, 2021), inseridos no campo da Psicologia Escolar e da educação em sexualidade humana, apontam de forma convergente para a necessidade de formação continuada voltados aos diferentes atores do contexto escolar. Além disso, tais pesquisas evidenciam indicadores relevantes para a atuação do psicólogo escolar frente a essa temática. Esses estudos contribuem significativamente para a presente pesquisa ao evidenciarem a insuficiência de conhecimentos teóricos e práticos sobre sexualidade entre profissionais que atuam no ambiente escolar, bem como ao ressaltarem a persistência de concepções estigmatizantes relacionadas à educação sexual de estudantes, tanto com deficiência quanto sem deficiência.

2.2. SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLAR.

Foram identificadas sete produções envolvendo a temática da sexualidade da pessoa com deficiência no contexto escolar. Estes estudos correspondem há uma tese (Batista, 2022), três artigos (Carvalho; Silva, 2020; Magrin *et al.*, 2022; Russo; Arreguy, 2015) e três dissertações (Colombo, 2022; Lima, 2022; Zuin, 2020).

Batista (2022), em sua tese intitulada “Afetividade e sexualidade de jovens em situação de deficiência na educação básica”, investigou, por meio de abordagem qualitativa, a percepção de onze jovens com deficiência sobre afetividade e sexualidade, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise textual do discurso para interpretar os dados coletados entre 2020 e 2021. O estudo identificou a escola pública como espaço central para o desenvolvimento inicial de relações afetivo-sexuais, especialmente quando localizada no mesmo bairro de residência, mas também apontou que a falta de oportunidades de acesso a atividades culturais, esportivas e eventos sociais fora do ambiente escolar dificulta a construção de relações afetivo-sexuais autônomas, o que inviabiliza a conquista de experiências significativas e a autonomia desses jovens. Os participantes demonstraram conhecimento limitado sobre prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e gravidez, e relataram vigilância familiar, sentimentos de medo e insegurança, concepções moralizantes sobre a sexualidade e experiências de violência sexual no âmbito familiar e escolar, além de desconhecimento de movimentos sociais de luta contra desigualdades de gênero e preconceitos. O estudo também evidenciou a ausência de

educação escolar sobre afetividade e sexualidade, ressaltando a necessidade de políticas educativas e práticas escolares que promovam formação afetivo-sexual inclusiva, garantindo o acesso à informação, ao diálogo e ao desenvolvimento integral de jovens com deficiência. Este estudo amplia os debates sobre educação sexual ao considerar as vozes de jovens com deficiência, evidenciando que a sexualidade está além da visão restritiva biomédica.

Carvalho e Silva (2020) investigam as representações sociais de universitários com deficiência física acerca da sexualidade das pessoas com deficiência, evidenciando a coexistência de concepções que oscilam entre a afirmação da sexualidade como direito e a persistência de estigmas, como a assexualidade, a hipersexualização e a associação da deficiência à incapacidade sexual. Os resultados apontam que tais representações são atravessadas por experiências educacionais marcadas pela ausência de diálogo e de ações voltadas para a educação sexual ao longo da trajetória escolar. Suas contribuições dialogam diretamente com a Psicologia Escolar, ao indicar a necessidade de intervenções no ambiente escolar que promovam uma educação em sexualidade humana inclusiva. Nesse sentido, o artigo reforça o papel do psicólogo escolar na problematização de discursos normativos, na promoção de espaços de escuta e reflexão e na construção de práticas educativas que reconheçam a sexualidade das pessoas com deficiência como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e da cidadania.

Colombo (2022), em sua dissertação analisou qualitativamente, com delineamento exploratório e descritivo, a presença e a forma de abordagem da educação sexual nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de quatro escolas especiais no interior de São Paulo, a partir da análise documental e de entrevistas semiestruturadas com três diretoras escolares, uma coordenadora pedagógica e quatro psicólogas envolvidas com a temática, objetivando verificar se a educação sexual estava inserida nos PPP, como era abordada com alunos com deficiência, quais profissionais eram responsáveis por essa abordagem e com quais estudantes tais temas eram trabalhados. A partir da análise de conteúdo, constatou-se que a educação sexual estava presente nos documentos de modo superficial, que nas instituições o trabalho com sexualidade era realizado predominantemente por psicólogos escolares, e que as participantes demonstraram dificuldades em conceituar a educação sexual, que se restringia majoritariamente às abordagens biológicas e fisiológicas, deixando de lado as dimensões social, política e histórica dessa temática. Os resultados indicam a necessidade urgente de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam em contextos escolares para tratar a educação sexual de forma transversal, ampliando seu caráter inclusivo e crítico, sobretudo quando voltado a alunos com deficiência, evidenciando lacunas nos PPP das escolas especiais quanto ao reconhecimento da

complexidade da sexualidade humana e reforçando o papel do psicólogo escolar na promoção de práticas educativas que integrem perspectivas ampliadas de sexualidade, direitos e diversidade humana.

Lima (2022), realizou uma investigação qualitativa por meio de análise bibliográfica de cinco teses e dissertações brasileiras para mapear e interpretar como essas produções tratam a temática da sexualidade de pessoas com deficiência no contexto escolar, identificando que o tema ainda é pouco abordado por pais e escolas e, muitas vezes, reforça concepções limitantes que infantilizam o corpo considerado deficiente e reproduzem preconceitos sociais; os resultados apontam a predominância de uma perspectiva biomédica nas pesquisas selecionadas, que dificulta o desenvolvimento de debates amplos sobre as manifestações da sexualidade desse público, destacando a necessidade de ressignificar práticas e concepções a partir de modelos social e biopsicossocial, fortalecendo a proposta de uma educação inclusiva que reconheça a diversidade corporal e promova uma formação docente mais crítica e sensível às questões de sexualidade e deficiência nas escolas.

Magrin *et al.* (2022) apresentam um relato de experiência acerca da realização de oficinas sobre sexualidade com estudantes no contexto escolar, com o objetivo de dialogar e promover discussões sobre prevenção envolvendo a temática. Participaram da oficina 18 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal, e estas foram facilitadas por sete estudantes do curso de Psicologia da UnB e vinculadas à atividade de Extensão do Polo de prevenção de IST e AIDS. Embora a proposta das oficinas tenha proporcionado momentos de diálogo entre alunos e educadores, a ênfase no eixo preventivo voltadas para controle de ISTs e gravidez tende a obscurecer outras dimensões essenciais da sexualidade, como afetividade, identidade, prazer, consentimento e direitos humanos, que são fundamentais para uma educação sexual emancipatória. Essa limitação reduz o alcance das práticas pedagógicas e psicológicas, pois a sexualidade é frequentemente tratada como problema a ser evitado, em vez de vista como parte do desenvolvimento humano dos estudantes. A partir de uma perspectiva da Psicologia Escolar, tal foco biomédico restrito pode silenciar experiências, sentimentos e significados que os próprios estudantes atribuem à sexualidade, dificultando a construção de um conhecimento crítico e contextualizado. A Psicologia Escolar, ao investir em abordagens que ampliem o debate para além da prevenção sanitária, contribui para práticas educativas que considerem a diversidade corporal dos alunos, oferecendo apoio emocional e reflexivo para que compreendam sua sexualidade de modo mais integral. Nesse sentido, o artigo evidencia tanto a necessidade quanto a urgência de políticas e práticas educativas que transcendam a lógica

biomédica e assumam a educação em sexualidade humana como processo interdisciplinar, inclusivo e formativo no ambiente escolar.

Russo e Arreguy (2015) investigaram as percepções de professores e alunos sobre a política pública “Saúde e Prevenção nas Escolas”, cuja estratégia principal é a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar, visando à prevenção de ISTs e da gravidez na adolescência. A pesquisa qualitativa com entrevistas revelou que professores se distanciam tanto dos alunos quanto das diretrizes do programa. O estudo evidencia tensões, resistências e ambivalências presentes no cotidiano escolar diante das políticas públicas de educação sexual, revelando concepções predominantemente preventivas e biomédicas da sexualidade. Embora o foco do artigo não recaia diretamente sobre estudantes com deficiência, suas análises contribuem para a compreensão sobre as práticas educativas restritas à prevenção de ISTs e gravidez, apontando para a necessidade de uma abordagem mais ampla e crítica educação em sexualidade. Essa ênfase reducionista reflete o predomínio de um paradigma biomédico, cujo foco na mitigação de riscos sanitários negligencia experiências subjetivas, afetos, identidades e relações sociais que constituem a sexualidade humana.

Zuin (2020) investigou qualitativamente as opiniões de dez docentes de uma escola sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual, por meio de um questionário com dezoito questões e análise de conteúdo, com o objetivo de identificar as dificuldades e facilidades no trato dessa temática. Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores não recebeu formação específica durante a graduação, que a instrução quando presente teve foco restrito às dimensões biológicas e fisiológicas, e que, embora os docentes reconheçam alguns aspectos da sexualidade dos alunos, persistem preconceitos e mitos, tais como a crença de que estudantes com deficiência intelectual não podem vivenciar uma sexualidade autônoma sem supervisão familiar. Este estudo revela limitações institucionais e formativas na abordagem de uma educação sexual inclusiva e ampliada que considere a diversidade de corpos e subjetividades, o que corrobora com a necessidade de fortalecer a formação docente e práticas escolares que valorizem a promoção de direitos, a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com deficiência.

Os estudos analisados convergem ao evidenciar que a educação em sexualidade humana, quando ausente ou tratada de forma fragmentada, compromete tanto a atuação dos atores escolares quanto a participação das próprias pessoas com deficiência nos processos educativos. De modo recorrente, os artigos apontam a insuficiência da formação inicial e continuada de professores e psicólogos escolares para lidar com a sexualidade a partir de uma perspectiva ampliada, o que resulta na predominância de abordagens restritas ao viés biomédico, centradas

na prevenção ISTs e da gravidez, em detrimento das dimensões afetiva, relacional, identitária, social e de direitos humanos da sexualidade. Essa limitação contribui para a manutenção de concepções estigmatizantes que oscilam entre a hipersexualização e a assexualização da pessoa com deficiência, reforçando práticas de silenciamento, controle e superproteção nos contextos escolar e familiar (Brilhante *et al.*, 2021; Maia; Vilaça, 2019). Os estudos também indicam que a ausência de espaços de diálogo e de acesso à informação qualificada sobre sexualidade produz e perpetua preconceitos e estigmas sociais, resultando em condições desiguais para a vivência da sexualidade e dificultando o exercício da autonomia e da cidadania sexual das pessoas com deficiência. Nesse sentido, os autores destacam que a transformação dessas concepções não se restringe à escola, mas exige mudanças mais amplas, uma vez que a pessoa com deficiência está inserida em uma sociedade que historicamente estigmatiza seus corpos e desejos. A partir dessa perspectiva, a Psicologia Escolar emerge como campo estratégico para a mediação entre escola, família e comunidade, promovendo práticas educativas inclusivas e críticas que possibilitem a efetivação dos direitos assegurados por esse público (Fleith, 2011; Galvão; Beckman, 2016; Galvão; Matos; Araújo, 2018; Galvão; Rocha; Oliveira, 2025; Marinho-Araújo *et al.*, 2022; Muniz, 2021; Oliveira, 2024; Rocha, 2023; Santos, 2024). A efetivação dos direitos sexuais, conforme será discutida no próximo capítulo, também é assegurada pela legislação brasileira (Brasil, 2015), a qual reconhece a sexualidade da pessoa com deficiência como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e da dignidade.

3. EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), intitulada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), representa um marco legal fundamental na promoção dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência. Essa legislação estabelece princípios e diretrizes voltados à igualdade, define a acessibilidade como um direito essencial e regulamenta aspectos relacionados à autonomia e à capacidade civil desse grupo, garantindo-lhes maior participação na sociedade. Entre os direitos que devem ser assegurados à pessoa com deficiência pelo Estado, pela sociedade e pela família, destaca-se o reconhecimento da sexualidade, reprodução, paternidade e maternidade, assim, como ao lazer e à informação, como dimensões legítimas da vida das pessoas com deficiência, assegurando-lhes dignidade e, igualdade de oportunidades.

A LBI, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), tem como um dos seus aspectos centrais o combate à discriminação, que visa eliminar estigmas e preconceitos que historicamente excluem as pessoas com deficiência ao direito do pleno exercício de sua sexualidade. A legislação estabelece medidas para coibir práticas discriminatórias e promover uma cultura de respeito, aceitação e inclusão (Brasil, 2015). Dessa forma, não apenas garante direitos, mas também impulsiona mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é reconhecida e valorizada. Além disso, o direito à autonomia reafirma a liberdade de escolha nas relações amorosas e sexuais, para que as pessoas com deficiência possam exercer sua afetividade e sexualidade sem restrições indevidas ou intervenções coercitivas (Brasil, 2015).

No inciso III do artigo 6º, há o destaque para o acesso à informação, assegurando que conteúdos sobre saúde e sexualidade sejam disponibilizados de maneira acessível, não somente pela família, mas também pelo Estado e da sociedade, o que permite que à criança e ao adolescente com deficiência sejam disponibilizados conhecimentos adequados para tomar decisões sobre sua vida afetiva e sexual (Brasil, 2015; Maia *et al.*, 2020). Segundo a LBI, a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I – Casar-se e constituir união estável;
- II – Exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III – exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV – Conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V – Exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária;
- VI – Exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Estes direitos assegurados pela legislação brasileira ainda não são plenamente reconhecidos como garantias igualmente válidas para as pessoas com deficiência (Brilhante *et al.*, 2021; Vieira 2016). A luta por essa garantia foi e ainda é marcada por um longo processo de reivindicações e enfrentamento de diversas formas de violência e exclusão histórica. Assegurar estes direitos exige não apenas garantias legais, mas também mudanças culturais e sociais, incluindo a instituição escolar. Faz-se necessário que os profissionais inseridos nesses campos, como o psicólogo escolar, promovam o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, capazes de decidir sobre sua própria vida, relacionamentos e projetos familiares (Brasil, 2015).

Para tratar sobre a atuação em Psicologia Escolar voltada a educação em sexualidade humana em pessoas com deficiência torna-se fundamental realizar um levantamento histórico das lutas e conquistas no contexto da educação inclusiva no Brasil. Compreender legislações fundamentais é importante para respaldar ações que assegurem uma educação sexual inclusiva, pautada no respeito à diversidade e aos direitos humanos. A partir delas, destacam-se as leis e diretrizes que orientam práticas educativas voltadas à promoção da autonomia, do respeito e da dignidade desses estudantes no contexto da sexualidade, garantindo assim o pleno desenvolvimento da sexualidade destes.

Nesta seção, também será abordado um recorte específico sobre a educação em sexualidade humana, pautado na Psicologia Escolar e na teoria Histórico-Cultural, voltada para estudantes com deficiência. Onde será apresentado tanto os desafios e necessidades desse público quanto a importância de uma abordagem inclusiva e acessível.

3.1. BREVE PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.

No Brasil, de acordo com Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera-se “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Nesse trabalho, a deficiência será analisada como uma construção que resulta das interações entre as condições físicas ou cognitivas do indivíduo e o contexto sociocultural no qual ele está inserido, com coerência à fundamentação epistemológica e teórica do estudo.

A trajetória das políticas públicas voltadas para a inclusão desse público no país evidencia uma evolução significativa na garantia de direitos e na promoção da equidade de oportunidades. Para Muniz (2021) a consolidação das políticas inclusivas atuais, assim como

as compreensões a respeito da própria deficiência, é decorrentes das articulações e lutas intensas das pessoas com deficiência ao longo dos anos. Esse caminho tem sido marcado por importantes avanços que buscam continuamente reformular a percepção da deficiência e fomentar uma sociedade mais inclusiva.

Na década de 1980 a inclusão da pessoa com deficiência foi, pela primeira vez reconhecida como um direito fundamental no Brasil através da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Até então, a educação de crianças com e sem deficiência não era obrigatória, o que resultava em um número grande de adultos sem escolarização e, consequentemente, sem acesso ao convívio social proporcionado pelo ambiente escolar. Esta é a Lei mais importante do país e estabelece os direitos e responsabilidades fundamentais do cidadão, incluindo a pessoa com deficiência, o que assegura a sua proteção e a inclusão social, assim como garante a acessibilidade destes em espaços públicos: “Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Ao incluir a deficiência como questão de cidadania e igualdade, o texto constitucional rompeu com a visão assistencialista predominante até então. Essa conquista foi fortemente impulsionada pelos movimentos sociais e pelas associações de pessoas com deficiência que surgiram durante o período de redemocratização do país (Lanna Junior, 2010) Esses grupos pressionaram a Assembleia Constituinte, garantindo a inserção do termo “atendimento educacional especializado” no Art. 208, inciso III. Assim, a Constituição se consolidou como o primeiro marco legal a reconhecer a inclusão como um direito fundamental.

Na mesma década, a Lei nº 7.853/1989 estabelece o apoio às pessoas com deficiência por meio de políticas públicas, além de garantir acesso à educação, trabalho, saúde e assistência social (Brasil, 1989). No campo educacional, essa Lei estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes aptos a integrarem o sistema regular de ensino, em cursos regulares de instituições públicas e privadas. Dispõe, ainda, sobre a inclusão da Educação Especial no sistema educacional como modalidade transversal, abrangendo desde a educação precoce até o ensino médio, bem como assegura a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino (Brasil, 1989), entre outras garantias. Ela também foi um passo essencial para a construção de direitos que, mais tarde, foram reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069, foi instituído o ECA garantindo proteção integral a crianças e adolescente com deficiência, sem que haja quaisquer discriminações de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou

crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990). O ECA, no Art.19, fortalece o direito destas em permanecerem com suas famílias e com sua comunidade, oportunizando o apoio necessário para seu desenvolvimento. Ao garantir no Art. 54 o acesso obrigatório e preferencial do ensino público próxima a sua residência, assim como ao atendimento especializado dentro e fora do ambiente escolar, o ECA proporciona a pessoa com deficiência uma transposição de barreiras físicas e educacionais, para acessar a educação regular. Esta Lei trouxe avanços significativos, garantindo direitos que antes não eram assegurados de maneira específica e obrigatória. O ECA ampliou o olhar da sociedade sobre a infância e adolescência, incluindo explicitamente pessoas com deficiência no campo da proteção integral. Sua criação também refletiu as mobilizações sociais, com representantes dos movimentos de defesa da infância, voltadas à defesa dos direitos humanos e à democratização da educação, além de garantir o direito de convivência familiar e comunitária e o acesso à educação especializada, aproximando o discurso jurídico da prática social de inclusão (Gouvêa *et al.*, 2021; Lanna Junior, 2010).

O ano de 1994 foi marcado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO. Este evento foi realizado em Salamanca, Espanha, e teve a participação de diversos países, incluindo o Brasil. Na Conferência, foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”, que orienta a inclusão educacional como prioridade e trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). Foram realizados acordos e compromissos para que houvesse o desenvolvimento de ações que visassem a educação inclusiva, onde crianças e adolescentes pudessem ter acesso a escola regular (Dalmazzo; Iacono; Rossetto, 2022).

No contexto nacional, foi publicado Política Nacional de Educação Especial (PNEE) também no ano de 1994 (Brasil, 1994). Ela estabeleceu as diretrizes e modalidades específicas, como escolas de classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante. Porém, os marcos políticos-legais se fundamentavam no paradigma do “processo de integração instrucional”, ou seja, buscava inserir os alunos com deficiência na rede regular de ensino, desde que estes tivessem condições de acompanhar o currículo de forma similar aos alunos sem deficiência (Vaz; Estabel, 2023). Essa condição estabelecida na política de 1994 não permitiu uma mudança estrutural para o acesso dessa população à escola regular de ensino, ficando a critério da escola pela permanência ou não do estudante com deficiência, além de não provocar uma

transformação no perfil profissional dos atores da escola. Desta forma, não houve uma potencialização destes espaços educativos para que de fato houvesse uma inclusão.

Em 1996, a Lei n.^o 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) consolidou a educação como um direito fundamental ao fortalecer políticas de inclusão e construir caminho para as legislações posteriores, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Seus principais benefícios incluem a educação inclusiva e acesso a escola, a formação de professores para educação especial, a adaptação curricular e avaliação flexível, a prioridade no acesso à educação infantil e ao ensino fundamental, e parcerias com instituições especializadas (Brasil, 1996). Seu texto foi influenciado por décadas de mobilizações do movimento de pessoas com deficiência e de educadores críticos, que defendiam uma escola pública para todos. Além disso, a LDB determinou a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, estabelecendo a educação especial como suporte no processo educativo. A LDB foi um marco importante na educação brasileira, ao fundamentar as direções que esta precisaria assumir, porém, no Capítulo V (Brasil, 1996) ao dizer que a educação formal deveria “preferencialmente” ocorrer na rede regular de ensino, levanta a prerrogativa da inclusão ser algo seletivo e a partir de critérios individuais de cada escola (Muniz, 2021).

Em 2001, após a aprovação do texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 na Guatemala, o Congresso Nacional Brasileiro aprovou o Decreto nº 3.956. Antes do Decreto, a discriminação da pessoa com deficiência não era claramente definida na legislação brasileira. Na educação, estabeleceu-se que negar oportunidades a uma criança com deficiência também é uma forma de discriminação (Brasil, 2001). O Estado torna-se obrigado a tomar medidas que garantam esse acesso considerado como direito básico, mas ainda não estabelecia quaisquer sanções aos atos que, hoje, são considerados crimes de capacitismo. O capacitismo, conforme Gesser *et al.* (2020), é uma terminologia recente que se refere à discriminação ocorridas por pessoas unicamente por conta da sua condição de deficiência, um eixo de opressão que gera a exclusão social.

A Lei n.^o 10.436/2002 que sancionou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi decretada em 2002, sendo assim reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Dispõe no Art. 4º que os sistemas educacionais estaduais e federais devem garantir a inclusão do ensino de Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (Brasil, 2002). Em 2005, esta legislação foi regulamentada através do Decreto

n.º 5.626/2005, garantindo o direito à informação, comunicação e educação de pessoas surdas e deficientes auditivas (Brasil, 2005). Essas normas resultaram da luta histórica da comunidade surda brasileira, organizada em torno da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A oficialização da Libras como meio legal de comunicação foi uma conquista da militância pela valorização da identidade surda e pelo reconhecimento da língua de sinais como instrumento de inclusão educacional e cultural.

Em 2008, o Brasil implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que simboliza a consolidação do paradigma da inclusão no Brasil, fruto da articulação entre pesquisadores, gestores públicos e movimentos sociais, com o objetivo de ampliar as práticas e gestão pedagógica transformadoras da cultura escolar. Esse marco representou um avanço significativo nas políticas educacionais voltadas à inclusão, reconhecendo a diversidade como princípio educativo, promovendo a inserção de pessoas com deficiência na educação regular e fortalecendo a oferta de serviços de apoio especializado (Fleith, 2011; Galvão; Beckman, 2016; Marinho-Araujo *et al.*, 2022). A PNEEPEI reconhece os desafios enfrentados para combater práticas discriminatórias e propõe alternativas para sua superação, colocando a educação inclusiva no centro dos debates da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, a construção de sistemas educacionais inclusivos exige a reavaliação da organização das escolas com o intuito de promover a transformação estrutural e cultural, orientando a garantida de que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008). Conforme Galvão e Beckman (2016) o PNEEPEI, teve como propósito a ressignificação das práticas e propostas pedagógicas, instigando a escola a assumir uma responsabilidade e função social para com o desenvolvimento do ser humano para todos, o que impulsionou ampliação de políticas de inclusão relativas aos tipos de deficiência. A PNEEPEI é atualmente regida pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025).

O Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) estabelece que a educação especial deve ser oferecida de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo que os estudantes com necessidades especiais tenham acesso às aulas, com os apoios e adaptações necessários para sua participação efetiva (Brasil, 2025). Além disso, organiza a atuação dos serviços de apoio, orienta a formação de profissionais da educação e estabelece mecanismos para que a inclusão não se limite à presença física na sala de aula, mas seja efetivamente promovida por meio de práticas pedagógicas adequadas (Brasil, 2025). Dessa forma, o Decreto representa um marco normativo que detalha instrumentos e estratégias para que a educação inclusiva seja implementada, beneficiando alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Em 2009 instituiu-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica (Brasil, 2009), modalidade Educação Especial pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Antes das diretrizes, a educação inclusiva no Brasil carecia de orientações claras sobre como atender adequadamente os alunos. Essa norma foi essencial para regulamentar o atendimento especializado dentro das escolas, garantindo não apenas o direito de matrícula, mas também suporte pedagógico adequado para crianças com deficiência. Ela contribuiu para a implementação da educação inclusiva de forma mais estruturada e acessível em todo o país. Seus principais benefícios incluem a inclusão do AEE obrigatoriamente nas escolas públicas e oferecido no contraturno, sem substituir a escolarização formal, a implementação de salas de recursos multifuncionais padronizados e a educação continuada necessária para a formação de professores para a educação inclusiva (Brasil, 2009). A educação especial passa a ser realizada em todas as modalidades de ensino, como parte integrante do processo educacional.

O Decreto n.º 7.611, de 2011 revoga o decreto nº 6.571 de 2008, e estabelece diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Ele determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e sem discriminação; que não haja exclusão nas escolas sob alegação de deficiência; que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; que medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, devem ser adotadas, entre outras (Brasil, 2011). Garante também a inclusão da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Este Decreto, impulsionado por conferências nacionais e pela mobilização de fóruns estaduais de educação inclusiva, reforçou a perspectiva de que a deficiência não justifica a exclusão escolar.

Em 2015, como já salientado acima, a LBI reforçou a inclusão, a acessibilidade e a proteção da pessoa com deficiência contra a discriminação em diversas áreas, como educação, saúde e lazer. Foi instituída para “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). A LBI consolidou décadas de lutas sociais e políticas; é um dos maiores avanços na legislação brasileira e trouxe mudanças práticas que reduziram barreiras e promoveram uma sociedade mais justa e igualitária para esses indivíduos. Na educação, seus maiores benefícios incluem a proibição da recusa de matrícula e da cobrança de taxas adicionais nas escolas privadas, a obrigação das escolas em oferecer a acessibilidade e materiais didáticos

adaptados a cada criança, assim como estruturas físicas acessíveis, como rampas, banheiros adaptados, dentre outros (Brasil, 2015).

A Lei 13.935, promulgada em 2019, estabeleceu a obrigatoriedade de equipes multiprofissionais de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, com a finalidade de “desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Brasil, 2019). Aprovada após anos de reivindicações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Lei representa um avanço na compreensão da escola como espaço integral de desenvolvimento. A defesa imperativa para seu cumprimento e implementação, através da oferta dos serviços da Psicologia e do Serviço Social na rede pública de ensino, contribui para o desenvolvimento de estratégias de educação inclusiva (Marinho-Araujo *et al.*, 2022; Galvão *et al.*, 2025).

Embora a educação inclusiva tenha alcançado importantes conquistas ao longo dos anos, em 2020, tivemos desafios que resultaram em retrocessos significativos. Entre eles, destaca-se a assinatura do Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020a), de 30 de setembro de 2020, instituiu a nova PNEE, denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, propondo diretrizes para a oferta da educação especial no Brasil. Embora o texto normativo utilizasse a terminologia da inclusão, o decreto foi amplamente criticado por abrir margem para a segregação educacional, ao legitimar a ampliação de classes e escolas especializadas como alternativa à escolarização comum, contrariando os princípios da educação inclusiva consolidados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa política, ao invés de fortalecer a inclusão escolar, enfraqueceu-a ao incentivar a criação de escolas especiais separadas para alunos com deficiência. Tal diretriz abriu precedentes para que escolas regulares recusassem a matrícula desses estudantes, além de desonerasse o Estado da responsabilidade de oferecer suporte adequado nas escolas comuns, transferindo esse encargo para instituições especializadas ou para as próprias famílias. A implementação dessa política, em pleno contexto pandêmico, COVID-19, dava margem para escolas regulares deixassem de buscar estratégias eficazes para atender as necessidades deste público (Marinho-Araujo; Galvão; Nunes; Nunes, 2022; Muniz, 2021). O decreto representou um significativo retrocesso, contrariando avanços históricos na inclusão escolar de crianças com deficiência.

A publicação do decreto desencadeou intensa reação política e social. Diversos movimentos sociais, entidades da sociedade civil organizada, organizações sindicais e

instituições científicas passaram a denunciar o caráter excludente da norma, argumentando que ela representava um retrocesso nos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Nesse contexto, destacou-se a atuação da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, composta por entidades das áreas de direitos humanos, educação e infância, que articulou manifestações públicas, notas técnicas e incidência institucional junto ao Poder Judiciário e ao Congresso Nacional, defendendo a revogação imediata do decreto (Instituto Rodrigo Mendes, 2020). Entre as entidades integrantes da coalizão, o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) teve papel relevante ao participar de audiências públicas e ao apresentar argumentos técnicos e jurídicos contrários ao decreto, enfatizando que a política proposta violava o direito à educação inclusiva em sistemas regulares de ensino (Instituto Rodrigo Mendes, 2020). Também se destacou a atuação do ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), cujos representantes participaram de atos e protestos em frente ao Supremo Tribunal Federal (STF), em defesa da educação pública, gratuita e inclusiva, denunciando o decreto como uma tentativa de institucionalizar práticas segregadoras (ANDES, 2021). No mesmo sentido, o Fórum Nacional de Educação Inclusiva (FONEI) emitiu notas de repúdio e promoveu debates acadêmicos e políticos, reforçando a compreensão de que a educação inclusiva constitui um direito humano fundamental e não uma opção administrativa (FONEI, 2020). Os Conselhos de Psicologia, por meio do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais, também se posicionaram de forma contundente contra o Decreto nº 10.502/2020, solicitando sua revogação imediata. O sistema conselhos fundamentou sua crítica na defesa dos direitos humanos, na psicologia escolar e educacional crítica e na compreensão de que práticas segregadoras produzem danos ao desenvolvimento e à participação social das pessoas com deficiência (CFP, 2020).

A pressão exercida por esses movimentos políticos e sociais resultou no ajuizamento de ações no Supremo Tribunal Federal, culminando na suspensão e posterior revogação do decreto, reafirmando o papel da mobilização social como elemento central na defesa e na garantia de direitos. Assim, sua revogação pelo Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023), de 1º de janeiro de 2023, assinado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, marcou uma vitória para os direitos humanos e para a educação inclusiva no Brasil. Estes marcos legais não apenas evidenciam os tensionamentos e avanços na legislação brasileira, mas também demonstram como a inclusão tem se desenvolvido em resposta aos movimentos sociais e transformações culturais.

Além das mobilizações políticas e institucionais é fundamental destacar que a defesa da educação inclusiva no Brasil também se consolida por meio de produções acadêmicas, que

sustenta teoricamente e metodologicamente a inclusão como direito humano e como compromisso ético-político da educação e da Psicologia. Nesse cenário, destacam-se publicações de alcance nacional e regional, incluindo produções em revistas, livros e dissertações, oriundas do estado do Maranhão, que problematizam práticas exclutivas e reafirmam o compromisso da Psicologia Escolar na mediação de processos educativos que promovam o desenvolvimento e a superação de práticas segregadoras, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva e da justiça social (Fleith, 2011; Galvão; Beckman, 2016; Galvão; Matos; Araújo, 2018; Galvão; Rocha; Oliveira, 2025; Marinho-Araújo *et al.*, 2022; Muniz, 2021; Oliveira, 2024; Rocha, 2023; Santos, 2024).

Observa-se que a luta pela educação inclusiva no Brasil perpassa o campo jurídico e os movimentos sociais, sendo igualmente sustentada por uma produção científica comprometida, que fundamenta teórica e metodologicamente a inclusão como direito humano e como compromisso ético-político da educação e da Psicologia, por meio da defesa dos direitos das pessoas com deficiência e da valorização da diversidade. Ao assegurar acessibilidade, autonomia e equidade nas políticas públicas, promove-se um ambiente de igualdade de oportunidades para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, incluindo o direito à sexualidade, temática à qual esta pesquisa se propõe a discutir, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

3.2. A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA: UM COMPROMISSO SOCIAL

A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa para exercer sua sexualidade, ter filhos, constituir uma família e conviver em sociedade (Brasil, 2015). O desenvolvimento da sexualidade humana não está condicionado a ter ou não uma deficiência. As transformações físicas, cognitivas, sociais e afetivas irão acontecer, pois são inerentes ao ser humano e ocorrem pelas intensas modificações hormonais, pela descoberta do próprio corpo, pelas vivências com o outro e pela construção da sua própria sexualidade (Maia *et al.*, 2020; Pena, 2022). A sexualidade se constitui enquanto uma dimensão intrínseca do desenvolvimento humano, manifestando-se de forma progressiva e integrada às demais esferas da vida.

Martín-Baró (1996) traz a reflexão que antes do psicólogo questionar o que fazer perante uma situação, ele deve voltar sua atenção as especificidades sociais e culturais ao qual está inserido. Ao reconhecer que o conhecimento e a práxis da Psicologia brasileira deve acompanhá-la no seu contexto histórico, assim como a partir da perspectiva da sua maioria populacional, torna-se essencial compreender que a concepção sobre a deficiência e a educação

em sexualidade foram historicamente construídas, e marcadas por transformações sociais, políticas e científicas.

No Brasil, estas concepções continuam atravessadas por modelos histórico-culturais que perpassam por discursos biologizantes, e que, apesar das legislações brasileiras voltada a este público, ainda possuem barreiras que obstaculizam a participação social e integral da pessoa com deficiência (Abreu; Pederiva, 2022; Gesser; Block, 2024; Cunha; Dazzani, 2016). Tal perspectiva, segundo Gesser e Block (2024), é sustentada por um viés predominantemente capacitista que oprime pessoas com deficiências por não fazerem parte do padrão socialmente estabelecido. Considerando a relevância dessa temática e a amplitude das implicações ético-políticas envolvidas, diversos pesquisadores brasileiros, como Gesser (2019, 2020), Gesser e Block (2024) e Ivanovich e Gesser (2020), têm se dedicado de forma aprofundada a discussões sobre o capacitismo, compreendendo como uma forma de opressão que impõe barreiras estruturantes e limitantes à participação social das pessoas com deficiência, por considerá-las incapazes e estarem fora de um “padrão” corporal socialmente “normativo”. Embora o presente estudo não se proponha a aprofundar a discussão sobre o capacitismo, reconhece-se a relevância e a densidade teórica das produções existentes, que já oferecem importantes contribuições para a sociedade contemporânea (Dias, 2013; Fleith, 2011; Galvão *et al.*, 2025; Galvão; Beckman, 2016; Gesser, 2019, 2020; Gesser; Block, 2024; Ivanovich; Gesser, 2020; Marinho-Araujo *et al.*, 2022; Mello, 2016, 2020).

O capacitismo também atravessa as dimensões da educação em sexualidade humana, ao negar às pessoas com deficiência o direito a informações sobre o tema, assim como exercerem sua autonomia e expressividade sexual. Há nesta negação, um olhar discriminatório que vê o sujeito através da sua deficiência, como se este fosse incapaz de ter sua sexualidade desenvolvida. No entanto, cabe destacar iniciativas em diversas esferas da sociedade, como jornalismo e dramaturgia, que têm trazido em voga a discussão da sexualidade da pessoa com deficiência no âmbito dos relacionamentos sexuais. Destacam-se os documentários brasileiros *Assexibilidade* dirigido por Daniel Gonçalves (2023) e *Transo* sob direção de Lucca Messer (2023).

O documentário *Assexibilidade* problematiza de forma crítica a intersecção entre a relação entre deficiência, sexualidade e autonomia, destacando como pessoas com deficiência lutam contra estereótipos que as desumanizam ou infantilizam. O filme evidencia por meio de entrevistas com pessoas reais, como representações sociais capacitistas produzem barreiras simbólicas que limitam o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de desejo. Os entrevistados revelam experiências marcadas pelo preconceito social e pela negação de seus

desejos, enfatizando que a sexualidade é parte constitutiva da vida e não um privilégio de corpos considerados “normativos”. Ao longo das entrevistas, emergem falas que expressam resistência e afirmação identitária, como quando um dos participantes comenta que “não é a deficiência que impede o desejo, mas o olhar capacitista que tenta apagá-lo”. Ao tornar visíveis essas vozes, Gonçalves (2023) reposiciona a sexualidade como dimensão humana integral e reafirma a necessidade de práticas sociais e políticas que reconheçam sua plena cidadania sexual.

O documentário *Transo* explora vivências sexuais e afetivas de pessoas com deficiência, ampliando o debate sobre corpo, identidade e pertencimento em uma sociedade que frequentemente marginaliza esses sujeitos. Os protagonistas ao abordarem suas intimidades e preferências sexuais de forma aberta, reforçam que pessoas com deficiência sentem desejo, possuem vida sexual e têm direito ao exercício pleno de sua sexualidade. A sexualidade se constitui, simultaneamente, como um espaço de prazer e um campo político de disputa simbólica. O filme também evidencia as contradições vividas no cotidiano, como relações em que suas identidades são invisibilizadas, o que sintetiza a crítica central à lógica social que reduz esses sujeitos a categorias estigmatizadas, negando-lhes humanidade e complexidade. Ao trabalhar a pluralidade dessas narrativas, Messer (2023) tensiona tabus historicamente associados à sexualidade de pessoas com deficiência no país.

Em ambos os documentários, a crítica central recai sobre discursos normativos que desumanizam ou estigmatizam certos corpos, restringindo sua capacidade de agência e autodeterminação. Trabalhar e discutir a educação em sexualidade, como explicitado através dos documentários, ainda é um desafio, pois o tema permanece cercado por polêmicas, tabus, silenciamentos e preconceitos (Sombrio & Miguel, 2020; Pena, 2022). Apesar disso, esse debate não é recente. Desde as primeiras décadas do século XX, a educação sexual vem sendo abordada nos campos médico e educacional. Ribeiro (2004) aponta que sua vertente informal é ainda mais antiga, remontando ao período do Brasil Colônia, quando os ensinamentos sobre sexualidade eram transmitidos no ambiente familiar, fortemente influenciados pelos valores culturais e sociais da época, que moldavam atitudes e comportamentos sexuais. Ao longo da história brasileira, esta educação passou por diferentes fases, marcadas por transformações sociais, políticas e científicas. O autor destaca seis momentos sobre como a sociedade vem se organizando e se posicionando em torno do tema.

No primeiro momento época do Brasil Colônia, entre 1530 e 1822, observa-se que há uma forte distinção de gênero na forma como a sexualidade era vivenciada e controlada: os homens tinham liberdade para explorar sua sexualidade, enquanto as mulheres eram submetidas à repressão de seus desejos e comportamentos sexuais (Bueno; Ribeiro, 2018; Ribeiro 2004).

No século XIX ocorreu o segundo momento, caracterizado pelo controle da sexualidade e das práticas sexuais. Antes vividas de forma silenciosa e informal, a moral médica passou a assumir um papel normativo, estabelecendo padrões de comportamento baseados em discursos científicos que reforçavam a necessidade de vigilância e disciplina sobre a sexualidade dos indivíduos (Ribeiro, 2004).

Nas primeiras décadas do século XX, especialmente a partir de 1920, consolidou-se o terceiro momento da educação sexual no Brasil. Com o fortalecimento das ideias científicas e educacionais, médicos, professores e religiosos passaram a publicar materiais que buscavam orientar a conduta da população. Esse contexto marcou a educação em sexualidade como um campo sistematizado de conhecimento, voltado à formação moral e à instrução social. De acordo com o autor é nesse período que se delineiam as primeiras discussões sobre a inserção da temática da sexualidade no currículo escolar brasileiro.

O quarto momento, início da década de 1960, foi marcado pela implementação de programas de orientação sexual em diversas escolas, refletindo maior abertura para o debate sobre o tema na educação formal, trazendo discussões sobre sua relevância para o desenvolvimento integral dos alunos. Porém, no final desta década, marcada pelo regime militar, houve um retrocesso na educação sexual, ao ser restrita a liberdade do debate sobre esse tema. O quinto momento, pós-ditadura ocorreu em 1978, onde houve uma ampliação da discussão nas escolas, com órgãos públicos, como as secretarias municipais e estaduais de educação, assumindo projetos de direcionamentos nas escolas, o que demonstrou um avanço na institucionalização da educação sexual, agora integrada às políticas públicas educacionais.

Segundo Ribeiro (2004) a sociedade encontra-se no sexto momento no qual há uma perspectiva promissora da abordagem sobre a educação sexual. A preocupação central é garantir um tratamento que respeite a dignidade da pessoa humana e atenda às necessidades dos alunos, possibilitando que vivenciem sua sexualidade com informação, autonomia e segurança. Essa evolução demonstra a importância da educação sexual como um direito fundamental, essencial para a construção de uma sociedade mais informada, respeitosa e livre de preconceitos.

É importante ressaltar que muitos destes momentos da educação sexual no Brasil, como explanado por Ribeiro (2004) ainda se encontram presentes e possuem defensores nas instituições escolares e no meio social ao qual vivemos. A educação sexual dentro das escolas perpassou, e ainda perpassa, por diversos modelos históricos que são condizentes com o contexto social, cultural, histórico ao qual está inserida. É importante que a atuação em Psicologia Escolar crítica privilegie os avanços advindos de experiências exitosas que são

amplamente evidenciadas pelas próprias pessoas com deficiência na intenção de promover processos de conscientização sobre um tabu agudizado quando o tema é dirigido a essa população.

A escola ainda possui crenças errôneas acerca da manifestação da sexualidade destes estudantes (Brilhante *et al.*, 2021; Bortolozzi; Vilaça 2020). Para Brilhante *et al.* (2021), Bortolozzi e Vilaça (2020) essas crenças errôneas, em grande parte, fundamentam-se nos valores pessoais, religiosidade, visão de mundo e na falta de uma formação continuada no tema da sexualidade humana. Os atores escolares acabam por perpetuar estereótipos que reforça barreiras sociais e limitam o exercício de direitos, assim como sua participação em diversas esferas da vida social (Maia *et al.*, 2015). A ausência de diretrizes claras e de capacitações específicas em educação sexual nas escolas, impede o desenvolvimento de uma abordagem inclusiva, que reconheça a pluralidade das expressões da sexualidade humana.

Refletir sobre as discussões e questionamentos acerca da sexualidade na escola, exige-se compreender que a sociedade está inserida em uma ideologia dominante e capacitista, que aceita e legitima práticas preconceituosas, discriminatórias e de exclusão social. Essa base ideológica encontra-se nos preceitos da “base ideal de sujeito moderno, representado pelo homem branco, do norte global, cisheterossexual, tipificado pelo conhecimento moderno/colonial como totalmente capaz” (Gesser; Block, 2024, p. 47). Nas escolas, ao reproduzir modelos homogêneos de sociedade, aprendizagem e desenvolvimento, os atores escolares impõem barreiras a uma gama diversificada de pessoas, que fogem dos preceitos da heteronormatividade, e que por isso, são impedidas de participar plenamente desse espaço (Muniz, 2021). No caso do estudante com deficiência, constata-se que há uma visão infantilizada em torno deste, assim como o entendimento da deficiência como incapacidade, e isto permanece como um obstáculo relevante à compreensão de sua singularidade e potencialidades.

A manutenção de uma visão reducionista sobre a sexualidade e a pessoa com deficiência, não apenas invisibiliza as potencialidades e o direito à autonomia, como também reforça um estigma que marginaliza esses indivíduos em diversos contextos sociais. Conforme argumenta Vieira (2016), ao enquadrar a pessoa com deficiência num contexto de infantilização, limitação, dependência, hiperssexualização e outros mitos e preconceitos, cria-se um ambiente de desvantagens estruturais que impede o acesso pleno aos direitos e à participação social efetiva.

É imprescindível que as instituições educacionais repensem suas práticas, fomentem educação continuada e adotem uma postura crítica que possibilite a desconstrução de

paradigmas discriminatórios. No contexto escolar, a problematização da educação em sexualidade voltada à pessoa com deficiência representa um compromisso social de todos os atores escolares, orientado pelos princípios de igualdade, acesso à informação, não discriminação e dignidade humana (Brasil, 1988, 2015). Nesse sentido, a escola precisa desempenhar um papel importante na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação sexual que conte com a diversidade, favorecendo um ambiente de respeito, acolhimento, reflexão e informação acessível a todos os estudantes (Mezzalira *et al.*, 2020). Torna-se urgente a revisão das narrativas que cercam a deficiência, para que haja a promoção das práticas educacionais e culturais que valorizem a diversidade, a autonomia e a construção de identidades.

Para Maia e Ribeiro (2011) ao trabalhar a educação sexual dentro das escolas, alguns pontos importantes podem ser contemplados pelo psicólogo escolar e os demais profissionais, como: proporcionar informações e criar um ambiente propício para reflexões e questionamentos sobre a sexualidade; esclarecer os mecanismos sutis de repressão sexual ao qual a sociedade está sujeita, bem como o contexto histórico em que a sexualidade se desenvolve; comunicação mais aberta e assertiva nas relações interpessoais para que os estudantes construam seus próprios valores com base em um pensamento crítico; tornar possível uma melhor compreensão dos próprios comportamentos e dos outros, além da tomada de decisões responsáveis em relação à vida sexual (Maia; Ribeiro, 2011). Essa abordagem crítica e reflexiva é fundamental para a formação de atitudes preventivas sobre a sexualidade.

O psicólogo escolar também será responsável por atuar frente à diversidade, intervindo a partir de abordagens interdisciplinares e utilizando práticas inclusivas. Ao fomentar espaços de diálogo e reflexão, o psicólogo contribui para que os alunos questionem e reavaliem crenças arraigadas, promovendo uma compreensão crítica de suas vivências. Nesse sentido, a escola se transforma em um ambiente propício para o debate sobre direitos humanos, práticas preventivas e atitudes responsáveis, fortalecendo a formação de cidadãos autônomos e críticos (Pola, 2018; Maia; Ribeiro, 2011). Ademais, ao desconstruir paradigmas limitadores e estigmatizantes, o psicólogo escolar contribui para a criação de um ambiente educativo inclusivo voltado ao desenvolvimento de processos psicológicos entre e com os estudantes com e sem deficiência.

Ao fomentar estes espaços, o psicólogo escolar pode propor uma ampliação da formação continuada dos atores escolares, inserindo a educação em sexualidade humana voltada a todos os estudantes. Para Mezzalira *et al.* (2020) estas formações devem promover reflexões sobre os sentidos e significados atribuídos à diversidade sexual e de gênero, visto que profissionais da educação lidam diretamente com situações que as envolvem. A autora afirma que, além de

promover ações voltadas à ressignificação de práticas e atitudes capacitistas, é fundamental conscientizar os profissionais das escolas de que trabalhar este tema nos espaços constitui um direito dos estudantes.

Cabe salientar que as pessoas com deficiência se desenvolvem fisicamente e sexualmente de acordo com os estágios típicos de desenvolvimento, possuem singularidades que não devem ser ignoradas e podem vir a se comportar inadequadamente caso não tenham acesso à educação em sexualidade (Brilhante *et al.*, 2021). Generalizar e rotular estas pessoas sem considerar o contexto social, econômico, educacional em que o sujeito se desenvolve, e sem considerar a diversidade, quando se trata sobre qualquer assunto, é mais uma prática social que amplia a estigmatização já existente (Maia & Ribeiro, 2010). Desta forma, é imperativo que todos os atores escolares estejam preparados e seguros a identificar e abordar os fenômenos humanos dessa natureza, assim como compreender que a expressão da sexualidade se configura de forma diferenciada conforme a deficiência, evidenciando peculiaridades que se manifestam no contexto escolar.

Com base nessa compreensão, o capítulo seguinte se dedicará a analisar, inicialmente, as contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento do estudante com deficiência em suas dimensões políticas, culturais e sociais. E em seguida, aprofundará a discussão sobre a atuação do psicólogo escolar na ressignificação de práticas e concepções educacionais estigmatizantes relacionadas à educação em sexualidade desses sujeitos.

4. PSICOLOGIA ESCOLAR E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A escola é uma instituição social reconhecida como um ambiente propício para a formação de indivíduos críticos e engajados na transformação da sociedade, contribuindo para a construção de uma comunidade democrática e pautada em direitos (Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Galvão, 2014; Guzzo, 2011,2014; Marinho-Araujo, 2011; Marinho-Araujo; Teixeira, 2020; Marinho-Araujo, 2016, 2014a, 2014b 2010; Mezzalira *et al.*, 2020). Esta reflexão está garantida pela LDB, que traz no Art. 2: “(...) inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, assim como no Art. 3º que destaca que o ensino deve ser ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e no respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996). Estas diretrizes corroboram com o ideal de uma escola inclusiva, que incentiva o questionamento, a liberdade de expressão, a subjetividade e o coletivo.

A instituição escola possui uma função educativa específica voltada para o desenvolvimento humano (Galvão *et al.*, 2018). Este é um dos primeiros ambientes sociais apresentado à criança após toda uma vivência tendo trocas e relações, em sua maioria, apenas com a experiência familiar (Kujawa; Martins; Patias, 2020). Esse tempo vivido na escola é longo e extensivo, e é ele que será utilizado para o processo de desenvolvimento individual e coletivo; é o local onde as crianças e os adolescentes, conforme a legislação vigente, devem frequentar. A garantia deste espaço como direito aos estudantes com e sem deficiência, é de singular importância.

A Psicologia Escolar desempenha um papel fundamental na promoção de reflexões críticas entre os sujeitos, favorecendo processos de ressignificação no contexto educacional. A presença nesta área de atuação está diretamente vinculada ao próprio percurso histórico da Psicologia enquanto ciência e profissão no Brasil (Silva; Aquino, 2023). Nas últimas décadas, com a expansão da produção científica e das práticas profissionais da área, a Psicologia Escolar tem conquistado crescente relevância dentro das instituições educativas.

Entretanto, enquanto campo de atuação, pesquisa e produção de conhecimento, a Psicologia Escolar ainda passa por alguns desafios, um destes é o de não possuir um grande escopo de psicólogos escolares, quando comparada as demais áreas de atuação da Psicologia. No último Censo feito pelo CFP (2022a), envolvendo mais de 20.000 psicólogos(as) de todo país entre o período de 2021 a 2022, apenas 11,2% psicólogos(as) sinalizaram atuar na

Psicologia Escolar, em comparação, 73,2% estavam atuando na área Clínica, 20,2% na área Social, 19,9% na Saúde, 18,3% na docência e 12,1% na área Organizacional. No Maranhão, onde a presente pesquisa foi realizada, esses dados não diferem da realidade do país: apenas 16,6% dos profissionais que responderam ao Censo declarou atuar na Psicologia Escolar (CFP, 2022a).

A Clínica ainda se destaca como um dos campos que mais absorvem profissionais, além de receber psicólogos oriundos de outros segmentos, seja por migração ou exercício concomitante, o que justifica o percentual de aproximadamente 73% de atuação neste âmbito (CFP, 2022b). Entre aqueles que realizam essa transição, o Censo aponta que a maior parte vem do contexto escolar, representando 57,4% dos(as) profissionais, seguida do campo hospitalar, com 51,4% daqueles que o deixam. Considerando esses dois segmentos, observa-se que apenas 10% dos psicólogos permanecem atuando exclusivamente no mesmo local de inserção inicial.

Este retrato da Psicologia Escolar no Brasil demonstra que apesar dos avanços, ainda temos uma Psicologia voltada preferencialmente para o atendimento individualizado, realizado em consultórios. Na área Escolar, ainda existe o desafio cotidiano da desvinculação do papel da(o) psicóloga(o) de expectativas sobre a realização de um trabalho clínico na Educação Básica, o que pode dificultar ou inviabilizar a ampliação das ações do Psicólogo nesse campo (CFP, 2019). Ainda há desconhecimento por parte dos atores escolares da atuação do Psicólogo Escolar, assim como do próprio profissional, o que remonta às primeiras articulações entre a Psicologia e Educação.

A trajetória da Psicologia Escolar no Brasil, segundo Barbosa e Marinho-Araujo (2010), teve no seu início um caráter clínico e terapêutico das intervenções realizadas, assim como uso de testes psicométricos para medir o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva refletia as teorias naturalizantes do campo da Educação em relação a patologização do não aprender, onde a escola atribuía ao aluno a responsabilidade exclusiva pelas dificuldades vivenciadas, assim como o descomprometimento da equipe técnico-pedagógica em buscar soluções autônomas para suas demandas (Cunha; Dazzani, 2016; Galvão, 2014; Marinho-Araujo, 2010, 2014). Isso reforçava a culpabilização dos estudantes, desconsiderando os aspectos históricos, sociais e institucionais envolvidos no processo de escolarização. Desta forma, a Psicologia brasileira esteve atrelada a uma visão reducionista do processo escolar, em um período em que a educação pública não estava comprometida com as transformações sociais, mas sim, carregada de teorias e práticas que contribuíram para a manutenção do poder opressor e das desigualdades sociais (Silvia; Aquino, 2023; Cavalcante; Marinho-Araujo, 2019).

Apesar do avanço dentro do campo de atuação da Psicologia Escolar, com sua atuação crítica e ressignificada, ainda existem teorias e práticas fundamentadas em uma visão psicologizante e remediativa (Barbosa e Marinho-Araujo, 2010; Cunha; Dazzani, 2016; Galvão, 2014; Marinho-Araujo, 2010, Oltramari; Feitosa; Gesser, 2020; Patto, 1990, Viégas, 2020). Contrária ao modelo reducionista e psicologizante, será abordado nessa pesquisa a defesa de que a Psicologia Escolar deve assumir uma postura que considera as potencialidades dos sujeitos e de suas relações como promotoras de desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2010).

Enquanto área de atuação e conhecimento, atualmente, Psicologia Escolar tem sido bastante difundida através de publicações de estudiosos que se dedicaram a delinear seu percurso, reiterando assim sua importância e especificidade (Cavalcante; Marinho-Araujo, 2019; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Galvão, 2014; Guzzo, 2011,2014; Marinho-Araujo, 2011; Marinho-Araujo; Teixeira, 2020; Marinho-Araujo, 2016, 2014a, 2014b 2010; Silva; Aquino 2023; Patto, 1990). Houve avanços significativos e desdobramentos, desenvolvidos ao longo de um percurso enriquecido por pesquisas e práticas de intervenção profissional (Galvão, 2014). Entre as novas possibilidades de atuação crítica houve a mudança da compreensão da Psicologia Escolar sobre a escola e demais espaços educativos, que passa a ser percebida enquanto instituição que possui suas contradições e incoerências, um local que ao mesmo tempo possui uma grande capacidade de potencializar alunos, como também de estigmatizá-los (Marinho-Araujo, 2014a).

A Psicologia Escolar é considerada um campo de pesquisa, reflexão, produção de conhecimento e de intervenção profissional, que visa avanços ao campo científico e à atuação profissional na área (Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Galvão, 2014; Guzzo, 2011,2014; Marinho-Araujo, 2011; Marinho-Araujo; Teixeira, 2020; Marinho-Araujo, 2016, 2014a, 2014b 2010). Sua fundamentação epistemológica está voltada para abordagens teóricas que consideram os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais na gênese das funções psicológicas humanas (Guzzo, 2014; Marinho-Araujo, 2016; Silva; Aquino, 2023). As ações do psicólogo escolar passam a contemplar a intervenção em espaços coletivos já existentes no contexto escolar, como conselhos de classe, coordenações pedagógicas, reuniões de pais e mestres e encontros de planejamento docente (Cavalcante; Marinho-Araujo, 2019; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Galvão, 2014; Guzzo, 2011,2014; Marinho-Araujo, 2011; Marinho-Araujo; Teixeira, 2020; Marinho-Araujo, 2016, 2014a, 2014b 2010; Silva; Aquino 2023).

Além disso, o profissional pode promover a criação de novos espaços de diálogo e reflexão, favorecendo a construção de práticas educativas mais colaborativas e inclusivas (Barbosa; Marinho-Araujo, 2010; Fleith, 2011; Galvão *et al.*, 2025; Galvão; Beckman, 2016;

Marinho-Araujo *et al.*, 2022). Essas intervenções contribuem para o fortalecimento da participação coletiva, a ampliação da escuta institucional e o compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Faz-se necessário que o psicólogo escolar esteja implicado com a instituição escolar, promovendo reflexões, participando ativamente da rotina e da dinâmica escolar, interagindo entre os espaços e integrando-se ao campo educativo. A Psicologia Escolar é convocada a compreender os aspectos subjetivos que atravessam a instituição, suas práticas de inclusão, suas diversidades e as complexas dimensões históricas que a constituem. Nesse sentido, o compromisso com a transformação social nos diferentes espaços educativos configura-se como um dos principais desafios para o psicólogo escolar brasileiro (Marinho-Araujo, 2010).

Entre os desafios contemporâneos, destaca-se a educação em sexualidade humana voltada a adolescentes com deficiência, cujo enfrentamento demanda a ressignificação de práticas e concepções historicamente construídas e fortemente atravessadas por tabus e preconceitos. A atuação do psicólogo escolar promove a problematização de visões cristalizadas, dialoga com as complexidades institucionais e propõe ações que ampliem a compreensão e a prática da educação em sexualidade humana em uma perspectiva de diversidade e inclusão.

Isso demanda escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas que reconheçam a complexidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que se estendem ao longo da vida e são atravessadas pela vivência na escola (Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo; Almeida, 2014). A partir da consolidação de uma perspectiva institucional, a atuação do psicólogo passa a ser orientada pela compreensão da escola como um espaço no qual se articulam múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

4.1. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY

A Psicologia Histórico-Cultural oferece fundamentos teóricos consistentes para sustentar a atuação profissional na perspectiva institucional e para a compreensão do desenvolvimento humano ao longo da vida. Tendo como principais expoentes Vygotsky (1931/1998) e seus colaboradores Leontiev (1978) e Luria (1976/2017), essa abordagem rompe com as concepções deterministas e naturalizantes do desenvolvimento humano, tradicionalmente associadas às ciências biológicas. Sob essa perspectiva, o ser humano é compreendido como resultado de um processo evolutivo e histórico, no qual as transformações sociais e culturais desempenham papel central na passagem do homem primitivo ao sujeito

cultural, constituído nas e pelas relações mediadas com o outro e com o mundo (Vygotsky, 1931/1998)

Para Vygotsky (1931/1998) o homem em seu processo evolutivo se desenvolveu, em termos psicológicos, de forma historicamente diferenciada dos demais animais. O autor defende que entre as espécies existentes, apenas o homem possui um funcionamento psicológico (funções psicológicas superiores) constituído por mecanismos intencionais que transformam a natureza e são transformados por elas; enquanto os animais possuem mecanismos inatos, que não interferem de modo consciente na natureza, embora se adapte às mudanças oriundas destas. Ao longo da vida, o homem se desenvolve (ontogênese) e constitui processos psicológicos complexos, construídos pela interação do sujeito com os demais membros culturais.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano pertence e é influenciado e mediado pelo meio social ao qual está submetido, interagindo com a história e a cultura dos seu tempo (Marinho-Araujo, 2016). Nesta perspectiva, a subjetividade humana é influenciada pela relação dos diversos fatores internos, biológicos e o contexto social. A partir das trocas culturais o ser humano desenvolve suas funções psicológicas superiores por meio da criação e utilização de instrumentos simbólicos e concretos (Vygotsky, 1931/1998).

Vygotsky (1931/1998) distingue dois tipos de elementos que mediam a interação do homem com o mundo: os **instrumentos**, ferramentas utilizadas nas atividades humanas orientadas para modificar a natureza ou o ambiente físico, e os **signos**, instrumento simbólico que potencializa os processos psicológicos do próprio sujeito, como a linguagem e a memória. Embora os animais também utilizem as atividades instrumentais, é somente entre os sujeitos que estas ferramentas simbólicas adquirem um caráter social. O desenvolvimento humano, para Vygotsky (1931/1998), envolve a apropriação da cultura e internalização destes sistemas simbólicos que são construções sociais.

Os significados desses signos, também chamados por Vygotsky (1931/1998) de “instrumentos psicológicos”, são representações subjetivas da realidade, onde o sujeito internaliza os significados e sentidos da materialidade a partir de suas relações sociais. Destaca-se a importância do ambiente social e das experiências compartilhadas na construção do conhecimento, enfatizando que o aprendizado não é um processo isolado: o indivíduo não está a parte e sem interação com suas relações sociais.

O homem, desta forma, se constitui por meio da apropriação e transformação das práticas culturais, mediadas nas relações sociais e partilhadas no processo histórico vivenciado (Marinho-Araujo, 2016). Esse desenvolvimento se manifesta de forma individual, em pessoas com e sem deficiência, ou de maneira mais ampla, refletindo as características de uma

comunidade (Barroco, 2011). A cultura não surge de forma isolada, ela é construída e transformada a partir das atividades sociais e dos processos de interação humana e deve ser desenvolvida, pois, é a principal esfera em que é possível trabalhar a deficiência (Vygotsky, 1931/1998).

Na Psicologia Histórico-Cultural, as contribuições de Vygotsky (1983/2012) são amplamente reconhecidas não apenas pela sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, mas também pela sua significativa incursão na Defectologia¹. O estudo da defectologia investigou a aprendizagem e o desenvolvimento de indivíduos com deficiência e tem como princípio fundamental, que a criança cujo desenvolvimento foi impactado por alguma característica atípica, não é menos desenvolvida em comparação às demais, e sim, uma criança desenvolvida de outro modo (Vygotsky, 1983/2012).

Vygotsky (1983/2012) desenvolveu o estudo sobre o desenvolvimento da pessoa defectiva em uma época em que as ações e produções voltadas a esse público eram desenvolvidas a partir do uso metodológico dos testes de inteligência classificatórios, populares no início do século XX. Estes testes tinham como finalidade analisar até onde o sujeito estaria apto para desenvolver. Para o autor, essa avaliação engessava qualquer possibilidade de mediação do desenvolvimento, não contribuía para uma visão prospectiva da pessoa com deficiência, e submetia as crianças à hereditariedade, desconsiderando todo o processo social envolvido na formação das concepções de desdobramento das subjetividades destas.

Ao romper com essa visão estritamente biomédica, que ao longo da história reduziu a deficiência a uma falha ou uma patologia individual, Vygotsky (1983/2012) introduz a compreensão que apesar desta ser um fator orgânico, os obstáculos enfrentados por estes indivíduos, ultrapassam as limitações de ordem biológica, sendo, em grande medida, de natureza estrutural e social. Estes impedimentos ocorrem ao longo do percurso do desenvolvimento da pessoa com deficiência, no que Vygotsky (1983/2012) denomina como “luxação social”, expressão que descreve o deslocamento simbólico e real vivido por estes sujeitos desde os primeiros dias de vida. Esse processo se inicia no seio familiar e se estende aos espaços escolares e comunitários, incluindo a escola, posicionando o indivíduo em lugares de desvantagem e inferioridade social.

Desta forma, Vygotsky (1983/2012) trabalha com a concepção de que é a cultura na qual estas crianças com deficiência estão inseridas que precisa ser mudada. O que precisa ser

¹ O termo defectologia utilizado pelo autor equivale às expressões deficiência e educação especial, visto que em sua época o vocabulário científico ainda não dispunha de tais terminologias

modificado, adaptado, não é o sujeito com deficiência em si, mas as barreiras simbólicas, culturais e institucionais produzidas pela sociedade, que determinam as formas de percepção e de tratamento direcionadas a pessoa com deficiência desde o seu nascimento. Para o autor, ao participar de interações culturais e sociais significativas, a pessoa com deficiência tem potencial para desenvolver as funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1983/2012) traz que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência possui as mesmas leis gerais do desenvolvimento típico, porém, ocorre de maneira diferente, por vias colaterais de aprendizado e através de mecanismos de compensação. A compensação não é vista como a superação do problema em si, mas sim como a criação de novas vias de desenvolvimento a partir de intervenções e das ferramentas culturais.

Embora as funções psicológicas sejam comuns a todos, os percursos de desenvolvimento percorridos por cada sujeito são distintos e particulares, impossibilitando comparações diretas entre indivíduos com e sem deficiência. Desta forma, o sujeito com deficiência possui potencial para desenvolver suas funções psicológicas superiores, desde que receba apoios adequados, os quais têm natureza essencialmente social (Vygotsky, 1983/2012).

Vygotsky (1983/2012) defendeu que a Psicologia deve se concentrar no desenvolvimento destas funções psicológicas superiores, pois são características especificamente humanas. Desta forma, o psicólogo inserido no ambiente escolar, local onde os processos de aprendizagens ocorrem, contribui para a promoção de mediações das funções psicológicas complexas dos sujeitos, tornando-a um local fértil para a construção social e de desenvolvimento do potencial psicológico humano (Marinho-Araujo, 2016).

Estas concepções são importantes fundamentos para o desenvolvimento de ações coletivas, na atuação da Psicologia Escolar e de atuações e intervenções institucionais (Galvão *et al.*, 2018; Marinho-Araujo, 2016;). A Psicologia Escolar considera que os aspectos históricos e culturais influenciam a aprendizagem, têm a oportunidade de questionar e reformular paradigmas enraizados, contribuindo assim para práticas inclusivas e voltadas para o potencial de cada aluno (Barbosa; Marinho-Araujo, 2010; Fleith, 2011; Galvão *et al.*, 2025; Galvão; Beckman, 2016; Marinho-Araujo *et al.*, 2022).

Inserir nessa perspectiva o tema da sexualidade humana, significa compreendê-la como um fenômeno historicamente e culturalmente construído, sua concepção é aprendida socialmente e mediada pelas relações culturais, históricas e afetivas e não deve ser tratada apenas pelo viés biológico, marcado por transformações hormonais e físicas próprias do sujeito (Pena, 2022). Quando a sexualidade é associada à adolescência e à deficiência, observa-se, de

modo recorrente, um silenciamento ainda mais acentuado, o que reforça processos de invisibilização e negação de direitos (Brilhante et al., 2021; Maia; Pastana, 2018).

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, essa compreensão se articula ao entendimento da adolescência como uma construção histórico-cultural, resultante das relações sociais e das condições materiais e simbólicas em que o sujeito se constitui (Aguiar; Ozella, 2008; Araújo; Lopes de Oliveira, 2010, Lopes de Oliveira, 2006). O desenvolvimento do adolescente ocorre de forma indissociável do contexto social, cultural e histórico, sendo mediado pela participação em práticas sociais concretas, como a escola e a família, e por instrumentos materiais e simbólicos, tais como valores, crenças e normas sociais (Aguiar; Ozella, 2008; Araújo; Lopes de Oliveira, 2010, Lopes de Oliveira, 2006). Nesse processo, o meio cultural influencia os processos de desenvolvimento do adolescente, oferecendo possibilidades e limites que orientam, ao longo do tempo, os modos de pensar, sentir e agir, inclusive no que se refere à vivência da sexualidade.

Ao mediar o pensamento crítico, promover o autoconhecimento e fomentar a construção de valores éticos, o psicólogo escolar contribui para a implementação de práticas que valorizam a diversidade e garantem o direito de todos ao pleno exercício de sua sexualidade (Brasil, 2015; Brilhante et al., 2021; Mezzalira et al., 2020). O estabelecimento de ações efetivas da educação sexual e de suporte à sexualidade requer uma mudança de paradigmas assim como uma abordagem crítica e reflexiva (Brilhante et al., 2021).

A Psicologia Histórico-Cultural não apenas fornece um referencial teórico robusto, mas também orienta ações práticas que favorecem uma compreensão mais ampla e dinâmica do processo de desenvolvimento. Dentro desse marco teórico, a atuação dos psicólogos escolares ganha um papel estratégico ao intervir de maneira ativa, para promoção de transformações significativas, nas concepções tradicionais sobre o desenvolvimento humano.

4.2. ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.

A defesa pelo espaço da Psicologia na educação torna-se imprescindível na medida que o psicólogo escolar fortalece a colaboração em equipe, contribui para a superação de visões deterministas sobre aprendizagem e desenvolvimento, promove a reflexão sobre papéis, funções e responsabilidades, além de trabalhar o empoderamento dos membros da comunidade escolar (Marinho-Araujo, 2014a). Os profissionais envolvidos no espaço educacional devem estar conscientes das potencialidades intrínsecas aos processos de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, bem como compreendam de maneira aprofundada sua função

como mediadores desses processos. Desta forma, estarão mais aptos a planejar, de forma intencional e estratégica, situações pedagógicas inovadoras e importantes para a inclusão (Barbosa; Marinho-Araujo, 2010; Fleith, 2011; Galvão *et al.*, 2025; Galvão; Beckman, 2016; Marinho-Araujo *et al.*, 2022).

Marinho-Araujo (2014a) defende que o trabalho deste deve-se pautar na coletividade, com todos e para todos. É na vida social que a criança se desenvolve, tal como preconizado pela Psicologia-Histórico cultural. Para Barroco (2011), a partir das trocas com o meio cultural, a criança alcança um nível mais elevado no processo de atividade coletiva e colaboração, quanto mais profundas e consistentes forem essas interações, maiores serão as possibilidades para o seu desenvolvimento.

Tanto a atuação quanto a intervenção do psicólogo escolar devem estar voltada para a construção e consolidação de princípios, compromissos e responsabilidades transformados coletivamente a partir das vivências e aprendizagens de todos os atores (estudantes, docentes, coordenadores, gestores, entre outros) do contexto escolar (Marinho-Araujo, 2016). A partir destas reflexões, Marinho-Araujo (2014a, 2014b) desenvolveu e ampliou um modelo de atuação institucional caracterizada por uma intervenção dinâmica, participativa e sistemática de ações que pode ser trabalhadas no âmbito educativo pelos psicólogos escolares. Entende-se como necessário que esta atuação se estabeleça em uma perspectiva preventiva, em resposta às mais diversas e complexas demandas que a escola, enquanto instituição histórica, apresenta. Uma atuação preventiva do psicólogo escolar, pautado na Psicologia Histórico-cultural, não possui o viés de antecipação para ajustar e adequar sujeitos que se encontram fora dos padrões culturalmente aceitos, e sim, de valorizar as potencialidades do ser humano, construir estratégias diversificadas de ensino, proporcionar transformações sociais e promover a “conscientização e empoderamento coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores e suas ações” (Marinho-Araujo, 2014a, p.161).

Este modelo de atuação institucional possui quatro dimensões para o contexto da Educação Básica, que será trabalhado brevemente devido este ter sido o contexto ao qual a pesquisa está inserida. Estas dimensões podem ocorrer em momentos diferentes da atuação do psicólogo escolar, porém, sempre de forma integrada e articulada com a realidade e a dinâmica escolar: a) Mapeamento institucional; b) Escuta psicológica; c) Assessoria ao trabalho coletivo; e d) Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem (Marinho-Araujo, 2014a, p. 164).

O mapeamento institucional, utilizado nesta pesquisa de campo, se constitui como um recurso metodológico que possibilita identificar as dinâmicas e rotinas escolares, as concepções

e valores dos atores escolares, e promover comunicação e vínculo do psicólogo escolar com os diversos segmentos da escola. Para a autora, o mapeamento institucional provê subsídio para a compressão da realidade escolar, fornecendo ao psicólogo o desenvolvimento das competências necessárias para que ele possa investigar e analisar a instituição escola. Algumas das possibilidades de ação para imersão do psicólogo no campo escolar, para que o mapeamento ocorra são: a) investigar e evidenciar se há incoerências nas influências ideológicas e filosóficas de desenvolvimento em diversos aspectos institucionais; b) trabalhar as concepções que os atores escolares possuem de todo contexto escolar; c) analisar as práticas e dinâmicas pedagógicas ; d) discussão sobre as relações que permeiam as relações estruturais entre grupos, e os atores escolares e a comunidade; e) análise documental do regimento interno, projetos e demais documentos escolares; f) participar da elaboração da Proposta Pedagógica da escola; e g) reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (Marinho-Araujo, 2014b, p. 89).

Marinho-Araujo (2014a, p. 167) traz que, articulada a essa dimensão, é oportuno que o psicólogo também desenvolva estratégias para criar e oportunizar espaços de escutas psicológicas. A escuta psicológica enquanto dimensão de atuação institucional, é inerente e intrínseca ao psicólogo e deve, de forma ética, prescrutar os fenômenos subjetivos e psicológicos, tanto de forma individual, quanto coletiva. Essa estratégia de atuação do psicólogo deve vir não somente de demandas psicológicas urgentes do cotidiano escolar, mas também de forma planejada e articulada. Segundo Muniz (2021) a escuta psicológica na área escolar não deve estar atrelada ao campo clínico e nem deve estar isenta de um olhar crítico e investigador do psicólogo, auxiliando, dessa forma, em intervenções que auxilie tanto os atores escolares quanto os alunos, a realizar mudanças das concepções de desenvolvimento, aprendizagem, avaliação e inclusão da equipe técnico-pedagógica, assim como dos próprios estudantes.

Ao fomentar espaços de escuta, diálogo e reflexão, o psicólogo contribui para que os alunos questionem e reavaliem crenças arraigadas, promovendo uma compreensão crítica de suas vivencias. Nesse sentido, a escola se transforma em um ambiente propício para o debate sobre direitos humanos, práticas preventivas e atitudes responsáveis, fortalecendo a formação de cidadãos autônomos e críticos (Pola, 2018). Ademais, ao desconstruir paradigmas limitadores e estigmatizantes, o psicólogo escolar contribui para a criação de um ambiente educativo inclusivo, onde a diversidade das mais diversas expressões da sexualidade humana é trabalhada.

Outra dimensão de atuação institucional proposta por Marinho-Araujo (2014a, p. 169) é a assessoria ao trabalho coletivo. Compreendida como uma ação contínua, participativa e integrada ao cotidiano da escola, o psicólogo atua contribuindo com as práticas pedagógicas,

principalmente dos docentes, com seu conhecimento psicológico para o desenvolvimento humano adulto de professores, gestores e demais profissionais da educação. Essa atuação favorece o planejamento intencional de ações de formação continuada, fortalecendo o engajamento dos sujeitos escolares em processos permanentes de aperfeiçoamento e desenvolvimento coletivo. Entre algumas das possibilidades de ação, estão a capacidade de análise e síntese crítica sobre a prática educativa; a construção de estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que orientem e o compromisso com a função político social transformadora da escola (Marinho-Araujo, 2014a, p. 169).

Esta dimensão é de fundamental importância para a educação em sexualidade humana voltada ao sujeito com deficiência. Para Brilhante *et al.* (2021), Bortolozzi e Vilaça (2020) os atores escolares, em sua maioria, trazem em seus discursos que se sentem inseguros para trabalhar a educação sexual nas escolas, pois não possuem uma formação continuada nesta temática. O psicólogo escolar ao promover uma intervenção institucional e dinâmica pode traçar ações para instrumentalizar o corpo docente, com foco no estudo, planejamentos e avaliação de ensino; promover oficinas de autoavaliação, grupos de estudo, intervenções coletivas e projetos interdisciplinares, que podem se configurar como espaços de diálogo e aprendizado mútuo (Galvão, 2014; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo *et al.*, 2022). O psicólogo escolar pode realizar formações continuadas com a equipe, que contemplem as temáticas da inclusão e diversidade. Para Muniz e Galvão (2022), este profissional pode atuar junto aos professores em assuntos educacionais na reflexão e construção de instrumentos de avaliação de aprendizagem, assim como no fortalecimento do trabalho do professor, para que este possa buscar de forma autônoma, criativa e orientada, a ampliação e revisão de suas práticas pedagógicas. Ao promover estas formações aos atores escolares, é importante que o psicólogo também invista no seu próprio aperfeiçoamento perante os assuntos que pretende trabalhar (Marinho-Araujo *et al.*, 2022).

O psicólogo escolar ao realizar formações continuadas com a equipe, que contemplem as temáticas da inclusão, atua junto aos professores em assuntos educacionais na reflexão e construção de instrumentos de avaliação de aprendizagem, assim como no fortalecimento do trabalho do professor, para que este possa buscar de forma autônoma, criativa e orientada, a ampliação e revisão de suas práticas pedagógicas (Muniz; Galvão, 2022). Como objetivo da intervenção, o psicólogo, de forma intencional trabalha a conscientização dos indivíduos, auxiliando-os a alcançar maior clareza na busca por autonomia e independência diante das oportunidades de desenvolvimento ao longo do processo de escolarização (Marinho-Araujo, 2016). É fundamental que o psicólogo escolar provoque inúmeros processos de conscientização

sobre funções, papéis e responsabilidades dos membros da comunidade educacional, promovendo encontros e espaços de diálogo que promovem a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas sustentadas pelo capacitismo estrutural (Gesser e Block, 2021).

Nessa direção a Psicologia Escolar assume um papel ativo na promoção de uma cultura de sucesso, pautada na reflexão sobre as relações entre professores e alunos, consideradas o núcleo do processo de ensino e aprendizagem, e sobre os fatores institucionais que interferem na construção do conhecimento (Marinho-Araujo, 2014a) Ao participar dos contextos pedagógicos e dos processos de planejamento e avaliação, o psicólogo contribui para a formação de educadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de reconhecer práticas exitosas e superar a lógica do fracasso escolar. Essa perspectiva rompe com concepções individualizantes que atribuem as dificuldades de escolarização apenas aos estudantes ou às suas famílias, promovendo uma compreensão mais ampla e coletiva das responsabilidades institucionais (Cunha; Dazzani 2016; Galvão, 2014; Marinho-Araujo, 2014a; Patto, 1990).

Na dimensão do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, conforme Marinho-Araujo (2014), a Psicologia Escolar assume um papel ativo na promoção de uma cultura de sucesso, pautada na reflexão sobre as relações entre professores e alunos, consideradas o núcleo do processo de ensino e aprendizagem, e sobre os fatores institucionais que interferem na construção do conhecimento. Ao participar dos contextos pedagógicos e dos processos de planejamento e avaliação, o psicólogo contribui para a formação de educadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de reconhecer práticas exitosas e superar a lógica do fracasso escolar. Essa perspectiva rompe com concepções individualizantes que atribuem as dificuldades de escolarização apenas aos estudantes ou às suas famílias, promovendo uma compreensão mais ampla e coletiva das responsabilidades institucionais.

A atuação institucional não se limita a intervenções pontuais, mas constitui uma prática preventiva e transformadora constante na escola, que busca promover nos atores escolares a conscientização de seu potencial de mudança e de realização. As intervenções devem fomentar o progresso no desenvolvimento das competências de todos os indivíduos envolvidos no contexto educacional, trabalhar a forte interdependência entre a cultura institucional e a subjetividade, manifesta nas expectativas, anseios, cognições e emoções de cada sujeito (Marinho-Araujo, 2016). Ser um profissional ativo e engajado, permite que o psicólogo escolar faça intervenções em espaços coletivos da escola, participe do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos Conselhos de classe, das reuniões com pais e atores escolares, crie grupos com espaços de discussões nos quais seja possível refletir sobre as práticas pedagógicas (Barbosa; Marinho-Araujo, 2010).

No que tange aos estudantes com deficiência, a intervenção do psicólogo escolar ultrapassa a simples identificação de suas características fenotípicas, embora o conhecimento dessas particularidades seja imprescindível (Galvão; Matos; Araujo, 2018). O papel do psicólogo abrange diversas dimensões: desde o acompanhamento contínuo e individualizado desses alunos, com vistas a assegurar sua inclusão e permanência, até a atuação na articulação de uma rede de serviços que garanta seus direitos nas áreas de saúde, educação e assistência social (CFP, 2019). Nesse contexto, a adequação das avaliações psicológicas, ajustadas às necessidades específicas de cada estudante, torna-se uma das ferramentas para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Apesar dos avanços alcançados pela Psicologia Escolar e a Psicologia Histórico-Cultural na compreensão dos processos de escolarização e das problemáticas históricas e contemporâneas que permeiam a educação, alguns desafios significativos ainda persistem. Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a formação e a atualização dos profissionais, bem como a adoção de abordagens interdisciplinares que valorizem as singularidades dos estudantes com deficiência e fomentem a construção de uma cultura educacional transformadora.

O psicólogo escolar através de uma atuação institucional e crítica, desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação, favorecendo um ambiente de respeito, acolhimento e informação acessível a todos os estudantes. Sua atuação, enquanto agente mediador do desenvolvimento humano nos diferentes contextos e etapas do processo educativo, deve abranger todas as suas dimensões, entre elas, a sexualidade, compreendida como aspecto constitutivo de todos os sujeitos, com ou sem deficiência.

5. PROBLEMATIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

Sabe-se que a adolescência no Brasil, segundo o ECA (Brasil, 1990), é a fase em que o ser humano se encontra entre seus 12 a 18 anos de idade, e se caracteriza por uma fase de transição, marcada pelo início das mudanças hormonais, descoberta do próprio corpo, descoberta do outro como objeto de prazer, assim como da sua própria sexualidade. A sexualidade por si só ainda é considerada na nossa sociedade um assunto tabu; quando se faz um recorte, inserindo um estudante com deficiência, este fenômeno tende a ser ainda mais evitado. Como foi evidenciado nas seções anteriores, a sexualidade constitui uma dimensão fundamental do ser humano e faz parte do seu desenvolvimento. Essa característica é inerente a todas as pessoas, independentemente da presença ou não de uma deficiência. Reconhecer essa realidade é essencial para a implementação de práticas inclusivas, que valorizem a diversidade e garantam o direito de todos ao pleno exercício de sua sexualidade, contribuindo para o desenvolvimento de sociedades mais justas e respeitosas (Bortolozzi; Vilaça, 2020; Brasil, 1988, 2015; Brilhante *et al.*, 2021; Maia; Ribeiro, 2010, 2011; Maia; Vilaça, 2019; Maia, *et al.*, 2020).

Assim como a sexualidade, a deficiência é compreendida como um construto social, na medida em que as interpretações e atribuições de significado ao corpo das pessoas com deficiência são moldadas pelo contexto histórico e cultural em que estão inseridas (Maia; Ribeiro, 2010). Essa perspectiva destaca a necessidade de considerar as dimensões sociais e culturais na abordagem da educação em sexualidade humana para estudantes com deficiência, o que, por sua vez, demanda a participação ativa e integrada de todos os atores presentes no ambiente escolar – incluindo estudantes, docentes, coordenadores, gestores e demais membros da comunidade educacional.

Embora o campo da educação em sexualidade humana voltada aos estudantes com deficiência represente uma área promissora para a atuação do Psicólogo Escolar a revisão da literatura sinaliza que trabalhar com os diversos atores escolares constitui um dos desafios iniciais para esses profissionais. Frequentemente, ao serem questionados sobre as dificuldades de abordar esse tema, os membros da comunidade escolar evidenciam a influência de crenças e valores pessoais, além de manifestarem a escassez ou até mesmo a falta, de conhecimento e de formação continuada sobre a sexualidade (Maia; Vilaça, 2020).

Diante desse cenário, emergem os seguintes problemas de pesquisa:

- Como a construção social, envolta por influências culturais e históricas da deficiência e da sexualidade, afetam o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência nas escolas?

- Como o Psicólogo Escolar pode mediar discussões sobre sexualidade e contribuir no processo de educação em sexualidade humana?

Esses questionamentos se baseiam na noção de que a atuação do psicólogo escolar demanda o desenvolvimento de estratégias de intervenção que promovam a capacitação e a sensibilização de todos os atores escolares. É necessário que o psicólogo possua articulação direta e cotidiana com o ambiente escolar, além de fundamentar a sua atuação com referências epistemológicas que considerem a gênese do psiquismo humano a partir de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos (Marinho-Araujo, 2016). Seu compromisso ético e político deve fomentar intervenções institucionais com base na compreensão de que os processos sociais vivenciados no cotidiano escolar que apartam, de forma mais perigosa, quaisquer ações e estratégias pedagógicas que envolva o ensino sobre sexualidade humana voltada aos estudantes com deficiência. A partir dessas questões de pesquisa os objetivos desse trabalho foram delineados como se segue:

5.1. OBJETIVO GERAL

Investigar indicadores para a atuação do psicólogo escolar em uma escola pública de ensino médio de São Luís - MA no processo da educação em sexualidade humana voltada a estudantes com deficiência.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender as concepções e práticas dos atores escolares sobre a atuação do psicólogo escolar.
- Identificar a partir das rotinas e atividades de uma escola, indicadores para a atuação do Psicólogo Escolar para potencializar a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência.

6. METODOLOGIA

Serão expostos nesse capítulo os caminhos percorridos através da metodologia de pesquisa qualitativa (Flick, 2009, 2013) em Psicologia, para a construção de conhecimento do desenvolvimento humano, com base nos princípios epistemológicos da perspectiva da Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 1931/1998, 1934/2000, 2004). Também serão descritos o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos adotados na pesquisa para a construção e a análise dos dados.

6.1. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa qualitativa pressupõe a interação do investigador com o campo escolhido para seu estudo e os participante, em um processo dinâmico de construção dessas informações (Flick, 2009). Na pesquisa qualitativa o primeiro passo envolve a escolha do problema de pesquisa e o formular de uma questão para este, logo após realiza-se uma revisão sistemática na literatura e obtenção do acesso ao local da pesquisa antes de poder analisar os dados (Flick, 2013). Um dos aspectos essenciais dessa metodologia é a busca de métodos e teorias condizentes com a singularidade e complexidade do tema.

A presente pesquisa envolveu como tema a sexualidade da pessoa com deficiência e o modo como ela está sendo desenvolvida vivenciada no contexto escolar, assim como indicadores de atuação do Psicólogo Escolar para atuação junto a sexualidade humana. Compreende-se a implicação de trabalhar a questão da sexualidade humana, principalmente voltada para esse público. Os fundamentos teóricos e metodológicos estão baseados na abordagem da Psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano.

A escolha do método se baseia nos princípios metodológicos que supram a visão fragmentada e essencialista da mente humana e incluem a noção de historicidade (Galvão, 2014). A metodologia utilizada privilegia os processos de desenvolvimento e agrupa um conjunto de ações investigativas envolvendo interações entre o método, o arcabouço teórico-conceitual, o fenômeno de análise as concepções de mundo, de homem e de conhecimento, e ocorrerá por meio da integração entre teoria, prática e pesquisa (Vygotsky, 1931/1998, 1934/2000, 2004).

Em consonância com a metodologia de Vygotsky (2004) destacam-se três princípios norteadores de pesquisa: O primeiro é a ênfase na investigação de processos, em vez de elementos isolados de seu contexto, privilegiando a análise do processo, dos métodos e não apenas dos objetos de forma isolada. Considera-se que os diversos contextos serão investigados de forma histórica, e por isso, estão sempre em constante movimento, modificando e sendo

modificado pela interação entre os sujeitos. É importante estar sempre revisitando os objetivos da pesquisa e analisando-os continuamente, durante todo o processo.

O segundo princípio destaca, a importância de compreender a origem e as transformações dos fenômenos, suas explicações, ao invés da mera descrição destes. Para o autor, realizar uma análise explicativa ao invés de somente transcrever os fenômenos tal como ocorreram, gera reflexões que possibilitam uma compreensão mais singular da realidade no qual o pesquisador está inserido.

Já o terceiro enfatiza a necessidade de considerar que os processos psicológicos são atravessados por um percurso histórico. Assim, todo o fenômeno observado deve ser entendido como fruto de uma construção histórica, o que exige identificar suas origens. É fundamental, portanto, haver intencionalidade na organização dos recursos empregados na análise da pesquisa, visando à compreensão e clareza desses aspectos.

Através da integração destes três princípios norteadores, fundamentou-se o desenho teórico e metodológico dessa pesquisa na perspectiva histórico-cultural. A pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, favorece transformações na realidade pesquisada e nos participantes, buscando a compreensão das funções psíquicas superiores ao provocar ressignificações de suas práticas e de si mesmo.

O psiquismo humano se desenvolve conforme novos instrumentos culturais são criados e apropriados. Vygotsky (2004) trabalha com a relação do homem com o ambiente mediada por meio dos instrumentos simbólicos e culturais, e é na dinâmica dessas relações que os processos psicológicos superiores se desenvolvem. Na Psicologia Histórico-Cultural, o processo de formação do conteúdo psíquico não tem origem no próprio sujeito, mas se constitui enquanto processo histórico.

A educação em sexualidade humana, quando trabalhada a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural dentro das escolas, pode possibilitar, por meio da interação entre pesquisador e participantes, a construção de ferramentas metodológicas que criem espaços de troca e produção de significados e sentidos. Desta forma, as estratégias metodológicas precisam ser constantemente revisadas e ampliadas, permitindo uma construção mais rica das informações na medida que novos sentidos e significados advindos dessa relação pesquisador e participante vão surgindo.

O material empírico deve ser visto como um momento de confronto entre as informações construídas ao longo da pesquisa e o arcabouço teórico-conceitual, buscando potencializar a compreensão dos fenômenos estudados. A pesquisa em Psicologia histórico-

cultural deve agrupar ações investigativas que envolvem interações entre o método, o arcabouço teórico conceitual, a visão de mundo e do fenômeno de análise (Vygotsky, 2004).

Nesse sentido, ao considerar que a deficiência e a educação em sexualidade humana adquirirem e alteram seu sentido de acordo com o contexto histórico, e como parte de um processo que é cultural, pretende-se demarcar uma visão crítica e dialética sobre o homem, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e comunicação sobre educação em sexualidade humana ao longo do percurso escolar. Em consonância com essa perspectiva, foram utilizados neste trabalho procedimentos e instrumentos diversificados visando ampliar o olhar sobre a forma como os sujeitos constroem uma relação dialética e histórica com o meio e os outros sujeitos. O desenho da pesquisa foi estruturado com base na epistemologia e na metodologia da Psicologia Histórico-Cultural, visando responder à questão central do estudo por meio da aplicação de procedimentos e instrumentos alinhados aos objetivos específicos e às etapas definidas.

6.2. CENÁRIO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino localizada em São Luís, capital do Maranhão, que atende estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. O estado do Maranhão, possui uma extensão territorial de 331.983 km², é o segundo maior da região Nordeste e abriga uma população estimada em mais de 6,7 milhões de habitantes. O mapa do Maranhão, segundo a divisão do IBGE, é dividido em cinco regiões geográficas intermediárias: São Luís, Santa Inês – Bacabal, Caxias, Presidente Dutra e Imperatriz. Estas regiões são compostas por 22 regiões geográficas imediatas e 217 municípios.

O Estado do Maranhão está localizado na Amazônia Legal, que abrange uma região que corresponde a 79,3% da área do estado, ou seja, 261.350,785 km². A capital, São Luís, concentra cerca de 15,3% desse total, fazendo parte da Ilha de Upaon-Açu, juntamente com os municípios de Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar. É uma região com grande importância biológica e socioambiental, agregando territórios de povos tradicionais, além de ser o segundo estado com maior população quilombola do Brasil. Alguns municípios do estado têm a maioria de sua população formada por quilombolas, como é o caso de Alcântara e Serrano do Maranhão, além do fato de a capital abrigar o maior quilombo urbano da América Latina, chamado Liberdade. Esse contexto urbano e rural, complexo e em constante transformação, influencia diretamente as vivências escolares e os vínculos sociais dos habitantes.

Esta realidade, marcada pela diversidade social e cultural, compõe o cenário educacional maranhense, que em 2024 registrou 19.289 escolas públicas e mais de 1,4 milhão de matrículas,

segundo o último Anuário Brasileiro da Educação Básica publicado. Dentre essas, 895 são dedicadas exclusivamente ao Ensino Médio, sendo a grande maioria sob responsabilidade estadual.

Quanto à inclusão de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, nos últimos anos, o estado tem apresentado avanços significativos. Em 2023, foram registradas 62,5 mil matrículas na Educação Especial, sendo que 97,2% desses estudantes estão inseridos em salas regulares. Esses dados evidenciam um cenário onde o convívio entre estudantes com e sem deficiência é uma realidade, o que exige das instituições escolares práticas pedagógicas e psicológicas cada vez mais atentas às singularidades dos sujeitos, inclusive no que se refere à vivência da sexualidade na adolescência.

A Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) é a entidade responsável pela gestão e desenvolvimento da educação pública, e promove a criação e implementação de políticas educacionais neste estado. Os principais documentos que orientam as práticas educacionais da SECUC-MA são o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da rede Estadual do Maranhão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

O DCTMA (Maranhão, 2019), é fruto de uma construção e da mobilização dos profissionais da educação, sociedade civil, SEDUC-MA, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). O documento foi aprovado em 2019 e serve de base para que as escolas das redes públicas e privadas elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. Este documento, elaborado para a realidade da educação pública maranhense, tem como objetivo a contribuição para a formação e desenvolvimento humano, em todas suas etapas e diversidades. Assim como para assegurar a formação continuada indispensável para o bom desempenho dos professores. Partindo do pressuposto que há a necessidade de o currículo escolar estar relacionado com as vivências e práticas do estudante, da escola, dos atores escolares, da comunidade ao qual está inserida; e da vasta territorialização, população e sua diversidade de povos e etnias do estado do Maranhão, um documento curricular do território maranhense representa um compromisso e comprometimento político com a educação e população local.

Outro documento disponibilizado pela SEDUCA-MA é o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Maranhão, 2022), que aborda as especificidades dessa etapa de ensino, ambas com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Atualmente o contexto educacional do ensino médio dispõe dos Institutos de Educação e Tecnologia do Maranhão (IEMAs), ofertando ensino médio, técnico e profissional, e os centros Educa Mais, ambos em tempo integral, conforme atendimento à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE). Essas escolas “possuem modelos pedagógicos pautados no desenvolvimento intelectual, social, cultural, físico e emocional dos estudantes maranhenses” (Maranhão, 2022, p.8). Este documento viabiliza uma perspectiva de flexibilização curricular, para que sejam respeitadas todas as nuances, diversidades e singularidade da população maranhense. As modalidades de ensino possuem uma matriz própria, alinhada as especificidades de cada público que atende.

Entretanto, permanecem desafios importantes no que tange à formação e ao suporte técnico oferecido aos profissionais da educação. Em 2024, dos 64,5 mil docentes atuando na Educação Especial, apenas 7,8% possuíam formação continuada específica na área. Além disso, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda se mostra limitada, presente em apenas 12,3% das escolas da rede estadual. Quando há o recorte de formação em sexualidade humana, este cenário fica mais precário ainda. Faz-se necessário compreender como os diferentes profissionais da escola lidam com as questões ligadas à sexualidade dos estudantes, sobretudo daqueles com deficiência. A escuta dessas experiências e práticas pode revelar estratégias, lacunas e possibilidades de intervenção que contribuam para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo no que diz respeito à pessoa com deficiência, assim como compreender as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual localizada na zona urbana do município de São Luís (MA), a qual, embora situada nesta área, atende majoritariamente estudantes oriundos da zona rural 1 e 2 da capital. A escolha da instituição ocorreu por conveniência, considerando que a pesquisadora já possuía contato prévio com a escola durante sua graduação na UFMA, ocasião em que realizou visitas institucionais e desenvolveu um trabalho acadêmico no âmbito da disciplina de Psicologia Escolar e Educacional. Partindo desse cenário, após a solicitação e autorização da pesquisa junto à SEDUC-MA, deu-se início aos procedimentos necessários para a realização do estudo.

Foi disponibilizado à pesquisadora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A análise desse documento, juntamente com as imersões da pesquisadora no campo de pesquisa, possibilitou compreender a organização estrutural, curricular e formativa da instituição, bem

como identificar elementos relevantes ao desenvolvimento da pesquisa. O documento evidencia que a escola passou, em 2023, por um processo de reestruturação curricular, passando a integrar o programa Centro Educa Mais, assumindo o modelo de escola em tempo integral, das 07h às 17h. Atende apenas estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando 534 alunos distribuídos em 13 turmas integrais — cinco do 1º ano, cinco do 2º ano e três do 3º ano. Além dessas, permanecem quatro turmas do 3º ano em regime parcial, remanescentes da matriz curricular anterior.

A partir da análise documental, observa-se que a instituição dispõe de uma estrutura ampla, composta por 19 salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha, quadra coberta, auditório, cinco laboratórios, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiros acessíveis para pessoas com deficiência, banheiros coletivos para estudantes, sala dos professores com banheiro individual e três salas destinadas à gestão (geral, pedagógica e administrativa). Apesar da amplitude dos espaços, registra-se desafios estruturais decorrentes da reforma que está ocorrendo na escola para que haja a adequação ainda em andamento ao modelo estrutural de escola em tempo integral. Tais limitações impactam a implementação plena das atividades previstas.

A escola ao adotar o princípio de formação integral, busca promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social dos estudantes. O tempo integral é concebido não apenas como ampliação da jornada, mas como estratégia formativa que visa fortalecer vínculos, ampliar oportunidades e fomentar o protagonismo juvenil.

O documento aponta ações voltadas à empatia, autoestima, resolução de conflitos, escuta ativa, acolhimento, participação cidadã e protagonismo juvenil, reforçando a perspectiva de respeito, diversidade e inclusão. Há também valorização de práticas culturais, científicas e esportivas, incluindo dança, música, robótica, jogos e oficinas diversas. A escola destaca ainda sua participação em olimpíadas acadêmicas e concursos, que têm gerado reconhecimentos e mobilizado a comunidade escolar em torno da melhoria dos resultados educacionais.

A caracterização da instituição revelou um ambiente escolar que integra ensino integral, formação profissional e práticas de protagonismo juvenil. O ensino integral inclui cursos profissionalizantes que ocorrem nos dois turnos, articulados às disciplinas regulares previstas na BNCC. A escola oferece cinco cursos: jogos digitais, marketing, internet e dois cursos de administração. As turmas são organizadas conforme o curso escolhido pelos estudantes.

Além da formação curricular e profissional, os alunos participam de diversas atividades extracurriculares, como o programa Jovens Protagonistas Acolhedores (JPA), o Grêmio Estudantil e diferentes clubes de protagonismo. O JPA desempenha funções de liderança na

instituição, sendo responsável por acolhimentos diáridos, projetos temáticos e organização de eventos. Nessas ações, os estudantes são estimulados a planejar e executar propostas, que são apresentadas à gestão para análise, ajustes e viabilização. Os clubes, por sua vez, são criados coletivamente no início de cada ano letivo, considerando os interesses dos alunos e o alinhamento com a equipe gestora. Atualmente, a escola conta com 18 clubes ativos, entre eles: pingue-pongue, queimada, artesanato, dança, pipa, canto, moda, cine-história, altinha, banda, basquete, cinema, desenho, futsal, robótica, teatro, vôlei e maquiagem. As atividades dos clubes ocorrem quinzenalmente no período vespertino e ocupam diferentes espaços da escola.

Esse conjunto de práticas evidencia o compromisso da instituição com o protagonismo juvenil, valorizando o estudante como sujeito ativo na construção da vida escolar. A participação significativa dos alunos nos clubes, nos cursos profissionalizantes e nas ações coletivas expressa autonomia, criatividade e senso de coletividade. Além disso, demonstra a incorporação de práticas democráticas no cotidiano escolar, nas quais os estudantes aprendem a tomar decisões, planejar e desenvolver projetos colaborativamente. Importante destacar que tanto os cursos profissionalizantes quanto as atividades extracurriculares contam com a participação de estudantes com e sem deficiência, reforçando o caráter inclusivo da instituição.

Atualmente, a escola conta com 13 estudantes atendidos no AEE, os quais apresentam diversos diagnósticos, entre eles: autismo, esquizofrenia, Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares (TDAH), deficiência intelectual, transtorno do desenvolvimento intelectual e transtornos de ansiedade. Esse grupo é acompanhado pela equipe técnico-pedagógica, incluindo o professor do AEE, e dois tutores. Na rotina escolar, os atendimentos do AEE ocorrem duas vezes por semana, no período vespertino, em horários previamente organizados, sendo desenvolvidos em espaço específico, dotado de recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes.

O professor do AEE é responsável pelo planejamento, organização e execução das ações pedagógicas especializadas, incluindo a identificação, elaboração e adaptação de recursos e estratégias pedagógicas, considerando as singularidades, potencialidades e necessidades educacionais específicas de cada estudante, em articulação com os professores da sala comum. Os dois tutores atuam como profissionais de apoio escolar e possuem formação em nível superior, Pedagogia e Química, ambos com especialização em educação inclusiva. Na instituição, têm como atribuição a mediação pedagógica e o suporte direto aos estudantes com deficiência, tanto nas salas de aula regulares quanto na sala de AEE, favorecendo os processos

de aprendizagem, participação e interação no contexto escolar. O Quadro 3 (p. 54), da presente pesquisa, dispõe sobre mais informações destes profissionais.

No que se refere ao AEE é possível problematizar criticamente que esse serviço não deve ser descharacterizado pela assunção de funções próprias do ensino comum, como quando o professor especializado passa a se responsabilizar diretamente pelo ensino de conteúdos curriculares. Tal prática contraria a finalidade do AEE enquanto serviço complementar à escolarização (Brasil, 2025), fragiliza o trabalho colaborativo com a sala de aula regular e pode reforçar práticas individualizantes e paralelas ao currículo comum.

Durante o período de observação da pesquisadora, foi registrada uma mobilização institucional para a entrega de tablets com acesso à internet aos estudantes, com e sem deficiência, por meio do programa “Tô Conectado”, desenvolvido pela SEDUC-MA em parceria com o MEC e o FNDE. A oferta dos tablets visa apoiar a organização dos estudos, ampliar o acesso a simulados e contribuir para a preparação para o ENEM, constituindo-se também como ferramenta adicional a ser utilizada nos atendimentos do AEE. Tal iniciativa representa um avanço no acesso à tecnologia educacional, promovendo maior autonomia e continuidade dos processos de aprendizagem.

A presença de múltiplas deficiências no contexto escolar evidencia a complexidade do trabalho desenvolvido pelos atores escolares e reforça a necessidade de um olhar especializado para cada estudante o que reforça também a necessidade do psicólogo escolar para atuar conjuntamente na elaboração de planos individuais para cada aluno. Embora haja reconhecimento da importância da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que determina a presença de equipes multiprofissionais de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, a rede estadual ainda não dispõe de profissionais exclusivos para cada unidade escolar. O psicólogo integra uma equipe multiprofissional itinerante que atende todas as escolas estaduais de São Luís – MA. Essa dinâmica limita sua inserção no cotidiano institucional, dificultando a participação ativa na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), no Conselho Escolar, em reuniões pedagógicas e em ações de mediação com estudantes, famílias e demais atores escolares. Assim, a prática psicológica acaba restrita ao atendimento pontual de alguns alunos e à realização de palestras voltadas à promoção da saúde mental, impossibilitando intervenções contínuas e coletivas que são próprias da Psicologia Escolar.

6.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi composta por 08 (oito) participantes, sendo: 03 (três) professores, 02 (dois) tutores de sala de aula, 01 (um) professor do AEE, 01 (um) coordenador, e 01 (um)

diretor, conforme detalhado no Quadro 1 abaixo. A definição do número de participantes ocorreu por conveniência e acessibilidade, participaram da pesquisa os atores escolares que demonstraram interesse em participar da pesquisar após a explicação dos objetivos desta, esse tipo de amostragem é frequentemente utilizado em estudos qualitativos (Minayo, 2010) uma vez que possibilita o acesso a participantes representativos do contexto estudado. Ressalta-se que não há dentre os participantes um psicólogo escolar, visto que, a escola onde a pesquisa foi realizada integra a rede estadual de ensino do Maranhão e está vinculada ao Programa Centro Educa Mais, cuja organização administrativa não prevê a lotação de profissionais exclusivos, como o psicólogo escolar, em cada unidade de ensino.

A seleção dos participantes se fundamenta na relevância de suas atuações no cotidiano escolar e na formação integral dos estudantes, com e sem deficiência, que estão atualmente no ensino médio, visto que o campo onde a pesquisa foi realizada só possui alunos desse nível escolar. Esses profissionais ocupam posições estratégicas na mediação dos processos de ensino-aprendizagem e nas interações sociais. Assim, suas concepções e práticas são essenciais para alcançar o primeiro objetivo da pesquisa: compreender como a educação em sexualidade humana é percebida e conduzida pelos atores escolares. Além disso, ao acompanhar suas rotinas e atividades, será possível identificar indicadores relevantes para a atuação do Psicólogo Escolar, conforme segundo objetivo da pesquisa. Considera-se que a participação de 08 (oito) profissionais é suficiente para a compreensão dos fenômenos investigados, sem gerar coleta de dados desnecessários ou excessivos, conforme orientações éticas do CNS (Resolução nº 510/2016).

Os critérios de inclusão para a seleção dos participantes da pesquisa e que justificaram suas escolhas são: a) atuação no Ensino Médio; b) no mínimo um ano de experiência nessa etapa de ensino; e c) atuação direta com estudantes com deficiência. Esses critérios foram definidos com base na necessidade de garantir que os participantes possuam vivência mínima e contínua no contexto escolar, especialmente no trabalho com alunos com deficiência, de modo a oferecer contribuições fundamentadas em experiências práticas. O critério relacionado à atuação direta com alunos com deficiência assegura que a amostra seja composta por profissionais que vivenciam cotidianamente os desafios e as possibilidades da inclusão escolar no que diz respeito à sexualidade. Foram excluídos da pesquisa os profissionais que estiverem afastados de suas funções, independentemente do motivo, bem como aqueles que desempenham atividades distintas das previstas neste estudo ou que atuem em outros níveis de ensino.

Destaca-se que durante a pesquisa, a pesquisadora não enfrentou resistência por parte dos atores escolares. Os atores escolares estravam comunicativos, acolhedores e demonstraram

interesse em contribuir com a pesquisa, assim como demonstraram empolgação por ter uma pesquisadora Psicóloga no campo, onde ressaltaram por diversas vezes a importância de ter um profissional dessa área para acolhimento dos alunos. Embora tenham demonstrado desconhecimento acerca das atribuições do psicólogo escolar, havendo uma compreensão restrita de sua atuação, limitada ao atendimento clínico individualizado.

Referente a idade, cinco possuem entre 35 e 45 anos, duas possuem entre 45 e 55 anos, e uma possui entre 55 anos e 65 anos. Quanto a formação, três possuem formação em Pedagogia, e as outras possuem graduação em Química, História e Biologia; uma possui graduação na rede particular e cinco possuem graduação na rede pública. Em relação a formação continuada, todas possuem especialização, e uma participante possui Mestrado. Em relação à formação específica para atuar com estudantes com deficiência, todas sinalizaram possuir e apenas uma informou ter tido uma formação continuada que implicava a educação em sexualidade humana; uma participante verbalizou ter tido contato com a educação em sexualidade humana apenas durante a graduação. As participantes, por questões éticas, tiveram seus nomes mantidos em sigilo. Assim, ao longo desta pesquisa, serão identificadas pela profissão, seguidas de numeral cardinal para diferenciá-las. A fim de preservação do anonimato, os gêneros dos participantes não foram informados, assim todos serão identificados como masculinos, e através das primeiras letras da profissão que exerce na escola, seguido de uma numeração, conforme Quadro 3. É fundamental explicar também que os nomes dos estudantes com deficiência que foram citados pelos participantes foram anonimizados para proteger sua identidade.

Quadro 3 - Informações sobre os participantes da pesquisa.

| Participantes | Formação | Instituição de formação | Formação continuada | Formação continuada para atuar com estudante com deficiência | Formação sobre educação em sexualidade humana | Vínculo com a SEDUC | Tempo de atuação na instituição |
|----------------------|---------------------|--------------------------------|----------------------------|---|--|----------------------------|--|
| Diretor | Pedagogia | Rede pública | Especialização | Sim | Não | Concursado | 16 anos |
| Coord. | História | Rede publica | Especialização | Sim | Não | Contrato | 2 anos |
| Prof. 1 | Biologia | Rede Pública | Mestrado | Sim | Somente durante a graduação. | Concursado | 01 ano e 06 meses |
| Prof. 2 | Letra / Inglês | Rede Pública | Especialização | Não | Não | Concursado | 14 anos |
| Prof. 3 | Educação Física | Rede Pública | Não possui | Não | Somente durante a graduação | Contrato | 1 ano |
| Prof. AEE | Pedagogia e Direito | Rede Pública | Especialização | Sim | Sim | Contrato | 02 anos |
| Tutor 1 | Pedagogia | Rede Privada | Especialização | Sim | Não | Contrato | 01 ano e 04 meses |
| Tutor 2 | Química | Rede Pública | Especialização | Sim | Não | Contrato | 1 ano |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

6.4. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Os procedimentos iniciais para a realização deste estudo ocorreram inicialmente com a solicitação da pesquisa em campo junto a SEDUC-MA para autorização da escola onde a pesquisa se realizará, formalizado por meio do documento intitulado “Termo de Consentimento” (Anexo A). Em seguida, foi realizado a submissão do Projeto de Dissertação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFMA. Com a liberação pelo CEP (Anexo B), foi iniciada as visitas institucionais e posterior aplicações de questionários e entrevistas junto à escola. Os participantes que estiverem de acordo com o critério de inclusão foram convidados a participar da pesquisa.

A produção das informações desta pesquisa ocorreu mediante a combinação de procedimentos e instrumentos flexíveis que possibilitaram à pesquisadora realizar ajustes, reformulações e tomadas de decisão ao longo do percurso. Essa flexibilidade mostrou-se essencial, uma vez que esta constrói, junto aos participantes, significados e sentidos de forma contínua. Sob essa perspectiva, o processo de investigação foi realizado mediante mapeamento institucional, que se caracteriza como uma das dimensões interdependentes do modelo de atuação institucional. O mapeamento institucional é uma ação histórica que acompanha, a de atuação do psicólogo escolar e não se reduz a aplicação de um questionário ou um relatório (Marinho-Araujo, 2014a).

Dois procedimentos complementares foram planejados para a execução da presente pesquisa (1) visitas institucionais esporádicas da pesquisadora no campo para realizar contatos com os participantes da pesquisa; (2) aplicação do questionário e entrevistas semiestruturadas com a equipe técnico-pedagógica. A pesquisadora manteve presença constante na instituição, com visitas que variam entre duas e quatro vezes por semana, alternando-se entre os turnos matutino e vespertino, tendo em vista que a escola funciona em tempo integral, das 07h15 às 17h00. Essa imersão permitiu um acompanhamento mais detalhado das dinâmicas escolares e favoreceu o fortalecimento do vínculo com o campo e seus participantes. Nas ocasiões a pesquisadora manteve-se durante todo o período da atividade interagindo com os participantes.

Quanto aos riscos que esta pesquisa pode incitar, como instabilidade emocional, caso estejam apresentando sintomas psicológicos conflituosos, os participantes que assim desejarem serão encaminhados para atendimento psicoterápico. Quanto aos benefícios, estudos como este podem promover reflexões quanto à prática que está sendo realizada, assim como novas possibilidades de pesquisas e intervenções nesta área.

O estudo foi realizado de acordo com a Resolução 466/2012 do CNS que apresenta as normas e diretrizes éticas de pesquisas envolvendo seres humanos. Nestes documentos

constarão os direitos das participantes e dos representantes legais, assim como informações sobre a metodologia, os objetivos, a justificativa e utilização dos dados da pesquisa, assim como a garantia que serão respeitados os direitos e obrigações assinalados neste documento. A pesquisa de campo somente será iniciada após aprovação deste projeto pela SEDUC-MA e pelo CEP. O Quadro 4 a seguir, apresenta a síntese das etapas da pesquisa e dos procedimentos metodológicos utilizados na construção das informações em consonância aos objetivos da pesquisa.

Quadro 4 – Síntese do planejamento e procedimentos para construção das informações.

| Objetivos Específicos | Ações estratégicas | Procedimentos | Instrumentos |
|--|--|--|--|
| Compreender as concepções e práticas dos atores escolares sobre a atuação do Psicólogo Escolar. | Análise das concepções e práticas dos atores escolares. | Visitas institucionais esporádicas da pesquisadora no campo para realizar contatos com os participantes da pesquisa. | Protocolo de registro das visitas institucionais (Apêndice A). |
| Identificar a partir das rotinas e atividades de uma escola indicadores para a atuação do Psicólogo Escolar para potencializar a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência | Análise sobre as potencialidades e limites do trabalho do psicólogo escolar. | Aplicação do questionário e entrevistas semiestruturadas com a equipe técnico-pedagógica. | 1- Questionário para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência (Apêndice E). 2- Entrevista semiestruturada para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência (Apêndice F). |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

6.5. AÇÕES ESTRATÉGICAS DO MAPEAMENTO INSTITUCIONAL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES ESCOLARES.

Durante o primeiro procedimento do trabalho de campo, foram realizadas contatos e interações iniciais com os profissionais da escola. Nesses momentos, os participantes foram devidamente informados acerca dos objetivos, propósitos e características gerais da pesquisa, sendo-lhes garantido espaço elucidações de possíveis dúvidas. A compreensão das concepções e práticas dos atores escolares sobre a educação em sexualidade humana foram o objetivo do planejamento metodológico dessa ação. A imersão da pesquisadora, através de visitas institucionais esporádicas, proporcionou uma interlocução com os participantes, onde foi possível escutar suas vivências com os alunos com deficiência, assim como compreender as concepções e práticas dos atores escolares sobre a educação em sexualidade humana, um dos objetivos específicos desta pesquisa. Assim, foram levantadas informações sobre as práticas e rotinas escolares.

Essa fase mostrou-se fundamental para o processo de familiarização da pesquisadora com o ambiente, permitindo compreender a organização escolar, identificar os principais atores institucionais e observar as relações e dinâmicas estabelecidas entre estudantes e equipe pedagógica. De forma simultânea, a presença contínua da pesquisadora favoreceu a adaptação dos participantes à sua inserção no campo, reduzindo resistências e tensões associadas à presença de uma observadora externa. Essa aproximação contribuiu para que a segunda parte dos procedimentos ocorresse de maneira mais fluida e colaborativa. A inserção gradual da pesquisadora no cotidiano escolar possibilitou, inclusive, convites para participar de momentos informais de convivência, como atividades de lazer e refeições compartilhadas, reforçando os vínculos de confiança e pertencimento estabelecidos durante o processo de pesquisa. Este procedimento favoreceu a ampliação da compreensão do contexto de pesquisa e da identificação de potenciais lócus para o planejamento e desenvolvimento de atividades em Psicologia Escolar para educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência.

6.6. AÇÕES ESTRATÉGICAS DO MAPEAMENTO INSTITUCIONAL: ANÁLISE SOBRE AS POTENCIALIDADES E LIMITES DO TRABALHO DO PSICÓLOGO ESCOLAR.

No intuito de ampliar as informações acerca dos atravessamentos que envolvem os indicadores para a atuação do psicólogo escolar para lidar com a demanda da educação em sexualidade humana da pessoa com e sem deficiência através das rotinas e atividades de uma escola, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Neste momento o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B, C e D) foram lidos e assinados pelos participantes, onde uma cópia foi entregue a estes e outra ficara com a pesquisadora.

Sobre os instrumentos utilizados durante a pesquisa, estes precisam ser coerentes com os princípios metodológicos da pesquisa de Vygotsky (2004), por isso foram escolhidos com base nos pressupostos epistemológicos da Psicologia histórico-cultural, e tiveram como intuito aproximar o pesquisador dos sentidos e significados atribuídos pelos atores escolares presentes na pesquisa. Compreende-se os instrumentos como mais um dos meios de comunicação entre o pesquisador e os entrevistados.

Um destes instrumentos é o questionário intitulado “Questionário para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência” (Apêndice E). Gil (2009) traz que o questionário é procedimento de estudo formado por perguntas voltadas para os sujeitos com o objetivo de obter informações sobre várias questões. Na pesquisa em questão, foi utilizada para reunir informações pertinentes para a pesquisa, como se os participantes já tiveram alguma formação continuada em educação em sexualidade humana e/ou em atuação com estudantes com deficiência.

Outro instrumental utilizado foi a entrevista semiestruturada. Esta é um dos instrumentos essenciais para a criação de sentidos e significados, por não obedecer a um roteiro fechado, o que possibilita aos pesquisadores uma aproximação com a realidade dos participantes (Vygotsky, 2024). No uso de questionários semiestruturados há a possibilidade da construção de novas perguntas de acordo com a intuição do pesquisador na sua interação com o entrevistado. Flick (2009) traz que a formulação da entrevista através deste viés permite que o pesquisador envolva, instigue e incentive as reflexões dos participantes, para obtenção das concepções, crenças e práticas dos entrevistados. A técnica proporciona ir além da sequência de ferramentas a serem utilizadas ou uma simples coleta de dados.

Nesse estudo, foi utilizado o roteiro de entrevista semiestruturada, intitulado de “Entrevista semiestruturada para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência” (Apêndice, F). Foram elaboradas e aplicadas questões abertas fundamentadas na literatura científica pertinente ao tema e nas premissas teóricas adotadas pela pesquisadora, especialmente aquelas relacionadas aos seguintes eixos temáticos: Estudante com deficiência; Educação em sexualidade humana nas escolas; Educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência; e Psicologia Escolar e Educação em sexualidade humana. As entrevistas foram conduzidas mediante o consentimento livre e espontâneo dos participantes, devidamente registradas em

dispositivo móvel e, posteriormente, transcritas de forma integral e fidedigna pela pesquisadora, respeitando o conteúdo e a sequência das narrativas apresentadas por cada participante.

6.7. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Em consonância a epistemologia qualitativa de Vygotsky (2004) foram adotados procedimentos de análise de maneira dinâmica, que buscam integrar a teorização tanto das informações quantitativas quanto das qualitativas, guiados por grandes eixos norteadores do estudo. Esses eixos possuem “o propósito específico de direcionar a interpretação do material, paralelizando-os com as etapas e procedimentos adotados, visando apurar o olhar reflexivo do pesquisador sobre a tese defendida” (Galvão, 2014).

Os procedimentos para compreensão das informações “envolvem a análise das declarações da entrevista, eventos ou ações documentadas nas anotações de campo feitas a partir das observações” (Flick, 2013, p.62). As análises dos resultados ocorreram de forma processual, através da escuta repetida e detalhada das transcrições das entrevistas semiestruturadas, após cada momento empírico com os participantes. Como as entrevistas foram realizadas em momentos distintos, o material das transcrições foi discutido concomitantemente com a orientadora, de modo a proceder mudanças e/ou replanejamentos da imersão no campo.

O procedimento de análise adotado para as entrevistas e questionários, fundamentou-se na construção de zonas de sentido, a partir da apreensão dos significados produzidos nas interações, conforme proposto por Vygotsky (1934/2000, 2004). Esse procedimento está diretamente vinculado ao processo interativo entre a pesquisadora e os participantes, com o propósito de compreender o contexto investigado, favorecer a circulação de significados e identificar os sentidos emergentes a partir das vivências e trocas ocorridas durante a produção das informações.

Neste estudo, serão utilizadas as categorias de significado e sentido da palavra apresentadas por Vygotsky (1934/2000) como base para a análise das informações sobre a visão de homem e de conhecimento construídas na pesquisa. Os sentidos e significados são construções sociais que emergem da ação do sujeito e da interação com os fenômenos ao seu redor (Vygotsky, 2004). Para o autor o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Uma palavra como sexualidade, utilizada nesta pesquisa, irá adquirir o seu sentido no contexto histórico, cultural,

social em que está inserida; em outro contexto, em outra sociedade ou época, por exemplo, ela terá seu sentido alterado.

O significado, no entanto, é uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, porém, é a zona mais estável, uniforme e exata, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em contextos diferentes (Vygotsky, 1934/2000). O significado gera sentidos particularizados a subjetivação humana e por conseguinte provocam uma ressignificação dos elementos que o compõe na realidade cultural (Vygotsky, 1934/2000, 2004). Nesse processo, as atividades desempenhadas pelos sujeitos são influenciadas pelos significados partilhados nas relações sociais, os quais dão origem a zonas de sentido. Na presente pesquisa, pesquisador e participantes constroem continuamente significados e zonas de sentido, que devem ser observadas e analisadas de forma atenta pelo pesquisador (Galvão, 2014).

A análise orientada pelas zonas de sentido favoreceu momentos interpretativos que permitiram identificar semelhanças, divergências e contradições presentes no material, em constante diálogo com o delineamento dos indicadores para atuação profissional investigado. Dessa forma, indicadores para atuação do Psicólogo Escolar foram examinados de modo transversal, articulando-se aos resultados provenientes de todas as etapas da pesquisa.

Nesta pesquisa, os procedimentos da análise serão gradualmente discutidos, construídos e analisados ao longo de todo o processo da pesquisa. O que ocasionou na elaboração e estruturação de eixos norteadores para direcionar a interpretação do material, visando o olhar reflexivo do pesquisador. O Quadro 5, apresentado a seguir, sintetiza a definição dos eixos norteadores da análise em relação às etapas do estudo.

Quadro 5 – Síntese do planejamento do Mapeamento Institucional em uma escola estadual de São Luís – MA.

| Procedimentos | Eixos norteadores | Definição |
|---|--|--|
| 1. Visitas institucionais esporádicas da pesquisadora no campo para realizar contatos com os participantes da pesquisa. | 1. Características das práticas e rotinas das atividades escolares | Levantamento de informações sobre as práticas e rotina escolar dos atores escolares. |

Quadro 5 – Síntese do planejamento do Mapeamento Institucional em uma escola estadual de São Luís – MA. (cont.)

| | | |
|--|---|--|
| 2. Aplicação do questionário e entrevistas semiestruturadas com a equipe técnico-pedagógica. | 2. Desafios enfrentados pela equipe técnico-pedagógica a respeito da sexualidade humana da pessoa com deficiência | Informações a respeito das concepções que definem a educação em sexualidade humana da equipe técnico-pedagógica. |
|--|---|--|

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados da pesquisa, articulados às especificidades epistemológicas que orientaram este estudo. O processo de interpretação do conteúdo ocorreu de forma interativa e complementar, respeitando a coerência teórico-metodológica estabelecida. Conforme exposto anteriormente, na seção dedicada aos procedimentos de análise, a interpretação dos resultados foi guiada por eixos norteadores, definidos com o propósito de direcionar as discussões em consonância com os objetivos e o foco central da dissertação.

Na sequência, descreve-se o percurso metodológico adotado, bem como os recortes procedimentais que subsidiaram a análise dos dados. Os resultados e suas respectivas discussões são apresentados de maneira articulada a esse detalhamento, de modo a evidenciar o encadeamento entre o processo investigativo e as interpretações produzidas ao longo da pesquisa. Em consonância aos Eixos Norteadores desta pesquisa as discussões provenientes desses resultados serão realizadas por zona de sentido, após a apresentação do material de análise organizado pelos indicadores e exemplos extraídos das “Entrevista semiestruturada para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência” (Apêndice F).

7.1. ZONA DE SENTIDO 1: NECESSIDADES FORMATIVAS PARA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NA PERSPECTIVA DA SEXUALIDADE E DA INCLUSÃO.

Abaixo, teremos a síntese dos indicadores de atuação, Quadro 6, com seus respectivos exemplos, Quadro 7.

Quadro 6 – Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido “Necessidades formativas para atuação na perspectiva da educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência”.

| | |
|------------------------|---|
| Indicador de atuação 1 | Necessidade de formação prática que atenda a diversidade das deficiências. |
| Indicador de atuação 2 | A falta de formação específica sobre sexualidade humana voltada ao estudante com e sem deficiência. |
| Indicador de atuação 3 | Insegurança da equipe técnico-pedagógica sobre comportamentos relacionados a sexualidade de estudantes com e sem deficiência. |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quadro 7– Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido “Necessidades formativas para atuação na perspectiva da educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência”.

Indicador de atuação 1: Necessidade de formação prática que atenda a diversidade das deficiências.

Exemplo 1. Entrevista com o Prof. 3.

O Prof. 3 relatou sobre sua dificuldade em inserir os alunos com deficiência nas atividades para contribuir com o desenvolvimento deles.

“Como esse aluno está ali? Em que momento eu vou mudar essa minha abordagem em cima dele para que ele possa participar ativamente das aulas? Temos alunos bem mais agitados, alguns já laudados e com TDAH”.

Exemplo 2. Entrevista com Diretor.

Diretor “As deficiências, elas são múltiplas, então tem criança que tem 2, 3 laudos e aí é bem complicado, mas nada que a gente não pode superar. Só conhecendo o aluno trabalhando com ele no dia a dia é que a gente vai aprendendo a trabalhar com os alunos. Mas, formação específica [para atuar com adolescentes com deficiência]? Não”

Indicador de atuação 2: A falta de formação específica sobre sexualidade humana voltada ao estudante com e sem deficiência.

Exemplo 3. Entrevista com o Prof.

Prof. 2 “É porque eu acho que para o professor trabalhar a sexualidade [do estudante com e sem deficiência], esta precisaria ser trabalhada antes. Na nossa formação deveria já ter uma cadeira que fosse comum a todos os profissionais da educação. Ou se não, uma formação continuada, algo que nos capacitasse a trabalhar a temática. Porque não é só falar assim, vocês precisam trabalhar essa temática, ta? Mas, como? Com que recursos? Com que material didático? Porque nem todo mundo tem essa facilidade também de trabalhar a temática. Não é só colocar ‘tem que trabalhar, tem que dar na tua aula’. Não, preparar a gente, preparar os professores, tanto didaticamente quanto com material, ter essa preparação. Se não durante o curso, mas pelo menos agora, a maioria dos professores já estão atuando, né? Então é uma formação continuada voltada para essa área”

Quadro 7– Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido “Necessidades formativas para atuação na perspectiva da educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência”. (cont.)

| |
|--|
| <p>Exemplo 4. Trechos do Protocolo N º 3 – Entrevista com a Tutor 1.</p> <p>Tutor 1 “a gente precisa de formação [em educação em sexualidade humana para adolescentes com e sem deficiência], entendeu? É muito importante os professores terem. Não é só o professor ou o tutor, mas, todos, porque já que o estado, o governo tá oferecendo essa oportunidade dessa inclusão desses adolescentes [com deficiência] junto com os outros, tem que ocorrer a socialização, ocorrer o desenvolvimento deles [dos estudantes com deficiência em toda sua integralidade, incluindo a educação em sexualidade humana]”</p> |
| <p>Indicador 3: Insegurança dos equipe técnico-pedagógica sobre comportamentos relacionados a sexualidade de estudantes com e sem deficiência.</p> |
| <p>Exemplo 5. Entrevista com o Prof. 3.</p> <p>Foi perguntado ao Prof 3 sobre quem deveria trabalhar a questão da sexualidade humana nas escolas “(...) nós professores, a gente precisa ter esse norte de como saber. Como é que eu posso lidar com aquele aluno? De que forma que eu posso conversar com ele sem ser muito invasivo, sem ser até desrespeitoso mesmo, né? Enfim, eu acho que tinha que ter um profissional voltado para esse público.”</p> |
| <p>Exemplo 6. Entrevista com o Tutor 2.</p> <p>Tutor 2 “se você falar [sobre algo relacionado a relacionamentos amorosos], ela [nome retido, estudante com deficiência] fica perguntando o tempo todo, entendeu? Ela não consegue ouvir, entender aquilo ali e deixar de mão. Não, ela fica te perguntando. Mas, por que isso? Por que aquilo? E por que que eu não faço [sobre namorar]? Por que a pergunta dela é por que que fulano faz e eu não faço? Porque ela tem sempre essa pergunta. Por que que tu tem marido? Por que que eu não tenho? Por que que eu não posso fazer isso? Então, no caso dela, ela é uma pessoa que não dá para você conversar esse tipo de assunto com ela abertamente.”</p> |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A primeira zona de sentido “Necessidades formativas para atuação na perspectiva da educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência”, assim como as demais zonas de sentido, foi construída a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora no campo. A imersão no campo aconteceu após a imersão no campo pela pesquisadora e realização

das entrevistas, onde foram realizadas análises críticas, tal como preconiza o fazer do mapeamento institucional, despertando assim reflexões e questionamentos sobre a realidade escolar (Marinho-Araujo, 2014a, 2014b).

O Indicador 1 “Necessidade de formação prática que atenda a diversidade das deficiências” evidencia uma preocupação recorrente entre a equipe técnico-pedagógica: a escassez de espaços formativos continuados no município capazes de preparar os profissionais para lidar com as múltiplas demandas e diversidades que atravessam o cotidiano escolar. As falas dos participantes, elucidadas pelos exemplos 1 e 2, revelam uma dificuldade diante de situações como as múltiplas deficiências e suas diversidades. O que suscita reflexões sobre os desafios concretos e simbólicos enfrentados por educadores e demais profissionais da escola ao atuarem com estudantes com deficiência.

Este contexto resgata o indicador de competência técnica e prática proposto por Marinho-Araujo (2014b), que traz a dimensão “assessoria do trabalho coletivo” de atuação institucional e dinâmica, onde o psicólogo atua contribuindo com as práticas pedagógicas. Dessa forma, o psicólogo pode contribuir com essa temática ao promover uma formação teórico-pedagógica continuada sobre a inclusão e diversidade, dentro do âmbito do conhecimento psicológico (Galvão *et al.*, 2018; Marinho-Araujo *et al.*, 2020), como uma de suas estratégias de intervenção.

Na assessoria o psicólogo pode traçar ações para instrumentalizar a equipe técnico-pedagógica, com foco no estudo, planejamentos e avaliação de ensino planejadas intencionalmente, pode promover oficinas de autoavaliação, grupos de estudo, intervenções coletivas e projetos interdisciplinares podem se configurar como espaços de diálogo e aprendizado mútuo (Galvão, 2014). É importante que essas estratégias educacionais não sejam pautadas apenas na transmissão de teorias, sem a devida conscientização e utilização de metodologias práticas, que possibilite que estes profissionais desenvolvam competências, autonomia e estratégias que qualifiquem sua atuação para que possam atender a diversidade e multiplicidade das deficiências.

Outro ponto importante para discussão é sobre o reconhecer que a equipe técnico-pedagógica irá encontrar neste campo as mais diversas deficiências, alunos com mais de um diagnóstico, alunos com o mesmo diagnóstico, porém com especificidades diferentes, dentre outras. E que estes alunos também irão precisar de uma equipe multiprofissional que facilite habilidades básicas para seu desenvolvimento junto a instituição escola (Galvão *et al.*, 2018). Os estudantes possuem singularidade, independentemente de ter ou não deficiência, que

impactam diferentes dimensões do seu desenvolvimento e exigem abordagens pedagógicas e psicológicas integradas, como elucidado pelo Prof.1

“Eles [estudantes com deficiência] são todos diferentes, né? Tem a mesma deficiência, mas são todos diferentes um do outro. Assim como nós, nós somos diferentes. Então, a gente precisa dar uma atenção mesmo voltada para a necessidade específica daquele aluno. E para isso a gente precisa de formação continuada nessa área.” (Entrevista com o Prof 1. Dados da pesquisa, 2025).

Faz-se necessário que seja feito o Plano Educacional Individualizado (PEI), onde o psicólogo escolar poderá fornecer apoio na sua construção, nas adaptações das avaliações de aprendizagem e conteúdos escolares dos estudantes com deficiência, assim como assessorar o professor para que este amplie, revise, ressignifique e inove sua didática de ensino para cada criança com especificidades atípicas do aprender (Galvão *et al.*, 2018). O PEI (Brasil, 2015) é um documento que conduz a prática pedagógica, organiza a educação de um aluno com necessidades específicas, detalhando estratégias, objetivos e avaliações para atender as singularidades dos estudantes, com base em um trabalho colaborativo com os pais, atores escolares, professores do AEE e o psicólogo escolar.

Atuação do psicólogo escolar nestes contextos evidencia possibilidades de intervenção com caráter preventivo, voltada à promoção de práticas educativas mais inclusivas, reflexivas e conscientizadoras. Essas intervenções buscam incentivar a criação de estratégias de ensino diversificadas e interativas, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições (Marinho-Araujo, 2014a).

No Indicador 2, através dos exemplos 3 e 4, o fenômeno da falta de formação específica sobre sexualidade humana para trabalhar com estudantes com e sem deficiência, emerge. Este indicador refere-se ao que Mezzalira *et al.* (2020) aborda sobre a importância de formação específica sobre sexualidade humana nas escolas, para que ocorra a construção de práticas pedagógicas consistentes e eticamente orientadas. A falta de ações voltadas para essa demanda contribui para a insegurança dos docentes e dificulta o desenvolvimento de uma abordagem inclusiva e humanizada, capaz de reconhecer a pluralidade das expressões da sexualidade, especialmente no contexto das pessoas com deficiência.

Os professores participantes dessa pesquisa relataram sentirem-se despreparados para trabalhar a educação em sexualidade humana, o que revela uma lacuna formativa significativa. As crenças que permeiam o posicionamento dos profissionais em não atuarem com o tema da educação em sexualidade humana, em sua maioria, estão alicerçadas nessa falta de uma formação continuada voltada à sexualidade humana associada aos mitos e tabus que comumente

estão atrelados à essa temática (Brilhante *et al.*, 2021; Carvalho, 2020; Maia; Vilaça, 2019; Pena, 2022).

Para Mezzalira *et al.*, (2020) o psicólogo escolar, em colaboração com os demais atores escolares, pode contribuir com conhecimentos e técnicas do campo psicológico, para elaborar e implementar propostas pedagógicas e psicológicas que contemplem a discussão sobre sexualidade humana. A autora realizou uma proposta de atuação para o psicólogo escolar, através de uma ação extensionista universitária, com o objetivo de problematizar a temática da diversidade sexual e de gênero com a equipe pedagógica de uma escola. A ação proporcionou a possibilidade de os atores escolares dialogarem sobre suas concepções, crenças e valores.

Outro incentivo à formação continuada em torno do assunto educação em sexualidade humana no contexto maranhense, a autora Silva (2025a, 2025b) destaca a experiência sobre o curso Corpos e Diversidade na Educação (CDE) desenvolvido Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) da UFMA, que oferta formação continuada para profissionais da educação básica. O curso busca, através de aportes bibliográficos, entender e atender as demandas da sexualidade nas escolas, de modo a possibilitar reflexões e contribuir para as práticas pedagógicas referente à temática. Ressalta-se que o poder público, de acordo com a LBI (Brasil, 2015) também deve implementar, criar e incentivar programas de formação inicial e continuada sobre o atendimento educacional especializado aos professores, de forma que o estudante com deficiência tenha seu direito a educação e desenvolvimento físico, intelectual e social assegurado.

Como indicador de atuação, o psicólogo pode desenvolver formações dirigidas à comunidade escolar, abordando conceitos fundamentais da educação em sexualidade humana. Assim como oferecer escuta psicológica para compreensão de possíveis silenciamentos familiares destes educadores relacionados à temática da sexualidade humana.

O Indicador de atuação 3 “Insegurança da equipe técnico-pedagógica sobre comportamentos relacionados a sexualidade de estudantes com e sem deficiência”, demonstrado através dos exemplos evidenciaram sentimentos de angústias, queixas e questionamento dos participantes dessa pesquisa quando esses precisam lidar na prática com a manifestação do fenômeno da sexualidade humana de estudantes com deficiência. Esses profissionais revelam dificuldade em lidar com situações em que emergem o estudante com deficiência manifesta curiosidades sobre o tema ou possui comportamentos considerados indesejáveis, tais como abraçar e beijar pares. Como indicador de atuação do psicólogo escolar, segundo Galvao *et al.*, (2018) cabe a este acolher as dúvidas, receios, ansiedades e questionamentos dos profissionais que atuam no contexto escolar, frente a demandas que mobilizem autonomia e estratégias para

lidarem com as demandas que surgem no dia a dia escolar do estudante com deficiência em uma perspectiva coletiva, para todos (Marinho-Araujo, 2014).

Silva (2025a) afirma que as crianças e adolescentes tentam demonstrar, direta ou indiretamente, a equipe técnico-pedagógica, que precisam e querem falar sobre sua sexualidade, como transmitido através do exemplo 5 e do “teve outra situação também que ela [estudante com deficiência] viu a menina se beijando e ela queria também. Ela disse ‘porque ela [adolescente sem deficiência] podia beijar e ela não podia’, se a amiguinha dela tinha um namorado, ela também queria ter um namorado.” (Entrevista com o Tutor 2). Porém, muitos destes profissionais carregam consigo insegurança, dúvidas, desconhecimentos, medos e tabus, frutos de sua própria história de vida e reflexo da educação sexual que tiveram (Brilhante *et al.*, 202; Maia; Vilaça, 2020; Silva, 2025a; Pena, 2022), como elucidado pelo Prof. 2 “Eu acho que primeira falta conhecimento [sobre formação continuada voltada para a educação em sexualidade humana] mesmo a fundo, assim de ter tido esse momento na minha formação. Na minha família não se falava sobre isso”.

O trecho acima evidencia o silenciamento familiar, decorrente tanto de lacunas informacionais quanto da manutenção de tabus sociais sobre sexualidade humana que atravessa a formação e atuação dos próprios educadores. A ausência de diálogo familiar e educacional sobre o tema perpetua a ideia de que a sexualidade é algo proibido ou vergonhoso, dificultando que esses profissionais promovam discussões abertas e educativas com seus alunos. O psicólogo escolar, ao compreender essa dinâmica, pode intervir promovendo espaços de escuta individual e coletiva que incentivem o autoconhecimento e a ressignificação das próprias experiências dos professores.

Os resultados aqui discutidos entram coerência ao estudo realizado por Maia *et al.*, (2015). As autoras realizaram um estudo nacional onde analisaram por meio de um questionário quanti-qualitativo, as opiniões de 451 professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. Segundo as autoras, embora a maioria dos participantes reconheçam a sexualidade desses alunos, metade desses professores relatam possuir sentimentos predominantemente negativos frente a situações que precisam trabalhar com a sexualidade de estudantes com deficiência e apontam a necessidade maior preparo pessoal e profissional para poderem trabalhar com a temática.

7.2. ZONA DE SENTIDO 2: IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA NAS ESCOLAS

Nos Quadros 8 e 9 teremos, respectivamente, os indicadores de atuação e os exemplos desta zona de sentido.

Quadro 8 - Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido “Importância da educação em sexualidade humana nas escolas”.

| | |
|------------------------|---|
| Indicador de atuação 1 | O processo do adolescer dentro das escolas. |
| Indicador de atuação 2 | A família como barreira atitudinal no processo da educação em sexualidade humana. |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quadro 9 – Zona de sentido 2: “Importância da educação em sexualidade humana nas escolas”.

| |
|--|
| Indicador de atuação 1: O processo do adolescer dentro das escolas. |
| Exemplo 1. Entrevista com o Diretor. |
| Diretor “Os alunos do ensino médio, eles já são adolescentes, já tem alguns que já até estão saindo da adolescência e entrando na fase adulta. (...) Então eles já estão com a sexualidade bem aflorada. Então é importante que tenha educação sexual nas escolas, não só para os alunos com deficiência, mas para todos.” |
| Exemplo 2. Entrevista com o Prof. AEE. |
| Prof. AEE “Ele [adolescente com e sem deficiência] entra naquele portão e aí ele vai tirar aquela capa de pessoa que ele trouxe de casa, e ele vai mostrar realmente quem ele é, com os desejos dele, com tudo que ele quer aflorar”. |
| Exemplo 3. Entrevista com o Prof. 1. |
| Prof.1 “E aí ele [estudante sem deficiência] foi ter uma conversa [sobre sexualidade humana], porque como não tem psicólogo, a única pessoa mais perto, mais próximo, que poderia dar alguma orientação para isso, seria o Prof. AEE” |
| Indicador de atuação 2: A família como barreira atitudinal no processo da educação em sexualidade humana. |
| Exemplo 4. Entrevista com Diretor. |

Quadro 9 – Zona de sentido 2: “Importância da educação em sexualidade humana nas escolas”.

(cont.)

Diretor: “Eles [os membros das famílias] acham que a escola está incentivando os adolescentes [com e sem deficiência] a namorarem, que a escola não está ajudando, está incentivando. É bem difícil, não é fácil para a escola não. A escola se vê engessada às vezes, não só por falta de profissional, mas também pelo entendimento da maioria dos pais”

Exemplo 5. Entrevista com o Prof. AEE.

Foi perguntado ao Prof. AEE se o aluno com deficiência possui informações básicas sobre sexualidade. “Não, não e até porque os próprios pais não orientam e nem permitem que oriente [estudante com deficiência]. Tem essa resistência, porque ele [os membros familiares] acha que se você ficar orientando [os adolescentes com deficiência] você tá abrindo a mente dele para ele fazer, entendeu?”

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A zona de sentido “Importância da educação em sexualidade humana nas escolas” discute um tema que ainda se apresenta como um grande tabu em nossa sociedade: a educação em sexualidade humana de estudantes com e sem deficiência no contexto escolar. Vygotsky (1926/2003), aborda nos seus estudos sobre o trabalhar esta dimensão, que é intrínseca ao ser humano, sexualidade e que se manifesta de forma progressiva e integrada às demais esferas do crescimento. O autor afirma “como objeto da educação (...) a tarefa em geral não consiste em reprimir ou enfraquecer o instinto sexual. Ao contrário, o educador deve se preocupar com sua preservação plena e seu desenvolvimento”.

No Indicador de atuação 1 “O processo do adolescer dentro das escolas” surge o fenômeno da adolescência no ser humano, independentemente de ter ou não uma deficiência. Para Saggese (2021) “adolescer significa entrar na fase da adolescência; estar em processo de crescimento. A etimologia latina remete a ‘[...] desenvolver-se, crescer, brotar, engrossar, fazer-se grande, fortificar-se’”. Sobre essa etapa do desenvolvimento humano, Vygotsky (1926/2003) elucida:

“muito mais complexo é o problema da educação do instinto sexual no período de amadurecimento sexual, quando as paixões despertadas não encontram saída nem satisfação e se manifestam por meio desse estado tempestuoso, confuso e inquieto da psique que todos vivencial durante o período da adolescência e juventude” (Vygotsky 1926/2003, p. 94)

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência é compreendida como uma construção histórico-cultural, configurando-se como um fenômeno cultural e psicológico produzido nas relações sociais (Araújo; Lopes de Oliveira, 2010; Ozella, 2002). No estudo produzido por Aguiar e Ozella (2008) foram analisadas as concepções de adolescência e de adolescente presentes no discurso de jovens, bem como a forma como compreendem a transição para a vida adulta, articulando criticamente essas concepções com aquelas difundidas pela Psicologia e pelos meios de comunicação. A pesquisa comprehende a adolescência como uma categoria historicamente construída e socialmente determinada, e evidenciou a existência de múltiplas adolescências, ressaltando a importância de compreender o processo adolescente a partir de contextos específicos centrais na constituição da subjetividade e na relação dos jovens com a realidade social. O que versa com os resultados encontrados na presente pesquisa, exemplificados pelo trecho do Prof.1 “Assim como nós, nós somos diferentes. Então, a gente precisa dar uma atenção mesmo voltada para a necessidade específica daquele aluno”.

Tal como o sujeito aprende a andar, cresce fisicamente, desenvolve linguagem e autonomia, também descobre e elabora sua sexualidade, especialmente durante a adolescência. Entretanto, a tendência social e institucional ainda é de silenciamento, evita-se falar sobre o tema como se a sexualidade pudesse ser “guardada em uma gaveta”, até que, inevitavelmente se manifeste gerando surpresa e desconforto entre aqueles que a ignoraram. Diante dessas situações, o psicólogo escolar pode atuar mapeando crenças e concepções enraizadas na instituição, observando como elas se manifestam nas práticas cotidianas. A criação de espaços de diálogo e escuta psicológica, tanto coletiva quanto individual, é essencial para promover reflexões, ressignificar discursos e fomentar uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva (Marinho-Araujo, 2014a).

Nos exemplos 1 e 2, que remetem as falas da equipe técnico-pedagógica, demonstra que estes reconhecem o processo que os adolescentes perpassam sobre a descoberta da sua sexualidade, que este é um fenômeno que também se manifesta nessa instituição. Porém, através do exemplo 3 percebe-se que há uma designação dos da equipe técnico-pedagógica para atendimento do AEE como um espaço de escuta e orientação da sexualidade humana para estudantes sem deficiência, como se na falta de um psicólogo escolar, este profissional pudesse atender a estas demandas. Como indicador de atuação temos como atividade do psicólogo a promoção da conscientização dos papéis, funções e responsabilidades da equipe técnico-pedagógica (Marinho-Araujo, 2016). Durante a pesquisa, constatou-se que o professor do AEE também assume uma posição de acolhimento e escuta, ao orientar alunos sem deficiência no âmbito da educação em sexualidade humana.

Prof AEE “por exemplo, quando surgem situações dentro da escola, alunos [sem deficiência] foram pegos namorando no banheiro e tal, vai descer suspenso. [O prof do AEE diz] Não, não bota ele suspenso, traz ele para conversar. E aí leva para sala [do AEE] onde ele vai conversar comigo, onde eu vou dar as orientações desde a questão de higiene, a chegar à questão deles realmente sexual, a importância, o porquê não permitir ali, o porquê respeitar o seu corpo, o momento, o exagero, então tudo é falado com eles abertamente, de uma forma leve, que eles passam a entender, certo?” (Entrevista com o Prof. AEE. Dados da Pesquisa, 2025).

Este exemplo demonstra que ainda há uma falta de clareza sobre o papel e responsabilidade do profissional que atua no AEE. Segundo o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O AEE se configura enquanto atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e TEA, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025). Desta forma, o que compete ao professor do AEE é atuar no desenvolvimento e organização de recursos pedagógicos, fomentar e integrar as ações intersetoriais, sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação envolvidos com o atendimento de estudantes da educação especial inclusiva, dentre outros. Ressalta-se que estes estudantes são identificados por meio de estudos de casos, porém, “não condicionados à exigência de diagnósticos, laudo, e relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde” (Brasil, 2025).

No Indicador de atuação 2 a família surgi enquanto barreira atitudinal no processo da educação em sexualidade humana, o que leva a uma insegurança por parte da escola enquanto seu papel sociopolítico. Nos exemplos 3 e 4, a equipe técnico-pedagógica aponta as dificuldades enfrentadas ao tentar trabalhar a temática da sexualidade nas escolas. Relatam resistência de pais e responsáveis até mesmo diante de abordagens preventivas, como gravidez precoce, infecções sexualmente transmissíveis e uso de métodos contraceptivos.

Essa resistência é sustentada pela crença equivocada de que falar sobre sexualidade estimula a atividade sexual. A infantilização dos estudantes com deficiência, frequentemente sustentada por pais, educadores e pela própria escola, acaba por restringir o acesso a informações básicas sobre o corpo, o prazer, o consentimento e as relações afetivas (Brilhante *et al.*, 2021; Carvalho, 2020; Maia; Vilaça, 2019). Como consequência, a sexualidade dessas pessoas só é percebida quando se manifesta de forma explícita, seja pela curiosidade com o próprio corpo, seja pela observação de relações amorosas no entorno e o desejo de vivê-las também; quando este fenômeno se manifesta, os adolescentes com deficiência passam a ser vistos como hipersexualizados, tal invisibilização demonstra que a educação em sexualidade ainda é negligenciada.

Foi perguntado ao Prof. 1 o que ele pensa sobre a educação em sexualidade humana voltada aos estudantes com deficiência “porque a gente [equipe técnico-pedagógica] as vezes acha que o aluno com deficiência, ele é uma criança, eternamente uma criança, ele não é. ele vai passar para a fase da adolescência, ele vai passar para a fase adulta, ele vai ter desejo sexual, muitas vezes até exacerbado. Por quê? Porque como ele fica muito contido, ele é muito preso. Quando ele se solta, aí ele quer viver tudo de uma vez só. Ele quer viver tudo que há para viver de uma vez só. E aí. Ele precisa de orientação sexual tanto quanto o outro, aquele que não tem deficiência” (Entrevista com o Prof. 1. Dados da Pesquisa, 2025).

No entanto, conforme destaca Pena (2015), a sexualidade deve ser compreendida em uma perspectiva ampliada, que envolve valores, crenças, papéis sociais, afetividade e relações interpessoais. Sombrio e Miguel (2020) relatam que discutir sobre gênero e sexualidade na escola, pode evitar situações de sofrimento e adoecimento, assim como de abandono da escola por razões de discriminações. Para os autores, o silenciamento sobre questões da sexualidade humana não impedirão a demanda de emergir no contexto escolar, visto que elas fazem parte do desenvolvimento integral do ser humano, logo, irão surgir nesse ambiente também, independente do professor promover a educação em sexualidade humana ou não.

Nessa perspectiva, o psicólogo escolar desempenha um papel relevante ao promover discussões que desconstruam visões normativas e excludentes, que remetem a uma infantilização ou hipersexualização do estudante com deficiência, contribuindo para uma cultura escolar mais inclusiva (Galvão; Beckman, 2016; Marinho-Araujo; Galvão; *et al.*, 2022). Cabe destacar que não há neste estudo a afirmação de que a expressão da sexualidade se configura para todos de forma igual. A sexualidade, assim como os demais aspectos do ser humano, também se configura de forma diferenciada conforme cada sujeito e deficiência, o que se evidencia nas peculiaridades que se manifestam no contexto escolar.

Contudo, é importante que a responsabilidade pela falta da educação em sexualidade humana não recaia de forma unilateral apenas sobre os pais, em uma perspectiva de culpabilização. Em um trecho o Tutor 1 traz:

A escola tem que trabalhar [educação em sexualidade humana], mas como eu sempre digo, ela [escola] não trabalha sozinha, ela precisa da ajuda dos pais, do governo, para poder transformar a vida desses meninos. Porque a comunidade onde eles vivem, a gente sabe como é essa realidade, é precária. Eles não têm muita abertura para o conhecimento do que é a vida, do que eles vivem lá naquele meio, e é aquilo que eles vão levar para a vida deles (...) “Os pais não tiveram essa formação [educação em sexualidade humana], esses ensinamentos do que é tudo, pois a gente sabe como é a realidade da periferia, da classe mais baixa” (Entrevista com Tutor 1. Dados da pesquisa, 2025)

Esse trecho evidencia que muitos desses estudantes vivem em condições marcadas por pobreza, moradias precárias, responsáveis com baixa ou nenhuma escolaridade, além de atravessamentos raciais e outras desigualdades. Como afirmam Cunha e Dazzani (2016), as

classes populares foram o primeiro grupo social que, ao ocupar as escolas públicas, confrontou os educadores com modos de vida, expressões e experiências diferentes das suas. Para os autores, essas vivencias da família e do estudante, exigem que o psicólogo escolar trabalhe com intervenções frente aos diferentes atores da comunidade educativa para que estes possam refletir sobre as dimensões sociais e culturais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem, e ressignificar suas visões e práticas pedagógicas. Assim, o desenvolvimento do aluno pode ser analisado em sua integralidade, reconhecendo os múltiplos fatores que o influenciam, incluindo a própria instituição escolar, que também é responsável pelos desafios vivenciados no percurso de escolarização (Cunha e Dazzani, 2016).

Estas demandas são alvo de intervenção do psicólogo escolar para fortalecer a formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade. O que implica em um compromisso com transformações que considerem as relações históricas, culturais, ideológicas, políticas e econômicas constitutivas dos processos educacionais (Muniz, 2021). Para isso, é fundamental que a equipe técnico-pedagógica assimile adequadamente o conhecimento sobre essas dimensões, de modo a preparar os estudantes não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a vida em sociedade e o desenvolvimento das suas sexualidades.

7.3. ZONA DE SENTIDO 3: VISÃO APRIORÍSTICA QUE CONDUZ A UMA DESISTÊNCIA DA MEDIAÇÃO INTENCIONAL PEDAGÓGICA VOLTADA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE HUMANA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.

Abaixo, teremos a síntese dos indicadores de atuação (Quadro 10) com seus respectivos exemplos (Quadro 11).

Quadro 10 – Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido: Visão apriorística que conduz a uma desistência da mediação intencional pedagógica voltada a educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência.

| | |
|------------------------|--|
| Indicador de atuação 1 | Mitos e preconceitos agudizados quando a sexualidade está voltada para estudantes com deficiência. |
| Indicador de atuação 2 | Visão restritiva do papel do docente quanto sua implicação na temática da educação em sexualidade humana voltada a estudantes com e sem deficiência. |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quadro 11 – Zona de sentido 3: Visão apriorística que conduz a uma desistência da mediação intencional pedagógica voltada a educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência.

Indicador 1: Mitos e preconceitos agudizados quando a sexualidade está voltada para estudantes com deficiência.

Exemplo 1. Entrevista com o Tutor 2.

Foi perguntado ao Tutor 2 sobre o que ele pensa sobre trabalhar a educação em sexualidade humana voltada aos estudantes com deficiência “Dependendo do público, dependendo do tipo de deficiência (...) porque existem vários tipos de deficiência, não é? E olha, digamos que a pessoa que tem esquizofrenia, que é o caso de [nome retido, estudante com deficiência], esse tipo não, não acredito que não dá para trabalhar, não dá para falar. Entende? Porque vai aguçar a curiosidade muito mais ainda.”

Exemplo 2. Entrevista com o Prof. AEE.

Foi perguntado para o professor de AEE se o estudante com deficiência pode se relacionar com outras pessoas “ele [pessoa com deficiência] pode, porque dependendo do grau, ele pode ter uma vida sexual. Por exemplo, [nome retido, estudante com deficiência], o máximo que ela pode ter afetivo é com uma pessoa que não tenha relações sexuais com ela, só que se relacione, abrace, para que ela brinque. Mas, ela não tem maturidade sexual. Por quê? Porque como trata-se de esquizofrenia, a gente sabe que na hora que chega ao ponto G, que atinge o ponto G, cada pessoa reage de uma forma. Imagina uma pessoa esquizofrênica, ela pode nessa hora, tipo, estrangular a outra, ela pode fazer algo que inesperado”.

Indicador 2: Visão restritiva do papel do docente quanto sua implicação na temática da educação em sexualidade humana voltada a estudantes com e sem deficiência.

Exemplo 3. Entrevista com o Prof. 2.

Prof.2 “Eu nunca nem pensei sobre essa temática [educação em sexualidade humana para estudantes com deficiência], para falar a verdade, mas assim como trabalhar (...). Mas, eu nunca tinha pensado sobre isso, trabalhar essa temática com alunos com deficiência. Acho bem, é um desafio a mais. Com certeza, com certeza. É uma forma também de inclusão. Por que que eu vou trabalhar essa temática com os outros alunos e não com os deficientes? Por

Quadro 11 – Zona de sentido 3: Visão apriorística que conduz a uma desistência da mediação intencional pedagógica voltada a educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência. (cont.)

que não? Já é um preconceito. Então, claro que deve ter trabalhado sim. Mas, pra isso precisamos de um preparo [em educação em sexualidade humana] ainda maior.”

Exemplo 4. Entrevista com o Prof. AEE.

Foi perguntado ao Prof. AEE sobre quem deveria trabalhar sobre a educação em sexualidade humana nas escolas “Por profissionais capacitados, não é o professor de sala de aula. O professor de sala de aula, ele tem que estar capacitado a dar somente alguma boa aula. Sim, entendeu? Essa questão de educação sexual foge do critério do professor, ele não é, além dele não ser obrigado, ele não tem como fazer isso.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No Indicador de atuação 1 “Visão apriorística que conduz a uma desistência da mediação intencional pedagógica voltada a educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência”, através do exemplo 1 e 2, revela um forte estigma que hierarquiza as possibilidades de vivência afetiva e sexual das pessoas com deficiência. Essa concepção desconsidera a singularidade e o direito de cada sujeito ao exercício da afetividade e da sexualidade, independentemente do tipo ou grau de deficiência.

Marinho-Araujo (2014) enfatiza que o psicólogo escolar não deve possuir uma visão ingênuo da escola, mas compreendê-la como um espaço complexo, permeado por contradições e desafios, exigindo uma postura crítica e transformadora diante das mudanças necessárias. Dessa forma, o psicólogo escolar deve criar espaços de diálogo e reflexão sobre a sexualidade e se posicione eticamente diante de qualquer forma de discriminação e preconceito presentes (Mezzalira *et al.*, 2020).

Cunha e Dazzani (2016) e Vieira (2016) salientam que, ao perpetuarem estereótipos de limitação, a equipe técnico-pedagógica não apenas estigmatiza o estudante com deficiência, como reforçam barreiras sociais que os impedem de usufruir em diversas esferas das suas vidas sociais com segurança e saúde. Durante a pesquisa foi percebido que os participantes compartilhavam dessa mesma concepção, que a sexualidade humana estava limitada a deficiências específicas e, por isso, trouxeram falas recorrentes de que o adolescente poderia se relacionar com outras pessoas, ter uma vida sexual, casar e ter filhos, porém, isso dependeria do tipo de deficiência que este possui.

Os atores escolares, ao direcionar a atenção apenas para os diagnósticos e condições clínicas dos estudantes, desconsiderando suas potencialidades enquanto sujeitos de direitos para exercerem sua sexualidade, demonstram uma visão restrita e biomédica da deficiência. Vygotsky (1983/2012), em seus estudos sobre a defectologia, já apontava a necessidade de superar essa concepção de redução do sujeito a sua limitação individual, desconsiderando os aspectos sociais, históricos e culturais que influenciam seu desenvolvimento. Isso está relacionado ao que Vygotsky (1983/2012) denomina “luxação social”, conceito que remete ao deslocamento da pessoa com deficiência em relação às estruturas de pertencimento social. O estudante com deficiência é frequentemente colocado em um lugar de desvalorização, o que impede o reconhecimento de suas potencialidades e reforça barreiras sociais, além de inviabilizar o acesso de informações sobre sua própria sexualidade.

Um estudo brasileiro realizado por Maia e Aranha (2005) enfatiza que as características sexuais oriundas da entrada de hormônios trazem modificações para os seres humanos com e sem deficiência. Porém, como bem elucidam as autoras, este desenvolvimento biológico não ocorre sem um contexto sociocultural que o faz existir enquanto fenômeno social. A visão apriorística destes profissionais em torno desse tema, quando se remete a estudantes com deficiências, demonstram uma desistência de uma mediação pedagógica em torno da educação em sexualidade humana. Como se a deficiência por si só incapacitasse o estudante de se relacionar, desenvolver sua sexualidade, casar-se, ter filhos, ter acessos a informações sobre sexualidade, tal qual preconiza a LBI (Brasil, 2015).

Esses exemplos evidenciam a necessidade da intervenção do psicólogo escolar para propor reflexões e reorientações no discurso social, que comumente está baseado por concepções ainda mais capacitistas quanto relativo à educação sexual de estudantes com deficiência (Galvão, 2014). Para Marinho-Araujo (2014a, 2014b) traçar possibilidades de atuação institucional permite que o psicólogo contribua para deslocar as concepções dos atores escolares de um modelo biologizante, centrado nas limitações individuais, para uma compreensão mais ampla e humana, que considera os determinantes históricos e sociais do desenvolvimento. A busca pela conscientização, entendida como uma ação política voltada à transformação pessoal e coletiva, possibilita a superação de visões conservadoras, deterministas e psicologizantes no contexto educativo, fortalecendo o compromisso ético e social da Psicologia Escolar.

O Indicador de atuação 2 traz uma visão restritiva do papel do docente quanto sua implicação na temática da educação em sexualidade humana voltada a estudantes com e sem deficiência. Ao serem questionados sobre a educação em sexualidade humana e o papel da

equipe técnico-pedagógica diante deste fenômeno, constatou-se a ausência de familiaridade dos participantes com a temática proposta, como o exemplo 3 ilustra “Eu nunca nem pensei sobre essa temática [educação em sexualidade humana para adolescentes com deficiência” (Entrevista com o Prof. 2).

O fato de não olhar a pessoa com deficiência enquanto ser que pode desejar e exercer sua sexualidade, inviabiliza suas existências e surgem a partir de uma visão apriorística de assexualidade da pessoa com deficiência (Brilhante *et al.*, 2021; Maia; Vilaça, 2019). Neste exemplo 3, a pergunta realizada pela pesquisadora funcionou como um disparador reflexivo, levando à participante a ampliar seu olhar sobre os fatores sociais e relacionais envolvidos na sexualidade dos estudantes sem deficiência “Por que que eu vou trabalhar essa temática com os outros alunos e não com os deficientes? Por que não? Já é um preconceito” (Entrevista com o Prof. 2). Considera-se que a prática do psicólogo escolar, suas atuações e intervenções, precisam estar sustentadas por uma intencionalidade, orientada para mobilizar processos que levem a conscientização e promover mudanças ou ressignificações nas práticas pedagógicas dos atores escolares (Galvão, 2014; Marinho-Araujo, 2014a, 2014b).

Uma outra percepção, foi constatada quando esse mesmo questionamento foi direcionado ao prof. AEE, no exemplo 4, sobre quem deveria trabalhar a educação sexual nas escolas, que declarou “Por profissionais capacitados, não é o professor de sala de aula. O professor de sala de aula, ele tem que estar capacitado a dar somente alguma boa aula” (Entrevista com o Prof. AEE). O trecho expressa uma visão restritiva do papel docente, posicionamento que reforça a fragmentação do saber pedagógico e impede que a escola cumpra seu papel formador. O psicólogo escolar, nesse cenário, pode contribuir com ações de sensibilização e formação continuada, auxiliando o corpo docente a compreender que a sexualidade atravessa todas as dimensões do desenvolvimento humano e deve ser trabalhada de forma transversal e interdisciplinar (Mezzalira *et al.*, 2020). Em contraste a estes exemplos de limitações, durante a pesquisa e por meio das entrevistas realizadas, verificou-se percepções dos participantes que se implicaram neste papel de contribuição para a educação em sexualidade humana voltada a estudantes com e sem deficiência:

“Acredito que o meu papel (professor biologia) seja orientá-los [alunos com e sem deficiência] na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, de ter uma prática saudável, dentro do ponto de vista mesmo do cuidado com o seu corpo, do cuidado consigo e com o outro, com o parceiro. Acredito que essa seja a principal função mesmo, orientar o aluno para ele ter cuidado com essas questões. Os alunos são muito jovens, não tem alguém que oriente em casa e aí ainda entra muito cedo na vida sexual e com práticas equivocadas, sem o uso de preservativo” (Entrevista com o Prof. 1. Dados da Pesquisa, 2025).

Percebe-se que, embora o Prof. 1 aborde temas relacionados à sexualidade e prevenção, ele não restringe a educação em sexualidade humana a essa dimensão. Ao contrário, amplia o enfoque ao tratar a sexualidade como cuidado com o outro, como vivências, trocas e relações, assumindo uma postura de orientação junto aos estudantes. Ainda assim, permanece arraigada a ideia de que a sexualidade humana se limita ao campo biológico (Pena, 2022; Silva, 2025), compreensão que sustenta a expectativa de que tais conteúdos sejam trabalhados exclusivamente na disciplina de Biologia. Isso aparece na fala do Diretor: “Não são temas [educação em sexualidade humana] fáceis de serem abordados dentro da sala de aula. Agora tem que ser né, é importante que seja. Mas não é fácil. Geralmente quem trabalha mais é o professor de biologia que ainda trabalha esses temas.” (Entrevista com Diretor). No entanto, a BNCC (Brasil, 2017) orienta abordar o corpo e a corporeidade também dentro de outras ciências, como História e Geografia, de modo a favorecer que adolescentes conheçam e lidem melhor com seu corpo, seus sentimentos, emoções e relações interpessoais, promovendo respeito a si e aos outros.

Mezzalira *et al.* (2020) destaca a necessidade de ampliar os conhecimentos da equipe técnico-pedagógica sobre a educação em sexualidade humana em outras dimensões que não apenas ao plano das relações afetivo-sexuais, com ênfase aos aspectos biológicos de reprodução humana. Nessa direção, o psicólogo escolar pode desempenhar um papel fundamental ao fomentar discussões sobre a inclusão da diversidade sexual nos currículos. Ao participar da construção curricular, a equipe técnico-pedagógica tem a oportunidade de ressignificar suas concepções sobre a sexualidade humana e, assim, podem vir a orientar os estudantes com e sem deficiência nessa temática, dentro de suas atribuições. O foco de compreensão e intervenção neste indicador de atuação trouxe uma visão de homem como pertencente ao meio social ao qual está submetido (Vygotsky, 1983/2007). Desta forma, o psicólogo escolar, por meio da promoção da conscientização dos papéis e responsabilidades dos diversos atores escolares, pode ressignificar e ampliar ações educativas críticas e emancipatória para todos (Marinho-Araujo, 2014).

7.4. ZONA DE SENTIDO 4: EXPECTATIVA DE ATUAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR.

Abaixo, teremos a síntese dos indicadores de atuação (Quadro 12) com seus respectivos exemplos (Quadro 13) da zona de sentido.

Quadro 12 – Síntese dos indicadores de atuação da zona de sentido: Expectativa de atuação e intervenção do psicólogo escolar.

| | |
|------------------------|--|
| Indicador de atuação 1 | Expectativa para suporte e atendimento psicológico dos alunos e da equipe técnico-pedagógica |
| Indicador de atuação 2 | Apelo por profissionais da Psicologia Escolar que não atuem de forma itinerante |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quadro 13 – Zona de sentido 4: Expectativa de atuação e intervenção do psicólogo escolar.

| |
|---|
| Indicador de atuação 1: Expectativa para atendimento psicológicos dos alunos e da equipe técnico-pedagógica. |
| Exemplo 1. Entrevista com a Tutor 1. Tutor 1 “A maioria dos alunos [com e sem deficiência] têm problema de transtorno de ansiedade, então fica difícil numa escola que não tem psicólogo para fazer esse acompanhamento.” |
| Exemplo 2. Entrevista com a Tutor 2. Tutor 2 “Seria importantíssimo que tivesse um psicólogo na escola, talvez um para atender tantos alunos como professores e as pessoas em geral, porque é nós estamos praticamente doentes assim nessa questão psicológica.” |
| Indicador de atuação 2: Apelo por profissionais da Psicologia Escolar que não atuem de forma itinerante |
| Exemplo 3. Entrevista com a Tutor 1. Tutor 1 “Para mim deveria ter sempre uma Psicóloga aqui, uma Assistente Social, devia ter essa pessoa do AEE, devia ser um conjunto de vários profissionais voltados para acolher e ajudar esses adolescentes com deficiência para o melhor desenvolvimento deles.” |
| Exemplo 4. Entrevista com Diretor. Diretor “Eles [psicólogos que atuam de forma itinerante nas escolas, dentro de equipes multiprofissionais da SEDUC] fazem palestras, essas coisas, mas elas não podem |

Quadro 13 – Zona de sentido 4: Expectativa de atuação e intervenção do psicólogo escolar.
 (cont.)

fazer aquele atendimento mais específico, mais detalhado no dia a dia do chão da escola, não tem como (...). O psicólogo escolar é um profissional que ele já deveria estar nas escolas Nós atendemos os adolescentes o dia todo. Os meninos chegam 07 da manhã na escola e só saem às 17 horas. Então, a maior carga emocional deles acontece nesses horários que eles estão na escola, porque geralmente eles chegam em casa mais só para dormir”.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Através do Indicador 1 “Expectativa para atendimento psicológico dos alunos e da equipe técnico-pedagógica” evidenciaram-se expectativas sociais construídas em torno da atuação do psicólogo escolar, que por muitas vezes levam há uma compreensão restrita de sua atuação, limitada ao atendimento individualizado e descontextualizado.

Essa zona de sentido lança luz sobre a falta de conhecimento do fazer psicólogo escolar, sobre suas atuações mais amplas, preventivas e que contemplam diversos atores escolares, através de ações individuais, mas principalmente coletivas e contextualizadas, como tem sido indicado em pesquisas da área (Cavalcante; Marinho-Araujo, 2019; Dazzani, 2016; Galvão; Marinho-Araujo, 2019; Galvão, 2014; Guzzo, 2011, 2014; Guzzo; Marinho-Araujo, 2011, 2014a, 2014b; Marinho-Araujo; Teixeira, 2020; Marinho-Araujo, 2016, 2010; Silva; Aquino 2023).

Nos exemplos 1 e 2, observa-se a expectativa dos profissionais sobre o psicólogo escolar para uma escuta psicológica com fins terapêuticos, onde tanto os alunos, como os demais atores escolares, possam expressar suas angústias, medos, dores e trabalhar possíveis transtornos. O psicólogo escolar deve sim ser sensível e acolher as demandas desses profissionais, porém, deve ser feita sem o viés clínico e sempre conduzindo essas necessidades para uma escuta das vozes institucionais, com sensibilidade ao discurso que respalda o sofrimento, visando fundamentar ações coletivas (Galvão, 2014; Marinho-Araujo, 2011, 2014a, 2014b). A escuta psicológica deve prescrutar os fenômenos psicológicos oriundos tanto da urgência do cotidiano escolar, como o caso do exemplo 4, quanto das atividades planejadas intencionalmente nesta perspectiva (oriundas de observações, estudos de casos, relatos de vivências, dentre outros).

Outro indicador que sinaliza a atuação do psicólogo é o “Apelo por profissionais da psicologia escolar que não atuem de forma itinerante”. Percebe que a falta de conhecimento sobre essa atuação é também oriunda da inexistência de um psicólogo escolar diariamente nesse contexto. A presença do psicólogo apenas nas equipes multiprofissionais, para ações pontuais

e esporádicas, é insuficiente tanto para atender as reais demandas que surgem no cotidiano de uma escola integral, onde os estudantes passam um maior tempo do seu dia, como para trabalhar com os atores escolares sobre o fazer do psicólogo. Essa percepção é evidenciada nas falas da equipe técnico-pedagógica, conforme destaca-se pelos exemplos 3 e 4.

Embora a Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, tenha sido um grande avanço para a inserção da Psicologia no campo escolar, ela ainda dispõe de alguns desafios e “brechas”, como a ausência de parâmetros claros. A Lei não especifica se deve haver a exclusividade um profissional por unidade escolar, somente ressalta que “as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”. Também não deixa claro a quantidade de estudantes por profissionais da Psicologia: “as equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Brasil, 2019, p.1). Estas lacunas refletem na realidade que ocorre nesta escola, onde o Diretor traz:

“eles [psicólogos que atuam de forma itinerante nas escolas, dentro de equipes multiprofissionais da SEDUC] não fazem atendimento assim individualizado (...) até porque eles são poucos, eles são só uma equipe. O que eles fazem, quando a escola solicita ou quando eles marcam as visitas de rotina, são mais para ver e conhecer quais são os problemas e fazer relatório” (Entrevista com Diretor. Dados da pesquisa, 2025).

A partir das entrevistas realizadas com os atores escolares, nota-se que os psicólogos que integram esta equipe multiprofissional e atuam de forma itinerante, atendem toda a rede escolar estadual. Essa configuração gera uma alta demanda e, consequentemente, sobrecarga para esses profissionais, além de deixar a escola, com seus fenômenos e dinâmicas psicológicas, desassistida por longos períodos. Em contraste, a presença cotidiana do psicólogo escolar é um forte indicador de atuação, pois possibilita a observação crítica das práticas pedagógicas, das interações e das rotinas institucionais; esse convívio diário favorece uma leitura contextualizada dos processos que atravessam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Marinho-Araujo, 2016). Desta forma, defende-se que a principal contribuição do psicólogo escolar emerge de sua inserção efetiva no cotidiano escolar, uma vez que a escola permanece como um espaço institucional privilegiado para o desenvolvimento das potencialidades humanas e para a realização de processos de mediação, possibilitados pelo acesso ao conhecimento científico produzido e socialmente ressignificado (Marinho-Araujo, 2015).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi motivado por uma experiência da pesquisadora envolvendo um adolescente com deficiência que indagou atores escolares do porquê não poderia vivenciar sua sexualidade da mesma forma que os demais colegas. Ao realizar esta pesquisa no “chão de fábrica” de uma escola pública, emergiram relatos sobre estudantes com deficiência que apresentavam questionamentos e experiências semelhantes àquela inicialmente partilhada, “por que que ela tem um namorado? Eu também quero um namorado” (Entrevista com o Tutor 1), o que evidencia a relevância e a recorrência desse fenômeno no contexto educacional.

A educação em sexualidade dirigida a estudantes com deficiência constitui uma das múltiplas singularidades e desafios que atravessam o cotidiano das escolas brasileiras, já marcadas por questões culturais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, entre outras. Trata-se de uma temática permeada por tabus e estigmas, sustentados por crenças e valores historicamente enraizados, os quais produzem uma visão apriorística da deficiência e contribuem para a desistência da mediação pedagógica intencional voltada à sexualidade humana nesse público.

As reflexões decorrentes das situações observadas possibilitaram processos de conscientização que evidenciam a necessidade de ações efetivas para a promoção da inclusão e da valorização da diversidade no contexto escolar. O planejamento metodológico desta pesquisa, permitiu à pesquisadora vivenciar o cotidiano institucional, compreender suas rotinas e dinâmicas, e criar espaços de produção de sentidos mediante procedimentos que ampliaram a reflexão da equipe técnico-pedagógica sobre os fatores sociais e relacionais que atravessam o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse cenário, torna-se essencial sistematizar diretrizes para a atuação do psicólogo escolar frente à educação em sexualidade humana de estudantes com deficiência. O compromisso com a identificação de indicadores de atuação alinha-se às contribuições de autores como Galvão (2014), Nunes (2016), Ribeiro (2020), Muniz (2021), Oliveira (2024), Rocha (2023), Santos (2024), cujas produções, ancoradas na Psicologia Escolar crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, sustentam teórica e metodologicamente essas pesquisas.

Os resultados deste estudo evidenciam que os motivos pelos quais a educação em sexualidade humana voltada à pessoa com deficiência permanece negligenciada nas escolas decorre de um conjunto articulado de fatores limitadores, dentre os quais se destacam:

1. As lacunas na formação continuada tanto no campo da sexualidade humana quanto no âmbito da educação inclusiva, comprometendo a qualificação das práticas pedagógicas e interdisciplinares.

2. A persistência de concepções reducionistas e estereotipadas que atribuem à pessoa com deficiência características de assexualidade, frequentemente acompanhadas de processos de infantilização, ou, em sentido oposto, de hipersexualização, entendida como uma exacerbação patologizada e indesejável de suas expressões sexuais.
3. A insegurança da equipe técnico-pedagógica diante das manifestações de comportamentos relacionados à sexualidade, tanto de estudantes com deficiência quanto daqueles sem deficiência.
4. A reprodução de mitos, crenças e concepções enraizadas sobre sexualidade, que atuam como barreiras culturais que obstaculizam o desenvolvimento de práticas educativas críticas e emancipadoras.
5. A contestação do direito de estudantes com deficiência desenvolverem sua sexualidade, estabelecerem vínculos afetivo-conjugais ou constituírem família, sustentada exclusivamente pelo especificidades da deficiência, em flagrante violação dos marcos legais e dos direitos humanos.
6. O silenciamento familiar, decorrente tanto de lacunas informacionais quanto da manutenção de tabus sociais sobre sexualidade humana, o que compromete a comunicação, o apoio e a orientação oferecida aos estudantes.
7. A compreensão restritiva do papel docente, marcada pelo não assumir responsabilidades pedagógicas na temática da sexualidade, frequentemente considerada como um conteúdo externo à prática educativa cotidiana.
8. A desistência da mediação pedagógica intencional, que se expressa na recusa ou omissão em abordar conteúdos de sexualidade, mesmo quando emergem como demandas espontâneas na convivência escolar.
9. A negação do acesso à informação sobre sexualidade humana como estratégia de tentativa de controle, baseada na crença equivocada de que o conhecimento poderia estimular ou “despertar” a sexualidade dos estudantes.
10. A não identificação do estudante com deficiência no processo de adolescer, o que invisibiliza o processo de desenvolvimento biopsicossocial caracterizado pela emergência de hormônios, desejos, curiosidades e transformações corporais.
11. A ausência de oferta de habilidades sociais essenciais para o convívio social, para a construção de relações afetivas e para o exercício da autonomia necessária à vida adulta.

Tais elementos revelam a urgência de avanços institucionais que favoreçam práticas educativas mais embasadas, inclusivas e comprometidas com os direitos性uais das pessoas com deficiência. A partir destes resultados obtidos, do aprofundamento teórico realizado e das

reflexões desencadeadas ao longo da pesquisa, foram sistematizadas enquanto produto da pesquisa, diretrizes que podem orientar a atuação de psicólogos escolares no desenvolvimento de intervenções voltadas para a educação em sexualidade humana de estudantes com e sem deficiência.

A elaboração de propostas de intervenção em Psicologia Escolar não implica a defesa de modelos rígidos ou universalmente aplicáveis, desconsiderando as especificidades sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais que caracterizam cada comunidade escolar (Galvão *et al.*, 2018; Fleith, 2011; Marinho-Araújo *et al.*, 2022). Todavia, reafirma-se o compromisso de apresentar contribuições práticas para o campo, de modo que a construção de um modelo teórico derivado dos resultados desta pesquisa, ainda que inicial, constitui um recurso relevante para orientar processos de atuação profissional e fomentar novas agendas de pesquisa. No Quadro 14 são apresentados os indicadores de atuação para o psicólogo escolar voltado à educação em sexualidade humana.

Quadro 14 – Propostas de atuação para o psicólogo escolar voltada para a sexualidade humana.

| INDICADORES PARA ATUAÇÃO |
|---|
| Formação continuada em educação em sexualidade humana e na educação inclusiva. |
| <p>A formação continuada deve contemplar dimensões conceituais, metodológicas e práticas, capacitando a comunidade escolar para lidar com a complexidade da sexualidade humana no contexto inclusivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver formações dirigidas à comunidade escolar, abordando conceitos fundamentais da educação em sexualidade humana para estudantes com e sem deficiência, articulados aos princípios de igualdade, equidade e construção de uma sociedade inclusiva. • Ofertar cursos e atividades formativas voltados a docentes, estudantes e demais profissionais da escola sobre desigualdades, estereótipos, preconceitos, capacitismo e outras formas de discriminação. • Promover capacitações práticas sobre como atuar diante de comportamentos relacionados à expressão da sexualidade dos estudantes com e sem deficiência, fortalecendo práticas fundamentadas na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, sobretudo em relação à tese central de que o desenvolvimento psicológico humano segue os mesmos leis entre pessoas com e sem deficiência, por meio de caminhos diferenciados. • Oferecer fundamentação teórico-metodológica sobre diversidade, inclusão escolar, direitos humanos e políticas educacionais. |

Quadro 14 – Propostas de atuação para o psicólogo escolar voltada para a sexualidade humana.
(cont.)

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Produzir orientações que subsidiem pais e responsáveis na compreensão das múltiplas manifestações da sexualidade na adolescência. • Promover formação específica sobre o processo de adolescer de estudantes com e sem deficiência, abordando o desenvolvimento biopsicossocial marcado pela emergência de hormônios, desejos, curiosidades e transformações corporais em articulação com as características culturais e em respeito à pluralidade e diversidade da expressão e vivência da sexualidade humana. |
| Assessoria à elaboração de documentos institucionais |
| O psicólogo escolar enquanto atuação na elaboração, estruturação e revisão de documentos institucionais, assegurando que a educação em sexualidade humana seja reconhecida como direito e como prática institucionalizada. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Inserir a temática da educação em sexualidade humana no currículo escolar. • Atuar na construção e atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), promovendo a discussão da inclusão da pauta Da educação em sexualidade humana. • Colaboração para a construção do PPP com vistas aos direcionamentos sobre a educação em sexualidade humana na escola. • Elaborar materiais teóricos e orientações práticas que ampliem a conscientização sobre a relevância da educação em sexualidade nas escolas. • Assessorar a criação de projetos institucionais que incentivem práticas pedagógicas exitosas envolvendo a educação em sexualidade humana voltada a estudantes com e sem deficiência. • Produzir materiais técnicos para trabalhar discriminação, capacitismo, estereótipos e preconceitos, visando maior engajamento da comunidade escolar. |
| Mediação da relação escola - família |
| <ul style="list-style-type: none"> • A atuação institucional do psicólogo escolar enquanto fortalecimento dos vínculos entre família e escola, promovendo práticas dialógicas e preventivas, alinhadas aos princípios da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. • Realizar mediações entre familiares, professores, tutores, coordenação e gestão escolar acerca da educação em sexualidade humana. • Oferecer escuta psicológica para compreensão de possíveis silenciamentos familiares relacionados à temática da sexualidade humana. |

Quadro 14 – Propostas de atuação para o psicólogo escolar voltada para a sexualidade humana.
 (cont.)

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Orientar os atores escolares sobre estratégias de aproximação comunicativa assertiva com as famílias de estudantes com deficiência. • Fomento à participação ativa das famílias no cotidiano escolar, promovendo espaços de diálogo contínuo. • Produzir orientações para pais e responsáveis sobre o papel da escola e as práticas educativas relacionadas à sexualidade humana. |
| Acompanhamento ao Trabalho Coletivo dos Profissionais da Escola |
| <p>A atuação do psicólogo escolar enquanto promoção da reflexão crítica, ressignificação de sentidos e superação de práticas excludentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver reflexões coletivas sobre os sentidos e significados atribuídos à diversidade e à inclusão. • Promover a conscientização dos atores escolares acerca de seu papel na educação em sexualidade de estudantes. • Atuar de forma colaborativa com o professor do AEE, para orientação e suporte frente às demandas relacionadas à sexualidade de estudantes com deficiência. • Apoiar docentes na elaboração de práticas e adaptações de práticas pedagógicas que considerem diferentes deficiências, singularidades e diversidades. • Contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos que constroem mitos sobre sexualidade de estudantes com e sem deficiência, os quais intensificam vulnerabilidades sociais. • Implementar intervenções voltadas ao desenvolvimento de competências sociais voltadas ao convívio, às relações afetivas e à autonomia na vida adulta, em consonância aos referenciais da Psicologia Escolar Crítica e Histórico-Cultural. • Promover intervenções voltadas para o convívio social, para a construção de relações afetivas e para o exercício da autonomia necessária à vida adulta. • Participar de ações no contexto escolar que fomentem a criação de espaços de reflexão e ressignificação de concepções enraizadas sobre sexualidade humana, rompendo com práticas capacitistas e excludentes. |

Sustenta-se que a atuação do psicólogo escolar deve favorecer a mobilização crítica do coletivo e incidir sobre as práticas dos diversos atores que compõem a comunidade educativa

(Marinho-Araújo, 2010; 2016; 2018). Para tanto, torna-se imprescindível a consolidação de um perfil profissional comprometido com a superação de visões individualizadas, deterministas e psicologizantes, avançando em direção a iniciativas colaborativas que potencializam o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Ressalta-se que a presente pesquisa apresentou limitações decorrentes de fatores estruturais e socioculturais que atravessam a temática investigada. Por se tratar de um assunto ainda permeado por tabus, observou-se que parte dos atores escolares demonstrou espanto e hesitação ao abordar a educação em sexualidade voltada a estudantes com deficiência. Soma-se a isso o contexto institucional: a escola encontrava-se em processo de reforma estrutural, o que impossibilitou a observação interativa em alguns ambientes, como os espaços onde ocorrem as atividades extracurriculares.

Espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento de práticas educativas mais sensíveis às demandas dos estudantes com deficiência, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, participantes ativos da vida escolar e comunitária. Defende-se que suas especificidades não sejam interpretadas como barreiras intransponíveis nem como fatores que os coloquem em situação de vulnerabilidade, mas que sirvam como fundamento para a formulação de políticas e ações que considerem suas necessidades e potencialidades, sobretudo diante dos desafios relacionados à educação em sexualidade humana.

Devido à escassez de publicações sobre a temática, esta pesquisa sugere o incentivo à produção de novos estudos teóricos e empíricos que aprofundem as discussões sobre educação em sexualidade humana no contexto escolar, ampliando o repertório conceitual e metodológico disponível para orientar intervenções qualificadas no campo da Psicologia Escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. S. D.; PEDERIVA, P. L. M. Deficiência e Teoria Histórico-Cultural: Por que se voltar a Vigotski é ainda necessário? Em: F. S. D. Abreu *et al.* (Orgs.), **Diversidade e inclusão: O que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** CRV. 41–54, 2022.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Desmistificando a concepção de adolescência.** Cadernos de Pesquisa, 38(133), 97-124, 2008.
- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Nota da Diretoria Nacional do ANDES-SN ao Coletivo de Doutore(a)s e Mestre(a)s Surdo(a)s.** Brasília, DF, 03 set. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-da-diretoria-nacional-do-andes-sn-ao-coletivo-de-doutore-a-s-e-mestre-a-s-surdo-a-s0>.
- ARAÚJO, C. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. **Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo.** Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 169–193, dez. 2010.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 393–402, jul. 2010.
- BARROCO, S. A Teoria Histórico-Cultural e o Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual. Em R. Guzzo (Org.). **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras.** Campinas: Alínea, 2011.
- BATISTA, Geisa Cristina. **Afetividade e sexualidade de jovens em situação de deficiência na Educação Básica.** 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022
- BORTOLOZZI, A. C.; VILAÇA, T. Educação Sexual Na Educação Inclusiva: Atitudes De Professores Diante De Situações Projetivas Envolvendo Comportamentos Sexuais De Alunos. **Revista Diversidade E Educação**, v. 8, p. 190-211, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853/1989 e dá outras providências sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em:< Brasil. Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição Extra – A, n. 1-A, p. 4, 02 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 201, Seção 1, p. 1-3, 21 out. 2025.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 240, p. 11, 12 dez. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 1 abr. 2020b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. 2 Out 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 03 jan. 2025

BRILHANTE, A. V. M. et al. “Eu não sou um anjo azul”: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 2, p. 417–423, fev. 2021.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.

CARVALHO, Alana Nagai Lins de; SILVA, Joilson Pereira da. Representações Sociais de Universitários com Deficiência Física sobre a Sexualidade das Pessoas com Deficiência. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 709-728, dez. 2020.

CARVALHO, Leilane Raquel Spadotto de. **Sexualidade e educação sexual de alunos(as) alvo da Educação Especial: concepções de professores(as)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru, Bauru, 2020.

CAVALCANTE, L. de A.; MARINHO-ARAUJO, C. M. A dimensão ética e política da pesquisa em psicologia escolar. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 103-119, jun. 2019.

COLOMBO, Isabella Mota. **Educação sexual nos projetos políticos pedagógicos de escolas especiais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Censo da Psicologia Brasileira 2022: Formação e inserção no mundo do trabalho**. Brasília: CFP, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Nota pública do CFP sobre o Decreto nº 10.502/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas Para Atuação De Psicólogas, Psicólogos E Psicólogues Em Políticas Públicas Para População LGBTQIA+**. 1. Ed. Brasília: CFP, 2023.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**, em 5 de junho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: fevereiro/2024.

COSTA, A. B., ZOLTOWSKI, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In S. H. Koller, M. C. P. de Paula Couto; J. V. Hohendorff (Eds.), **Manual de Produção Científica** (1a ed., Abril, pp. 55-70). PENSO. ISBN. 9788565848916

CUNHA, E; Dazzani, M. V. Da Repulsa da Escola à Diferença: historicizando raízes, perspectivando saídas. Em M. V. Dazzani & V. L. T. Souza. **Psicologia Escolar Crítica: teoria e práticos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016.

DALMAZZO, R.; IACONO, J. P; ROSSETTO, E. O Autismo como deficiência e sua categorização como TEA: perspectiva educacionais e desafios. **Nova revista amazônica**, v. 10, p. 7-22, 2022.

DAVIS, TN. MACHALICEK W. *et al.* A Review and Treatment Selection Model for Individuals with Developmental Disabilities Who Engage in Inappropriate Sexual Behavior. **Behav Anal Pract.** 2015 jun. 4;9(4):389-402.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010.

DEKKER, L. P., VAN DER VEGT, E. *et al.* (2017). Psychosexual Functioning of Cognitively-able Adolescents with Autism Spectrum Disorder Compared to Typically Developing Peers: The Development and Testing of the Teen Transition Inventory- a Self- and Parent Report Questionnaire on Psychosexual Functioning. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 47(6), 1716-1738.

FLEITH, D. S. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o Psicólogo Escolar. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M. (Orgs). **Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras**. Campinas: Alínea, 2011, p. 33-46.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK. U. Planejamento da pesquisa social: passos no processo da pesquisa. In: **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (FONEI). **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://fonei.org.br>

GALVÃO, P. **Psicologia Escolar em organização não governamental: um estudo sobre o perfil profissional**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

GALVÃO, P., BECKMAN, M. V. R. (2016). A educação inclusiva no contexto da Política Nacional da Educação Especial: atuação e compromisso da Psicologia Escolar. In D. C. Matos (Ed.), **A Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo** (pp. 190-218). AISCA.

GALVÃO, P.; MATOS, D.; ARAÚJO, C. X. de (Orgs.). **O Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão da Criança com autismo.** 2 ed. (revista e ampliada). São Luís: Uniceuma, 2018. Disponível em: <<https://crpma.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Manual-Psicologia-Escolar-e-Autismo.pdf>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2025.

GALVÃO, P., Rocha, L. A.; OLIVEIRA, M. S. Atuação em psicologia escolar crítica para a inclusão de estudantes autistas. In P. Galvão *et al.* (Orgs.), **Psicologia escolar: Diversidade e inclusão.** 2025. pp. 13–34.

GESSEN, M., & BLOCK, C. Capacitismo. In M. F. Diogo (Org.), **Diálogos interdisciplinares em psicologia e educação.** Pedro & João Editores. 47–54, 2024.

GESSEN, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Gueder. Estudos da deficiência, interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. GESSEN, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2020

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVEZ, DANIEL (Dir.). **Assexibilidade:** as vivências de pessoas com deficiência com o sexo. [Documentário]: TvZero; SeuFime, 2023. (aprox. 70 min).

GONZÁLEZ REY, F.; QUEVEDO, Jorge. Sexual Diversity, School, and Subjectivity: The Irrationality of the Dominant Rationale. In: GONZÁLEZ REY, F.; MARTINEZ, A. M;

GOULART, D. M (Org.). **Subjectivity within cultural-historical approach: Theory, Methodology and Research.** Singapore: Springer Singapore, 2019, v. 5, p. 133-147.

GOUVÉA, M. C. S. DE .; CARVALHO, L. D.; SILVA, I. DE O. E .. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e237436, 2021.

GUZZO, R.S.L. Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2014.

INSTITUTO RODRIGO MENDES (IRM). **Confira as ações do Instituto Rodrigo Mendes em 2020.** São Paulo, 16 dez. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/irm-2020/>.

JOYAL, C.C.; CARPENTIER J., MCKINNON S., *et al.* Sexual Knowledge, Desires, and Experience of Adolescents and Young Adults With an Autism Spectrum Disorder: An Exploratory Study. **Front Psychiatry.** 2021 Jun 9;12:685256. doi: 10.3389/fpsyg.2021.685256. PMID: 34177667; PMCID: PMC8219850.

KUJAWA, D. R; MARTINS, A. R. de Q.; PATIAS, N. D. Evolução Histórica da Educação e da Escola no Brasil. **Revista Sociais & Humanas**, v. 33, n. 3, 2020, p.187-199.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

LEITE, F.; ALBERTO, M. de F. P.; SANTOS, D. P. Atuação em Psicologia Escolar: intervenções com profissionais sobre educação sexual. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e231489, 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Bruno Basilio Cardoso de. **Sexualidade, deficiência e formação de professores: um estudo temático de teses e dissertações em programas de pós-graduação de educação no Brasil a partir do banco de dados da BDTD**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. **Identidade narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica**. Psicologia em Estudo, Maringá, 11(2), 427-436, 2006.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017. (Obra original publicada em 1976.).

MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F., Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, Paraná, Brasil, v. 9, n. 1, 2005. DOI: 10.5380/psi.v9i1.3290. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3290>.

MAIA, A. C. B.; CARVALHO, L.R.S.; VILAÇA, T. Educação sexual para alunos/as com deficiência em Portugal: indícios de uma formação docente precária. In MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. *et al.* Educação Sexual Para Alunos/As Com Deficiência em Portugal: Indícios De Uma Formação Docente Precária. **REVES - Revista Relações Sociais**, Vol. 03 N. 01. 2020.

MAIA, A. C. B. *et al.* Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, n. 3, p. 427–435, jul. 2015.

MAIA, A. C. B; PASTANA, M. Sexualidade e diversidade sexual na formação em psicologia. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 2018.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: princípios para a ação. **Doxa Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 2, p. 159–176, ago. 2010.

MAIA, A. C. B.; RODRIGUES, M. G.; GOMES, F. P.; MARQUES, P. F. Educação sexual para pessoas com deficiência física. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 10(1), 215- 224, 2015. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i1.7775>.

MAIA, A. C. B; VILAÇA, T. **Concepções de Professores Sobre a Sexualidade de Alunos e a sua Formação em Educação Inclusiva**. Revista Educação Especial. v. 30, n. 59 set./dez., Santa Maria, 2017.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. **Conhecimento de professores/as sobre sexualidade e deficiências.** In A. Peixoto, J. Oliveira, J. Gonçalves, L. Neves, & R. Cruz (Eds.), Educação em Ciências em múltiplos contextos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 17.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 1., 2018, Viana do Castelo. Anais [...]. Viana do Castelo, Portugal: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2018. p. 428-436.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. Sexualidade e Deficiência: apontamentos sobre a educação sexual na escola inclusiva. In: RIZZA, J.L.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R.C.; COSTA, A.L. C. (Orgs.). **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar.** Rio Grande: Ed da Furg, 2019. 312p.

MAGRIN, N. P. et al. O impacto de oficinas sobre sexualidade: Um relato de experiência com estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e230929, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão.** São Luís, 2022. 184 p. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-ORIENTACOES-CURRICULARES-PARA-A-REDE-ESTADUAL-.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.** São Luís: SEDUC, 2019.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2016, v. 33, n. 2, pp. 199-211. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>>. ISSN 1982-0275.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: Guzzo, R. S. L. (Org.), **Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública.** Campinas: Alínea, 153 – 175, 2014a.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para atuação da psicologia escola. In. M. V. Dazzani & V. L. T. Souza. **Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais.** Campinas: Alínea, 2016.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em aberto**, 83(23), 15-35, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p>>.

MARINHO-ARAUJO, C. M., GALVÃO, P., NUNES, L. A. C. B., & NUNES, L. V. Psicologia Escolar no cenário da pandemia do COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos de Psicologia.** (Campinas) 39, 2022.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; Almeida, S. F. C. Intervenção Institucional: Possibilidades de Intervenção em Psicologia Escolar. In: MARINHO-ARAUJO, C. M.; Almeida, S. F. C. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas: Alínea, 83 - 111, 2014b.

MARTÍN-BARÓ, I. **O papel do psicólogo. Estudos de Psicologia.** Natal, 2(1), 7–27. 1996. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>.

MESER, Lucca (Dir.). **Transo.** [Documentário]. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho; Canal Futura, 2023. (aprox. 70 min).

MESSIAS, Franciele Reis. **Discursividades das psicólogas escolares do Sisal sobre performatividades de gênero e sexualidades.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) — Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2022.

MEZZALIRA, A.; FERNANDES, T.; PATRÍCIO, M.; ARAUJO, M. A Psicologia Escolar como Agente da Formação Continuada de docentes sobre diversidade sexual e gênero. Em C. M. MARINHO-ARAUJO & A. M. B. TEIXEIRA (Orgs.). **Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica.** Campinas: Átomo e Alínea, v.1, 2020.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12^a ed. São Paulo: HUCITEC, 2010. 407p.

MUNIZ, Maiara Amorim. **A atuação do psicólogo escolar do instituto federal do maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, 2021.

MUNIZ, Maiara Amorim; GALVÃO, Pollianna. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional: uma proposta de agenda em Psicologia Escolar.** In TEIXEIRA, Catarina *et al.* 30 Anos do Curso de Psicologia da UFMA: contando e fazendo história, p. 393-409, 2022.

NUNES, L. V. **Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF.** 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20908/1/2016_LeonardoVieiraNunes.pdf

OTTONI, A. C. V.; MAIA, A. C. B. Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** 14(2), 1265 – 1283, 2019.

OLIVEIRA, M. S. **Indicadores para atuação do psicólogo escolar no processo de inclusão de estudantes autistas durante e após a pandemia pela covid-19.** 2024. 234f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Maranhão, 2024.

PALIARIN, Franciely. **Sexualidade e deficiências: dando vozes aos adolescentes por meio de oficinas pedagógicas.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990

PENA, Andreia Lelis. Instinto e sexualidade de pessoas com deficiência na perspectiva de Vigotski. In: ABREU, Fabrício Santos Dias (Org.). **Diversidade e inclusão: o que a teoria histórico-cultural tem a contribuir?** Curitiba: CRV, p. 149 -160, 2022.

PENA, Andreia Lelis. **Narrativas autobiográficas e formação de educadores sexuais.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2015.

POLA, Lorena Christina de Anchieta Garcia. **Sexualidade humana e educação sexual: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do ensino fundamental.** 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bcb38042-ff99-4576-8243-417f290cbca5/content>.

REIS, Verônica Lima dos; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. **Sexualidade/afetividade de adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação: levantamento de publicações.** InFor, /S. l./, v. 5, n. 1, p. 119–143, 2019. Disponível em: <https://ojs2.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/InFor4896v5n12019>.

RIBEIRO, C. G. **Atuação de psicólogos escolares na rede pública de ensino no Maranhão.** 2020. 183f. Tese (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Maranhão, UFMA, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3912> Acesso em: 15 de julho de 2022.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In P. R. M. Ribeiro (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

ROCHA, L. A. **Inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano - PI: Indicadores para intervenção institucional.** 2023. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Maranhão, 2023.

RUSSO, K.; ARREGUY, M. E. Projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas": percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 501–523, abr. 2015.

SANTOS, D. M. **Vivências de pessoas com deficiência no ensino superior no Maranhão.** 2024. 163f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Maranhão, 2024

SAGGESE, E. Uma Juventude à Flor da Pele: o dilema de adolescer ou adoecer. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 1, p. e109166, 2021.

SILVA, G. É. F. S. da; AQUINO, F. de S. B. Atuação de Psicólogos Escolares na Educação Básica: um levantamento nacional e internacional da literatura. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis, v. 41, n. 2, abr.-jun./2023, p. 01-22.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro. Educação para a sexualidade na escola: uma necessidade. Em: SILVA, S. M. P (org). **Corpos e Diversidade na Educação.** São Luís: EDUFMA, 2025a.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro. Práticas educativas para a diversidade: experiências e desafios vivenciados pelo GESEPE/UFMA. Em: COSTA, Edson Ferreira; MOURA, Jônata Ferreira (orgs). **Democracia e formação docente: Rumos e experiências em educação.** São Luís: EDUFMA, 2025b.

SOMBRO, P. B., & MIGUEL, R. B. P. (2020). “Não se meta com meus filhos”: Discutindo gênero e sexualidade na escola. Em: OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete. **Psicologia escolar e educacional: Processos educacionais e debates contemporâneos** Edições do Bosque/UFSC, 2020. vol. 222, pp. 114–135.

TULLIS, CA, ZANGRILLO, AN. Sexuality educationn for adolescents and adults with autism spectrum disorders. **Psychology in the Schools**. 2013; 50:866–875. doi: 10.1002/pits.21713.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, 1994. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org. Acesso em: 28 jan. 2025.

VAZ, Catia; ESTABEL, Lizandra. INCURSÃO HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À PERSPECTIVA INCLUSIVA. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 1–17, 2023. DOI: 10.14393/OT2023v25.n.2.67851. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olhares_trilhas/article/view/67851. Acesso em: 14 nov. 2025.

VIEGAS, Lygia de Sousa. Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocritica. Em: OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete. **Psicologia escolar e educacional: Processos educacionais e debates contemporâneos** Edições do Bosque/UFSC, 2020. vol. 222, pp. 14–32.

VIEIRA, A. C. **Sexualidade e transtorno do espectro autista: relatos de familiares**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, 2016.

VIEIRA, A. C.; MAIA, A. C. B. **Síndrome de Asperger na adolescência e educação sexual: análise do relato de um pai**. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

VYGOTSKY, L. A. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Obra originalmente publicada em 1926).

VYGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012. (Obra originalmente publicada em 1983).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Obra originalmente publicada em 1931).

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Obra originalmente publicada em 1934).

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZUIN, Luiz Fernando. **Sexualidade e educação sexual de pessoas com deficiência intelectual: entendimentos de professores de uma instituição de educação especial**. 2020.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

APÊNDICES

Apêndice A: Protocolo de registro das visitas institucionais

PROTOCOLO DE REGISTRO DAS VISITAS INSTITUCIONAIS

Nº da Visita: _____

Data: ____ / ____ / _____

Período:

Participantes:

1. Caracterização do espaço físico

2. Natureza, características e participantes da(s) atividade(s)

3. Roteiro da Observação:

Como interagem educadores e educandos com os alunos com deficiência no início das atividades?

Como os educandos e educadores se posicionam no ambiente? Como os educandos se comportam em relação às orientações do educador nas atividades?

Os educandos interagem entre si? E com os alunos com deficiência? Essa interação faz parte da atividade planejada pelo educador?

É possível trabalhar a questão da sexualidade humana dentro desse espaço? Os alunos sentem à vontade para discutir esse assunto?

Percepções iniciais e análises preliminares

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para docentes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI) – MESTRADO
ACADÊMICO

PESQUISA: Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Estudantes com Deficiência

PESQUISADORA: Caroline França Madeira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Pollianna Galvão

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Estudantes com Deficiência”, que intenciona contribuir na ampliação dos debates e contribuições acerca da Psicologia Escolar no contexto da Educação em sexualidade humana. O objetivo geral desse estudo é investigar indicadores para a atuação do psicólogo escolar em uma escola pública de São Luís - MA no processo da educação em sexualidade humana voltada a pessoas com deficiência.

Em caso de aceite, a sua participação nessa pesquisa se dará por meio de etapas. Na primeira etapa serão feitos contatos prévios com os professores escolhidos. Na segunda etapa ocorrerá a aplicação do questionário de levantamento sociodemográfico e perfil de formação e atuação profissional, e a entrevista semiestruturada para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa estão rigorosamente em conformidade com as normas éticas referentes à pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas de Pesquisa com Seres Humanos do CNS nº 466/12 e nº 510/16. Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão responsável por avaliar e acompanhar pesquisas que envolvam seres humanos, garantindo os direitos, a segurança e o

bem-estar dos participantes. O CEP é parte integrante do sistema de proteção ética no Brasil, e sua aprovação assegura que todos os cuidados necessários foram tomados para preservar a integridade dos(as) participantes.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (98) 2109-1250, através do e-mail cep@huufma.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, no Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, nº 227, Centro, São Luís-MA. CEP: 65020-070.

Como possível risco, há possibilidade de desconforto com as temáticas levantadas. Os riscos serão minimizados assegurando aos participantes a garantia do zelo pelo sigilo dos dados coletados, assim como o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, iniciais, registros individuais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias entre outros). Além disso, fica o participante reservado ao direito de se retirar da pesquisa, em qualquer momento do andamento do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais e profissionais. Outrossim, em caso de desconforto, a pesquisadora e orientadora deste estudo disponibilizarão espaço de escuta psicológica para melhor conforto do participante.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você terá o direito de buscar indenização nas instâncias legais (Item IV - 4.c da Resolução Nº 466 de 12/12/2012).

Requeremos também sua autorização para publicação dos resultados em revistas científicas e contextos acadêmicos, objetivando o incentivo e a promoção de estudos, pesquisas e práticas em prol da Psicologia Escolar e das atividades de inclusão da pessoa com deficiência, sem exposição de quaisquer informações que possam identificá-lo. Conforme estabelece o Artigo 17 da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, os(as) participantes têm o direito de ter acesso aos resultados gerais da pesquisa, caso manifestem interesse. As informações poderão ser solicitadas diretamente à pesquisadora responsável, por meio do contato informado neste Termo.

Considera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa superam os riscos, por promover uma discussão crítica sobre a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência. Caso você tenha algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para você.

Você receberá uma via deste termo, constando informações de contato do pesquisador para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que venha a ter sobre o projeto de pesquisa e sua participação, agora ou em momentos posteriores. Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado por você em todas as páginas e assinadas, na última página, assim como pelo pesquisador. Uma via deste termo ficará com você e a outra com o pesquisador.

Dados da Pesquisadora:

Caroline França Madeira
carolinefmadeira@gmail.com
Celular: (98) 996147111

Dados da Pesquisadora Orientadora:

Prof^a Dr^a. Pollianna Galvão
polliannagalvao@yahoo.com.br
Celular: (98) 99208-7058

São Luís (MA), _____ / _____ / _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para tutores)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI) – MESTRADO
 ACADÊMICO

PESQUISA: Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Estudantes com Deficiência

PESQUISADORA: Caroline França Madeira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Pollianna Galvão

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) tutor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Estudantes com Deficiência”, que intenciona contribuir na ampliação dos debates e contribuições acerca da Psicologia Escolar no contexto da Educação em sexualidade humana. O objetivo geral desse estudo é investigar indicadores para a atuação do psicólogo escolar em uma escola pública de São Luís - MA no processo da educação em sexualidade humana voltada a pessoas com deficiência.

Em caso de aceite, a sua participação nessa pesquisa se dará por meio de etapas. Na primeira etapa serão feitas contatos prévios com os professores escolhidos. Na segunda etapa ocorrerá a aplicação do questionário de levantamento sociodemográfico e perfil de formação e atuação profissional, e a entrevista semiestruturada para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa estão rigorosamente em conformidade com as normas éticas referentes à pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas de Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/12 e nº 510/16. Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão responsável por avaliar e acompanhar pesquisas que envolvam seres humanos, garantindo os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes. O CEP é parte integrante do sistema de

proteção ética no Brasil, e sua aprovação assegura que todos os cuidados necessários foram tomados para preservar a integridade dos(as) participantes.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (98) 2109-1250, através do e-mail cep@huufma.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, no Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, nº 227, Centro, São Luís-MA. CEP: 65020-070.

Como possível risco, há possibilidade de desconforto com as temáticas levantadas. Os riscos serão minimizados assegurando aos participantes a garantia do zelo pelo sigilo dos dados coletados, assim como o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, iniciais, registros individuais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias entre outros). Além disso, fica o participante reservado ao direito de se retirar da pesquisa, em qualquer momento do andamento do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais e profissionais. Outrossim, em caso de desconforto, a pesquisadora e orientadora deste estudo disponibilizarão espaço de escuta psicológica para melhor conforto do participante.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você terá o direito de buscar indenização nas instâncias legais (Item IV - 4.c da Resolução Nº 466 de 12/12/2012).

Requeremos também sua autorização para publicação dos resultados em revistas científicas e contextos acadêmicos, objetivando o incentivo e a promoção de estudos, pesquisas e práticas em prol da Psicologia Escolar e das atividades de inclusão da pessoa com deficiência, sem exposição de quaisquer informações que possam identificá-lo. Conforme estabelece o Artigo 17 da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, os(as) participantes têm o direito de ter acesso aos resultados gerais da pesquisa, caso manifestem interesse. As informações poderão ser solicitadas diretamente à pesquisadora responsável, por meio do contato informado neste Termo.

Considera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa superam os riscos, por promover uma discussão crítica sobre a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência. Caso você tenha algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para você.

Você receberá uma via deste termo, constando informações de contato do pesquisador para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que venha a ter sobre o projeto de

pesquisa e sua participação, agora ou em momentos posteriores. Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado por você em todas as páginas e assinadas, na última página, assim como pelo pesquisador. Uma via deste termo ficará com você e a outra com o pesquisador.

Dados da Pesquisadora:

Caroline França Madeira
carolinefmadeira@gmail.com
Celular: (98) 996147111

Dados da Pesquisadora Orientadora:

Prof^a Dr^a. Pollianna Galvão
polliannagalvao@yahoo.com.br
Celular: (98) 99208-7058

São Luís (MA), _____ / _____ / _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para coordenadores pedagógicos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI) – MESTRADO
ACADÊMICO

PESQUISA: Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Estudantes com Deficiência.

PESQUISADORA: Caroline França Madeira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Pollianna Galvão

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) coordenador(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Estudantes com Deficiência”. que intenciona contribuir na ampliação dos debates e contribuições acerca da Psicologia Escolar no contexto da Educação em sexualidade humana. O objetivo geral desse estudo é investigar indicadores para a atuação do psicólogo escolar em uma escola pública de São Luís - MA no processo da educação em sexualidade humana voltada a pessoas com deficiência.

Em caso de aceite, a sua participação nessa pesquisa se dará por meio de etapas. Na primeira etapa serão feitas contatos prévios com os professores escolhidos. Na segunda etapa ocorrerá a aplicação do questionário de levantamento sociodemográfico e perfil de formação e atuação profissional, e a entrevista semiestruturada para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa estão rigorosamente em conformidade com as normas éticas referentes à pesquisa com seres humanos, respaldadas nas Diretrizes Éticas de Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/12 e nº 510/16. Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão responsável por avaliar e acompanhar pesquisas que envolvam seres humanos, garantindo os

direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes. O CEP é parte integrante do sistema de proteção ética no Brasil, e sua aprovação assegura que todos os cuidados necessários foram tomados para preservar a integridade dos(as) participantes.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (98) 2109-1250, através do e-mail cep@huufma.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, no Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, nº 227, Centro, São Luís-MA. CEP: 65020-070.

Como possível risco, há possibilidade de desconforto com as temáticas levantadas. Os riscos serão minimizados assegurando aos participantes a garantia do zelo pelo sigilo dos dados coletados, assim como o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante (nome, iniciais, registros individuais, números de telefone, endereços eletrônicos, fotografias entre outros). Além disso, fica o participante reservado ao direito de se retirar da pesquisa, em qualquer momento do andamento do estudo, sem quaisquer prejuízos pessoais e profissionais. Outrossim, em caso de desconforto, a pesquisadora e orientadora deste estudo disponibilizarão espaço de escuta psicológica para melhor conforto do participante.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você terá o direito de buscar indenização nas instâncias legais (Item IV - 4.c da Resolução Nº 466 de 12/12/2012).

Requeremos também sua autorização para publicação dos resultados em revistas científicas e contextos acadêmicos, objetivando o incentivo e a promoção de estudos, pesquisas e práticas em prol da Psicologia Escolar e das atividades de inclusão da pessoa com deficiência, sem exposição de quaisquer informações que possam identificá-lo. Conforme estabelece o Artigo 17 da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, os(as) participantes têm o direito de ter acesso aos resultados gerais da pesquisa, caso manifestem interesse. As informações poderão ser solicitadas diretamente à pesquisadora responsável, por meio do contato informado neste Termo.

Considera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa superam os riscos, por promover uma discussão crítica sobre a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência. Caso você tenha algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para você.

Você receberá uma via deste termo, constando informações de contato do pesquisador para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que venha a ter sobre o projeto de pesquisa e sua participação, agora ou em momentos posteriores. Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado por você em todas as páginas e assinadas, na última página, assim como pelo pesquisador. Uma via deste termo ficará com você e a outra com o pesquisador.

Dados da Pesquisadora:

Caroline França Madeira
carolinefmadeira@gmail.com
Celular: (98) 996147111

Dados da Pesquisadora Orientadora:

Profª Drª. Pollianna Galvão
polliannagalvao@yahoo.com.br
Celular: (98) 99208-7058

São Luís (MA), _____ / _____ / _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Apêndice E: Questionário de levantamento sociodemográfico e perfil de formação e atuação profissional.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)

Questionário de levantamento sociodemográfico e perfil de formação e atuação profissional.

Título da pesquisa: Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Estudantes com Deficiência.

Prezados(as) participantes,

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre Inclusão de estudantes autistas na Rede Regular de Ensino, intitulada: “Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Estudantes com Deficiência: um estudo de caso”, por meio do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI). O questionário a seguir é um instrumento de construção de informações sobre indicadores para compreender as concepções e práticas dos atores escolares sobre a educação em sexualidade humana;

Levantar dados sobre a atuação e perfil sociodemográfico dos professores e tutores da sala de aula para a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência é importante para que seja possível conhecer essa realidade dos profissionais, assim desenvolver mecanismos que possam fomentar ações que visem o fortalecimento de práticas inclusivas a partir de uma perspectiva de atuação crítica e ética destes profissionais, pautada na garantia dos direitos humanos. Não há obrigatoriedade de identificação. Fique à vontade para expor quaisquer dúvidas, dificuldades ou comentários acerca do instrumento ou da pesquisa.
Agradecemos sua colaboração!

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES(AS)

| | |
|--|-----------|
| Eixo 1: IDENTIFICAÇÃO | |
| Nome: | |
| Idade: | |
| Gênero: () Masculino () Feminino () Outro (especifique): | |
| E-mail: | Telefone: |
| Há quanto tempo trabalha nessa instituição? | |
| Qual a natureza do seu vínculo com a SEDUC/MA? | |
| () Contrato () Concursado | |
| Disciplina que ministra/ Tipo de contato: | |
| Eixo 2: FORMAÇÃO | |
| Área de formação: | |
| () Graduado: | |
| () Especialização (Area/Tema): | |
| () Mestrado (Área/Tema): | |
| () Doutorado (Área/Tema): | |
| Natureza da Instituição de Ensino: () Pública () Privada | |
| Você obteve vivências formativas durante a graduação sobre a Educação em Sexualidade Humana? Se sim, especifique. | |
| Eixo 3: FORMAÇÃO CONTINUADA | |
| Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com estudantes com deficiência? Se sim, descreva-a (s). | |
| Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com a educação em sexualidade humana? Se sim, descreva-a (s). | |
| A SEDUC-MA oferece formações para os profissionais voltadas para a educação em sexualidade humana? | |

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS TUTORES(AS)

| | |
|--|-----------|
| Eixo 1: IDENTIFICAÇÃO | |
| Nome: | |
| Idade: | |
| Gênero: () Masculino () Feminino () Outro (especifique): | |
| E-mail: | Telefone: |
| Há quanto tempo trabalha nessa instituição? | |
| Qual a natureza do seu vínculo com a SEDUC-MA? | |
| () Contrato () Concursado | |
| Eixo 2: FORMAÇÃO | |
| Área de formação: | |
| () Graduando | |
| () Graduado | |
| () Especialização (Area/Tema): | |
| Natureza da Instituição de Ensino: () Pública () Privada | |
| Você obteve vivências formativas durante a graduação sobre a Educação em Sexualidade Humana? Se sim, especifique. | |
| Eixo 3: FORMAÇÃO CONTINUADA | |
| Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com estudantes com deficiência? Se sim, descreva-a (s). | |
| Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com a educação em sexualidade humana? Se sim, descreva-a (s). | |
| A SEDUC-MA oferta formações para os profissionais voltadas para a educação em sexualidade humana? | |

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS COODENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)

| | |
|--|-----------|
| Eixo 1: IDENTIFICAÇÃO | |
| Nome: | |
| Idade: | |
| Gênero: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro (especifique): | |
| E-mail: | Telefone: |
| Há quanto tempo trabalha nessa instituição? | |
| Qual a natureza do seu vínculo com a SEDUC-MA? | |
| <input type="checkbox"/> Contrato <input type="checkbox"/> Concursado | |
| Eixo 2: FORMAÇÃO | |
| Área de formação: | |
| <input type="checkbox"/> Graduado: | |
| <input type="checkbox"/> Especialização (Area/Tema): | |
| <input type="checkbox"/> Mestrado (Área/Tema): | |
| <input type="checkbox"/> Doutorado (Área/Tema): | |
| Natureza da Instituição de Ensino: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada | |
| Você obteve vivências formativas durante a graduação sobre a Educação em Sexualidade Humana? Se sim, especifique. | |
| Eixo 3: FORMAÇÃO CONTINUADA | |
| Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com estudantes com deficiência? Se sim, descreva-a (s). | |
| Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com a educação em sexualidade humana? Se sim, descreva-a (s). | |
| A SEDUC-MA oferta formações para os profissionais voltadas para a educação em sexualidade humana? | |

Apêndice F: Entrevista semiestruturada para identificação de práticas e estratégias relacionadas a educação em sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência.

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES(AS)

Eixo 1: Estudantes com deficiência

- 1- Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência?
- 2- Você sente alguma dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência? Fale sobre elas.

Eixo 2: Educação em Sexualidade humana nas escolas

3. A educação em sexualidade deve ser trabalhada na escola? Por quê?
4. Se sim, por quem ela deveria ser trabalhada?
5. Você tem dificuldades em falar sobre sexualidade?
- 6- Caso tenha dificuldades, consegue explanar sobre as causas dessa dificuldade?
- 7- Na sua opinião, qual seu papel da educação em sexualidade humana dos estudantes?

Eixo 3: Educação em Sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência

- 8- O que você pensa sobre a educação em sexualidade humana voltada aos estudantes com deficiência?
- 9- Algum aluno(a) com deficiência já lhe perguntou algo relacionado a sexualidade? Como você agiu?
- 10- Você acredita que a o estudante com deficiência possui informações básicas sobre sexualidade?
- 11- Na sua opinião, as pessoas com deficiência podem se relacionar amorosamente, construir famílias e ter filhos?
- 12- Caso responda que sim, você acredita que a pessoa com deficiência deve se relacionar com alguém que não possua deficiência ou que possua alguma deficiência?

Eixo 4: Psicologia Escolar e educação em Sexualidade Humana

- 13- Qual seu entendimento em relação a atuação do Psicólogo Escolar?
- 14- E sobre a educação em sexualidade humana, o Psicólogo Escolar pode contribuir com algo?

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTAS COM OS TUTORES(AS)**Eixo 1: Estudantes com deficiência**

- 1- Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência?
- 2- Você sente alguma dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência? Fale sobre elas.

Eixo 2: Educação em Sexualidade humana nas escolas

- 3- A educação em sexualidade deve ser trabalhada na escola? Por quê?
- 4- Se sim, por quem ela deveria ser trabalhada?
- 5- Você tem dificuldades em falar sobre sexualidade?
- 6- Caso tenha dificuldades, consegue explanar sobre as causas dessa dificuldade?
- 7- Na sua opinião, qual seu papel na educação em sexualidade humana dos estudantes?

Eixo 3: Educação em Sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência

- 8- O que você pensa sobre a educação em sexualidade humana voltada aos estudantes com deficiência?
- 9- Algum aluno(a) com deficiência já lhe perguntou algo relacionado a sexualidade? Como você agiu?
- 10- Você acredita que o estudante com deficiência possui informações básicas sobre sexualidade?
- 11- Na sua opinião, as pessoas com deficiência podem se relacionar amorosamente, construir famílias e ter filhos?
- 12- Caso responda que sim, você acredita que a pessoa com deficiência deve se relacionar com alguém que não possua deficiência ou que possua alguma deficiência?

Eixo 4: Psicologia Escolar e educação em Sexualidade Humana

- 13- Qual seu entendimento em relação a atuação do Psicólogo Escolar?
- 14- E sobre a educação em sexualidade humana, o Psicólogo Escolar pode contribuir com algo?

**QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS(AS)**

Eixo 1: Estudantes com deficiência

- 1- Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência?
- 2- Você sente alguma dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência? Fale sobre elas.

Eixo 2: Educação em Sexualidade humana nas escolas

- 3- A educação em sexualidade deve ser trabalhada na escola? Por quê?
- 4- Se sim, por quem ela deveria ser trabalhada?
- 5- Você tem dificuldades em falar sobre sexualidade?
- 6- Caso tenha dificuldades, consegue explanar sobre as causas dessa dificuldade?
- 7- Na sua opinião, qual seu papel na educação em sexualidade humana dos estudantes?

Eixo 3: Educação em Sexualidade humana voltada ao estudante com deficiência

- 8- O que você pensa sobre a educação em sexualidade humana voltada aos estudantes com deficiência?
- 9- Algum aluno(a) com deficiência já lhe perguntou algo relacionado a sexualidade? Como você agiu?
- 10- Você acredita que a o estudante com deficiência possui informações básicas sobre sexualidade?
- 11- Na sua opinião, as pessoas com deficiência podem se relacionar amorosamente, construir famílias e ter filhos?
- 12- Caso responda que sim, você acredita que a pessoa com deficiência deve se relacionar com alguém que não possua deficiência ou que possua alguma deficiência?

Eixo 4: Psicologia Escolar e educação em Sexualidade Humana

- 13- Qual seu entendimento em relação a atuação do Psicólogo Escolar?
- 14- E sobre a educação em sexualidade humana, o Psicólogo Escolar pode contribuir com algo?

ANEXOS

Anexo A- Termo de Consentimento da SEDUC para realização da pesquisa.



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Por ter sido informada verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia, eu, Nádyia Christina Guimarães Dutra, Secretária Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem, concordo em autorizar a discente do mestrado Caroline França Madeira, sob a orientação da Prof.* Dr*. Pollianna Galvão, à sua realização na escola, Centro de Ensino Professora Maria do Socorro Almeida (Código INEP: 210211171), vinculada a esta Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA), localizada na Rua dos Pinheiros, nº 15, quadra 16 - Jardim São Francisco, São Luís - MA; CEP 65076250; , e-mail: gabinete@edu.ma.gov.br

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa, intitulada preliminarmente "Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Adolescentes com Deficiência: Um Estudo de Caso", tem como objetivo geral investigar indicadores para a atuação do psicólogo escolar no processo da educação em sexualidade humana voltada para pessoas com deficiência em uma escola pública de São Luís - MA, por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

São Luís-Ma, de 17 de março de 2025.

Atenciosamente,

NÁDYA CHRISTINA GUIMARÃES DUTRA
 Secretaria Adjunta de Gestão da Rede
 do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA/SEDUC



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

Parecer sobre a Realização de Pesquisa de Campo

Em resposta ao Ofício nº 001/2025 que solicita a autorização para a realização de pesquisa integrante da dissertação de mestrado da discente Caroline França Madeira, sob a orientação da Profª Drª. Poliana Galvão, apresentamos as seguintes considerações.

O estudo, intitulado preliminarmente "Atuação em Psicologia Escolar na Educação em Sexualidade Humana a Adolescentes com Deficiência: Um Estudo de Caso", tem como objetivo geral investigar indicadores para a atuação do psicólogo escolar no processo da educação em sexualidade humana voltada para pessoas com deficiência em uma escola pública de São Luís - MA. A pesquisa será realizada no Centro de Ensino Professora Maria do Socorro Almeida (Código INEP: 21021171).

O projeto propõe a coleta de dados por meio de observações e entrevistas semiestruturadas com os atores escolares, além de um programa de intervenção em sexualidade humana junto aos adolescentes com deficiência. A pesquisa ocorrerá em etapas, assegurando a confidencialidade e o sigilo das informações coletadas.

Dante da relevância do tema e do compromisso com o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e equitativas, compreendemos que a referida pesquisa poderá contribuir significativamente para o entendimento e a melhoria das práticas pedagógicas voltadas à sexualidade humana de adolescentes com e sem deficiência. Além disso, os resultados podem embasar futuras intervenções nas escolas da rede pública de ensino.

Recomendamos que a pesquisadora apresente seu plano de trabalho detalhado, incluindo o cronograma de aplicação das atividades e entrevistas, aos gestores da referida escola, e que seja realizado o acompanhamento necessário por parte da equipe pedagógica da escola.

Atenciosamente,


NÁDYRA CHRISIANA GUIMARÃES DUTRA
 Secretaria Adjunta de Gestão da Rede
 de Ensino e da Aprendizagem – SAGEA/SEDUC

Anexo B – Parecer Consustanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 7.945.706

junto ao adolescente com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A apresentação de riscos e benefícios está adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo apresentado inclui todas as informações necessárias para a análise ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória cumprem todas as exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Todas as recomendações foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto preencheu todos os requisitos obrigatórios indicados pelas legislações éticas vigentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|---------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2600346.pdf | 08/10/2025 08:55:48 | | Aceito |
| Outros | Carta_resposta.pdf | 08/10/2025 08:54:32 | CAROLINE FRANCA MADEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCL2_revisado.docx | 08/10/2025 08:53:53 | CAROLINE FRANCA MADEIRA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 08/10/2025 08:53:26 | CAROLINE FRANCA MADEIRA | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.docx | 08/10/2025 08:52:58 | CAROLINE FRANCA MADEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa.pdf | 08/10/2025 08:52:17 | CAROLINE FRANCA MADEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa.docx | 08/10/2025 08:52:03 | CAROLINE FRANCA MADEIRA | Aceito |