



ORGANIZADORAS

Tais Fim Alberti

Ana Ludmila Freire Costa

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

criando possibilidades
e promovendo experiências
com a educação básica,
ensino técnico e superior



PPGP
UFSM

COM
PARTILHA





ORGANIZADORAS

Tais Fim Alberti

Ana Ludmila Freire Costa

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

criando possibilidades
e promovendo experiências
com a educação básica,
ensino técnico e superior



2025
São Paulo



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P974

Psicologia e políticas públicas educacionais: criando possibilidades e promovendo experiências com a educação básica, ensino técnico e superior / Organização Tais Fim Alberti, Ana Ludmila Freire Costa. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-351-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Psicologia Escolar e Educacional. 3. Educação Básica, Técnica e Superior. 4. Formação em Psicologia Escolar. I. Alberti, Tais Fim. II Costa, Ana Ludmila Freire. III. Título.

CDD 150.73206

Índice para catálogo sistemático:

I. Psicologia Escolar e Educacional

II. Políticas Públicas Educacionais

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Ana Sara Souto
Tipografias	Acumin, Belarius, Gobold
Revisão	Larissa Barbosa Finamore
Organizadoras	Tais Fim Alberti Ana Ludmila Freire Costa

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabília Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal do Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegling

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio13

EIXO 1

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA..... 25

CAPÍTULO 1

Pablo de Souza Seixas
Ana Ludmila Freire Costa

**Desafios da formação
em Psicologia no Brasil26**

CAPÍTULO 2

Silvana Maia Borges
Gabriela Oliveira Guerra
David Freitas dos Santos
Laura Cadaval
Taís Fim Alberti

**Formação em Psicologia
no Rio Grande do Sul:
reflexões críticas a partir de uma pesquisa documental51**



EIXO 2

**PSICOLOGIA ESCOLAR
E EDUCACIONAL NA REDE BÁSICA.....81**

CAPÍTULO 3

Maria de Fátima Araújo
Alianna Augusta da Silva Varela
Ana Ludmila Freire Costa
Joyce Pereira da Costa

**Psicologia Escolar e Educacional
na Educação Infantil:
práticas na rede pública.....82**

CAPÍTULO 4

Alianna Augusta da Silva Varela
Maria de Fátima Araújo
Ana Ludmila Freire Costa
Joyce Pereira da Costa

**Secretaria Municipal de Educação
como contexto de atuação da Psicologia
Escolar e Educacional:
relato de práticas 105**

CAPÍTULO 5

Andréia Garcia dos Santos
Meiridiane Domingues de Deus

**Psicologia, Políticas Públicas Educacionais
e implementação da Lei n. 13.935/2019:
cenário de Precarização Social do Trabalho 127**



CAPÍTULO 6

Daniilo Peres Bemgochea Junior

Augusto Jahn Córdova

Bianca Zanchi Machado

Máilon Rodrigues Marques

Andrei Thauã Chaves Pereira

Pedro Corrêa Silva

Psicologia Escolar e Educacional:

vivências da extensão em interlocução com a arte 149

CAPÍTULO 7

Emanuel Chiamenti Pedroso

Taís Fim Alberti

Silvana Maia Borges

**Estágio em Psicologia Escolar
e Educacional em uma ONG:**

reflexões críticas a partir da análise institucional..... 175

EIXO 3

PSICOLOGIA ESCOLAR

E EDUCACIONAL NO ENSINO

TÉCNICO E SUPERIOR..... 197

CAPÍTULO 8

Joyce Pereira da Costa

Pablo de Souza Seixas

Maria Luciane Bezerra da Silva

Edson Ronaldo Campelo da Cruz Araújo

Claraelis Borges de Souza

**Atuação da Psicologia Escolar
e Educacional em Instituto Federal
no interior do Nordeste brasileiro:**

reflexões a partir de uma experiência de estágio 198



CAPÍTULO 9

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira

Taís Fim Alberti

Samara Silva dos Santos

Paula Schneider dos Santos

**O uso de metilfenidato
entre estudantes universitários:**

medicalização das dificuldades
do processo de escolarização 225

CAPÍTULO 10

Mônica Rafaela de Almeida

Mayara Wenice Alves de Medeiros

Cynthia Castiel Menda

Daniela da Cunha Lopes Almeida

**Assistência estudantil,
saúde mental e inclusão:**

possibilidades para a atuação
da psicologia no Ensino Superior 249

Sobre os autores e as autoras 276

Índice remissivo 284



PREFÁCIO

O prefácio deste livro demanda uma contextualização sobre sua criação. O recebimento de recursos decorrentes do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Pós-Doutorado Estratégico/CAPEs, viabilizados pelo Edital n. 16/2022, que possibilitou esta produção, foi só o estopim para a consolidação de uma parceria que já queria dar certo entre o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão COMPARTILHA e o Núcleo de Estudos e Práticas em Marxismo, Ciência, Psicologia e Educação (EMANCIPE).

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) vem desenvolvendo ações para fomentar a formação em políticas públicas em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) desde o ano 2013. Por meio do Edital 2013, Processo n. 88881.068438/2014-01, foi aprovada a proposta de Cooperação Acadêmica entre os Programas de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade De Brasília (UNB). O foco da pesquisa foi a atuação da(o) psicóloga(o) no campo das políticas públicas sociais.

Durante essa cooperação, a fim de consolidar redes de pesquisa e cooperação entre os programas participantes, foram realizadas missões de estudo, de docência e de pesquisa entre as instituições, assim como parcerias para orientações de dissertações de mestrado e participações em bancas de defesas de dissertações e teses. Outro resultado importante dessa parceria foi a realização de dois doutorados e um pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte de estudantes/profissionais vinculados inicialmente ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria pelo curso de mestrado.

Os resultados da pesquisa foram divulgados em apresentações de trabalhos em eventos científicos, publicações de artigos e por meio da organização de um livro em conjunto intitulado: Políticas sociais, formação e atuação do psicólogo, publicado em 2020 pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), além da construção de duas teses e artigos, produtos do doutorado e pós-doutorado. Dessa forma, como já há um investimento de ambas as instituições na investigação e produção de conhecimento no campo das políticas públicas sociais, considera-se relevante incluir, nesse escopo de expertise, as políticas educacionais. Recentemente, foi aprovada a Lei n. 13.935/19 que regulamenta sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Esse dispositivo legal provocou um movimento pela implementação da lei para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

Pretende-se, assim, além de fortalecer parcerias acadêmico-científicas entre UFRN e UFSM, contribuir para o debate e avançar na produção de conhecimento teórico-prático no campo das políticas públicas educacionais. A partir dessa parceria já estabelecida, o grupo de trabalho responsável por elaborar uma proposta para concorrer ao Edital n. 16/2022 (PDPG) retomou esse contato com as pesquisadoras do campo das políticas de assistência social da UFRN. Elas sugeriram um diálogo com pesquisadores(as) vinculados(as) com as políticas de educação, pesquisando a interface Psicologia e Educação na mesma instituição. Assim, chegamos ao encontro entre Compartilha e o grupo Emancipe, sobre os quais faremos uma breve apresentação.

O “Núcleo Compartilha: Psicologia e Educação transformando contextos sociais” atua desde 2017 nos eixos de ensino, pesquisa e extensão e surgiu do trabalho conjunto de duas professoras do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria e seus respectivos grupos de pesquisa: “Grupo de Ensino,

Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação” (GEPEPE), coordenado pela professora Taís Fim Alberti, e o “Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Violência e Contextos Sociais” (GEPEVICS), coordenado pela professora Samara Silva dos Santos. A atuação em conjunto ocorre desde 2017 e propõe uma interlocução entre duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM (PPGP/UFSM): “Saúde, desenvolvimento e contextos sociais” e “Problemáticas de saúde e contextos institucionais”.

Como, neste livro, contamos com escritos sobre as atividades de pesquisa e extensão produzidas pelo núcleo, a seguir, contextualizamos suas principais atividades, concepções e posicionamento ético-político.

O “Núcleo Compartilha” conta com alunos da graduação, pós-graduação e profissionais interessados em participar do trabalho, que ocorre por meio de ações de extensão no campo prático da escola e sua comunidade. No campo do ensino, as ações acontecem através de atividades como grupos de estudo, rodas de conversas, encontros abertos com discussão de temáticas pré-definidas, eventos acadêmicos, entre outros. Já no campo da pesquisa, ocorrem com atividades vinculadas aos temas de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes da pós-graduação, assim como atividades de iniciação científica. As pesquisas do grupo frequentemente inspiram ações de extensão, garantindo a continuidade do trabalho e o diálogo com a comunidade escolar.

O Núcleo também se dedica à pesquisa como forma de resistir ao neoliberalismo e aos movimentos conservadores que permeiam a educação, buscando valorizar as demandas, reivindicações e questionamentos de professores, alunos e demais participantes do processo de ensino-aprendizagem. Todas as atividades contam com espaço de supervisão, estudos, discussão e planejamento, o qual é realizado de forma semanal pelo grupo por meio de reuniões permanentes.

Dessa forma, o Núcleo Compartilha desenvolve suas atividades de formação e atuação em processos educativos, clínicos, psicossociais, institucionais, comunitários, entre outros, a partir da perspectiva crítica. Essa abordagem tem como compromisso a compreensão da realidade escolar nas dimensões sociais, históricas, culturais, institucionais e pedagógicas dos fenômenos escolares, além da inserção de uma práxis participativa e crítica no interior das escolas, sendo tal práxis interdisciplinar e intersetorial (Souza, 2010).

Em consonância, o viés crítico, político e social permeia as atividades citadas acima e fazem questionar o fazer da Psicologia Escolar e Educacional, tendo como principais balizadores o compromisso com a educação e com a escola democrática (Souza, 2010). Para isso, as ações do Núcleo têm por base a teoria crítica da Psicologia baseada em Lev Vygotsky (Psicologia Histórico-Cultural), a Pedagogia Histórico-crítica (Saviani), bem como a Psicologia Escolar Crítica, que tem como principal expoente Maria Helena Souza Patto. Por se tratar de um grupo amplo e que trabalha com diferentes abordagens, os processos clínicos são ancorados na Psicanálise e sua força transgressora, assim como na Terapia Cognitivo-Comportamental a partir da responsabilidade, criatividade e sensibilidade no desenvolvimento das propostas de atuação.

A formação do EMANCIPE em 2023 é resultante de uma trajetória das coordenadoras Ana Ludmila Costa e Joyce Pereira da Costa, juntamente com o coordenador Pablo de Sousa Seixas, no Grupo de Pesquisas Marxismo e Educação (GPME/UFRN), ao qual mantém vinculação até hoje. Tal percurso, de mais de 20 anos, se reflete em diversas publicações, projetos de pesquisa, extensão e parcerias, especialmente com o CRP 17ª região, dado seu caráter teórico-prático. Tais coordenadores são docentes-pesquisadores da área de Psicologia Escolar e Educacional dos dois únicos cursos públicos de graduação em Psicologia do Rio Grande do Norte. Diante de inquietações em relação à formação graduada em Psicologia, que muitas vezes se resume a discussão de abordagens

essencialistas de forma descontextualizada, decidiram oportunizar um espaço de reflexão crítica, produção acadêmica e proposição de intervenções que desafiem as práticas psicológicas hegemônicas, especialmente em sua interface com a Educação e a Ciência, por meio da criação do Núcleo.

Assim, vinculado à UFRN, propõe ações e reflexões em distintos âmbitos no que se refere à interface entre Marxismo, Psicologia e Educação, além dos debates sobre ciência. Os princípios orientadores do grupo incluem o estímulo à autonomia dos(as) participantes, a horizontalidade das relações nas tomadas de decisão e a busca por um ambiente de trabalho colaborativo e afetivo.

Atualmente, conta com quatro linhas de pesquisa, cadastradas no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: Ciência e ontologia marxiana; Políticas Educacionais e formação em Psicologia; Psicologia na Educação Básica; e Psicologia, Educação e Marxismo: relações possíveis. Além dos(as) professores(as) coordenadores(as), em 2024, participam 8 bolsistas de Iniciação Científica, 1 pesquisadora mestre, 1 doutoranda e aproximadamente 38 estudantes de graduação como colaboradores(as), que se distribuem entre projetos de pesquisa simultâneos, articulados a aspectos prioritários vivenciados no contexto atual.

Considera-se que o EMANCIPE tem promovido importantes contribuições para a construção de referenciais teóricos e intervenções práticas focadas nas condições histórico-sociais (Lacerda, 2016). Tal experiência tem garantido à equipe gestora representatividade no estado do Rio Grande do Norte, o que traz para a equipe responsabilidade com o campo. Espera-se que essa iniciativa possa impactar nos rumos da Educação Básica e superior por meio de incidência política, auxiliando a restituir à educação o seu caráter promotor de emancipação humana e transformação social (Lima; Jimenez, 2011).

O encontro entre EMANCIPE e COMPARTILHA se constrói a partir de alguns aspectos em comum, que impulsionam a parceria, tais como: serem sediados em cursos de graduação em Psicologia em campus de interior de universidades federais; o interesse na interface Psicologia e Educação; e, principalmente, o entendimento de que se a educação reproduz e legitima as condições sociais existentes, também pode se tornar um espaço para práticas emancipatórias. Partindo de tais alinhamentos, a parceria se efetivou na organização deste livro, que está estruturado em três eixos temáticos: Formação em Psicologia, Psicologia Escolar e Educacional na Rede Básica e Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Técnico e Superior.

O primeiro eixo temático, Formação em Psicologia, conta com dois capítulos. De autoria de Pablo de Sousa Seixas e Ana Ludmila Freire Costa, o ensaio teórico intitulado “(Novos) desafios da formação em Psicologia no Brasil” parte de um resgate histórico da formação graduada em Psicologia no país, como contexto para debater os desafios enfrentados no ensino de Psicologia ao longo de todo esse tempo. A Revisão Narrativa de Literatura apresentada se centra em dois conjuntos de mudanças operadas na realidade contemporânea: as propostas de políticas educacionais agudizadas pela agenda neoliberal nos últimos dez anos e a publicação das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, aprovadas em 2023. A análise visa apresentar como tais itens interferem diretamente nos perfis formativos, contextualizando os desafios impostos para a formação em Psicologia nos dias de hoje.

Já o segundo capítulo desse eixo, cujo título é “Formação em Psicologia no Rio Grande do Sul: reflexões críticas a partir de uma pesquisa documental”, escrito por Silvana Maia Borges, Gabriela Oliveira Guerra, David Freitas dos Santos, Laura Cadaval e Taís Fim Alberti, discute resultados da pesquisa documental “Mapeamento da formação em processos educativos nos cursos de graduação em Psicologia do RS”, desenvolvida por um projeto de iniciação científica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM.

As análises permitiram tecer críticas sobre a hegemonia epistemológica que permeia os currículos, assim como advertir que boa parte das instituições de ensino do estado não disponibilizam os documentos pedagógicos dos cursos, fator que limitou a compreensão sobre a formação ofertada.

Na sequência, o eixo temático Psicologia Escolar e Educacional na Rede Básica reúne cinco capítulos. Desses, dois se referem a relatos da experiência do Estágio Curricular Obrigatório no campo da Psicologia Escolar e Educacional na rede básica de educação pública: o texto “Psicologia Escolar e Educação Infantil: práticas na rede pública”, escrito por Maria de Fátima Araújo, Alianna Augusta da Silva Varela, Ana Ludmila Freire Costa e Joyce Pereira da Costa, foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e o texto “Secretaria Municipal de Educação como contexto de atuação da Psicologia Escolar: relato de estágio”, de autoria de Alianna Augusta da Silva Varela, Maria de Fátima Araújo e Ana Ludmila Freire Costa, foi desenvolvido junto à Secretaria Municipal de Educação. Ambos realizados na periferia de uma cidade do interior do Nordeste ao longo de 2023.

Tais materiais contribuem ao apontar, na avaliação das experiências, os principais desafios encontrados no processo e as aprendizagens geradas. Destaca-se, de tal avaliação, a necessidade de os(as) profissionais da Psicologia na Rede Pública estarem sempre atentos às expectativas equivocadas sobre suas atribuições profissionais para que possam atuar na promoção de uma educação pública de qualidade para todos, em parceria com os demais atores presentes no processo educacional.

O terceiro capítulo desse eixo é um ensaio elaborado por Andréia Garcia dos Santos e Meiridiane Domingues de Deus e tem como objetivo refletir sobre as relações entre a Psicologia, as Políticas Públicas Educacionais e a implementação da Lei n. 13.935/2019 em um cenário de Precarização Social do Trabalho (PST). Contamos

com uma conjuntura de desmonte das políticas públicas educacionais e o avanço de políticas conservadoras espalhadas pela cultura, pelo ordenamento econômico e pelos modos de vida da sociedade. Nesse sentido, o capítulo aborda as manifestações do ordenamento conservador e seus impactos na implementação da política pública e as práticas profissionais na seara da Educação Básica. O capítulo foi dividido em duas categorias: “Os desdobramentos da implementação da Lei n. 13.935/2019 diante da PST nas Políticas Públicas Educacionais” e o “O compromisso ético-político da Psicologia nas Políticas Públicas Educacionais”.

O quarto capítulo desse eixo temático foi elaborado por Danilo Peres Bemgochea Junior, Bianca Zanchi Machado, Máilon Rodrigues Marques, Andrei Thauã Chaves Pereira, Pedro Corrêa Silva e Augusto Jahn Córdova, tendo sido intitulado como “Psicologia Escolar e Educacional na Prática: vivências da extensão”. O material apresenta um relato de experiência sobre o dia a dia da Psicologia Escolar e Educacional a partir de um projeto de extensão vinculado à UFSM, em uma escola da Rede Pública Municipal da cidade. Destaca-se a parceria da extensão com um projeto de dança que ocorre na escola e que visa, através do hip-hop, reforçar o senso de pertencimento das crianças com a comunidade, bem como a redução da violência e o cuidado com a saúde mental, trabalhando por meio de três eixos fundamentais: saúde, educação e geração de renda. Tal parceria demonstra a importância de uma construção em conjunto com a escola e a comunidade, respeitando os saberes já existentes no bairro e valorizando práticas baseadas no diálogo como forma de transformação social.

O último capítulo que compõe o eixo temático Psicologia Escolar e Educacional na Rede Básica, “Estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma ONG: reflexões críticas a partir da análise institucional”, de autoria de Emanuel Chiamenti Pedroso, Taís Fim Alberti e Silvana Maia Borges, refere-se ao relato de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em um contexto não-formal de

aprendizagem. O escrito consiste em um relato de experiência acerca de um estágio curricular em uma Organização Não-Governamental (ONG) de Proteção Social Básica, cujas práticas e reflexões foram fundamentadas na Psicologia Escolar e Educacional. A análise institucional foi utilizada pelo estagiário de Psicologia, sendo indicada no texto como recurso significativo para o desenvolvimento da formação e da atuação profissional crítica, comprometida ética e politicamente com os princípios da Psicologia enquanto ciência e profissão.

O eixo que encerra o livro é nomeado Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Técnico e Superior, com três capítulos. No primeiro, as autoras Joyce Pereira da Costa, Maria Luciane Bezerra da Silva, Edson Campelo da Cruz Araújo e Claraelis Borges de Souza apresentam um debate intitulado “Atuação da Psicologia Escolar e Educacional em Instituto Federal no interior do Nordeste brasileiro: reflexões a partir de uma experiência de estágio”. Com o objetivo de discutir as possibilidades e os desafios para a atuação em PEE em um IF no interior do Nordeste brasileiro, constataram a potência do trabalho da Psicologia nesse espaço, apesar dos desafios diversos inerentes a uma atuação crítica em PEE.

Na continuação, Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira, Tais Fim Alberti, Samara Silva dos Santos e Paula Schneider dos Santos discutem “O Uso de Metilfenidato entre Estudantes Universitários: medicalização das dificuldades do processo de escolarização”. Objetivando discutir aspectos do processo de escolarização no Ensino Superior que podem induzir à busca pelo psicofármaco, tecem considerações sobre a historicidade do uso de Cloridrato de Metilfenidato, sobre os conceitos de medicalização e medicamentação, bem como se discute as implicações do neoliberalismo para o Ensino Superior e fatores da vivência acadêmica, apontando que a compreensão do uso de Cloridrato de Metilfenidato entre estudantes universitários demanda considerá-lo enquanto um fenômeno produzido a partir de dimensões sociais, históricas e culturais.

Encerrando o eixo e o livro, tem-se o capítulo “Assistência Estudantil, Saúde Mental e Inclusão: o lugar da Psicologia no Ensino Superior”, elaborado por Mônica Rafaela de Almeida, Mayara Wenice Alves de Medeiros, Cynthia Castiel Menda e Daniela da Cunha Lopes Almeida. No texto, as autoras debatem a atuação do(a) psicólogo(a) nas IFES a partir dos seguintes eixos: política de assistência estudantil; saúde mental e inclusão.

Talvez, ao terminar de ler essa apresentação, você cara(o) leitora(o) tenha se questionado sobre a capa que apresentamos nesta obra. Por que ela não expressa imagens relacionadas com a Educação, já que estamos abordando a Psicologia Escolar em nossos textos? A capa é de autoria de Ana Sara e surgiu a partir de conversas online entre os grupos Compartilha e EMANCIPE, no qual foram construindo as possibilidades, pensando nos detalhes que representam este encontro, nas regionalidades e na essência de cada um dos estados. Dessa forma, com os elementos que foram levantados nas falas, surgiu a ideia do encontro entre os Rios Grandes (Sul e Norte) que, em confluência, marcam essas instituições e o encontro entre a Psicologia e a Educação, unindo-se para construir conhecimento teórico e prático na busca pela transformação da realidade.

Pensando nas regionalidades, lembramos das árvores que poderiam representar cada estado. Para o povo gaúcho, a erva-mate, a qual é utilizada para fazer o chimarrão no Rio Grande do Sul e que remete suas origens ao povo indígena guarani, foi intencionalmente pensada para lembrarmos dos povos originários que constituíram esse país. O chimarrão tradicionalmente é compartilhado em rodas de conversas embaixo da sombra dessas árvores. Representa uma expressão de união de diferentes culturas, de confraternização, que nos ampara no campo dos afetos e da convivência diária no trabalho e na vida pessoal. Para o povo potiguar, do Rio Grande do Norte, a árvore representada é o cajueiro. Sua arquitetura é conhecida por uma copa ramificada, extensa e alta, podendo chegar a até vinte metros de altura. Seu fruto, a castanha de caju, foi muito utilizado

como alimento e na medicina tradicional por várias comunidades indígenas nordestinas. Hoje, o maior cajueiro do mundo encontra-se em Parnamirim, no Rio Grande do Norte.

As aves quero-quero (Rio Grande do Sul) e carcará (Rio Grande do Norte) aparecem se banhando nas águas dos rios. O quero-quero é uma ave que se origina em áreas de campo às margens dos rios e dos lagos ou terrenos lodosos e é conhecido como “sentinela das coxilhas” pelo povo rio-grandense. O carcará é uma ave conhecida por sua habilidade de se adaptar a diferentes ambientes e pela caça que lhe garante a sobrevivência mesmo em tempos difíceis. Os pássaros representam a possibilidade de alçar novos voos mesmo diante de ambientes geográficos e climáticos hostis.

Tais elementos simbólicos dos dois estados representam a metáfora que ancora este livro: os rios que formam o encontro de conhecimentos; as árvores que, com sua sombra, guardam e amparam os afetos e a troca de experiências; e as aves que, com sua resistência, e agilidade possibilitam novas perspectivas de formação e atuação. Entendemos que o trabalho na interface da Psicologia com Educação necessita desses elementos para construir afetos, laços e teorias, resistindo aos movimentos de retrocesso e conservadorismo que vão se metabolizando na tessitura social brasileira.

Desejamos que as pesquisas e experiências aqui compartilhadas gerem novos encontros e trocas pelo Brasil afora, na interface entre Psicologia e Educação.

Organizadoras

REFERÊNCIAS

LACERDA JR, F. Marxismo e psicologia: Notas críticas sobre epistemologismo, emancipação e historicidade. *In*: OLIVEIRA, I. F. de; PAIVA, I. L. de; COSTA, A. L. F.; COSTA, J. P. da; SANTOS, L. I. C. dos (org.). **Marx hoje**: Pesquisa e transformação social. (pp. 255-276). São Paulo: Editora Expressão Popular, 2016.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982011000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2025.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. Polêmicas do nosso tempo**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



1

Eixo

**FORMAÇÃO
EM PSICOLOGIA**



1



*Pablo de Souza Seixas
Ana Ludmila Freire Costa*

**DESAFIOS
DA FORMAÇÃO
EM PSICOLOGIA
NO BRASIL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6.1

INTRODUÇÃO

A formação em Psicologia no Brasil tem sido alvo de sistemáticos estudos, tanto por parte da comunidade científica quanto pelas entidades profissionais da área, com angulações teórico-metodológicas e temáticas diversas, com maior ou menor abrangência geográfica (a exemplo de Amêndola, 2014; Bernardes, 2012; Bock, 2002; Ferreira Neto, 2004; Lisboa; Barbosa, 2009; Ribeiro; Soligo, 2020; Seixas, 2014; Souza; Facci; Silva, 2018; entre outros). Assim, ao longo dos anos, tal acúmulo de conhecimentos acerca de sua preparação profissional faz emergir várias questões centrais para o debate formativo em Psicologia. Conhecidos de maneira geral como “dilemas na formação”, tais debates envolvem aspectos epistemológicos, políticos e técnicos e, apesar dos dissensos nos posicionamentos, há uma concordância de que as proposições feitas para a formação em Psicologia no país têm avançado (Bernardes, 2004, 2012; Bock, 2002; Seixas, 2014).

Para além dessa dinâmica interna à Psicologia, a análise da formação inicial para a profissão precisa incorporar os atravessamentos em torno das políticas educacionais propostas no país. Ainda que essas não configurem determinantes exclusivos, tratam de condicionantes para a conformação dos cursos de graduação em qualquer área (Leher, 2021). Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Psicologia (Ministério da Educação, 2023), principal documento norteador da formação, refletem, em grande medida, o direcionamento de tais políticas no século XXI. Isso significa que as atuais DCNs trazem consigo um conjunto de desafios para a oferta de uma formação graduada com qualidade, cuja superação demanda uma apropriação crítica a tais condicionantes.

A partir de tais considerações, postula-se como objetivo para este capítulo sistematizar os desafios para a formação atual em Psicologia postos tanto pela dinâmica interna da área quanto pelas políticas de Ensino Superior contemporâneas. Com isso, pretende-se

contribuir para a atualização do debate acerca dos cursos de graduação da área, dando continuidade aos estudos progressos.

Para tanto, toma-se como orientador teórico-metodológico a revisão narrativa de literatura que, segundo Cavalcante e Oliveira (2020), ao permitir uma descrição abrangente sobre determinado tema, é indicada para pontuar as mudanças e avanços em tais estudos. Ainda que tenha limitações por não se tratar de um levantamento robusto e sistematizado dos materiais científicos, a análise de diferentes tipos de documentos (tais como legislações e normativas, teses e dissertações, artigos científicos e artigos de opinião) possibilita a descrição e o estudo de aspectos teóricos, ético-políticos e contextuais de certo tema, o que se aplica a este escrito.

A fim de atingir o objetivo proposto, o texto está estruturado em quatro sessões após esta introdução: inicia com um breve contexto histórico da formação em Psicologia no Brasil, situando desde as primeiras regulamentações nos anos 1960 até o último modelo de legislação, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais; continua com uma análise dos 20 anos de formação em Psicologia no Brasil sob a lógica das DCNs (2023); prossegue com uma articulação entre os marcos lógico-legais do campo e os direcionamentos das políticas de Ensino Superior no século XXI; e se encerra com considerações acerca da importância dos debates sobre formação em Psicologia não se restringirem aos aspectos técnicos e operacionais das DCN, mas os contextualizarem à luz dos projetos de sociedade em disputa que condicionam as políticas de Ensino Superior.

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL: DO CURRÍCULO MÍNIMO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES

A organização e a padronização da formação graduada em Psicologia no Brasil coincidem com a regulamentação da profissão

de psicólogo em 1962, indicando que desde o seu início, debates sobre formação já estavam presentes no país. Segundo Massimi (2004), o resgate histórico da formação em Psicologia no país ocorre em função do desenvolvimento da prática e da produção de conhecimento na área, o que supõe o estabelecimento da Psicologia enquanto ciência moderna, instaurado e transmitido por instituições próprias, como universidades. No caso brasileiro, trata-se de um processo que só ocorrerá no século XX, e de forma mais intensa após somente a década de 1930.

De fato, foi entre a década de 1930 e a década de 1960, período da regulamentação da formação graduada, que a Psicologia no Brasil passou por um processo de autonomização e criou as condições necessárias para sua difusão (Jacó-Vilela, 2024). Antunes (2004) conta que durante a década de 1950 são criados os primeiros cursos de Psicologia no país, sendo o pioneiro no estado do Rio de Janeiro, na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Apesar desses poucos cursos terem se constituído em um período pré-regulamentação, serviram para consolidar o campo e estabelecer os primeiros modelos formativos.

O parecer 403, complementar à Lei n. 4.119/62 que regulamenta a profissão, estabelecia que o exercício profissional dependeria da formação em nível superior, em instituições credenciadas pelo governo e que seguissem os moldes fixados no referido parecer. Os cursos deveriam ter a duração de quatro anos para formação comum e um último para capacitação profissional e deveriam apresentar um currículo mínimo, idêntico para todo o país, e um espaço de intervenção próprio, o serviço-escola. Segundo Seixas (2014), o modelo formativo apresentado pelo Currículo Mínimo era de inspiração positivista, de viés fortemente tecnicista, apresentando uma visão de ser humano estruturada, fragmentado e, sobretudo, desconectado do contexto social. Assim, a formação era marcada por um caráter liberal e apontava para uma formação de cunho individualizante e subjetivista (Antunes, 2004; Yamamoto; Oliveira, 2010). Em grande

parte, essa visão considerada mais conservadora de ser humano estava alinhada aos ideais políticos e ideológicos do próprio cenário histórico em que o Brasil estava passando à época, a saber, o período autocrático burguês, da ditadura empresarial-militar, que teve seu início em 1964, logo após a regulamentação da profissão.

Durante essa época, do ponto de vista do Ensino Superior, foram propostas novas políticas para o setor, sendo o conjunto principal delas, a reforma universitária de 1968, que, com seu caráter ideológico, foi responsável, entre outras coisas, pelo crescimento massificado da educação universitária privada. Segundo Ferreira Neto (2004), esse período da formação em Psicologia, pós reforma de 1968, foi marcado pela transição de um modelo de ensino público por um privado empresarial, caracterizado por baixo investimento científico, docentes com pouca qualificação e ensino tecnicista com caráter assumidamente conservador. Entretanto, esse modelo de formação passa a ser alvo de questionamentos que, somados ao pensamento crítico que surge e se amplia no cenário político brasileiro, provocam, a partir do final dos anos 1970, críticas mais estruturadas sobre o papel do psicólogo na sociedade e, conseqüentemente, sobre o processo de formação que sustenta essa atuação.

Para além de uma série de reflexões críticas acerca do papel da profissão, surgem novas propostas de Psicologia, apresentando uma perspectiva contra-hegemônica ao que era feito até então. Segundo Jacó-Vilela (2024, p. 6), durante esse período "...vemos novos sujeitos, novos problemas e novas abordagens se firmando na academia, na prática profissional e nas associações". Essa nova Psicologia gestada necessitava de uma mudança na formação graduada, ensejando novas mudanças curriculares. Essas mudanças foram influenciadas pelo fim da ditadura, consolidação da profissão, aumento da produção de conhecimento e crescimento dos programas de pós-graduação, assim como pelo estabelecimento de novas práticas e novos públicos atendidos e uma atuação mais crítica das entidades representativas da categoria (Bernardes, 2004; Seixas, 2014).

Essa nova postura da profissão no país permitiu, ao longo dos anos, uma maior participação na incidência política em pautas democráticas e progressistas e uma participação mais qualificada em diferentes políticas públicas. Não só isso, um novo conteúdo adentra os currículos de Psicologia ao longo dos anos, permitindo uma mudança não só nos padrões de atuação, mas também nos padrões de formação para a categoria.

Assim, passados quase cinquenta anos da regulamentação inicial, já no século XXI, a formação sofreu novas alterações, tanto em função das mudanças nas políticas de Ensino Superior quanto nas demandas exigidas pela própria Psicologia em nome de diferentes entidades e representantes acadêmicos. O modelo formativo baseado no currículo mínimo deu lugar a uma nova proposta, cujas orientações advieram de uma nova legislação: como uma das decorências da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/96), a formação graduada em Psicologia passa a ser regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior [CNE/CES], 2004), lógica organizativa da formação que permanece até então.

A FORMAÇÃO ATUAL EM PSICOLOGIA: EM ANÁLISE, 20 ANOS DE DCNS

Apesar do intenso debate em torno de sua formulação e da existência de aspectos ainda controversos, não há dúvidas de que as DCNs representam um progresso em relação ao antigo modelo de Currículo Mínimo (Amendola, 2014; Bock, 2002; Bernardes, 2012; Ribeiro; Soligo, 2020; Souza; Facci; Silva, 2018; Yamamoto; Oliveira, 2010; Vieira-Santos, 2016). Segundo Seixas (2014), as mudanças consequentes dessa substituição, trouxeram como fundamento a noção

de competências e habilidades, promovendo flexibilidade e diversidade que respeitam a singularidade e a vocação de cada curso, além de dar espaço para as particularidades da região onde estão inseridos. Ou seja, a lógica da formação a partir de Diretrizes Curriculares permitiu a proposição de novos modelos formativos para a Psicologia, com possibilidade de inserção de diversas teorias e técnicas, abrindo espaço para a construção de um currículo que leve em consideração a inserção de novos campos e resposta a novas demandas.

O padrão formativo baseado no modelo proposto pelas DCNs teve três edições até então: a primeira aprovada em 2004, a segunda como mera atualização da primeira em 2011, para a inclusão do debate sobre licenciatura, e a terceira recentemente publicada em 2023. Um breve resgate histórico desses quase 20 anos de formação pautada nas DCNs aponta dois aspectos permanentes: a participação da comunidade universitária na construção das propostas e a tentativa de migração de um perfil de egressos exclusivamente clínico para outro preparado às distintas possibilidades de atuação em Psicologia.

No que se refere às primeiras DCNs, os intensos debates que as antecederam denunciavam que o caráter predominantemente clínico da profissão imprimia um perfil elitista, distante das problemáticas da realidade brasileira. Isso porque se assistia, na época, à criação e implementação de distintas políticas sociais, com seus serviços e programas como potenciais espaços de trabalho para a profissão de Psicologia, ao passo que se vivenciava uma grande retração no mercado de trabalho autônomo que, até então, havia sido o principal destino de psicólogos (Yamamoto; Oliveira, 2010). Desse conjunto de políticas sociais, destaca-se a criação do Sistema Único de Saúde e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ambos em 1990, que absorveram grande contingente de profissionais de Psicologia em diversos serviços públicos, tornando-se necessário o desenvolvimento de novas práticas, alinhadas aos novos contextos e demandas. Como apontam Ribeiro e Guzzo (2014), a formação

graduada desponta, então, como estratégia imprescindível para capacitação desses profissionais, não só em uma perspectiva teórico-técnica, mas sobretudo ético-política, de compromisso social com a realidade brasileira que se tornava alvo das práticas psicológicas.

Assim, apesar da demanda pela apresentação de propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores ter sido feita em 1997 pelo MEC, para as Instituições de Ensino Superior, foi apenas em 2004 que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia foram publicadas. O resultado dos embates foi a definição de um curso generalista, com ênfases curriculares e possibilidade de estágios em pelo menos dois domínios da Psicologia, por escolha de estudantes. Sobre o perfil profissional desejado na formação, em seu Art. 3º, as DCNs de 2004 trazem como um dos princípios e compromissos para formação do psicólogo a:

- d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades [...] (Ministério da Educação, 2004, p. 1).

A literatura constatou que o impacto dessas mudanças se restringiu ao discurso e não à prática. Em amplo levantamento realizado dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Psicologia no Brasil, Seixas (2014) identificou que houve uma homogeneização nas propostas dos PPCs em direção à promoção do compromisso social da Psicologia que não se efetivava na matriz curricular. Ou seja, a clínica continuou hegemônica, o campo das políticas sociais se fez presente, mas com reduzida oferta de estágios em distintos contextos, os debates históricos e ligados à realidade brasileira, que propiciariam uma formação crítica não conteudista, estavam ausentes.

A formação em Licenciatura na Psicologia¹ não foi contemplada nessas DCNs de 2004 e, como consequência, percebeu-se a redução significativa tanto da sua oferta nos cursos da área quanto do próprio campo da Educação na formação em Psicologia (Tizzei, 2014). Para fazer frente a esse cenário, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), com apoio do Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), iniciou um grande movimento pelo retorno da disciplina de Psicologia ao Ensino Médio, em 2007, disparando diversos eventos que compuseram o Ano da Psicologia na Educação, instituído pelo CFP em 2008.

De acordo com Soligo (2010), esse debate sobre a inserção da disciplina de Psicologia no Ensino Médio ultrapassa a oferta da Psicologia para os estudantes desse nível de ensino, o que, por si só, já seria uma conquista. A autora pontuou ser necessário considerar que, com isso, a Psicologia poderia se inserir oficialmente na maior política pública do Brasil, que é a educação, o que só veio a ocorrer em 2019, com a promulgação da Lei n. 13.935, que regulamenta a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica.

Para impulsionar o movimento, foram publicadas novas DCNs de Psicologia em 2011, apenas para contemplar a oferta da Licenciatura como componente complementar ao Bacharelado, com oferta obrigatória pelos cursos de Psicologia e alternativa eletiva para estudantes. Mesmo com tais esforços, tal disciplina continua ausente como obrigatoriedade no Ensino Médio e poucos são os cursos que instituíram a modalidade de Licenciatura. Isso se deve, em parte, à expansão das IES privadas nas duas primeiras décadas do século XXI:

1 Importa mencionar que a Licenciatura fez parte da primeira proposta de curso de formação em Psicologia no Brasil, em 1932. A ideia era o reconhecimento oficial da Psicologia como disciplina na formação de várias profissões, como Medicina e Pedagogia (Antunes, 2004). Com a regulamentação da formação e profissão em 1962, das três habilitações previstas para a área, a Licenciatura e a Formação de Psicólogo eram opcionais, a primeira podendo ser cursada em paralelo ao Bacharelado; e a segunda, em um quinto ano adicional ao mesmo.

de acordo com Macedo *et al.* (2017), esse setor representa 81,96% dos cursos de Psicologia brasileiros. Tais IES expressam pouco ou nenhum interesse em investir na Licenciatura, por significar a oferta de uma modalidade de ensino com retorno incerto.

Esse mesmo cenário da hegemonia dos cursos privados no país foi um dos vetores para uma nova mobilização em torno de uma legislação que garantisse o ensino exclusivamente presencial da graduação em Psicologia. A oferta dos cursos na modalidade de Ensino à Distância (EaD) era iminente, uma vez que não havia proibição à modalidade remota nas DCNs de 2011. Assim, uma vez que o Conselho Nacional de Saúde se posicionou contra a oferta de EaD para os cursos da área da Saúde em 2017, as entidades da Psicologia retomaram a Resolução CNS n. 218/1997, que reconhece a profissão de Psicologia como uma das treze de nível superior que compõem a área da Saúde, com o Conselho Federal de Psicologia (CFP) encampando o “Ano da formação em Psicologia”, em 2018, em articulação com a Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP) e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI).

A iniciativa constou de 118 reuniões preparatórias, cinco encontros regionais e um Encontro Nacional, que forneceram as bases para a elaboração de uma minuta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, que foram disponibilizadas para consulta pública por dois meses. No mesmo ano, o pleno do Conselho Nacional de Saúde aprovou a minuta e a encaminhou para o Conselho Nacional de Educação, que somente emitiu parecer favorável quase um ano e meio depois (fevereiro de 2020). Quase 4 anos após, em outubro de 2023, o MEC publicou as novas DCNs, com prazo de dois anos para sua execução, omitindo o que era considerado o ponto nevrálgico dessa revisão, qual seja, a obrigatoriedade do ensino presencial nos cursos de Psicologia.

Apesar de não trazer essa menção textualmente, pontua que as atividades mediadas pela tecnologia devem ser propostas como

recurso para aproximar os estudantes das tecnologias digitais de forma crítica e ética, com o intuito de acessar e produzir conhecimento, além da obrigatoriedade da orientação presencial nos estágios supervisionados (MEC, 2023). A exclusividade do ensino presencial em Psicologia tem sido uma bandeira da categoria, por entender que a Educação à Distância (EaD) limitaria o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis para a profissão, além de promover uma fragilidade geral da formação (Lisboa; Barbosa, 2009; Ribeiro; Soligo, 2020).

Ademais dessa tentativa de frear o uso extensivo de Tecnologias da Informação e Comunicações (TICs) no processo formativo de futuros psicólogos, as novas DCNs visavam a reafirmação da necessidade de uma formação generalista, compromissada socialmente, crítica, não-tecnicista e capaz de relacionar teoria-prática com efetividade e ética. Os debates sobre esses temas tiveram como consequência importantes mudanças nos pressupostos e direcionamento da formação em nível de graduação, das quais se destacam: ênfase à necessidade de oferta de epistemologias diversas aos estudantes, o aprofundamento da compreensão da noção de “processos psicológicos” em substituição à ideia de “áreas” da Psicologia, os Trabalhos de Conclusão de Curso como requisito obrigatório para emissão do diploma e a defesa explícita do campo das políticas públicas como contexto de inserção importante à Psicologia.

Ou seja, percebe-se que grande parte das demandas que emergiram do amplo movimento democrático realizado nos anos progressos, envolvendo a participação massiva da comunidade acadêmica, foram incorporadas na nova versão das DCNs de 2023. De acordo com Souza, Facci e Silva (2018), esse era um pilar essencial para subsidiar a construção de um projeto ético e político para a categoria, uma vez que a formação e a atuação profissional precisam estar alinhadas. Vale aguardar para avaliar os efeitos dessas propostas, se irão se efetivar ou serão sucumbidos pelo viés mercadológico das instituições de Ensino Superior que são maioria.

Importa mencionar que grande parte desses tópicos se referem não só a um movimento “interno” da categoria, mas às respostas ao cenário social, político e econômico brasileiro e mundial. É importante destacar, portanto, que as DCNs, como documento oficial norteador da formação, também representam a feição mais atual das políticas para o Ensino Superior no país, assim como os anseios dos diferentes organismos internacionais na defesa dos valores econômicos mundiais. Como documento representante das políticas oficiais, acaba sendo alvo de disputa dos anseios políticos presentes na esfera governamental. Assim, para compreender melhor a formação em Psicologia atualmente e seus desafios, é necessário adentrar no debate da conformação da política de Ensino Superior nos últimos anos.

AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

As políticas de Ensino Superior no século XXI têm sido marcadas por uma perspectiva abertamente neoliberal, de expansão privada, com um modelo burocrático-ideológico tecnicista, de caráter avaliativo, representado, sobretudo, pelas grandes empresas de educação (Leher, 2021). De fato, segundo Gomes, Robertson e Dale (2012), é sabido que o Ensino Superior no capitalismo, sendo um dos negócios mais lucrativos na era da informação, é alvo de interesses políticos e econômicos mundiais. No caso brasileiro, essa mudança na orientação das políticas de Ensino Superior em direção às demandas do mercado internacional se dá com o processo de aproximação com o capital estrangeiro, orientado pela agenda neoliberal. Vale e Melo (2023) explicam que a compreensão das políticas educacionais contemporâneas no Brasil demanda uma remissão ao final do século

XX, quando o governo de Fernando Henrique Cardoso consolidou um padrão que só se agudizou desde então.

O governo Cardoso promoveu mudanças significativas no Ensino Superior, aprofundando a lógica de modernização conservadora, baseada no discurso da racionalidade administrativa e eficácia quantitativa, aproximando o modelo de gestão universitária das instituições públicas ao do campo empresarial. Além disso, por trás do discurso da modernização de gestão pública, estavam os ideais de diminuição dos investimentos estatais no setor e incentivo à captação de recursos privados. Essa fórmula aplicada ao funcionamento da administração pública, de maneira mais ou menos parecida, vai permanecer como orientação para as políticas até os dias de hoje, caracterizando a política educacional superior brasileira como abertamente neoliberal (Mancebo, 2023). Foi no período do governo Cardoso que se estabeleceram as bases montadas para organização atual do Ensino Superior, a saber: mudança de padrão de acesso às universidades, com a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); criação de sistema nacional de avaliação de cursos, que implementou uma cultura de avaliação no setor; criação de novos modelos de organização acadêmica, para além das faculdades e universidades, fazendo com o que o setor privado aumentasse seu reconhecimento social, mas retirando a obrigatoriedade do tripé universitário; e incentivo maciço à expansão do setor privado, tanto com a criação de programas de transferência de renda quanto flexibilizando as exigências para abertura de cursos (Cunha, 2003; Ristoff, 2008).

Após a gestão do governo Cardoso, no início do século XXI, tem-se a ascensão do governo Lula, em 2003, que se apresenta naquele momento com uma proposta de gestão mais democrática e progressista, assumindo, para as políticas públicas, uma postura diferente do que ocorria até então (Oliveira; Catani, 2012). Para o Ensino Superior, foram montadas comissões que tentassem debater a crise do setor, redundando em um conjunto desarticulado de proposições de leis e programas, fruto da contradição dialética de coligações

políticas assumidas na época. Dentre as várias pautas presentes até então, destacam-se as mudanças nos processos de gestão das instituições de Ensino Superior (IES), a flexibilização legislativa para o setor, a modernização das universidades, a proposição de novas formas de padrões de financiamento e os novos programas para a produção de conhecimento científico e tecnológico (Lima, 2011). Grande parte dessas mudanças operavam na correlação de forças políticas presentes na época e representaram, simultaneamente, avanços e retrocessos em diversos campos e pautas do segmento.

É fundamental notar que, embora tenha havido uma certa relação entre os governos Lula e Cardoso, especialmente no âmbito econômico, o governo Lula promoveu importantes avanços sociais, com foco no aumento dos investimentos para as políticas educacionais. Em relação ao Ensino Superior, observou-se uma combinação de manutenção e ruptura em relação ao governo anterior (Neves, 2006). Dentre os avanços perceptíveis, destaca-se o acréscimo de recursos públicos destinados à educação, sobretudo no intervalo de 2004 e 2006. Isso resultou na contratação de novos profissionais para as IES, na expansão de campi, na criação de mais vagas em universidades públicas e privadas, no aprimoramento das infraestruturas acadêmicas, no estímulo à pesquisa, na ampliação de auxílios financeiros aos estudantes e bolsas de pesquisa, além da oferta de cursos superiores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entretanto, a ininterrupção da expansão do setor privado, aliada a uma política econômica influenciada pelo neoliberalismo, assim como a importação de padrões de gestão já presentes nos períodos anteriores faz com que o governo Lula também possa ser visto como uma “continuidade” dos antigos mandatos presidenciais.

Nesse sentido da continuidade, várias das propostas anteriores foram fortalecidas nesse período, como: a lógica da cultura de avaliação do estado, com o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes); o aumento das parcerias das IFES com o setor privado, com a flexibilização de normas de captação

de recursos, pela Lei de Inovação Tecnológica; a consolidação das fundações privadas dentro das instituições públicas; a normatização da Educação à Distância (EaD). Além disso, representando essa ambivalência política, os dois principais programas de expansão do Ensino Superior das últimas décadas foram gestados no governo Lula, um para o setor privado, o Programa Universidade para Todos (Prouni); e outro para o setor público, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Grande parte dessas propostas farão parte do estabelecimento de novas formas de funcionamento das universidades brasileiras, com seus programas e políticas situando as bases para o setor nos próximos anos, tanto do ponto de vista das formas de gestão quanto dos padrões e parâmetros de crescimento e desenvolvimento. Ademais, cabe destacar que, segundo Mancebo (2023), desde 2007, os principais grupos educacionais brasileiros, que estão hegemonicamente no negócio educacional atual, se inseriram no mercado especulativo abrindo suas ações na bolsa de valores, aprofundando assim o foco do sistema na venda de produtos educacionais, orientando-se pela lógica do mercado financeiro.

Essa mesma lógica dual se seguirá para o governo posterior, da presidenta Dilma Rousseff, que teve seu primeiro mandato de 2011 a 2015 e um início de um segundo mandato, interrompido com o golpe de 2016. No campo das políticas de Ensino Superior, apresentam-se algumas novidades e continuidades de direcionamentos para o setor, como o aprofundamento da lógica empresarial de gestão e consecutivas aproximações das universidades com o setor produtivo, além do processo de continuidade da expansão de vagas e infraestrutura, tanto para IES públicas quanto para privadas (Leher, 2021). Do ponto de vista da conformação dos novos campi, no governo Rousseff há um estímulo para criação de cursos em municípios distante das capitais, dando início a um processo de interiorização do Ensino Superior brasileiro, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (Reuni). Outra novidade que se destaca é o incentivo ao processo de internacionalização nas universidades brasileiras, articulando graduação e pós-graduação, o que levou à criação de programas de mobilidade discente, como o Ciências sem Fronteiras, e ao estímulo à capacitação de docentes com o aumento exponencial das bolsas de doutorado-sanduíche e das de pós-doutorado, resultando em diversos acordos de cooperação internacional. Ferreira (2012) aponta que, a despeito do investimento maciço feito no setor público, o governo Rousseff continuou a lógica de incentivo à entrada do capital estrangeiro no Ensino Superior e impulsionou novos padrões de financiamento público baseados em parâmetros de eficácia, estimulando assim a lógica do produtivismo acadêmico dentro das universidades.

Esse processo de expansão do setor público de Ensino Superior vai perdendo força já nos últimos anos do governo Rousseff. De acordo com Vale e Melo (2023), ao final do primeiro mandato, o governo promove uma queda do orçamento da Educação Superior pública, seguido de uma redução mais drástica no investimento em ciência e tecnologia. Os cortes são orientados por uma lógica neoliberal, em que o desenvolvimento se faz em função de controle de gastos públicos e de forte medidas de austeridade fiscal.

Com a chegada do governo Temer (2016–2019), de orientação abertamente vinculada ao mercado financeiro, há um agravamento no desmonte das políticas sociais e sucateamento progressivo do aparato público. Para manter essa linha político-administrativa, foi implementada, no Ensino Superior, uma lógica de avaliações e distribuição de recursos que tem como principais consequências estímulo a competitividade, foco no produtivismo acadêmico e consequente intensificação e precarização do trabalho docente (Vale; Melo, 2023).

No governo Temer, é aprovada a famigerada emenda constitucional 95/2016, conhecida como “teto de gastos”, que não só congela, mas atrasa o desenvolvimento das políticas sociais em todo o

país, aprofundando as restrições orçamentárias do Ensino Superior (Mariano, 2017). Temer também é responsável por ampliar a carga horária da EaD para 40%, criando um novo modelo de expansão para o setor privado, situação essa que terá seu ápice durante o governo Bolsonaro, a partir de 2019.

Todo o quadro apresentado pelo governo Temer se agudiza com a chegada do governo Bolsonaro, que durou entre 2019-2022. Segundo Mancebo (2023), com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, à agenda neoliberal com interesses do capital internacional, soma-se uma cultura de ódio, violência e anticientificismo, inserido em uma postura autoritária. No seu governo, Bolsonaro elege a educação e a ciência como alvos dos seus ataques, e seria papel do Estado combater as instituições que promovem valores pró-sociais, sendo escolhidos como focos prioritários os espaços de produção de conhecimento, notoriamente, as universidades públicas (Mancebo, 2023).

As políticas de Ensino Superior no governo Bolsonaro foram também caracterizadas como uma ofensiva à autonomia universitária, representadas na forma de indicação autoritária de reitores ilegítimos, intensos cortes orçamentários e uma proposta de integração intensiva ao mercado financeiro. Um exemplo da política que visa dicotomizar mercado e Estado, defendendo que o desenvolvimento do Ensino Superior deveria ser totalmente dependente do sistema produtivo, é a proposta do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, o Future-se. Martins e Vitti (2021) apontam que, sob o pretexto falacioso de promover a autonomia financeira das universidades por meio da captação de recursos próprios no setor produtivo e do incentivo ao empreendedorismo e à internacionalização, o programa Future-se indicaria a submissão das IES ao capital privado, reduzindo sua autonomia ao permitir a inserção de instituições de caráter financeiro com interesses expressamente vinculados ao setor produtivo.

Além do desmonte do Ensino Superior, em 2020, durante o governo Bolsonaro, o mundo foi atingido por uma pandemia de enormes proporções, que afetou tanto o funcionamento das instituições quanto o cotidiano da população. O impacto social desse período ainda está sendo estudado, especialmente pela recente ocorrência do fenômeno. No entanto, do ponto de vista da Educação Superior, uma consequência foi incontestável, a adoção do ensino remoto, que reforçou a pauta do Ensino à Distância (EaD) no setor privado (Colombini, 2021). Com a Portaria n. 343/2020, que autorizou o ensino remoto, as IES privadas foram amparadas para retomar suas atividades de ensino, que são o principal foco dessas instituições – ao contrário das públicas, que também se dedicam à pesquisa e extensão. Essa medida ajudou a mitigar os prejuízos financeiros que poderiam ter sido causados pelo declínio acentuado de matrículas (Colombini, 2021; Melim; Moraes, 2021).

Em suma, de forma geral, segundo Mancebo (2023), as políticas de Ensino Superior até o final do governo Bolsonaro poderiam ser caracterizadas como uma agenda de desmonte das universidades públicas, que passou a incorporar argumentos morais, além de justificar o desvio de recursos para o setor financeiro e para corporações privadas de ensino, incentivando o controle sobre pesquisas e atividades acadêmicas. Segundo a autora, enquanto “a agenda neoliberal estabelece as bases materiais da precarização das universidades, por outro, a agenda ultraconservadora e neofascista promove a sua desqualificação perante a sociedade” (Mancebo, 2023, p. 231).

Mesmo após o fim do governo Bolsonaro e com o início do terceiro mandato do governo Lula (2023–2026), segundo Vale e Melo (2023), os desafios impostos anteriormente se mantêm, assim como as diretrizes neoliberais, agora apenas com algumas nuances mais democráticas. As autoras apontam que, apesar da diminuição expressiva dos ataques ao setor público, a orientação geral para o Ensino Superior continua a se alinhar com o setor privado, tanto do ponto de vista gerencial e administrativo quanto de financiamento.

Todas essas mudanças no Ensino Superior são espelho das tendências mundiais para o setor, que, em maior ou menor grau, refletem as transformações operadas no setor produtivo nas últimas décadas (Neves, 2006; Gomes; Robertson; Dale, 2012). De acordo com Leher (2021), o modelo produtivo do capitalismo atual está baseado na acumulação flexível e, assim, acaba por inserir a ciência, a tecnologia e a informação como motores das forças produtivas, incentivando-as a se adaptarem ao novo padrão. Isso ocorre porque esses saberes promovem a capacitação dos trabalhadores e organizam novos padrões de conhecimentos para lidar com a situação posta. Os conhecimentos científicos e tecnológicos, a partir de sua criação e disseminação, passam então a serem considerados bens comerciais centrais, mercadorias e, por isso, devem estar submetidos ao controle estatal.

Os países precisariam, então, promover reformas que pudessem transformar o Ensino Superior na direção desses novos ajustes de funcionamento da produção capitalista, respondendo assim às demandas de mercado. Isso vai ter impacto não só no funcionamento cotidiano das IES, mas também em seu papel social, passando de uma orientação de cunho social, de melhoria das condições de vida da população, para uma formação voltada para o mercado. Esse processo global muda a feição das universidades, que, ao assumirem um papel mais central no processo produtivo, passam a adotar suas formas de funcionamento e lógica de desenvolvimento. Dentro dessa lógica, está a ampliação da oferta no setor, com consequente aumento da privatização, criação de grandes empresas transnacionais, abertura para o capital financeiro, programas de acompanhamento de lucros a partir de lógicas de acreditação e avaliação, regulação de gastos, diversificação de financiamentos – tudo isso visando eficiência e “racionalização” administrativa. O modelo de Ensino Superior de orientação neoliberal vai transformando o Ensino Superior em mercadoria, com sua lógica produtivista afastando-a de uma vocação social e humanitária. Em uma era de focos em produtos

e patentes, com diálogo apartado da sociedade, perdendo sua função de vanguarda de produção de conhecimento, ela passa então a ser desacreditada, e paradoxalmente, alimenta um olhar anticientifista que impera nos dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia foram publicadas em contexto de recrudescimento da pauta econômica neoliberal em direção às políticas de corte social em âmbito global. A breve sistematização histórica aqui empreendida revela que, por um lado, a superação de alguns pontos importantes para a formação em Psicologia foi alcançada em tal documento, a exemplo da defesa da formação generalista, com destaque para a diversidade de epistemologias a serem ofertadas aos estudantes e para a adoção do termo “processos psicológicos” no lugar das “áreas” da Psicologia; e da estratégia de promover maior articulação teórico-prática por meio da realização obrigatória dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Por outro lado, o objetivo de reforçar o compromisso social da profissão com a nomeação das políticas públicas como contexto de atuação para a Psicologia continua como mera tentativa, já que tal explicitação não é garantia de que os cursos investirão nessa possibilidade, seja como campo de estágio, seja com introdução de novos componentes curriculares teóricos. Além disso, é necessário mencionar pontos historicamente persistentes nas críticas à formação graduada de Psicologia que continuaram sem resolução nas DCNs de 2023, como: a necessidade de uma formação crítica e não-tecnicista, com amplo conhecimento da realidade brasileira e contextualização do fenômeno psicológico à luz dos determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros; e o combate à formação à distância, com uso racional de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo formativo.

A análise dessas rupturas e permanências costumam levar em consideração apenas aspectos internos à área, centrando-se nos aspectos técnicos e operacionais da legislação. Contudo, o debate aqui empreendido expõe que os desafios e potencialidades das políticas educacionais articulam-se aos projetos de sociedade hegemônicos, que promovem a privatização dos serviços, transnacionalização do capital, sistemas de avaliação por metas e produtividade, além da regulação de gastos públicos. Muitas das demandas impostas à formação em Psicologia, seja pela inserção do debate nas diretrizes, seja por interferência na lógica do funcionamento das universidades, advêm das orientações neoliberais expressas nas políticas de Ensino Superior. Nesse sentido, impõem-se, como desafio nos próximos anos à formação em Psicologia, formas cada vez rígidas de controle do processo acadêmico, estímulo ao produtivismo nas universidades, acirramento das disputas por financiamentos públicos, defesa de modelos de trabalho calcados na flexibilidade e precarização, pressão para produção de perfil de egresso voltados para o mercado de trabalho e ampliação nas formas de oferta de serviços educacionais, o que resultará na defesa de modelos mais lucrativos, como o Ensino à Distância.

Com isso, entende-se que a busca por uma formação graduada em Psicologia que seja efetiva do ponto de vista teórico, técnico e ético-político precisa superar a análise tecnicista em prol de articulações mais amplas que discutam projetos societários para os quais a Psicologia quer e pode contribuir. Enquanto a Psicologia, na forma de suas diversas entidades, não fizer resistência aos movimentos das políticas de Ensino Superior que defendem modelos societários antagônicos às propostas progressistas expressas nas DCNs, grande parte dos avanços feitos ao longo das décadas podem recuar. Além do mais, uma parte expressiva dos valores neoliberais e, mais recentemente, conservadores vão gradativamente se inserindo nos currículos de Psicologia na forma de concepções de ser humano que coadunem com olhares exclusivamente subjetivistas e tecnicistas, com a mera função de reprodutibilidade da força de trabalho, fazendo tomar distância dos projetos emancipatórios defendidos até então.

REFERÊNCIAS

- AMENDOLA, Marcia Ferreira. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 971-983, out. 2014.
- ANTUNES, Mitsuko. A Psicologia no Brasil no Século XX: Desenvolvimento Científico e Profissional. *In*: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (org.). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2004. p. 109-152.
- BERNARDES, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. spe, p. 216-231, 2012.
- BERNARDES, Jefferson de Souza. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Diretrizes curriculares: que direção queremos para a formação? **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF, v. 14, n. 1, p. 59-74, 2002.
- CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, jan./abr, 2020.
- COLOMBINI, Fabíola. Novos problemas e velhas fragilidades: a experiência docente no Ensino Superior em Psicologia em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Educação em Debate**, v. 43, n. 86, p. 234-248, 25 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24882/eemd.v43i86.77992>. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77992>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.
- FERREIRA NETO, João Leite. A formação em nossa atualidade. *In*: FERREIRA NETO, João Leite . **A formação do psicólogo: clínica, social, mercado**. São Paulo: Escuta, 2004. p. 162-186.
- FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC à Dilma Rousseff (1995- 2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

GOMES, Alfredo M.; ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. The Social Condition of Higher Education: Globalisation and (beyond) Regionalisation in Latin America. **Globalisation, Education and Societies**, Bristol/UK, v. 10, n. 2, p. 241-246, 2012. Disponível em: <https://susan-lee-robertson.com/wp-content/uploads/2012/07/2012-gomes-robertson-dale-social-condition.pdf>, Acesso em: 13 jul. 2013.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. A Psicologia no Brasil: Formação e Institucionalização. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, n. 1, p. 5-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003287307>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XmdwcMFLTjHZzNL3KG7pC9D/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

LEHER, Roberto. Estado, Reforma Administrativa e Mercantilização da Educação e das Políticas Sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 9-29, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43851. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 9 fev. 2025.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

MACEDO, J. P. *et al.* Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 4, p. 852-868, out. 2017.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil (2013-2021): austericídio, neoconservadorismo e filiação sindical. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 15, n. 2, p. 227-239, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.55171. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/55171>. Acesso em: 9 fev. 2025.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, 2017.

MARTINS, Tânia; VITTI, Sylvania Cristina de Azevedo. A concepção teórico-política do projeto Future-se e a concepção de internacionalização da educação. **RBEC: Revista Brasileira De Educação Comparada**, Campinas, SP, v. 3, n. 00, 2021. DOI: 10.20396/rbec.v3i00.14788. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/14788>. Acesso em: 9 fev. 2025.

MASSIMI, Marina. **História da psicologia no Brasil no século XX**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n. 8, de 7 de maio de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: MEC, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de outubro de 2023.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: MEC, 2023.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 198-225, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43547. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43547>. Acesso em: 9 fev. 2025.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A reforma da Educação Superior e a formação de um novo intelectual urbano. *In*: SIQUEIRA, Angela; NEVES Lúcia (org.). **Educação Superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 81-206.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. La reconfiguración del campo universitario en Brasil: conceptos, actores, estrategias y acciones. **Perfiles Educativos**, v. 34, n. 135, p. 149-163, 2012.

RIBEIRO, Maisa Elena; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): Reflexões Críticas Sobre Ações e Dilemas Profissionais. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 1, p. 8-96, 2014.

RIBEIRO, Maisa Elena; SOLIGO, Angela F. Diretrizes curriculares e formação do psicólogo brasileiro: Avanços, retrocessos e desafios. **Integración Académica en Psicología**, v. 8, n. 22, p. 36-49, 2020.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50.

SEIXAS, Pablo. **A formação graduada em Psicologia no Brasil:** Reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SOLIGO, Angela. Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação. **Cadernos temáticos do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**, São Paulo, v. 9, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a Educação Superior brasileira na primeira década do novo século. **Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

SOUZA, Marilene Proença; FACCI, Marilda Gonçalves; SILVA, Silvia Maria Cintra. Editorial - Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, 2018.

TIZZEI, Raquel Pondian. **A formação em Psicologia Escolar**: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo. Campinas: Instituto de Psicologia PUCCAMP, 2014.

VALE, Andréa Araújo; MELO, Savana Diniz Gomes. A Educação Superior pública brasileira: uma análise dos governos de Lula a Bolsonaro. **RTPS - Revista Trabalho, Política E Sociedade**, v. 8, n. 13, 2023. DOI: 10.29404/rtps-v8i13.864. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/864>. Acesso em: 9 fev. 2025.

VIEIRA-SANTOS, Joene. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicologia Ensino & Formação**, v.7, n. 2, 2016.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; OLIVEIRA, Isabel Fernandes. Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/vBxzfYFsdLYrqSJFXNw8j9b/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2025.



2

*Silvana Maia Borges
Gabriela Oliveira Guerra
David Freitas dos Santos
Laura Cadaval
Taís Fim Alberti*

**FORMAÇÃO
EM PSICOLOGIA
NO RIO GRANDE DO SUL:**

**REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR
DE UMA PESQUISA DOCUMENTAL**

*“Será que a
psicologia consegue sambar?”*

(Sant’Anna Junior, 2024)²

INTRODUÇÃO

Em 2024, a Psicologia brasileira completou 62 anos de regulamentação. Nesse percurso sexagenário, é esperado que, acompanhando as transformações da sociedade e da própria profissão, a formação inicial, que prepara as novas gerações de psicólogas³, também tenha se movimentado, apresentando outros delineamentos, com espaço para perspectivas variadas, novos temas, outras autoras, assim como propostas curriculares que sejam coerentes com o contexto sócio-histórico-político do país. Porém, isso tem ocorrido?

Conforme Guzzo, Soligo e Silva (2022, p. 87-88), “não raro, as práticas profissionais encontram dificuldade em dialogar com um fazer contextualizado à realidade brasileira e latinoamericana”. Essa afirmação nos leva a refletir sobre a formação em Psicologia, tema central deste texto, posto que, se o exercício profissional está distante da realidade, precisamos atentar para o que a formação tem

2 Neste texto, para guiar as nossas reflexões, trazemos trechos da “Poesia de Combate (Exercício de Atevivência)” intitulada “Bora Combina?”, escrita em 2023 por Ademiel de Sant’Anna Junior. Justificamos a presença dessa poesia em nosso escrito por duas razões principais: pelas suas necessárias provocações, que convocam a pensar sobre os efeitos da colonização no ensino de Psicologia; e porque essa poesia esteve presente, sendo lida e debatida, em um dos encontros do projeto de iniciação científica que deu origem ao presente capítulo, o qual é citado na sequência. Registramos ainda que essa poesia foi publicada na edição 95 da Revista Entrelinhas, do CRPRS, em 2024, que teve como tema a formação em Psicologia. A poesia está disponível também em áudio no Spotify: <https://spotify.link/gBgssGBLOdb>.

3 Optamos pela escrita no gênero feminino porque a Psicologia brasileira, desde a sua institucionalização, é formada, majoritariamente, por mulheres.

proporcionado, ou seja, de que forma dificuldade aludida pelas autoras resulta do ensino e do currículo dos cursos de Psicologia.

Em consonância, para pensar e debater a formação em Psicologia, trazemos as provocações de Sant'Anna Junior (2024, p. 20), as quais nos acompanharão no decorrer dessas páginas:

Vou te fazer uma pergunta
 Mas bora combina?
 Sem vergonha de Respondê
 Não vale mentir e nem disfarça.
 O objetivo é incomodação.
 Diz aí qual o efeito em você da colonização?
 [...] Epistemologias, metodologias, topologias...
 Ai meu coração...
 Subjetividade na atividade de se desfazer...
 Desmascarar!
 Eu protesto por um currículo que me faça tremer, e tem
 como. Mitos gregos que olham pra cima de cima
 sentada na copa gritam de lá
 Não saia da cozinha não.
 Nenhuma surpresa quando a formação vem de Europa.
 Fale francês, Fale inglês, Fale alemão e olhe lá.
 Mas não me venha nesse texto usar Yorùbá
 Se quiser até pode, fica bonitinho mas vai ter que traduzir
 todas as palavras né?
 Se não a Gestalt não fecha
dasien, acting out
 E por aí vai. [...].

Associamos essas palavras ao que Soligo (2015) menciona: o contexto sociopolítico incidiu na configuração da formação e no perfil da psicóloga, produzindo uma profissão fortemente marcada pelo viés individualista e medicalizante. Isso porque, de modo geral, as práticas sociais eram alheias às explicações e compreensões sobre a subjetividade humana. Vinculada a essa noção, os primórdios da formação e da atuação em Psicologia no Brasil tiveram inegável e categórica influência do pensamento europeu e estadunidense, que se mantém hegemônico até os nossos dias.

Lander (2005, p. 6) adverte igualmente que “o eurocentrismo e o colonialismo são como cebolas de múltiplas camadas”. Algumas dessas camadas são levantadas pelo pensamento social crítico latino-americano, em diferentes momentos históricos. Porém, em seguida, novas camadas ocultas vão sendo reveladas, reconhecendo-se outros aspectos e dimensões que não haviam sido identificadas anteriormente. É assim que surgem novos e fundamentais questionamentos acerca dos conhecimentos e disciplinas sociais em todo o mundo. E, como indaga o autor, em um mundo globalizado, no qual somos atravessados, por um lado, pelo pensamento único do neoliberalismo e, por outro, pela fragmentação e o ceticismo da pós-modernidade, quais seriam as potencialidades e aberturas em nosso continente no âmbito do conhecimento, da política e da cultura, que possibilitam recolocar estas questões? Ainda: “Quais são hoje as possibilidades (e a realidade) de um diálogo feito a partir das regiões excluídas subordinadas pelos conhecimentos coloniais e eurocêntricos (Ásia, África, América Latina)?” (Lander, 2005, p. 6).

Novamente, as palavras de Sant’Anna Junior (2024, p. 20) nos convocam a problematizar a formação:

Assustada?

Com a sua formação, sim a sua mesma, é da Europa dos intestino até o forame do Zigomático.

Dasien... Face esqualida

É quase automático.
Amostragem sem expressão Genética,
Lugar do morto, Sublimação.
Lacan disse
Freud disse
Heideger disse
Guattari disse
Narciso, Édipo, anti-édipo
Arquétipos.
Calma, nada contra
mas vamo admitir formação alavanca para
sustentar as estruturas do racismo e do
sexismo em uma psicologia branca e cheia de
pelanca sem anca, reta reta linear.

Com essa introdução acerca do cenário mais amplo da Psicologia, que não pode ser negligenciado, destacamos que o presente texto se volta à compreensão da formação em Psicologia no Rio Grande do Sul (RS). O estado é considerado pioneiro no ensino dessa ciência e profissão, tendo ofertado o segundo curso de graduação do país, em 1953 (Jacó-vilela, 2011; CFP, 2023), antes mesmo da regulamentação da profissão, ocorrida em 27 de agosto de 1962, com a Lei n. 4.119. Os apontamentos apresentados até aqui reverberam em nós e mobilizam inquietações acerca da formação inicial, mais especificamente no que tange à Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e, portanto, aos processos educativos.

Desse modo, interrogamos: Como se apresenta a formação em Psicologia sul-rio-grandense, ou, na inspiração das palavras de Sant'Anna Junior, qual o efeito da colonialidade do poder e do saber nos cursos do RS? Ademais, será que a PEE vem sendo contemplada nos currículos dos cursos do estado, por meio de disciplinas e

ênfases curriculares? Em outras palavras, a Psicologia gaúcha, com seu percurso de mais de 70 anos, tem fornecido espaço em seus currículos da formação inicial para a área escolar/educacional?

Como sustentação de nossas reflexões, somamo-nos às proposições de referências dos estudos sobre raça e (de)colonialidade e dos estudos críticos da branquitude ao colocarmos em questão nossa formação social e acadêmica. Bernardino-Costa (2023) remonta a origem do termo Colonialidade aos estudos de Quijano e Wallerstein, desde o ano de 1992, nos quais apontam que a criação das Américas foi o ato constitutivo do sistema-mundo moderno. Segato (2021) também evoca as construções de Quijano acerca da Colonialidade do poder e do saber, que introduz um giro na história do pensamento crítico, uma torção no olhar, considerando a heterogeneidade da realidade latino-americana – econômica, social e civilizatória e a multiplicidade de modos de existência.

A partir de um reordenamento da história, o autor propõe uma “inversão na ordem de precedência de um imaginário histórico solidificado: a ideia de que a América inventa a Europa” (Segato, 2021, p. 54). A antropóloga destaca que a modernidade e a racialidade emergem como aspectos da mesma ruptura histórica que instaura, em um único evento, a colonialidade: “a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América, do capitalismo colonial/moderno e de sua racionalidade específica, o eurocentrismo, como um novo padrão de poder mundial” (Quijano, 2005, p. 117), tendo como fundamento a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça. Como consequência, presentifica-se sua matriz colonial, elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico:

A racialização, ou seja, a outrificação ativa e as fobias a ela associadas são, então, instrumentos infalíveis na produção e reprodução do poder expropriador, da apropriação do trabalho não remunerado. A educação, em todos os níveis, pode ser entendida como a instituição por excelência que transmite, de geração em geração, a pedagogia eurocêntrica da raça (Segato, 2021, p. 332).

Diante das questões e problematizações enunciadas, neste trabalho propomos um testemunho de nossos recentes percursos de pesquisa, ainda em tempo de travessia, que têm produzido reflexões críticas acerca da formação em processos educativos na graduação em Psicologia no RS, sustentadas também por nossas experiências, no âmbito da docência no Ensino Superior, bem como da extensão universitária, nos campos da Educação Básica e superior. Tais reflexões são tecidas tendo como fundamento abordagens teóricas, epistemológicas e éticas sob as quais nossas pesquisas se constituem, as quais podem ser sintetizadas na perspectiva denominada Psicologia Escolar Crítica.

Em consonância, este escrito tem como objetivo discutir os resultados da pesquisa documental “Mapeamento da formação em processos educativos nos cursos de graduação em Psicologia do RS”, desenvolvida por meio de um projeto de iniciação científica⁴, durante os anos de 2022 (segundo semestre) e 2023 (primeiro semestre), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Núcleo Compartilha: Psicologia e educação transformando contextos sociais (UFSM). Esse projeto de pesquisa, por sua vez, teve como objetivo geral analisar a formação em Psicologia, no que concerne à ênfase e à atuação profissional em processos educativos, a partir dos currículos e outros documentos oficiais de referência formativa dos cursos de graduação do estado do RS, a fim de compreender como essa vem se desenvolvendo, em termos teóricos e epistemológicos.

No presente texto, além de apresentarmos resultados em torno do objetivo geral supracitado e outras informações com as quais nos deparamos no percurso, debatemos os componentes acessados para atingir um dos objetivos específicos do projeto de

4

Projeto registrado institucionalmente com o número 058919. A proposta de pesquisa foi elaborada por duas estudantes da pós-graduação em Psicologia da UFSM, em nível de doutorado, em conjunto com sua professora orientadora, sendo que essas constam dentre as autoras deste escrito.

pesquisa. Esse, por sua vez, centrou-se em recolher elementos da perspectiva crítica, bem como da compreensão sociopolítica dos fenômenos educativos – com especial atenção à proposição de discussões a respeito das relações étnico-raciais e dos efeitos da colonialidade na formação/atuação em Psicologia.

Dentre as justificativas do projeto e, conseqüentemente, deste estudo, está a necessidade de compreender se os processos educativos são contemplados na formação das psicólogas gaúchas, assim como as perspectivas teórico-metodológicas que os sustentam, dada a ampliação da atuação nas políticas públicas educacionais, a partir da Lei Federal n. 13.935, de 2019⁵. Com a existência dessa lei, que tem alavancado a inserção de psicólogas na Educação Básica, cabe analisar a formação, para entender se ela subsidia a práxis nessa área. Afinal, como explicam Guzzo, Soligo e Silva (2022), o preparo para o exercício profissional resulta do acúmulo de conhecimentos científicos e da importância do trabalho em uma determinada época e sua conjuntura, ou seja, está de acordo com a realidade social e econômica, com seus condicionantes históricos, contextuais e culturais.

A relevância se coloca, igualmente, pela ausência de pesquisas sobre a formação até o momento, sendo que desconhecemos estudos que abarquem as características e os engendramentos da formação e da atuação em PEE neste território⁶. Isso fica evidenciado

- 5 Que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Disponível em: <https://tinyurl.com/2zet9mvd>. Acesso em: 4 nov. 2024.
- 6 Acenamos ter ciência de estudos (teóricos e empíricos) realizados por pesquisadoras do RS, os quais discutem a atuação em PEE, sendo que alguns contemplam práticas desenvolvidas neste território. Porém, tais pesquisas não abordam análises da formação e da atuação na área, no RS. Uma obra que confirma a nossa percepção é a intitulada "Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios" (Souza; Silva; Yamamoto, 2014), que analisou o período de 2005 a 2010 e envolveu oito estados brasileiros, a saber: São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Acre, Rondônia, Minas Gerais, Goiás e Bahia. Portanto, o único estado da região Sul que não participou do estudo foi o RS. Tal obra também ilustra que o RS não tem se detido, no âmbito acadêmico, em discutir a PEE, o que revela a carência de pesquisas sobre esta área em nosso território, daí a relevância de produzi-las.

quando, ao realizar buscas utilizando palavras-chaves relativas ao assunto em bases de dados e portais de periódicos que são referências no meio acadêmico, pouco são encontradas publicações com centralidade na PEE do RS, diferentemente do que ocorre em outros estados, permitindo-nos inferir que o RS não tem investido em pesquisas nesse campo. Um exemplo recente que convém citar é a obra “Diretrizes Curriculares e Processos Educativos: Desafios para a formação do psicólogo escolar” (Souza *et al.*, 2020), que contempla pesquisas sobre a formação de psicólogas em estados das diferentes regiões do Brasil, exceto na Região Sul.

Outrossim, amparamo-nos em Zanella e Brizola (2020) para justificar a fundamental compreensão da formação no que tange aos aspectos da colonialidade e do racismo. As autoras demarcam a necessária transformação da Psicologia no Brasil e a urgência da construção de conhecimentos antirracistas através de escritos que visibilizem resistências e tensões constitutivas e mantenedoras de violências e iniquidades que denunciam o racismo institucional instalado nas universidades brasileiras.

Quanto ao método, baseamo-nos na proposta de análise documental de Evangelista (2012). Para essa autora, toda fonte carrega uma concepção de mundo e acarreta uma compreensão, posto que toda compreensão tem compromissos que não podem ser ignorados, sendo fundamental analisar esses aspectos a partir de mediação teórica. O modo como tais aspectos são concebidos resulta de uma perspectiva que possibilita entender as relações causais da realidade, sendo que as referências conceituais de quem pesquisa servem para transpor a aparência dos fenômenos. Assim, quem analisa uma fonte precisa pensar e dialogar com ela, procedimento que deve ser mediado pela forma particular de refletir de quem pesquisa, bem como por sua teoria de base. Iniciada uma investigação, ela estará, inevitavelmente, vinculada às condições históricas que a produziram, às fontes e à teoria.

Pautamo-nos, pois, nesses pressupostos para compor este escrito. Para isso, apresentamos a seguir o percurso metodológico

do projeto de iniciação científica, discorrendo sobre os resultados principais. Na sequência, discutimos os achados, trazendo as reflexões suscitadas a partir do que encontramos e, sobretudo, daquilo com o que não nos deparamos ao pesquisar sobre a formação em Psicologia no RS. Afinal, a análise documental, conforme Evangelista (2012), se pauta na “interrogação metódica” a fim de apreender as incongruências, as contradições, os argumentos falhos, insolentes ou pouco plausíveis.

Segundo a autora supracitada, o que o documento “cala” pode ser mais relevante do que aquilo que declara, motivo pelo qual devemos apreender o que nele está dito e o que está implícito (nas entrelinhas). Devemos indagar o que oculta e por que oculta, cabendo, pois, destrinchar o documento com o intuito de captar aspectos da política que representa. Isso porque capturar os vestígios, o movimento histórico, a racionalidade da política e as noções principais das diretrizes educacionais de um determinado tempo presume apurar suas origens, inclinações, trama de efeitos que a engendra, mudanças e reelaborações operantes em projetos dominantes.

PERCURSO METODOLÓGICO E OS PERCALÇOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Antes de explanar sobre o percurso metodológico do projeto de iniciação científica⁷, entendemos ser pertinente registrar que

7 O projeto contou com a participação de estudantes da graduação em Psicologia de diferentes IES da cidade de Santa Maria e foi organizado em um cronograma de 10 encontros (em cada semestre), sendo realizados, predominantemente, de forma presencial no campus sede da UFSM. Em 2022, onze estudantes participaram do projeto; em 2023, nove, sendo uma bolsista, custeada pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE), da UFSM. Além de diálogos introdutórios, de apresentação da proposta de pesquisa, os encontros serviram para orientar acerca dos procedimentos investigativos, visto que cada encontro contou também com leituras que subsidiaram as discussões. Ainda no início de cada encontro, uma das participantes trouxe sua inspiração musical para compartilhar e estimular/incrementar as reflexões, o que proporcionou um clima afetivo e favorecedor de trocas, compreensões e construções coletivas. A partir dos resultados da pesquisa, algumas produções/escritas foram elaboradas e apresentadas em eventos acadêmicos.

pesquisar exige lidar com as condições concretas, ou seja, com as possibilidades reais, com o que se apresenta no decorrer do processo e, sobretudo, se dispor ao novo, ao que não foi previsto inicialmente. Dito isso, reforçamos que a proposta investigativa consistiu em um levantamento documental. Evangelista (2012) faz uma importante observação sobre sua especificidade: no contexto brasileiro, quem pesquisa se depara com dificuldades de acesso e até mesmo com a inexistência das fontes documentais, posto que essas muitas vezes estão dispersas e/ou indisponíveis imediatamente, o que é um problema bastante sério. A autora assinala então que muitos arquivos documentais foram destruídos e que outros até existem, mas estão extraviados ou inacessíveis à consulta pública, dentre outras situações. Por isso, conforme a autora, ser pesquisadora no Brasil, em condições tão adversas, exige um profundo compromisso com o alcance da verdade histórica.

Evangelista (2012, p. 66) afirma ainda que “[...] documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa”. Para a autora, trabalhar com documentos pressupõe concebê-los como resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico, uma vez que são produtos de materiais filtrados, de pareceres, de apreciações, de direcionamentos, de propensões e recomendações. Manifestam e derivam de uma conjunção de intencionalidades, princípios e discursos, sendo “constituídos pelo e constituintes do momento histórico” (p. 75). Os documentos (sendo que a autora se refere especialmente a documentos de política educacional) podem ser representados por:

[...] leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste

caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. (Evangelista, 2012, p. 81-82).

Isso posto, reiteramos que o projeto de pesquisa “Mapeamento da formação em processos educativos nos cursos de graduação em Psicologia do RS” teve como estratégia de pesquisa o levantamento documental, contando com as seguintes etapas – realizadas durante o segundo semestre do ano de 2022⁸: 1) Mapeamento e catalogação dos cursos de graduação em Psicologia do RS através do sistema e-MEC⁹; 2) Busca, nos sites institucionais, do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)¹⁰ de cada curso.

A segunda etapa aludida se respaldou em duas normativas que visam a transparência através da disponibilidade dos documentos pedagógicos das IES. A primeira é a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 1996, Capítulo IV, Artigo n. 47, cuja redação foi alterada pela Lei n. 13.168, de 2015¹¹, sendo definido que as IES devem informar aos interessados, previamente ao período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, entre outros aspectos, cumprindo-se as respectivas condições, em três diferentes e concomitantes formas:

- 8 Destacamos essa informação para registrar o período das buscas e, portanto, manifestar que a nossa pesquisa discorre sobre os achados desse momento em específico. Isso porque acreditamos que novas pesquisas podem fornecer resultados distintos, uma vez que as MC e, consequentemente, os PPC são modificados ao longo do tempo.
- 9 Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>. Acesso em: 30 out. 2024.
- 10 De acordo com Seixas *et al.* (2013, p. 114), o PPC é um “documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos.” Esse documento abarca “aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de um componente político fundamental”. Ele serve, portanto, como recurso unificador de diversas instâncias da realidade, desde a dimensão cotidiana dos cursos até as diretrizes das políticas macroeconômicas. Assim, o PPC, ao mesmo tempo em que expressa noções oriundas das políticas educacionais para o ES, também orienta a organização cotidiana da sala de aula. Para isso, ele deve contemplar o perfil de sujeito/profissional que a IES pretende formar, considerando o contexto social que orienta a formação.
- 11 Disponível em: <https://tinyurl.com/bd2utws8>. Acesso em: 5 nov. 2024.

página específica na internet no site oficial da IES; em toda propaganda eletrônica da instituição por meio de direcionamento para a página referida; em local visível da IES e de fácil acesso ao público. O segundo é a Portaria Normativa n. 23/2017, do Ministério da Educação (MEC), que refere em seu Artigo n. 99 que as IES devem manter (para consulta de estudantes ou interessados), em página eletrônica própria e também na secretaria acadêmica, o registro oficial devidamente atualizado do PPC (na íntegra), com componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação (Brasil, 2017).

Com relação à primeira etapa, de acordo com a busca que realizamos no e-MEC¹² (com os filtros: Consulta avançada; Busca por – Curso de Graduação; Curso – Psicologia – pesquisa exata; UF – Rio Grande do Sul; Situação – em atividade), o número de cursos de graduação em Psicologia¹³ no RS no período em questão era de 77. Dentre esses cursos, cinco são ofertados em IES públicas¹⁴ e os demais fazem parte da rede de ensino privada.

Quanto à segunda etapa, se esperávamos encontrar nos sites das IES os PPC de cada um dos 77 cursos para então analisar seus textos e atingir nossos objetivos, eis o nosso desafio. Ao conduzir as buscas nos sites oficiais das instituições, verificamos, em grande parte, a indisponibilidade desses documentos, o que contraria as legislações já citadas – que determinam a obrigatoriedade da

12 O levantamento dos cursos do RS no sistema e-MEC foi realizado no segundo semestre do ano de 2022, no início do projeto de iniciação científica. No mês de julho de 2024, repetimos a busca no e-MEC, tanto para o âmbito estadual quanto para o nacional. Encontramos o mesmo número de cursos no RS.

13 Em âmbito nacional, 1201 cursos de graduação em Psicologia estão ativos, de acordo com resultados obtidos no sistema E-Mec (utilizando os mesmos filtros da pesquisa do RS), sendo que quase 90% dos cursos ofertados pertencem à rede privada. Tais dados estão em conformidade com o apresentado no CensoPsi (CFP, 2022), que apontou que 89,7% dos cursos pertencem à IES privadas.

14 Entendemos que a disponibilização dos PPC no site das IES públicas está relacionada, sobretudo, ao cumprimento da Lei n. 12.527, de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação, posto que se aplica a todas as instituições públicas brasileiras, incluindo as de Educação Superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

disponibilização do PPC atualizado, assim como outras informações. Logo, nossas pesquisas foram prejudicadas devido à inexpressiva disponibilização dos PPC, o que nos fez ajustar as buscas, incluindo em nossa investigação as Matrizes Curriculares dos cursos, as quais estavam disponíveis, individualmente, em alguns dos sites. Para isso, respaldamo-nos, igualmente, em Evangelista (2012), cuja recomendação indica que, diante da impossibilidade de acesso a todos os documentos vinculados ao tema, é necessário encontrar e conhecer aqueles que o determinam historicamente, uma vez que sem esses a pesquisa não progride rumo ao conhecimento.

Desse modo, localizamos documentos – PPC ou Matriz Curricular (MC) – e identificamos as ênfases curriculares de 44 cursos de graduação em Psicologia do RS, bem como recolhemos desses documentos informações acerca dos componentes curriculares que contemplam os processos educativos. Tal resultado nos suscitou questionamentos: Por que tantas IES não cumprem as normativas do MEC, isto é, por que não disponibilizam o PPC em suas páginas eletrônicas? Da mesma forma, por que as informações pedagógicas, quando existentes, são difíceis de localizar nos sites institucionais?

A partir desse resultado compreendemos que não seria possível tratar a pesquisa como um mapeamento dos processos educativos de abrangência estadual, posto que não acessamos a totalidade dos documentos dos cursos do RS e, sequer, um número significativo de PPC. Com receio de “tomar o todo pelas partes” e fazer análises equivocadas, optamos por discorrer sucintamente acerca dos dados obtidos sobre os processos educativos sem, entretanto, adentrar na sua discussão pormenorizada, dadas as limitações encontradas.

Todavia, as informações acessadas nos sites nos forneceram um panorama amplo e interessante de ser ponderado, passível, por conseguinte, de análise mais elaborada, o que será abordado no tópico a seguir. Com efeito, está situado aí o que reportamos anteriormente acerca da pesquisa nos colocar diante do inesperado e nos exigir repensá-la, frente àquilo que a realidade nos apresenta.

Seguindo com os resultados, dentre os 44 documentos localizados, foi possível identificar que nove cursos de Psicologia ofertam ênfases centradas nos processos educativos¹⁵. Esses nove cursos pertencem a seis IES distintas (pois uma delas tem cursos em diferentes campi), sendo cinco instituições privadas e uma pública. Tais ênfases, em geral, são referidas como “psicologia e processos educativos” (ou termos correlatos), mas pelas ausências em suas matrizes curriculares, entendemos que não vêm sendo ofertadas por alguns cursos¹⁶. Além disso, chamou nossa atenção que os cursos oferecem, via de regra, uma disciplina da área de Psicologia Escolar ou Psicologia Educacional, variando a denominação, com duração entre 60 e 80 horas, constatação que prevalece nos 44 cursos a que tivemos acesso aos documentos. Ou seja, em geral há uma disciplina da área, independente do curso ter ou não a ênfase específica em processos educativos. Diante disso, problematizamos: especialmente na situação dos cursos que possuem ênfase em processos educativos, uma disciplina no decorrer da formação é suficiente para sustentar tal ênfase? Nos demais cursos, uma disciplina sobre processos educativos dá conta de preparar a futura psicóloga, minimamente, para atuar na PEE?

Para além do referido, ao realizarmos as buscas dos documentos nos sites foi possível notar os efeitos da racionalidade

15 Tivemos acesso a cinco PPC e quatro MC e optamos por não nominar as IES aqui para evitar qualquer exposição. Dentre os cursos que disponibilizam a MC, boa parte só pode ser acessada no próprio site, não sendo possível baixar o documento. Sinalizamos, ainda, que, entre os 33 documentos que não tivemos acesso (pois as informações não estavam sistematizadas e acessíveis nos sites), pode haver mais cursos que ofertam ênfase em processos educativos, porém, como referido, não foi possível fazer esse mapeamento. Ao mesmo tempo, acreditamos que, entre os nove cursos levantados, é possível que alguns já não ofereçam mais essa ênfase. Pela imprecisão das informações, registramos que não foi possível tecer o panorama almejado, ainda que tenhamos nos deparado com outros resultados relevantes.

16 Observamos o desencontro de informações entre o que consta no PPC e o que está descrito na MC de alguns cursos. Acreditamos que a explicação disso é que houve a atualização da MC, porém o PPC não foi devidamente ajustado e disponibilizado no site das IES, contrariando, mais uma vez, as normativas do MEC.

neoliberal na formação em Psicologia, por meio da oferta e apresentação dos cursos pelas instituições pesquisadas. Isso ficou evidente no apelo mercadológico predominante nos sites, manifesto de duas maneiras principais: na publicidade utilizada pelas IES privadas, direcionada à captação de estudantes, com destaque às facilidades nas formas de pagamento das mensalidades; e em aspectos referentes aos atrativos do curso frente ao mercado de trabalho, representado por expressões como “inovação”, “empreendedorismo” e “marketing”.

Além disso, entendemos que as expressões citadas representam, igualmente, elementos colonizadores na formação em Psicologia, o que nos faz evocar, novamente, Sant’Anna Junior (2024, p. 20): “[...] tornar-se negra e ser branco, questionando o dito universal, o colonialismo pira com seu verme racional, que causa, na indefensável branquitude, cólica intestinal”.

Esses resultados serão discutidos no próximo tópico, cabendo encerrar essa explanação acerca do percurso metodológico com outras considerações de Evangelista, dessa vez sobre a análise documental. A autora destaca que, para extrair de documentos elementos da realidade, a pesquisadora necessita assumir uma posição ativa na produção de conhecimento. Para isso, “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (Evangelista, 2012, p. 5). Essas etapas resultam de intencionalidades que estão além da pesquisa, pois se relacionam aos motivos mais precípuos e férteis da investigação, isto é, “discutir, elucidar, construir compreensões do mundo”. Documentos fornecem pistas, indícios, vestígios e entender noções históricas dos materiais encontrados é tarefa da pesquisadora.

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO RIO GRANDE DO SUL: COLONIALIDADE E NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Iniciamos este tópico retomando o que entendemos como um dos principais aspectos a ser problematizado em torno dos achados da nossa pesquisa: a indisponibilidade dos documentos pedagógicos nos sites institucionais, fato que nos impediu de atingir o objetivo geral do projeto de pesquisa. Nosso resultado se coaduna ao revelado pelo estudo de Silva *et al.* (2020) a respeito da disponibilidade online, nos sites das IES da Região Nordeste do Brasil, de informações pedagógicas sobre cursos de Psicologia. Esses autores denunciam a rara disposição de informações pelas instituições, sendo esse um problema importante para estudantes, aspirantes aos cursos e sociedade em geral, ainda que comumente considerado irrelevante por docentes, gestores de cursos e IES.

Os resultados dessa pesquisa indicaram que “cursos públicos e privados incorreram em omissão na publicização de informações relevantes, em desacordo com as noções de transparência e *accountability*¹⁷ e contrariando disposições legais.” (Silva *et al.*, 2020, p. 162). Os autores colocam, como possíveis explicações para a indisponibilidade de informações nos sites das IES, o desconhecimento das normativas, a desorganização e demasiadas burocracias institucionais, bem como “a deliberada intenção de que determinadas informações não sejam conhecidas, evitando-se visibilidade para a baixa qualidade pedagógica e, portanto, a possibilidade de fiscalização” (p. 169).

17

Grifo dos autores. Este termo designa o complexo sistema de avaliação, prestação de contas para a sociedade e responsabilização dos agentes políticos.

Concordamos com Silva *et al.* (2020) e acrescentamos às suas hipóteses o entendimento de que a baixa qualidade formativa e a ausência de informações que deveriam estar publicizadas e de fácil acesso, vinculam-se à neoliberalização da educação, assim como à estrutura predominantemente colonizadora, vigentes na Psicologia brasileira. Respal damos essa compreensão no que Guzzo, Soligo e Silva (2022) descrevem ao afirmarem que a formação em Psicologia, assim como em outras áreas, esbarra em interesses institucionais, que estão majoritariamente voltados aos ditames do mercado. Portanto, segundo as autoras, o grande desafio formativo é de que os cursos sejam sustentados pela prática social e por uma construção teórica descolonizada que responda às demandas do povo brasileiro presentes na vida cotidiana da maioria. Em outras palavras, uma formação congruente com a realidade do país deve ter seus fundamentos e práticas alicerçados no mundo concreto e na busca pelas mudanças sociais necessárias, não no mercado.

No acesso às páginas eletrônicas dos cursos, ficaram nítidos, igualmente, os efeitos da racionalidade neoliberal na formação, percebidos nos preceitos da razão econômica prevalentes na apresentação dos cursos pelas instituições, assim como em vários dos documentos encontrados. Nesse sentido, vale trazer à baila o conceito de racionalidade neoliberal, formulado por Dardot e Laval (2015, p. 17):

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.

Com base no exposto, ainda que alicerces ético-políticos estejam presentes no cotidiano das IES, contrapondo o direcionamento neoliberal e ultrapassando o preparo meramente técnico,

utilitarista e mercadológico, entendemos o que a maneira como os cursos são enunciados para a sociedade diz das nuances da formação. Portanto, não podemos negar a ausência de elementos ético-políticos e críticos nas divulgações dos cursos e a hegemonia da ideologia da gestão e eficiência econômica. Isso nos possibilita alegar que os cursos de Psicologia do RS se coadunam aos motes da racionalidade neoliberal, dada a perspectiva verificada, que responde a uma competição predatória e antipedagógica e a um individualismo exacerbado, lógicas típicas da sociedade capitalista neoliberal contemporânea.

No que foi possível verificar em nossa pesquisa, a neoliberalização, explícita nos sites institucionais, torna a formação reles mercador, que tem a finalidade de ser vendida ao público consumidor. Por isso, o que está em destaque nos sites, além da facilidade de adquirir o produto/serviço – educação –, é a (falsa) garantia de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso, o que só será possível, nessa concepção, mediante o preparo de uma profissional empreendedora, que inova e sabe, também, vender a si mesma e seu serviço, o que exige abordar, no decorrer da graduação, noções de marketing, por exemplo. Ou seja, a educação ofertada, por sua vez, é aquela que forma profissionais para atender, do mesmo modo, ao mercado, retroalimentando o sistema capitalista e neoliberal.

Sob essa lógica (mercadológica) massificante e precarizadora da formação, que busca convencer a possível clientela a consumir o produto/serviço oferecido pela IES, preferencialmente de forma rápida, não há necessidade de fornecer informações pedagógicas. Até porque, nessa sociedade capitalista regida pelo neoliberalismo, uma pequena parcela de clientes se preocupa em analisar os pressupostos político-pedagógicos dos cursos. Mais uma vez, os resultados obtidos por Silva *et al.* (2020) ilustram a realidade com a qual nos deparamos em nossa pesquisa no RS:

[...] os sites das IES privadas são repletos de publicidade objetivando obter mais alunos. São enfatizados, em geral, aspectos relativos às facilidades de realizar os cursos, como flexibilidade de horários e formas de pagamento, bem como aspectos atrativos do mercado de trabalho. Informações pedagógicas, entretanto, são difíceis de localizar, mesmo quando existentes. Em alguns sites, explicitava-se que as informações estariam disponíveis conforme demanda aos coordenadores do curso, ou exigia-se o preenchimento de formulários com campos obrigatórios referentes a dados pessoais, e-mail e telefone, configurando uma estratégia agressiva de captação de estudantes. (Silva *et al.*, 2020, p. 170).

Vale citar ainda outra hipótese que cogitamos e que contribui com a discussão, a qual também está relacionada aos motes neoliberais: em IES privadas, os documentos que versam sobre a formação, em geral, são fornecidos mediante o pagamento de taxas. Assim, as IES retêm ao máximo as informações pedagógicas para poder cobrar pelo seu provimento quando sua clientela necessitar. Salientamos, com base em Silva *et al.* (2020), que, embora se reconheça a existência de IES privadas de qualidade e sem direcionamento para o mercado ou a acumulação de capital, as quais se caracterizam como “ilhas de excelência e resistência ao processo” (p. 163), é possível observar que, via de regra, o Estado não tem obstaculizado o avanço do empresariado na esfera educacional, que tem transformado um direito social em mercadoria.

Ademais, reiteramos a compreensão de que não ter acesso aos documentos, o que também simboliza a falta de comprometimento com o princípio da transparência, impede que a formação seja problematizada (inclusive por meio de pesquisas como a nossa) e assim se mantenha inalterada. Esse aspecto se relaciona tanto com os preceitos do neoliberalismo quanto com os já referidos mecanismos da colonialidade presentes na formação. Afinal, mesmo que existam parâmetros quanto à formação, nesse caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação

em Psicologia¹⁸ (BRASIL, 2023), que orientam sobre os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia no país, as IES possuem autonomia para elaborar seus currículos e eleger as referências teóricas que servirão de alicerce para os seus cursos. Não obstante, tal autonomia, que entendemos como fundamental, abre espaço para a colonialidade do saber na formação em Psicologia.

No que tange ao viés colonial na formação em Psicologia, Moura e Teixeira (2022) descrevem que ele se manifesta no caráter eurocêntrico do conhecimento produzido, assim como na forte presença de teorias psicológicas de inspiração colonizadora, que corroboram com o fenômeno do epistemicídio na Psicologia brasileira. Isso se expressa, do mesmo modo, no predomínio de pesquisas, na área da Psicologia, que seguem baseadas no paradigma científico positivista, proveniente do norte global, tomado como superior e universal.

Portanto, a herança colonial presente na Psicologia, historicamente, perpetua a subalternidade epistêmica, em que as produções científicas e as práticas locais são desvalorizadas em favor de teorias importadas. Nessa concepção, impera uma Psicologia pretensamente neutra e distante das particularidades brasileiras, conforme ficou explícito nos documentos a que tivemos acesso. Isso se manifesta, por exemplo, em currículos estruturados a partir de modelos clínicos individualizantes, patologizantes e descontextualizados, incapazes de atender às demandas específicas do nosso país e da América Latina. Tais preceitos alinham-se à colonialidade e aos interesses do sistema capitalista, que encontra na Psicologia – ciência e profissão – ferramentas eficazes para adaptar indivíduos angustiados a uma realidade opressiva, mascarando as influências das estruturas sociais. Nesse modelo, as demandas psicológicas

18

As DCN em vigência foram homologadas no ano de 2023, sendo que a versão anterior era do ano de 2011.

e psicossociais são reduzidas a meras distorções, patologias ou à ausência de capacidades/competências individuais (amparadas em um discurso meritocrático neoliberal), promovendo estados de alienação profunda, que produzem mais sofrimento. Essa perspectiva subsidia e reforça a ideia de que os indivíduos são exclusivamente responsáveis pelas condições em que vivem, camuflando as causas do sofrimento psíquico, frequentemente enraizadas em determinantes sociais, econômicos e estruturais.

Ao examinar os documentos dos cursos de Psicologia do RS notamos, pois, uma persistente influência eurocêntrica na formação acadêmica. Componentes curriculares que abordam a realidade brasileira e as relações étnico-raciais estão, frequentemente, relegados à condição de optativos, revelando que uma formação voltada ao nosso contexto não é priorizada, nem reconhecida como eixo central dos cursos. Diante disso, refletimos: Como a futura profissional da Psicologia irá interpretar a realidade local e, conseqüentemente, atuar nela se suas lentes teóricas foram colonizadas? Ainda, por que se aceita, passivamente, concepções epistemológicas e produções científicas que ignoram a realidade brasileira?

Schünemann, Lazzarotto e Pasini (2020) contribuem com a discussão ao referirem que séculos de opressão de pessoas negras e indígenas estão impressos nos modos de organizar currículos e formar psicólogas, o que fica nítido na ausência de súmulas e bibliografias que abordem as relações raciais e étnicas, que constituem a vida brasileira, nos cursos de Psicologia. Conforme as autoras, as profissionais da Psicologia são conhecidas pela sua capacidade de escuta, porém seguem orientadas por “teorias e metodologias inaudíveis para o racismo estrutural e seus efeitos nos comportamentos, subjetividades, grupalidades, instituições e saúde mental” (Schünemann; Lazzarotto; Pasini, 2020, p. 120).

Não avançaremos nessa discussão, mas registramos a necessidade de aproximar (e aprofundar) o diálogo sobre a formação

no RS aos estudos de Bento (2022) a fim de compreender as expressões do “pacto narcísico da branquitude”, que descreve, dentre outros aspectos, como as pessoas brancas se beneficiam de estruturas racistas ao silenciar e invisibilizar desigualdades. Essa ideia pode servir como um analisador da formação em Psicologia, possibilitando problematizar a branquitude, que molda currículos, práticas e teorias psicológicas, ignorando, muitas vezes, a pluralidade epistemológica. Como contraponto e para propor alternativas, valemo-nos, mais uma vez, de Sant’Anna Junior (2024, p. 20):

[...] cada autora, autore, autor aqui presente podem aparecer na disciplina que você quiser organizar.

Vou provar?

Achile Mbembe e Aimé Cesaire história da psicologia.

Isildinha Baptista Nogueira Processos psicológicos básicos e introdução à psicanálise.

Fanon, Virgínia Bicudo e Ivone Lara já adentram na discussão da saúde mental, sociedade e sua alienação.

Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento cultura, Memória e resistência.

Leda Martins, Conceição Evaristo, Jota Mombaça: Metodologias e processos de recriação do pensamento.

Já consegue escutar o samba? Onde não me exonero?

Virgínia Bicudo, Cida Bento e Neuza Santos Souza, Audre Lorde, Cesaire e Glissant elementos que percorrem a clínica poética política das relações.

[...] Com Letícia Nascimento acirrando a discussão, é de um modo nada efêmero que ela expressa seus estudos sobre gênero

De quebra da quebrada é Sueli Carneiro em ação do já denunciado epistemicídio dos que resistem à altura do chão!

E na linha de frente deste encontram Muniz Sodré, Nei Lopes, Ailton Krenak dão aula de filosofia sambando com

Èsù por toda a teoria. Ensinam linguagem, língua e cognição. E se tu ainda quiser, processos de dessubjetivação.

Registramos, igualmente, a necessidade de examinar a própria PEE quanto aos aspectos abordados nesta discussão. Afinal, se a hegemonia neoliberal e colonizadora permeia a Psicologia, essa área, certamente, é afetada por esses determinantes, ainda que existam, nela e em outras áreas, movimentos, estudos e teorias críticas e contra-hegemônicas que denunciam e propõem alternativas aos moldes vigentes.

Sobre a PEE, apesar da limitação da pesquisa devido à indisponibilidade dos PCC, percebemos que, mesmo nos cursos com ênfase em processos educativos, os componentes curriculares não subsidiam suficientemente a formação, precarizando o interesse e preparo para a atuação na área. Porém, se a inserção nas políticas públicas educacionais tem crescido, a formação inicial necessita ser revisada e fortalecida, subsidiando o exercício profissional. Com efeito, inquietou-nos a observação, a partir da divergência de informações nos sites das IES, de que, dentre as nove ênfases em processos educativos identificadas inicialmente, algumas já não são mais ofertadas. Entendemos e apoiamos as fundamentais mudanças curriculares, especialmente a partir de pressupostos decoloniais. Entretanto, parece-nos contraditório que essas ênfases deixem de existir justamente quando, após anos de mobilização, há uma lei que garante a presença de profissionais da Psicologia na Educação Básica pública brasileira. Assim, recomendamos que novos estudos possam aprofundar e elucidar esses e outros aspectos em torno dos processos educativos nas formações em Psicologia do RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A questão parece continuar ecoando: como se espera mudanças na formação em Psicologia, se há tão pouca discussão

sobre ela?" (Guzzo, 2018, p. 154). Nessas considerações finais, trazemos mais alguns questionamentos, os quais entendemos como cruciais ao que propusemos ponderar neste texto, conquanto que também fornecedores de subsídios para outros percursos – de pesquisas, lutas e movimentos. Nossa intenção é provocar e, quiçá, convocar quem nos acompanhou até aqui a mobilizar o seu entorno na problematização e na discussão da formação em Psicologia, sendo que nos focamos em pensar a graduação, mas algumas reflexões também podem servir para tensionar a pós-graduação. Apostamos nessa movimentação como forma de contribuir com a proposta de uma Psicologia outra, em que seja possível "sambar" com diferentes epistemologias, assim como sinalizado por Sant'Anna Junior, que nos conduziu nestas páginas.

Ao mesmo tempo, nossa pesquisa nos colocou diante de um impasse: como discutir a formação com a ausência de informações que deveriam, obrigatoriamente, estar disponíveis? Acreditamos que a transformação dessa situação só será possível mediante a fiscalizações efetivas por parte dos órgãos competentes. Dessa forma, esperamos que se estabeleça, futuramente, uma cultura nas IES em que a disponibilização dos documentos pedagógicos se torne uma regra, não uma exceção, como verificamos nos sites institucionais. Tal fato denota a necessidade de políticas de valorização e fiscalização da disponibilidade dos PPC e de outros documentos, para facilitar seu acesso pelos maiores interessados: estudantes e comunidade acadêmica em geral, bem como pesquisadoras.

Cabe mencionar que os nossos resultados nos levaram a cogitar que as IES não cumprem a legislação, além dos motivos já mencionados (relativos aos atravessamentos neoliberais e coloniais), também devido à inexistência de efetiva fiscalização e consequente responsabilização de quem não cumpre com seu dever. Associado a isso, concebemos que, em um processo de mero cumprimento de formalidade, as IES só atualizam e disponibilizam seus documentos pedagógicos em momentos de visitas de comissões do MEC,

cumprindo protocolos/burocracias. Portanto, não há, concretamente, preocupação com que os documentos estejam disponíveis publicamente e que subsidiem reflexões sobre a formação.

Isso reverbera na qualidade dos cursos, afinal, se a comunidade acadêmica e a sociedade em geral não têm acesso aos documentos pedagógicos/formativos e se isso não é tensionado e fiscalizado por quem tem autoridade para tal, há escassez de debate sobre esses aspectos na Educação Superior. Por isso, com esforço coletivo, as IES devem ser cobradas quanto aos seus deveres. Estudantes, principalmente, em um exercício de cidadania, devem se implicar nesse processo, problematizando não só a indisponibilidade dos documentos, mas também as prerrogativas/pressupostos das formações em si.

No que tange à formação em Psicologia em um sentido mais amplo, defendemos que algumas discussões devem ser garantidas nos currículos e alicerçadas nos princípios ético-políticos dessa ciência e profissão, ainda que a formação seja generalista. Contudo, a partir do que percebemos nos sites das IES, entendemos que os cursos do RS, permeados por motes neoliberais, têm se atido aos princípios técnicos da atuação profissional, mostrando fragilidade em discussões fundamentais para a formação e atuação em Psicologia em uma perspectiva crítica e contextualizada. Isso foi confirmado pela constatação de que são raros os cursos que incluem componentes voltados para as relações étnico-raciais, sendo que nos deparamos com cursos que perpetuam, por meio de seus currículos, a lógica colonizadora. Tal constatação contraria, inclusive, o que preconizam as DCN e outras normativas, revelando um distanciamento da formação quanto à realidade brasileira e as reflexões críticas necessárias às futuras psicólogas, especialmente para atuar nas políticas públicas, neste caso, de educação.

Acerca dos processos educativos nos currículos dos cursos de Psicologia do RS, não foi possível responder às nossas perguntas,

pelos motivos já explicitados. Contudo, o percurso não foi em vão, posto que avançamos em outras direções. Nossas inquietações sobre a PEE persistem e apontam para a necessidade de continuidade da pesquisa com outras estratégias. Afinal, 33 cursos seguem sem análises e nossa dúvida segue ecoando: A Psicologia gaúcha tem fornecido espaço em seus currículos para a área escolar/educacional?

Sinalizamos, por fim, que, ao contarmos sobre o percurso trilhado, tivemos a intenção de compartilhar os desafios que pesquisar nos apresenta. Tentamos evidenciar que a análise de documentos não se restringe ao seu texto em si, pois para avançar precisamos acessar outras compreensões, especialmente determinantes históricos, políticos, econômicos e sociais. Ademais, a ausência, muitas vezes, nos fornece mais informações do que o próprio texto do documento, como buscamos evidenciar no decorrer do escrito.

Encerramos, pois, reiterando o convite para a Psicologia “sambar” com outros conhecimentos e compor currículos que ultrapassem os ditames colonizadores e neoliberais massificantes e precarizadores da formação. Nossa aposta é que essa composição seja diversa e permeada por diferentes perspectivas epistemológicas, rompendo com décadas de exclusividade e privilégios teórico-metodológicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa n. 23, de 21 de Dezembro de 2017**. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de Educação Superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380012/do1-2%20018-09-03-portaria-normativa-n-23-de-21-de-dezembro-2017--39379864. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de outubro de 2023.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade. *In*: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio Andre dos; RATTI, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Conselho Federal de Psicologia: cinco décadas de transformação e protagonismo da profissão. **Revista Diálogos**, v. 19, n. 14, dez. 2023. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/12/web_completa_revistadiálogos_50anoscfp-1.pdf. Acesso em: 27 mai. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas: Alínea, 2012.

GUZZO, Raquel. Pesquisa e mudança social: desafios e dificuldades para a formação em Psicologia. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vFs3mScGhQsJWwBvy4gFzH/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2024.

GUZZO, Raquel; SOLIGO, Ângela; SILVA, Ana P. da. As trajetórias de profissionais de psicologia: questões para a formação. *In*: **Quem faz a psicologia brasileira?** um olhar sobre o presente para construir o futuro. 1. ed. Brasília: CFP, 2022.

JACÓ-VILELA, Ana Maria (org.). **Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil.** Rio de Janeiro: Imago, 2011.

LANDER, Edgardo. Apresentação. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOURA, Eliana; TEIXEIRA, Luiza. Descolonizar o pensamento: sobre a colonialidade da psicologia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 7, ed. 12, vol. 7, dez. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/colonialidade-da-psicologia>. Acesso em: 4 nov. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANT'ANNA JUNIOR, Ademiel. Bora Combina? **Entrelinhas**, ano 24, n. 95, p. 20, jan./abr. 2024. Disponível em: https://crprs.org.br/entrelinhas/assets/edicaopdf/e3ae6-web_-ed-95_-entrelinhas_crprs.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

SCHÜNEMANN, Cristina; LAZZAROTTO, Gislei; PASINI, Vera. Registro de um Percurso Curricular: Relações Étnico-Raciais e o Curso de Psicologia da UFRGS. *In*: NARDI, Henrique Caetano *et al.* (org.). **Psicologia e relações raciais: um percurso em construção**. 1. ed. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neparc/wp-content/uploads/2021/02/Psicologia-e-Relacoes-Raciais-Versao-Digital.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SEGATO, Rita. Brechas decoloniais para uma universidade da Nossa América. *In*: SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEIXAS, Pablo *et al.* Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 113-122. jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Pn3M5mwQ56PYwrNfkvBkzVR/>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SILVA, Gabriela da *et al.* Informações pedagógicas de cursos de psicologia em sites de instituições de Ensino Superior. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 9, n. 2. Salvador, p. 162-173, 2020. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/2816>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SOLIGO, Ângela. A formação em Psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. *In*: CUELLAR, Edgar Barrero (ed.), **Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina**. 1. ed. Bogotá: ALFEPSEI Editorial, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282809721_FORMACION_EN_PSICOLOGIA_Reflexiones_y_Propuestas_desde_America_Latina. Acesso em: 4 nov. 2024.

SOUZA, Marilene *et al.* (org.). **Diretrizes Curriculares e Processos Educativos**: Desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020.

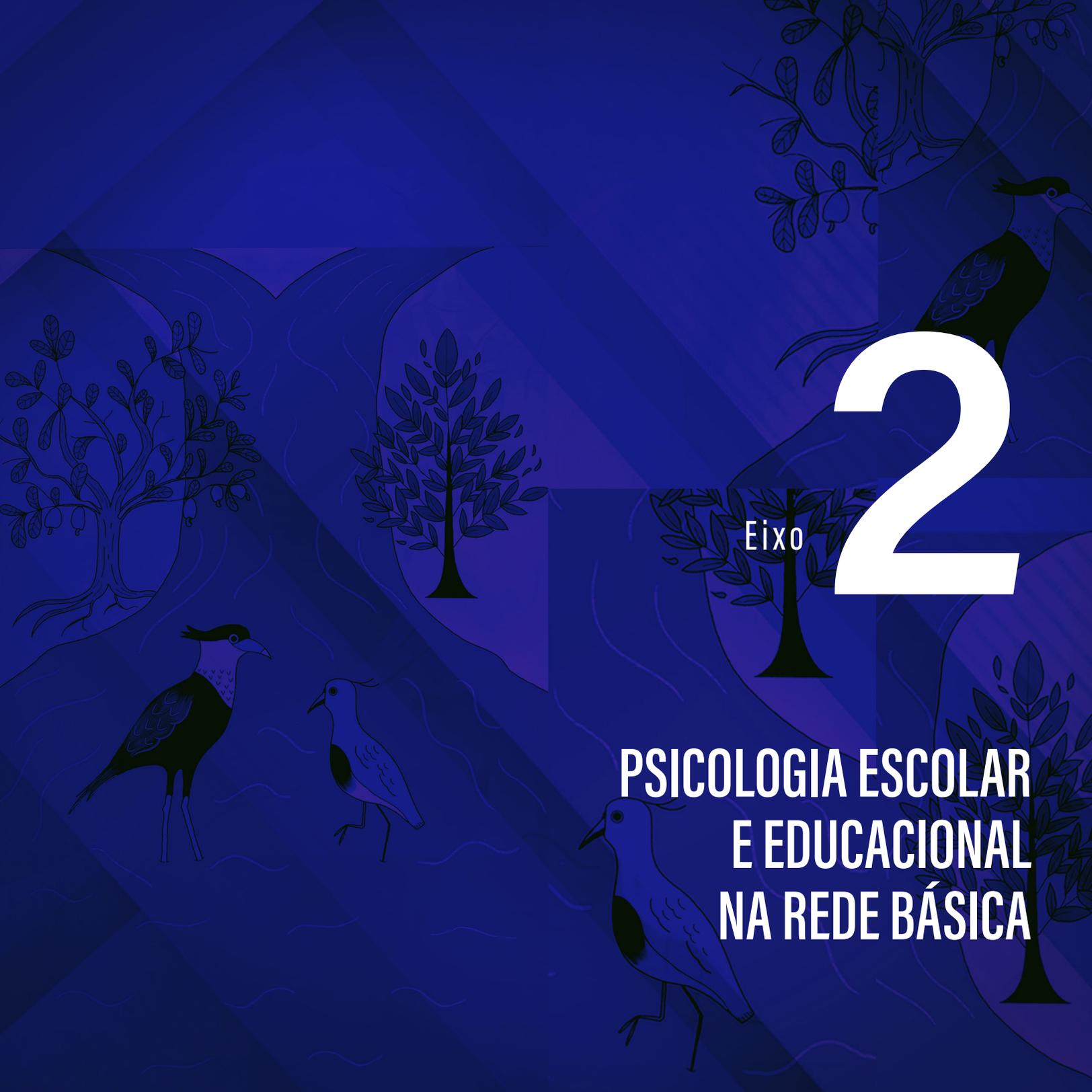
SOUZA, Marilene; SILVA, Silvia da; YAMAMOTO, Katia (org.). **A atuação do psicólogo na educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

ZANELLA, Andréa Vieira; BRIZOLA, Ana Lúcia. Apresentação. *In*: NARDI, Henrique *et al.* (org.). **Psicologia e relações raciais**: um percurso em construção. 1. ed. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2020. Disponível em: <https://shorturl.at/phWpl>. Acesso em: 04 nov. 2024.

2

Eixo

**PSICOLOGIA ESCOLAR
E EDUCACIONAL
NA REDE BÁSICA**



3

*Maria de Fátima Araújo
Alianna Augusta da Silva Varela
Ana Ludmila Freire Costa
Joyce Pereira da Costa*

**PSICOLOGIA ESCOLAR
E EDUCACIONAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PRÁTICAS NA REDE PÚBLICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6.3

INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz um recorte a respeito da prática da Psicologia Escolar e Educacional na rede pública de Educação Básica, especificamente na Educação Infantil. Com isso, espera-se contribuir para a construção de práticas emancipatórias em um campo que ainda vincula a docência ao cuidado maternal, que concebe as instituições de Educação Infantil apenas como uma alternativa para que os pais/responsáveis possam trabalhar e que vê a escolarização nessa etapa da vida como domesticação e introjeção de normas sociais. De outro modo, propõe-se aqui o resgate do potencial da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento integral da criança, na oportunização do acesso a valores, recursos e aprendizagens que fazem parte da cultura.

A discussão está embasada em um relato de Estágio Curricular Obrigatório na área da Psicologia Escolar e Educacional desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em um município do interior do Nordeste. Destaca-se que a experiência foi marcada por uma visão estigmatizada da Psicologia por parte da escola, evidenciando o papel da universidade na proposição e divulgação de práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional. Para contextualizar esse debate, retoma-se, brevemente, o papel desse profissional na educação pública, com ênfase no nível da Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

O modelo sociopolítico predominante na sociedade, tipicamente capitalista neoliberal, é contexto, também, da Educação

Pública no Brasil, definindo a criação e execução de políticas públicas, a relação que os indivíduos têm com seu trabalho, bem como a relação desses sujeitos entre si (Nunes; Melo; Oliveira, 2019). De forma mais enfática, Nasciutti e Silva (2014) afirmam que o sistema educacional brasileiro acaba respondendo a um ideal econômico que coloca a Educação Pública como produto, em uma transação cujo objetivo é o lucro.

Esse contexto fica ainda mais evidente quando se analisa a realidade concreta das escolas públicas do país, as quais apresentam desafios pouco superados, tais como limitação de recursos públicos, estruturas físicas defasadas, precarização do trabalho docente, hierarquização na tomada de decisões e violência escolar. Como afirma Souza (2022), tais condições estão erigidas sobre uma contradição básica enfrentada pelo sistema educacional público brasileiro: o direito à educação garantido em lei e as dificuldades ao seu acesso e à manutenção de sua qualidade. Esse cenário, espelho de políticas de cunho neoliberais implantadas no Brasil desde a década de 1970 e que se intensificaram e perduram até os dias atuais, impacta também a Psicologia (Leite, 2022; Palú; Petry, 2020).

No que diz respeito especificamente à Educação Infantil, tal contradição se expressa de maneira ainda mais aguda. Apesar da Educação Infantil ser considerada um direito da criança e um dever do Estado na sua oferta, essa não é a realidade encontrada em grande parte dos municípios. Isso se deve, em parte, à recenticidade com que esse nível de educação tem se estruturado no Brasil.

A história do cuidado com a infância no país é marcada por uma perspectiva assistencial e mercadológica, uma vez que

no início do século XX, a preocupação com a infância, como problema social, refletia na preocupação com o futuro país, atribuía-se à infância um valor econômico de mercado (Moreira; Lara, 2015, p. 5).

A partir de então, passaram a ser criadas instituições que forneceriam, a essas crianças, suas necessidades básicas – alimentação, saúde e moradia. É importante destacar que essas práticas e ideais eram destinados aos filhos da classe trabalhadora, dos pobres e das pessoas escravizadas, que eram vistos como a parte não civilizada da população brasileira (Moreira; Lara, 2015). Essas primeiras instituições, denominadas como “jardins de infância”, surgem no Brasil em meados da década de 1870, com uma proposta fortemente voltada ao assistencialismo. As autoras ainda debatem que esses espaços atuavam de maneira a buscar compensar essas crianças, dando-lhes o cuidado que elas não tinham em casa, visto que seus pais passavam boa parte do dia trabalhando. Além disso, esse modelo de educação sem foco no desenvolvimento infantil também objetivava que os filhos da classe trabalhadora não acendessem socialmente, perpetuando um contexto de divisão social de classes.

Esse cenário perdurou no Brasil até o final da década de 1970, quando os movimentos de redemocratização ganharam força e, junto a eles, movimentos por reformas políticas em diversos setores, como a Educação, passaram a ser organizados, culminando com o fim do Regime Civil-Militar, na promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, na instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que coloca a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Todavia, é importante frisar que essas mudanças também tiveram influências do setor econômico, haja vista as transformações a nível mundial que estavam acontecendo devido à globalização e que exigiam da classe trabalhadora um nível maior de instrução (Moreira; Lara, 2015).

Com esse novo status da Educação Infantil e a divisão dessa modalidade em creche – para crianças de 0 a 3 anos – e pré-escola – para crianças de 4 a 6 anos –, esperou-se um maior comprometimento do Estado para garantir a educação de qualidade para as crianças, com infraestrutura adequada e profissionais capacitados. Entretanto, a realidade ainda é de muitos desafios, sendo um deles

a desvalorização da Educação Infantil face ao Ensino Fundamental, uma vez que se prioriza a alfabetização sem investimento na etapa anterior – no quesito da socialização, entendimento dos papéis sociais e compreensão do papel das linguagens na sociedade (Moreira; Lara, 2015). Um exemplo disso é a Lei n. 11.114/2005, que altera a LDB e prevê a matrícula obrigatória de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, com o falso argumento de que não havia recursos para garantir uma educação de qualidade a essas crianças. Como afirma Arelaro (2017), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) garantiria o acesso a esses recursos.

Ao mesmo tempo, a instituição da obrigatoriedade de matrícula para as crianças a partir de 4 anos em instituições que oferecem pré-escola não foi acompanhada de uma melhoria estrutural das escolas de maneira a garantir vagas para todas essas crianças. Nesse ponto, Lira e Drewinski (2020) debatem sobre a necessidade de que as escolas destinadas a esse público, bem como as práticas educativas planejadas para eles, sejam adaptadas de acordo com as especificidades das crianças. As autoras ainda criticam os níveis de pré-escola que são ofertados em espaços compartilhados com o Ensino Fundamental, sem estrutura para crianças pequenas, o que pode ocasionar uma dificuldade dos alunos da Educação Infantil em desenvolver e executar atividades e brincadeiras próprias a sua idade. Além disso, apesar de ter sido estabelecido como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, a ampliação da oferta de vagas nessa modalidade, tanto para crianças de creche quanto para crianças de pré-escola, a avaliação dessa política evidenciou que essa meta está distante de ser cumprida (Arelaro, 2017).

Tendo em vista que a Educação Infantil é definida legalmente como “a primeira etapa da Educação Básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança” (Brasil, 2013), é importante destacar que, partindo de uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento do ser humano ocorre por mediações culturais e

por apropriações do que lhe é disponibilizado socialmente, ou seja, “o percurso do desenvolvimento está subordinado às possibilidades reais que o ambiente disponibiliza” (Fernandes; Zibetti, 2022, p. 399). Dessa forma, sendo a escola um dos primeiros ambientes externos nos quais a criança frequenta constantemente, é imprescindível que essa seja um espaço que potencialize o desenvolvimento do indivíduo – enquanto sujeito, mas também enquanto parte de um coletivo.

Em relação a isso, Santos (2017) debate sobre a importância de oficializar a criança como um sujeito de direitos, de forma a dar sustentação às práticas pedagógicas de escolas de Educação Infantil. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi fundamental para o fortalecimento da visão social da criança como um sujeito de direitos. Além disso, Santos também destaca que o ECA

[...] considera que a proteção à criança é prioridade absoluta. Nesse sentido, a atenção prioritária deve ser dada também à educação infantil, vislumbrando a qualificação desse nível de ensino para o atendimento pleno e protetor (2017, p. 227).

Isso coloca a Educação Infantil como um espaço de garantia de direitos para as crianças e um ambiente no qual ela deve ter suas especificidades valorizadas, respeitadas e potencializadas, de maneira a garantir o desenvolvimento integral da infância.

Para além do papel da escola, enquanto instituição, está o papel do(a) professor(a) enquanto uma das figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para crianças menores, como as da Educação Infantil. Se o professor é o profissional responsável por transmitir os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade (Franco; Martins, 2021), isso pressupõe uma organização prévia das temáticas a serem trabalhadas, das habilidades que se espera que aquele grupo adquira e da fase de desenvolvimento de cada criança. Entretanto, o que se vê é uma releitura da relação histórica e social que existe entre o gênero feminino e o papel

de cuidado, baseando-se em discursos ultrapassados de vocação e sentimento materno (Rodrigues, 2017). Um dos motivos pelos quais esses espaços são, em sua maioria, ocupados por mulheres deve-se ao fato de que foi nessa profissão que elas encontraram espaço para trabalhar, valendo-se justamente da crença de que são mais preparadas para lidar com funções relacionadas ao cuidado (Louro, 1997). Sobre isso, Rodrigues (2017) pontua que a diferenciação do trabalho pedagógico e da relação maternal seria um componente fundamental para a construção da identidade profissional dessa classe para o trabalho na Educação Infantil.

A LDB, assim, representou um avanço ao regulamentar a exigência de formação específica para professores da Educação Infantil. Apesar dessa evolução, o debate sobre a formação de docentes para atuar nessa modalidade ainda enfrenta alguns impasses devido a alguns vetores, dos quais destacam-se a recenticidade da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, a herança assistencialista ainda presente nessa categoria de ensino, o distanciamento entre o que é aprendido durante a formação e o que é vivenciado na vida profissional, assim como a ausência de uma organização de conhecimentos e dinâmicas específicos para práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com crianças pequenas (Souza; Rodrigues; Gomes, 2014; Rodrigues, 2017). Acredita-se que a Psicologia Escolar e Educacional tem potencial para contribuir com a superação deste cenário, conforme debatido na sequência.

O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante da importância da Educação Infantil para o processo de desenvolvimento das crianças, a execução de um trabalho com esse

nível de ensino não pode ser responsabilidade apenas do profissional da Psicologia Escolar. Desse modo, é preciso incluir todos aqueles que mediam esse processo – família, professores e comunidade.

De acordo com Mezzalira e Guzzo (2011), a prática do psicólogo escolar na Educação Infantil deve estar voltada para a execução de ações que auxiliem no desenvolvimento dos alunos através do trabalho em parceria com professores, seja a partir da elaboração de projetos ou da formação continuada. As autoras também reforçam a importância de os psicólogos escolares entenderem a visão que os docentes têm sobre seu trabalho, como enxergam os alunos, os colegas e a sua função enquanto educador, visto que essas perspectivas influenciam diretamente no manejo profissional.

Como pontuam Fernandes e Zibetti (2020), muitos profissionais da Educação Infantil não reconhecem a importância dessa etapa para a vida escolar dos indivíduos e reproduzem falas de desvalorização profissional, o que corrobora para um ambiente de ensino que não objetiva potencializar o desenvolvimento das crianças. Sobre isso, Rodrigues questiona:

[...] em que medida não são as próprias profissionais que perpetuam práticas e discursos amadores e domésticos? Neste sentido, qual o papel da formação neste quadro? Não surtem efeitos as diferentes propostas de formação – inicial, continuada e em serviço? Por qual razão? (2017, p. 334).

Essa colocação demonstra que, além da importância de discutir a valorização da profissão de professor(a) com a sociedade, é imprescindível a realização desse debate com a própria classe. Entende-se que essa questão está diretamente ligada às discussões sobre formação profissional, seja essa feita no espaço acadêmico ou profissional (Rodrigues, 2017).

Outra possibilidade de atuação do psicólogo escolar em instituições de Educação Infantil é o desenvolvimento de trabalhos

com famílias e comunidades. Como explicitado pela LDB, essa modalidade de ensino deve figurar como um complemento às ações familiares e da comunidade (Brasil, 1996). Sendo assim, é importante que o profissional da Psicologia Escolar implique a família na participação de qualquer intervenção que venha a ser executada na escola, de maneira a exercitar a continuidade do processo nos outros ambientes no qual a criança se desenvolve (Mezzalira; Guzzo, 2011).

A existência de uma relação saudável e respeitosa entre escola e família é imprescindível para o desenvolvimento da criança. Considerando isso, Vitoria (2017, p. 318) afirma que “as concepções que se formam sobre a mãe/família usuária e sobre a creche influenciam no modo de relacionamento entre elas”, corroborando com a necessidade de trabalhar a relação entre escola e família, de modo a atuar em cima das críticas mútuas e evitar situações que acabam prejudicando a criança. Entre as diversas possibilidades de fazer isso, estão as formas de recepcionar essas famílias e o modo de trabalhar temáticas como agressividade, desfralde e alimentação (Vitória, 2017).

Para além de discutir sobre as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na Educação Infantil, também é necessário discutir os desafios encontrados pelos profissionais ao trabalharem na área. No cerne dessa discussão, está o desafio histórico, que perpassa todas as práticas críticas em Psicologia Escolar, de superar o entendimento e expectativa social de que esse profissional irá trabalhar com diagnósticos de alunos (Nascimento, 2020).

O aumento crescente de diagnósticos na Educação Infantil evidencia a dificuldade dos profissionais da Educação e da Saúde em lidar e compreender as demandas das crianças em sua totalidade, aplicando, assim, o discurso biomédico e individualizante para explicar processos do desenvolvimento (Possamai; Pinto; Fuck, 2024). Portanto, é preciso priorizar intervenções interdisciplinares, compreendendo cada criança em suas relações com a escola, pares

e familiares. A Psicologia Escolar e Educacional deve atuar no sentido de promover debates e auxiliar na construção de intervenções que auxiliem no desenvolvimento psíquico e escolar das crianças, tornando o processo de ensino-aprendizagem intencional e significativo (Miranda; Santos; Faria; Pedroza, 2024).

Somadas a tudo isso, estão as dificuldades enfrentadas na própria formação em Psicologia, que ainda tem muito a avançar no que diz respeito ao conhecimento teórico-prático em Psicologia Escolar no contexto da Educação Infantil (Mezzalira; Guzzo, 2011). Nessa perspectiva, reforça-se a importância da realização de estágios obrigatórios nesse campo como espaço fundamental para que os futuros profissionais compreendam a importância do lúdico para a primeira infância, aprendam a enxergar as crianças como sujeitos ativos e criativos, tanto do processo de aprendizagem quanto do processo de desenvolvimento (Mazon, 2024).

Nesse sentido, este relato de estágio pretende contribuir para o fortalecimento da Psicologia Escolar e Educacional no contexto da Educação Infantil pública, evidenciando o papel da universidade na proposição e divulgação de práticas críticas e emancipatórias.

RELATO DAS PRÁTICAS: DIAGNÓSTICO DO CAMPO E ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades relatadas referem-se ao Estágio Curricular Obrigatório, componente curricular de um curso de graduação de uma universidade pública localizada em um município de médio porte do interior de um estado nordestino. Este estágio curricular ocorreu nos 9º e 10º períodos do curso, contando com uma carga-horária prática de 255 horas e uma carga-horária de orientação teórica de 60 horas, totalizando 315 horas. Desenvolvido em dupla no

campo da Psicologia Escolar e Educacional, teve como fundamento teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural a respeito das noções de desenvolvimento humano, processos de aprendizagem e educação escolar (Martins; Abrantes; Facci, 2016). As atividades desenvolvidas no estágio foram realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na periferia de uma cidade do interior do Nordeste.

Como afirmam Benatti, Marion, Campeol e Pereira (2023), o planejamento de intervenções mais efetivas no contexto da Educação Infantil na rede pública passa pela reflexão acerca das especificidades da infância e os significados dessa fase do desenvolvimento para as famílias, considerando a situação de vulnerabilidade social que aí está presente.

As primeiras atividades de estágio tiveram como objetivo acessar o campo para conhecê-lo em profundidade, o que foi realizado por meio do diagnóstico escolar. O processo ocorreu pelo uso reiterado da observação participativa, visando conhecer a rotina da escola, com observações nas salas de aulas, nos horários de lanche e intervalo. Além disso, foram feitas entrevistas informais com as professoras e entrevistas semiestruturadas com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola para compreender suas perspectivas sobre educação, a escola e o trabalho de modo geral. Também foi feita uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola a fim de entender em que se baseiam as ações da instituição e sua função social.

Essa etapa de diagnóstico escolar se mostra imprescindível para o alcance dos objetivos do profissional de Psicologia Escolar e Educacional. A proposta foi fundamentada na perspectiva institucional e preventiva de Marinho-Araújo e Almeida (2005), considerando a primeira de suas quatro dimensões, a saber, o mapeamento institucional. De acordo com as autoras, a prática profissional precisa estar alinhada às necessidades do contexto escolar específico,

que, por seu caráter contraditório e por estar em constante transformação, demandam, do psicólogo escolar, um constante processo de ação-reflexão.

Em 2023, o ano de realização do estágio, a escola contava com 332 alunos matriculados, dispostos em quinze turmas – sete no turno matutino e oito no turno vespertino. Havia quinze professoras titulares, sete auxiliares de sala, uma merendeira, uma auxiliar de merendeira, três assistentes de serviços gerais (ASG), um porteiro, um motorista, além da gestão que contava com diretora, vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. A escola oferta vagas para crianças de 2 a 6 anos incompletos, e sua infraestrutura conta com oito salas de aula, brinquedoteca, laboratório de informática, sala de leitura, diretoria, secretaria, almoxarifado, cozinha, refeitório, parque, anfiteatro, dois banheiros para crianças, três banheiros para adultos e estacionamento.

Conhecer o território no qual está localizado o referido CMEI é um ponto essencial para compreender a dinâmica escolar: o bairro em que a escola está situada é o de maior vulnerabilidade socioeconômica da cidade, gerando um grande estigma sobre a população que lá habita. Por esse motivo, o PPP da escola traz, como um de seus objetivos, ofertar às crianças do bairro uma educação respeitosa e acolhedora a fim de promover um ensino de qualidade para as famílias vulneráveis, ressaltando a importância de se considerar o contexto do bairro para a dinâmica escolar. Entretanto, no dia a dia, o discurso que circula no CMEI, por vezes, acaba estigmatizando as crianças do território.

Seguindo o que afirmam Prates, Teixeira e Stefenon (2023), a instituição escolar em contextos de vulnerabilidade socioeconômica acaba por assumir não só os cuidados básicos das crianças, pela ausência de políticas de saúde efetivas e situação de insegurança alimentar, mas também se responsabiliza pela instauração de “modos brincantes” na escola, tão imprescindíveis para a promoção do

desenvolvimento e da aprendizagem da primeira infância. Segundo as autoras, não é incomum que, para algumas crianças, a instituição de Educação Infantil consista no único contexto de possibilidades lúdicas, permitindo-lhes exercitarem uma infância real.

No entanto, ainda que, no PPP do referido CMEI, haja menções à importância de se promover a autoestima da criança e a centralidade do diálogo e do lúdico na Educação Infantil, é observado que, muitas vezes, no cotidiano, essas questões não são postas em prática, sendo reproduzidas falas e ações punitivas com as crianças. Por exemplo, há a utilização do “cantinho do pensamento” como forma de disciplinar a criança, sem diálogo, o que leva os alunos a cumprirem o castigo sem compreenderem a situação. Esse respaldo na Educação Tradicional é demonstrado através de outras práticas, como aquelas que colocam o professor no centro do processo pedagógico e esperam dos alunos obediência e silêncio, indo de encontro ao que está previsto na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Natália, 2023).

Quanto ao clima escolar, as relações interpessoais são marcadas por conflitos velados. As docentes têm um bom relacionamento entre si, mas não se sentem acolhidas pela gestão que, por sua vez, não se sente compreendida pelas professoras. Também existem discordâncias entre os próprios membros da gestão escolar e entre a equipe de professoras e funcionários. A leitura feita sobre esse cenário é que as fragilidades na comunicação assertiva têm prejudicado o clima de colaboração entre a equipe, situação agravada pela inexistência de um espaço para discutir o próprio trabalho. Apesar desse contexto, todos da escola se mostraram bastante receptivos com as estagiárias e ansiosos pelas contribuições que um estágio em Psicologia Escolar poderia oferecer à escola.

Por fim, é preciso mencionar que o PPP da escola enfatiza a valorização da relação família-escola, o que se traduz no projeto intitulado “Família e Escola”, realizado desde 2018 com o objetivo de

fortalecer o vínculo entre a instituição e as famílias. A justificativa para tal ação é o entendimento da escola de que seus alunos fazem parte de uma variedade de arranjos familiares e que celebrar “dia das mães” e “dia dos pais” não faz sentido para muitas crianças.

Todavia, é importante salientar que, mesmo com essa sensibilização por parte do CMEI, foi possível perceber que tanto a gestão quanto as professoras tendem a culpabilizar as famílias por conflitos que ocorrem com algumas crianças, não reconhecendo que a escola pode e deve ter um papel ativo na busca por intervenções adequadas e colaborativas. Tais problemáticas na relação família-escola foram identificadas como persistentes por Vitória (2017), que, há trinta anos, observou tais conflitos no cotidiano das creches e aponta para a necessidade de desenvolvimento de práticas que contribuam para a superação dessa nuança.

As atividades desenvolvidas no CMEI no período de estágio podem ser sistematizadas em dois blocos: aquelas relacionadas às práticas de atendimento às demandas espontâneas e aquelas relativas à execução de um projeto de intervenção. Tais atividades estavam constantemente articuladas ao potencial de contribuição da Psicologia Escolar e Educacional para a proteção e promoção dos cuidados na infância e seu pleno desenvolvimento.

No primeiro bloco, situam-se as atividades de atendimento de alguns casos em específico, por meio de acompanhamentos individuais feitos pelas estagiárias. Essas ações foram desenvolvidas de forma pontual, sem caráter psicoterapêutico, apenas mediante a identificação de crianças expostas a riscos, seja à sua integridade física, seja à psicológica. Essas atividades de acompanhamento individual desenvolvidas buscaram problematizar as explicações centradas nas crianças, levantando dados e reflexões sobre situações, valores, condições histórico-sociais e práticas presentes no cotidiano escolar e familiar.

Isso porque essa proposta de estágio esteve alinhada às Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019), que pontua a importância de uma atuação psicológica na Educação Básica que supere “os limites da intervenção psicoterapêutica voltadas para o atendimento individual” (p. 16). Assim, privilegiou-se práticas que não focalizavam os estudantes e sim o contexto educacional.

Ao longo do ano, foram três casos acompanhados. O primeiro trata-se de um menino de 5 anos com queixa de choro constante, isolamento e agressividade. A demanda foi percebida pelas próprias estagiárias durante os momentos de observação e, em seguida, elas buscaram a professora da criança para obter mais informações. O segundo caso foi de um menino de 4 anos, cuja queixa era de momentos de desregulação extrema – a criança ficava extremamente violenta com adultos e tentava se machucar – sempre que lhe era negado algo. A demanda veio da coordenação pedagógica da escola. E o terceiro caso foi de uma menina de 4 anos que apresentou uma mudança brusca de comportamento, tornando-se retraída, especialmente com colegas do gênero masculino e evitando qualquer tipo de contato físico. A demanda veio da professora.

Nos dois primeiros casos, o procedimento adotado foi iniciar pela compreensão da dinâmica familiar das crianças a partir de contatos com os responsáveis. Em seguida, ocorreram momentos de observação das crianças na sala de aula e no parque, de modo a conhecer como era o relacionamento delas com os pares e com as professoras. No primeiro caso, foi identificada uma situação de vulnerabilidade na família e, devido a isso, as estagiárias buscaram o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) para encaminhar o caso para a equipe técnica. No segundo caso, entendeu-se que havia uma questão de adaptação da criança à escola, visto que era o seu primeiro ano em uma instituição de ensino e existia uma forte resistência às regras, reforçada por um comportamento permissivo, por parte da escola e da família, sempre que a criança se desorganizava.

Dessa forma, foi feita uma reunião com a coordenação pedagógica da escola para discutir estratégias de promoção de uma melhor adaptação da criança à escola, como a construção de uma rotina para as crianças da turma e a orientação de acolhimento à frustração da criança nos momentos de desorganização.

Sobre esses dois casos, importa refletir sobre a relevância do conhecimento sobre desenvolvimento humano por parte dos professores e da equipe pedagógica para uma prática efetiva de promoção da aprendizagem na primeira infância. Como também identificado por Facci e Tavares (2024), foi percebida nesse CMEI uma visão equivocada da criança de 0 a 6 anos, pautada no empirismo e conhecimentos cotidianos, o que gera expectativas irreais sobre o comportamento desses estudantes. Defende-se que a capacitação de professores da Educação Infantil pode ser uma potente contribuição da Psicologia Escolar e Educacional baseada na Psicologia Histórico-Cultural para que desempenhem sua prática pedagógica com rigor teórico, técnico e ético.

No terceiro caso, após observações em sala de aula e momentos de acolhimento individual feito à criança, foram levantados indícios de abuso sexual infantil. Diante disso, as estagiárias, juntamente à gestão da escola, encaminharam o caso ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) e ao Conselho Tutelar, órgãos responsáveis pela investigação e acompanhamento da situação. Esse caso ensejou o debate sobre o papel da escola no enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, uma vez que, como afirmam Campos e Urnau (2021), a escola costuma ignorar a problemática, seja por tabu, seja por desconhecimento sobre como lidar, eximindo-se de ações de enfrentamento. As autoras sugerem que a educação sexual trabalhada como um tema transversal e a sexualidade entendida sob a perspectiva dos direitos humanos contribuem para a proteção dos estudantes dessa forma de violência. Ademais, a escola, principalmente de Educação Infantil, consiste em importante alternativa para a identificação, acolhimento

e encaminhamento destes casos, cumprindo seu papel como parte do Sistema de Garantia de Direitos.

A possibilidade de debruçar-se sobre esses casos contribuiu para o aprimoramento de habilidades como acolhimento infantil, realização de anamnese com familiares, realização de reuniões de alinhamento com a gestão escolar, além proporcionar aprendizado sobre a importância da escola e do psicólogo escolar para a garantia de direitos das crianças.

No segundo bloco de atividades, estão aquelas com vistas ao planejamento e execução de um projeto de intervenção, cujo tema foi eleito a partir do diagnóstico escolar realizado na instituição. O projeto chamado “Construindo combinados a partir do lúdico e da colaboração” objetivava trabalhar, com crianças e professoras, a construção de um ambiente de sala de aula que fosse propício ao desenvolvimento, socialização e aprendizagem, buscando uma relação acolhedora e respeitosa entre alunos e professoras. Com isso, esperava-se que as crianças, junto com as professoras, pudessem construir combinados com sentido para elas em sala de aula.

O projeto foi colocado em prática, mas não da forma como foi planejado: a ideia inicial era desenvolver em todas as sete turmas do turno matutino da escola, contudo, devido a mudanças constantes no calendário escolar, só foi possível executar as atividades em três turmas – sendo duas turmas de pré-escola II (crianças com 5 anos) e uma turma de pré-escola I (com crianças de 4 anos). A primeira turma de pré II e a turma de pré I contavam com uma professora e, em média, 12 crianças cada. Na segunda turma de pré II, havia uma professora titular e uma auxiliar e, em média, 18 crianças.

A intervenção planejada para ser executada nas salas era dividida em três momentos. O primeiro era de contação de uma história com fantoches sobre combinados de sala – o que eram e qual a sua importância. O segundo consistia na elaboração, por parte das

crianças, de um desenho de quais combinados eles queriam criar para a sala deles. O terceiro momento era da elaboração de um mural contendo todos os desenhos feitos pelas crianças, como forma de concretizar os novos combinados de sala. As atividades eram mediadas pelas duas estagiárias em parceria com a(s) professora(s) de sala. Foram utilizados, além dos fantoches, folhas de papel, lápis de cor e giz de cera e cartolina.

A partir desses momentos, foi possível perceber que as crianças tinham muito interesse por contação de história e que elas já tinham noção do que se pode ou não fazer em sala de aula. Nas semanas seguintes à execução, as duas professoras das turmas de pré II relataram que as próprias crianças começaram a chamar atenção umas das outras quando alguém descumpria algum combinado. A experiência mais desafiadora foi na turma de pré I, haja vista que as crianças tiveram um pouco de dificuldade de trazer para o concreto (o desenho) algo abstrato (a história): nesse momento, a atuação da professora foi essencial, uma vez que, por ter um conhecimento maior sobre a dinâmica da turma, ela conseguiu auxiliar para que as crianças participassem da ação.

Essa experiência foi muito rica para o estágio pela possibilidade de elaborar um projeto de intervenção com base nos conhecimentos prévios sobre o campo, mas também pela oportunidade de contribuir ativamente para o desenvolvimento das crianças. Houve momentos de frustração, principalmente devido ao fato de não ter sido possível desenvolver a ação em todas as turmas, mas o feedback positivo das docentes sobre a importância de se trabalhar combinados com as crianças demonstrou a importância desse momento também para as professoras, uma vez que é uma nova oportunidade de elas aprenderem novos métodos de trabalhar com crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Estágio Curricular Obrigatório foi de suma importância para que as estagiárias pudessem vivenciar o trabalho da Psicologia Escolar e Educacional. As atividades executadas possibilitaram um maior conhecimento da área e oportunizaram a prática real de estratégias discutidas nas disciplinas teóricas prévias. Isso foi possível, principalmente, pelo estágio ter sido acompanhado de um embasamento teórico robusto e um olhar voltado para a compreensão da realidade a partir de uma visão histórico-dialética. Vale salientar que esse estágio foi a primeira vivência na área da Psicologia Escolar e Educacional, haja vista que as disciplinas práticas anteriores desse campo ocorreram na modalidade online em razão da pandemia de covid-19.

A partir das atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Obrigatório, foi possível trabalhar e aprimorar várias habilidades, dentre elas: planejar e executar diagnóstico escolar e projeto de intervenção, realizar mediação de grupos, oferecer acolhimento a famílias e crianças, elaborar documentos psicológicos e adotar linguagem assertiva. Isto demonstra a importância que a experiência desempenha na formação em Psicologia, além de permitir que os estudantes adquiriram um maior senso de responsabilidade para com a profissão escolhida.

Mazon (2024) explica que o relato de proposições de articulações teórico-práticas possibilita explorar desafios e potencialidades para a área da Psicologia Escolar e Educacional, favorecendo ações reflexivas, críticas e criativas na área. Concordamos com a autora, uma vez que a experiência do estágio em PEE na Educação Infantil fomentou ricas possibilidades de intervenções embasadas teoricamente e contextualizadas à escola.

Foram inúmeros os desafios, dos quais se destacam a dificuldade para discutir as demandas e questões do trabalho com os profissionais da escola, tendo em vista a ausência de um espaço e/ou momento destinado para tal atividade. Nessa perspectiva, retoma-se a afirmação de Miranda, Santos, Faria e Pedroza (2024) de que cabe ao psicólogo escolar atuar como um facilitador do funcionamento da escola como coletivo institucional. Assim, apesar de pautados reiteradamente à gestão escolar, os prejuízos para a instituição diante da lacuna no planejamento e reflexão coletiva acerca das demandas surgidas no cotidiano escolar, a experiência de estágio não foi capaz de superar tal desafio.

Outra questão foi o ruído na comunicação das estagiárias com as professoras, uma vez que as docentes do CMEI tinham expectativas equivocadas a respeito do trabalho em Psicologia Escolar, aspecto já mencionado neste relato. De fato, a demanda por diagnósticos psicológicos e/ou psiquiátricos vem ocupar o lugar de carências na formação, das precárias condições de trabalho, da urgência para lidar com questões estruturais de exclusão na escola (Ferraro; Ross, 2017), dentre outros aspectos, sem que, com isso, auxilie a promoção da aprendizagem de crianças e adolescentes.

É desafiador elaborar ações emancipatórias em um campo marcado por causa do paradigma tradicional da Educação e de uma visão estigmatizada da Psicologia. Essa situação foi, por vezes, um impasse e um elemento desmotivador da prática. Todavia, isso evidencia a necessidade de maior expansão de práticas críticas da Psicologia Escolar, de forma a expor que existem outras maneiras de se pensar, planejar e executar a Educação e a Psicologia, levando em consideração o indivíduo enquanto um ser histórico e cultural que faz parte de um coletivo. Nesse sentido, pontua-se ser imprescindível uma maior organização da classe de psicólogos para garantir a consolidação da profissão nessa área tão vasta e significativa, de forma que a Psicologia Escolar e seus profissionais tenham melhores condições para lutar pela escola enquanto ambiente de transformação e emancipação.

Por fim, entende-se que, apesar dos avanços, tanto na Educação Pública brasileira quanto na Psicologia e também nas políticas educacionais, ainda há muito a ser feito. E, para essa tarefa, as universidades públicas têm significativo papel a cumprir, visto que é essencial que a academia continue o movimento de adentrar mais espaços sociais e equipamentos públicos, levando conhecimento de qualidade, possibilitando experiências aos estudantes e corroborando com uma atuação ética e emancipatória em Psicologia Escolar e Educacional.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017.

BENATTI, A. P.; MARION, J.; CAMPEOL, A. R.; PEREIRA, C. R. R. João e Maria e a infância nas famílias em situação de vulnerabilidade social: um estudo teórico. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 16, n. 1, 2023.

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

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

CAMPOS, D. C.; URNAU, L. C. Exploração sexual de crianças e adolescentes: reflexão sobre o papel da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019.

FACCI, M. G. D.; TAVARES, L. S. P. Periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a prática docente na Educação Infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, 2024.

FERNANDES, V. L.; ZIBETTI, M. L. T. Concepções de docentes de Educação Infantil e suas implicações para a atividade de ensino. **Pesquiseducu**, v. 14, n. 34, p. 398-423, 2022.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 170-171, 2017.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. **Palavra Escrita**: vida registrada em letras. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021.

FREIRE, P. **Conscientização** – Teoria e Prática da Libertação: uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 2, p. 163-171, 2011.

LEITE, S. A. S. A Psicologia e a Construção da Escola Democrática. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022.

LIRA, A. C. M.; DREWINSKI, J. M. A. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. **Roteiro**, v. 45, p. 1-20, 2020.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. /n: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, S. F. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2005.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MAZON, M. F. S. **Psicologia escolar no encontro com a Educação Infantil**: um relato de experiência de estágio. 2024. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

MIRANDA, F. D.; SANTOS, J. F.; FARIA, L. S.; PEDROZA, R. L. S. O desenvolvimento da atenção voluntária: reflexões e aproximações teóricas à luz da Psicologia Escolar Crítica. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 4, 2024.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. Educação infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais. **Dialnet**, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, 2015.

NASCIMENTO, A. R. D. **Atuação do psicólogo escolar junto a professores da Educação Básica: Concepções e práticas.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18675/1/AnaRogeliaDuarteDoNascimento_Dissert.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

NASCIUTTI, F. M. B.; SILVA, S. M. C. O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 25-37, 2014.

NATÁLIA, F. N. S. R. ET AL. Psicologia Escolar E Educação Infantil: direcionamentos da BNCC e possibilidades de atuação. **Sociedade em Debate**, v. 5, n. 1, 2023.

NUNES, A. I. B. L.; OLIVEIRA, A. B. F.; MELO, A. G. Psicologia escolar na escola pública: desafios para a formação do psicólogo. **Psicologia da Educação**, n. 48, p. 3-11, 2019. DOI:10.5935/2175-3520.20190002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/45626>. Acesso em: 21 out. 2024.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020.

POSSAMAI, C. F.; PINTO, F. M.; FUCK, L. B. Medicalização infantil no contexto escolar: implicações no processo de cuidar e educar. **Educação**, v. 49, n. 1, 2024. DOI: 10.5902/1984644485385. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85385>. Acesso em: 21 out. 2024.

PRATES, M. R. C.; TEIXEIRA, M. M.; STEFENON, C. J. Práticas políticas inclusivas na Educação Infantil: brincar como resistência e invenção de mundos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, 2023.

SANTOS, A. K. A. A emergência da criança como sujeito de direitos na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 223-234, 2017.

SOUZA, D. B.; RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A. Aprendizagem da docência: o papel do estágio na formação de profissionais da Educação Infantil. *In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM E X JORNADA DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL*, 1., 2014, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UCDB, 2014. p. 1-11.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. **Obutchénie**, v. 6, n. 1, p. 40-53, 2022.

RODRIGUES, S. A. Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 328-348, 2017.

VITORIA, T. A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 308-327, 2017.

4

*Alianna Augusta da Silva Varela
Maria de Fátima Araújo
Ana Ludmila Freire Costa
Joyce Pereira da Costa*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: RELATO DE PRÁTICAS

INTRODUÇÃO

A inserção da Psicologia na rede pública de Educação Básica tem sido lenta e assistemática, mesmo diante da publicação da Lei Federal n. 13.935/2019, que prevê a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nesse contexto. Com vistas a contribuir com os debates acerca das potencialidades e desafios dessa prática, propõe-se este relato de experiência vinculado ao Estágio Curricular Obrigatório no campo da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de médio porte do interior do Nordeste.

O texto inicia com uma reflexão teórica sobre a realidade educacional brasileira e o papel da PEE nesse contexto como subsídio para levantar possibilidades de atuação na rede pública de Educação Básica. Na sequência, são apresentados o campo de estágio, as atividades aí realizadas e os principais desafios vivenciados na experiência. Ao final, são tecidas considerações sobre a potência da atuação do psicólogo nesse contexto quando desenvolve práticas efetivas.

Como lente de análise deste escrito, parte-se da perspectiva crítica a respeito da Psicologia Escolar e Educacional com base na Psicologia Histórico-Cultural, o que significa conceber o contexto histórico, social e cultural como participantes dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Além disso, considera-se que o modelo de sociedade capitalista no qual vivemos constrói o contexto escolar, seja através das políticas educacionais, da vinculação das pessoas com seu trabalho ou das próprias relações existentes entre todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Nasciutti; Silva, 2014).

Com isso, espera-se contribuir com os debates sobre a Psicologia Escolar e Educacional em sua interface com as políticas

educacionais, auxiliando na promoção de sua qualificação teórica, técnica e ética, assim como do seu compromisso social no enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais.

Para tratar da Psicologia Escolar e Educacional na rede básica de educação pública é necessário retomar algumas características desse contexto no Brasil. Nesse sentido, este texto aborda primeiramente a realidade educacional brasileira e, posteriormente, o papel da Psicologia inserida nesse contexto.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no art. 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Porém, apesar de definida como um direito universal, sua efetivação é permeada de questionamentos, explicitando desafios para os trabalhadores da educação e para a sociedade em geral, como o alto índice de analfabetismo e analfabetismo funcional no país (Leite, 2022).

Logo, a educação brasileira é caracterizada por contradições, assim como o é a sociedade em geral: sob a égide do capitalismo neoliberal, que marca as políticas educacionais, há uma constante disputa de interesses entre distintos grupos. A título de ilustração, considere-se a elaboração da normativa que atualmente rege a educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, dos quais se destacaram os privatistas, que buscavam aumentar o investimento em educação privada, e os chamados publicistas, que, ao contrário, defendiam que o país deveria ter um sistema de educação público, gratuito e de qualidade (Conselho Federal de Psicologia – CFP, 2019). O sistema, pois, já nasceu cindido e dualista, dividido entre uma educação de qualidade para a elite e um sistema frágil e deficitário de escolas públicas para a classe popular.

Leite (2022) ressalta que essa cisão se acirrou na transição entre os anos 1990 e 2000, com a ampliação da interferência do Banco Mundial (BM), uma das principais agências de financiamento de projetos, ao propor diretrizes políticas para a área educacional com claros compromissos envolvendo o capital privado. Assim, a política educacional brasileira adota tais metas, que visam adequar os objetivos educacionais às exigências dos mercados internacional e interno, em troca de financiamentos de programas e projetos na área. Como corolário, a educação se transforma em uma importante dimensão de implantação do projeto neoliberal, tornando-se uma mercadoria, e não um direito de todos (Azevedo, 2007).

A despeito dos mandatos presidenciais progressistas no Brasil neste século XXI, que possibilitaram alguns avanços nos âmbitos públicos – dentre eles a educação –, o alinhamento das políticas educacionais à agenda neoliberal em perspectiva macro-estrutural leva a educação pública brasileira ao enfrentamento de dificuldades para assegurar verbas de despesas básicas como infraestrutura, merenda escolar e salários dos professores e funcionários – medidas necessárias para garantir um ensino de qualidade. Além dessa dimensão político-econômica mais ampla, Nunes *et al.* (2019) acrescentam problemáticas do cotidiano escolar (tais como violência, situações de vulnerabilidade social, relações de trabalho verticais e incompatibilidade entre a formação dos docentes e a prática pedagógica) que comprometem a qualidade do ensino público e sua função de democratização do processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, é comum que a escola seja vista como um mero aparelho manipulado pelo Estado, responsável pela reprodução da ideologia hegemônica das classes dominantes. Entretanto, como bem pontua Leite (2022), essa não é a única forma que a escola pode assumir na sociedade brasileira: o contexto escolar também pode ser palco de tensionamentos e transformações, desde que educadores e trabalhadores da educação em geral se comprometam com a defesa de uma escola democrática e para todos, buscando

superar as relações marcadas pela injustiça social. Ou seja, a escola pode continuar sendo entendida como uma instituição de transmissão de conhecimentos e valores, dado o seu inevitável caráter ideológico, mas também deve ser considerada um espaço permeável pelo confronto de ideias e valores, de contínuo exercício da reflexão crítica por parte daqueles que a vivem e a constroem.

Importa ressaltar que essa perspectiva não advoga em prol da desresponsabilização dos gestores e formuladores de política em relação ao seu papel na garantia da educação de qualidade como direito universal, tampouco propõe a culpabilização dos educadores pelas dificuldades pelas quais a escola pública padece. Pontua-se, apenas, a importância de a escola ser reconhecida, por aqueles que a fazem, pela sua função de contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos, de participar da transformação de estudantes em sujeitos sociais, negando uma visão determinista de história e se assumindo como agente de transformação, comprometido com a construção de uma sociedade justa e emancipatória.

Com isso, convoca-se a Psicologia atuante na educação a assumir esse compromisso, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e das experiências escolares como um todo, de modo a garantir que a escola cumpra sua função social. Isso significa que as práticas psicológicas a serem desenvolvidas nos contextos escolares devem estar ancoradas em uma abordagem crítica sobre os desafios enfrentados no contexto educacional brasileiro (CFP, 2019).

Porém, nem sempre a inserção ocorre dessa forma, e um breve retrospecto da história da PEE no Brasil aponta as raízes dessa situação. Sabe-se que, até meados da década de 1980, era predominante no Brasil uma Psicologia atuante na escola a partir do modelo biomédico, o qual negligenciava o contexto social, centrando-se em aspectos individuais dos estudantes para identificar as dificuldades no processo de escolarização, atuação alinhada aos

currículos de formação em Psicologia criados logo após a regulamentação desses cursos no país. O rótulo de “aluno-problema” que estava na base desse trabalho era sustentado por um ideal burguês que buscava a segregação daqueles que não se mostravam aptos para responder à lógica de produção do capital da maneira esperada (Guzzo *et al.*, 2011). Tais práticas reforçaram uma noção de escola burguesa e uma Psicologia Escolar e Educacional que respondesse a ela (Nascimento, 2020).

De acordo com Antunes (2008), nos anos 1980, um processo de questionamento, iniciado na década anterior, sobre a formação e atuação da Psicologia como um todo foi fortalecido. Na área escolar não foi diferente, pois o período de redemocratização política após anos de Regime Burguês-Militar em vários países da América Latina ensejou a participação de várias instâncias civis na defesa por uma mudança na política educacional do país. Autores como Maria Helena de Souza Patto propunham uma Psicologia crítica em ambientes educacionais, influenciada pelo materialismo histórico-dialético, de base marxista, o que significava uma PEE que

Abarca o sentido de compreensão dos múltiplos determinantes históricos, sociais, ideológicos e culturais que estão implícitos no processo educacional, de modo que, por meio da reflexão e do exercício de distanciamento daquilo que é aparente, se possa lograr conhecimento e ações capazes de transformação da realidade social. Difere-se da perspectiva tradicional, que focaliza apenas o estudante, descontextualizado das relações que se dão no interior da instituição educativa e dos determinantes supracitados, em uma perspectiva individualizante (Caldas, 2005 *apud* Pereira; Silva, 2023, p. 2).

Ainda que, desde então, tenha havido muitos avanços no que diz respeito tanto às políticas educacionais quanto à Psicologia Escolar Crítica, foi apenas em dezembro de 2019 que o governo federal aprovou uma lei afirmando 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” (Brasil, 2019). Percebe-se, entretanto, que a promulgação da lei não garante sua execução e muitos ainda são os desafios encontrados para que os psicólogos se insiram nesse espaço e consigam, de fato, realizar ações de caráter emancipatório.

Atualmente, a atuação em Psicologia Escolar no âmbito da educação pública tem se dado em duas frentes: no nível da gestão e nas próprias escolas. No que se refere à primeira possibilidade, Souza *et al.* (2016), em sua pesquisa sobre a atuação de psicólogos em secretarias de educação no estado de São Paulo, pontuam algumas ações que os profissionais da Psicologia entrevistados desempenham nesse cenário: a principal demanda advinda das escolas são pedidos de avaliação psicológica para alunos que apresentam demanda de alguma Necessidade Educacional Específica (NEE). Com menor frequência, há solicitações para intervenções coletivas, por exemplo, trabalhos com uma turma ou coletivo de alunos específicos sobre determinada temática. Também foram citados pedidos de órgãos das políticas de Assistência Social e da Saúde, como acompanhamento e/ou escuta de estudantes vítimas ou em processo de investigação de algum tipo de abuso. A maioria dos psicólogos entrevistados na pesquisa reportou trabalhar com questões ligadas ao processo de escolarização, diferindo apenas no foco da intervenção, uma vez que muitos têm como enfoque o professor, outros a gestão escolar e a maioria com os próprios alunos e suas famílias.

Souza *et al.* (2016) também pontuaram alguns desafios que os psicólogos entrevistados passam: a questão da instabilidade no trabalho foi frequente, visto que muitos têm seus empregos sujeitos à alternância da gestão municipal; a articulação das demandas com teorias e práticas críticas, uma vez que essa não é a expectativa da comunidade escolar; a sobrecarga de trabalho diante da quantidade de encaminhamentos para os alunos; e a dificuldade de promover práticas pedagógicas que incluam verdadeiramente todos os alunos.

Em relação à inserção do psicólogo diretamente em escolas da rede pública de ensino básico, trazemos como referência o trabalho de Nunes, Oliveira e Melo (2019). Nesse relato, os autores explicitam que a percepção mais comum que a equipe da escola – gestores, funcionários e professores – têm a respeito do papel dos psicólogos escolares é a de ajuste de alunos, visando encaixá-los nos moldes definidos pela instituição. Ademais, trazem que a principal problemática na visão de toda a equipe escolar são os alunos com NEE, considerando a falta de estrutura das escolas e falta de qualificação de profissionais sobre o assunto. Tal questão tem ganhado centralidade na atualidade, já que, mesmo sendo um direito garantido por lei, a demanda cada vez maior por inclusão escolar tem feito com que esse processo seja desafiador (Andrada *et al.*, 2019).

Por fim, há que se mencionar a segunda edição das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (2019), lançada pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), órgão vinculado ao CFP, com o objetivo de contribuir para uma atuação ética e crítica desses profissionais no campo. No documento, são listadas algumas possibilidades de atuação do psicólogo nas escolas, sendo elas: elaboração, avaliação e reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; participação no processo de ensino-aprendizagem; formação de professores e gestores; educação inclusiva; e mediação de grupos de alunos.

Dado o exposto, percebe-se que o campo da Psicologia Escolar, apesar de não ser recente, ainda não está consolidado na rede pública de ensino brasileiro, com uma expectativa social fortemente atrelada a uma Psicologia Escolar de cunho individualista e patologizante. Esse foi o cenário encontrado no relato de estágio que se segue.

A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM UMA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Este é um relato da experiência do Estágio Curricular Obrigatório no campo da Psicologia Escolar e Educacional de uma universidade pública no Serviço Psicossocial, órgão da Secretaria Municipal de Educação em uma cidade de médio porte do interior do Nordeste. O estágio foi realizado no ano de 2023 durante 10 meses, compreendendo uma carga horária de 315 horas, sendo 255 destinadas às atividades de campo e 90 horas para orientação de estágio. Foi desenvolvido em dupla, sendo que cada aluna desenvolveu uma carga horária de, aproximadamente, 16 horas semanais.

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Inicialmente, foi realizado um diagnóstico do campo de estágio, elaborado a partir de observações, entrevistas com funcionários e análise documental, com vistas a conhecer este contexto de atuação: seu histórico, finalidades, funcionamento, assim como suas contradições, limites e possibilidades.

O Serviço foi inaugurado no município em 2021 como uma maneira de colocar em prática a referida Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Sua missão é ser um apoio ao processo educacional, atuando como mediador e/ou facilitador desse processo, trabalhando juntamente aos outros atores do processo de ensino-aprendizagem – escola e família – para garantir aos estudantes da rede municipal uma educação de qualidade.

Com uma equipe composta por um psicólogo e duas assistentes sociais, sendo comum a atuação de estagiários, principalmente

de Psicologia, fornece apoio a todas as 20 escolas do município de modo que o processo educacional leve em consideração as condições psicossociais de estudantes e demais participantes da comunidade escolar (professoras, famílias, gestão). Na rede, são 11 escolas na zona urbana, 1 escola na zona rural e 8 unidades rurais (centros de ensino menores e multisseriados). Das escolas urbanas, duas são creches, duas são Centros Municipais de Educação Infantil e apenas duas escolas da rede municipal têm Fundamental Anos Iniciais e Fundamental Anos Finais completo, sendo uma delas na zona rural e a outra na zona urbana.

A sede física do Serviço fica localizada em uma das escolas da cidade e entre as principais atividades desenvolvidas estão: organização de eventos e/ou campanhas, visitas institucionais e visitas domiciliares, palestras, mediações entre escolas e famílias e produção de documentos, como relatórios multiprofissionais e evolução de fichas de atendimento. A maior parte das atividades desenvolvidas acaba tendo relação com a Educação Inclusiva, seja no acompanhamento e encaminhamento de crianças que podem ter alguma NEE, até a proposição de tarefas que busquem ajudar alunos com NEE em sua rotina escolar. Além disso, existem algumas atividades específicas que são desenvolvidas apenas pelo psicólogo ou apenas pelas assistentes sociais.

No que diz respeito ao clima entre a equipe, a relação é de cooperação, compreensão e articulação, sem conflitos entre os membros, o que contribui para um ambiente de trabalho respeitoso. A equipe parte do princípio de que as propostas devem buscar, sobretudo, o melhor para o aluno, entendendo-o como um ser social dotado de potencialidades, com uma história e costumes próprios. Essas semelhanças de perspectivas contribuem para o planejamento e execução das ações, com uma dinâmica produtiva entre os profissionais. Por outro lado, a relação da equipe com a secretaria de educação possui alguns pontos de fragilidade, como a centralização por parte das instâncias superiores da secretaria na tomada de decisões,

fazendo com que a falta de autonomia da equipe do Serviço gere uma sensação de impotência nos profissionais. Também se percebeu que há sobrecarga de trabalho somada a uma remuneração que não condiz com a extensa carga horária. Assim, a partir das observações, contatos pessoais e participação no cotidiano do Serviço, foi possível notar que, mesmo existindo uma identificação com o campo educacional por parte dos servidores, existe também um desânimo sobre o trabalho.

Por fim, vale mencionar que, entre os desafios encontrados pelo Serviço Psicossocial, destaca-se o atendimento aos alunos com NEE e a promoção de uma Educação Inclusiva nas escolas municipais. As dificuldades perpassam a falta de parceria com a secretaria de saúde do município para atendimento dos casos de urgência e a falta de conhecimentos e experiências de professores e gestores na área, o que reforça a noção de que estudantes com algum tipo de NEE não precisam ser incluídos nas atividades escolares.

INTERVENÇÕES DESENVOLVIDAS

As atividades realizadas foram fundamentadas na Psicologia Escolar Crítica e consistiram na participação em campanhas e eventos, visitas institucionais e domiciliares e acompanhamento de casos.

No que se refere à participação em campanhas e eventos, anualmente o Serviço Psicossocial propõe um cronograma de ações planejadas a partir de reuniões feitas com a equipe do Serviço e com a secretária de educação. Em 2023, foram realizadas três campanhas (Abril Azul, Setembro Amarelo e Escola sem bullying) e dois eventos pontuais (Família e escola e Dia da Empatia, Gratidão e Respeito).

A primeira campanha que as estagiárias fizeram parte foi a campanha do Abril Azul denominada “Mais Inclusão, Menos Preconceito, Melhor Aprendizagem”, que visava trazer informações

e conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A campanha consistiu na realização de três ações: encontro com coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal, encontro com os pais de alunos com NEE e/ou com algum tipo de deficiência e um minicurso com os(as) professores(as) auxiliares – estudantes de pedagogia.

A campanha do setembro amarelo na Rede Municipal de Ensino teve como propósito suscitar reflexões sobre a valorização da vida, saúde mental na escola e prevenção ao suicídio. Isso foi realizado por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos alunos do 6º, 7º e 8º anos de três escolas municipais. Para tanto, foram organizadas duas intervenções: um jogo de tabuleiro em tamanho real, no qual as casas correspondiam a situações, perguntas e/ou reflexões sobre a vida deles, bem como sobre saúde mental e valorização da vida; e jogos interativos virtuais, com perguntas relacionadas ao tema.

Já a campanha de nome “Escola sem Bullying” tinha como público alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas da cidade. A ação tinha como objetivo discutir e refletir, através de atividades lúdicas, com os alunos e professores sobre o que é o bullying e como podemos lidar com essa prática na escola, bem como sobre a importância de entender sobre as nossas emoções e as dos outros.

O evento “Família e Escola: um elo de amor, respeito e aprendizagem” é realizado anualmente em um dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município e a equipe do Serviço Psicossocial foi convidada para falar a respeito do papel da escola e da família e da importância dessa união para o desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem. As estagiárias tiveram um momento durante a palestra, juntamente com o psicólogo do Serviço acerca do assunto e, em seguida, coordenaram uma dinâmica com os pais e responsáveis presentes. Além desse, as estagiárias participaram do planejamento do Dia da Empatia,

Gratidão e Respeito na Rede Municipal de Ensino do município, confeccionando cartões virtuais informativos sobre a importância da empatia e respeito no ambiente escolar. Além disso, produziram um vídeo acerca do tema e que foi compartilhado pela Secretaria de Educação com toda a Rede e comunidade.

As campanhas e eventos escolares ocupam grande parcela do tempo da equipe do Serviço, desde sua fundação, dada a importância conferida a ações como essa no calendário escolar para promover conscientização e prevenção, pensadas a partir de uma perspectiva crítica. Visto que a escola representa uma parte significativa do cotidiano de crianças e adolescentes, tais iniciativas, ao focar em temas importantes, oferecem oportunidades para provocar reflexões mais profundas sobre as dinâmicas que afetam as relações dentro da escola e, portanto, auxiliam esses indivíduos a pensarem nesses fenômenos por outras lentes (Chicilia; Calabrez; Morales dos Santos, 2023). Ou seja, ações de conscientização e reflexão ajudam a comunidade escolar a compreender que certas demandas não são apenas questões individuais, mas envolvem contextos sociais, familiares e culturais, e, a partir disso, podemos mudar a maneira de lidar e agir sobre esses assuntos.

O segundo conjunto de intervenções realizadas diz respeito às visitas domiciliares e institucionais. Tais visitas eram, em geral, a pedido das escolas, que o faziam diante de alguma demanda para um aluno específico, demonstrando a visão persistente das escolas sobre a existência de “alunos-problema”. Assim, durante as visitas existiam contatos com as professoras, diretoras, além de observação da criança e mediação com a direção e os responsáveis da criança, quando havia alguma questão que envolvia a família diretamente. Ao final, o psicólogo e as assistentes sociais ofereciam algum retorno e/ou encaminhamento, dependendo da situação.

As visitas institucionais também ocorriam aos serviços públicos de saúde ou assistência social, diante da necessidade de

acompanhamento da participação de algum estudante em programas ou para encaminhamento de alguma criança ou adolescente para tais serviços. As visitas podem ser demandadas pela escola, pela família ou por iniciativa da própria equipe do Serviço Psicossocial. Durante o estágio, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (vinculado à política de Assistência Social) e o Centro Especializado em Reabilitação (serviço da política de Saúde) foram os contatos institucionais mais frequentes.

Por fim, as estagiárias dedicaram uma parte de sua carga horária prática ao acompanhamento individual de alguns estudantes, por demanda das escolas, sob orientação do psicólogo do Serviço. Tais acompanhamentos tiveram objetivos distintos, assim como encaminhamentos específicos de acordo com a demanda, dos quais destacam-se três casos.

O primeiro trata-se da criança J (7 anos), diagnosticada com TEA, cuja queixa era a necessidade de criação de uma rotina de atividades escolares, uma vez que a aluna tinha dificuldade para permanecer na sala de aula. A finalidade do plano de atividades seria proporcionar à professora titular e ao professor auxiliar melhores possibilidades de tarefas para a criança, de maneira a garantir seu aprendizado e interação com a turma, respeitando suas limitações e reforçando suas potencialidades. Para tanto, a criança foi observada em sala de aula, o que subsidiou a produção de um relatório e de um plano de ação com possibilidades de atividades para ela realizar, assim como recomendações sobre manejo de emoções e relações interpessoais, frisando suas potencialidades, para facilitar que sua participação em sala de aula aumentasse.

O segundo acompanhamento individual realizado foi o caso da criança B (2 anos), também com TEA, que apresentava comportamento agressivo com as outras crianças da classe. Ele foi observado em sala de aula para entender tais comportamentos e assim buscar garantir seu aprendizado e uma melhor interação com a

turma. Dessa forma, foram trabalhados, junto às professoras titular e auxiliar, princípios de comunicação não violenta e pressupostos do desenvolvimento infantil, visando a construção de uma sala de aula mais respeitosa e integrada. As recomendações envolveram a elaboração de atividades lúdicas, que envolvessem a participação ativa da criança, e o fortalecimento de sua interação com as outras crianças da sala de aula, evitando seu isolamento, mas com mediação de adultos, até que ela conseguisse se relacionar de forma respeitosa.

Ainda há que se mencionar o acompanhamento de L (4 anos), um menino com queixa, por parte da escola, de comportamento agitado durante as aulas, chegando a ser agressivo com alguns colegas. A instituição acreditava que a criança seria beneficiada se pudesse ser avaliada com vistas a um diagnóstico de Necessidades Educacionais Específicas, considerando que seu comportamento diferia radicalmente dos outros colegas de sala. O acompanhamento envolveu uma reunião com a direção e coordenação pedagógica da escola, além de uma visita domiciliar à família e uma observação do menino na escola, bem como contato com suas professoras. Esses procedimentos serviram como base para a escrita de um relatório psicológico, que tinha como objetivo promover o acolhimento da criança na instituição, colaborando com seu processo de ensino-aprendizagem e favorecendo uma interação mais efetiva com as outras crianças e as docentes.

Em cada atividade desenvolvida, tentou-se promover algum tipo de reflexão junto às pessoas envolvidas, trabalhando as temáticas a partir da perspectiva do sujeito. Por exemplo, foram utilizadas alternativas cooperativas para incentivar a participação do coletivo, caso fosse uma ação grupal; ou atividades lúdicas, nos acolhimentos individuais com as crianças. Ao final do estágio, foram elaborados documentos de devolutiva para o campo com o intuito de oferecer um pequeno resumo e análise a respeito das ações realizadas no local. Esses documentos foram discutidos com a Secretária de Educação do município, com a presença da Assistente Social do

Serviço, as quais acolheram as questões trazidas pelas estagiárias com receptividade.

REFLEXÕES SOBRE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao longo do Estágio Curricular Obrigatório foi possível experimentar vivências no campo da Psicologia Escolar e Educacional que possibilitaram um maior conhecimento da área e desenvolvimento de competências esperadas para o profissional de Psicologia em contextos educacionais. Tais aprendizagens podem ser sistematizadas em quatro aspectos: competências teóricas, técnicas, pessoais e ético-políticas.

No que diz respeito às competências teóricas, a experiência de estágio possibilitou um aprofundamento teórico específico, com um olhar voltado para a compreensão da realidade a partir de uma visão histórico-dialética. Assim, foram debatidos, entre outros, assuntos como a construção social do conhecimento, a noção de dialética, periodização do desenvolvimento humano a partir de Vigotski, incluindo os conceitos de mediação, Funções Psicológicas Superiores, internalização e Zona de Desenvolvimento Próximo.

Quanto às competências técnicas, o estágio foi de extrema importância para aprimorar diversas apropriações necessárias à atuação profissional no campo da Psicologia Escolar e Educacional (Santos *et al.*, 2017), tais como: gestão de projetos e programas, estabelecimento de parcerias com profissionais de outras áreas, mediação de grupos, acolhimento e escuta individualizada, encaminhamentos, elaboração de documentos psicológicos e evolução de fichas.

Sobre as competências pessoais desenvolvidas no estágio, destaca-se a capacidade de adequação da linguagem de acordo com o público envolvido, a fim de se promover práticas efetivas, e o estabelecimento de relações interpessoais cordiais no ambiente de trabalho, independentemente das divergências possíveis, com o intuito de alcançar objetivos comuns, por meio do permanente diálogo. E quanto às competências ético-políticas promovidas pela experiência de estágio, vale mencionar que as vivências no campo foram essenciais para a real compreensão acerca das fragilidades e potencialidades da educação pública no geral. Esse aprendizado passa pelo entendimento de como é organizada e construída a Educação no Brasil, ainda marcada por práticas conservadoras que invisibilizam os alunos. Tal apropriação fez emergir o reconhecimento da necessidade de uma maior organização e articulação política de profissionais da área para garantir a criação e/ou a execução de leis que consolidem o trabalho da Psicologia no campo da Educação, garantindo direitos e deveres a esses profissionais. Em suma, como aponta Marinho-Araújo (2010), a Psicologia Escolar espera de seus profissionais participação e engajamento social com a educação de classes menos abastadas que estão à margem da sociedade.

Importa contextualizar que tais aprendizagens se deram em meio a desafios de distintas ordens. Do ponto de vista interno ao Serviço, destaca-se a dificuldade de planejamento por parte da equipe, o que agrava a sobrecarga de trabalho que já é intensa. Desse modo, a atuação prioriza atividades voltadas às demandas espontâneas, com pouco investimento na elaboração de projetos a longo prazo. Esse cenário favorece que as mudanças na cultura escolar aconteçam de forma mais lenta, uma vez que a prática profissional, assim, não chega ao cerne de questões importantes, como a realização de uma inclusão de qualidade para os alunos com Necessidades Educacionais Específicas. O planejamento institucional muitas vezes é sobreposto pela alta demanda de trabalho, o que revela a necessidade de ampliar a equipe do Serviço e/ou rever a jornada de trabalho dos atuais profissionais.

Também há de se ressaltar a falta de autonomia do Serviço em relação à Secretaria de Educação Municipal (SEM) em virtude de perspectivas de trabalho distintas quanto à visão do papel que a Educação pode exercer na sociedade: enquanto a equipe do Serviço aposta na educação como um potente agente de transformação da sociedade e emancipação humana, a SEM buscava, em geral, limitar a rede básica à obrigatoriedade de oferta de vagas. Apesar disso ser, de fato, um dificultador, a referida equipe se mantinha em posição de respeito à hierarquia posta, sem investimento nos tensionamentos possíveis nessa relação. Assim, a potencialidade de ser um local dinamizador de ações nas escolas do município, em uma perspectiva crítica, é amortizada no cotidiano de trabalho.

No que se refere aos desafios contextuais, importa mencionar a inadequada imagem social do trabalho da Psicologia no campo escolar. Durante todo o estágio, percebeu-se que a Psicologia ainda é vista a partir de concepções tradicionais, como modelo clínico, o qual tem como objetivo ajustar os “alunos-problema” à norma, perspectiva criticada no Brasil desde os anos 1980 (Patto, 1987). Esse ponto foi observado nas diversas vezes em que o Serviço era acionado por alguma escola a fim de que resolvesse uma demanda individual de um aluno que não se adaptava ao ambiente igual a todos os outros. Ou seja, havia expectativas equivocadas sobre as atribuições profissionais do psicólogo e com a maneira como o Serviço lida com as demandas recebidas. Todavia, sempre procurou-se mostrar a inadequação de tal postura e a importância de intervenções mais amplas, que abrissem espaço para o diálogo, mostrando que o psicólogo escolar pode – e deve – ser mais do que um “apagador de incêndios”, reforçando a importância da valorização desse profissional.

Ademais, percebeu-se que as diversas possibilidades de atuação do psicólogo como apoio às redes básicas de educação ficam comprometidas diante da inexistência de uma rede inter-setorial no município. Ou seja, considerando que o processo educativo é multifacetado e atravessado pelas condições de vida de

estudantes, famílias, equipe docente e gestora, a articulação entre diferentes setores públicos, como assistência social, saúde, esporte e cultura, mobilidade urbana e habitação, com a educação, seja na formulação, implementação ou acompanhamento de políticas públicas, é imprescindível para que as práticas da Psicologia Escolar e Educacional sejam efetivas.

Para a superação de tais desafios, é preciso, antes de tudo, um reconhecimento de que, por representarem dificuldades à prática profissional, devem ser objeto de reflexão e ação por parte da PEE, para que a área possa atuar (e ser reconhecida por isso) na promoção de uma educação pública de qualidade para todos, em parceria com os demais atores presentes no processo educacional. Nesse sentido, defende-se que haja cada vez mais espaços na formação, tanto de cursos de graduação em Psicologia quanto de áreas de licenciaturas e Pedagogia, para discussões e práticas que evoquem uma atuação crítica, que entenda o aluno como um ser coletivo, dotado de saber, cultura e história, e que conceba a escola pública como um ambiente emancipador, responsável por muitos aprendizados e ensinamentos. É preciso formar profissionais engajados com a verdadeira transformação social, que compreendam as contradições sociais, sem ficar estagnado nelas.

Alinhado a isso, defende-se a importância da formação continuada em Serviço para psicólogos escolares, como pontuado por Barbosa (2008). Segundo a autora, tal formação pode favorecer, nesses profissionais e nos atores da rede de educação, o sucesso da ação educativa. Assim, a atuação preventiva, voltada à despatologização do fracasso escolar, passa pelo autorreconhecimento de seu papel para promover, junto aos profissionais da Educação e aos demais membros da comunidade escolar, uma ideia de atuação do psicólogo escolar crítica e efetiva.

É fato que têm sido realizadas ações exitosas da Psicologia na rede de Educação Básica do município. Contudo, é fundamental

que tais ações levem em consideração o cotidiano da escola e que promovam, efetivamente, não só a inclusão das crianças com NEE e suas famílias, mas também a democratização do direito à educação escolar de qualidade de todos os matriculados. Em suma, ainda há muito o que avançar, começando pelo reconhecimento da Psicologia Escolar e Educacional e a importância do seu trabalho inserido neste contexto. Para tanto, é preciso haver, entre a Psicologia, definições explícitas sobre o papel da PEE no enfrentamento às fragilidades presentes na rede pública com vistas a alcançar uma educação democrática e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Paula Costa de et al. Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar na educação inclusiva. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 123-141, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36298/gerais2019110110>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2025.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos avançados**, v. 21, p. 7-26, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/wDXhJk7c86XDXfh8D6QpXyn/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BARBOSA, Rejane Maria. **Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: a atuação institucional a partir da abordagem por competências**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=159044. Acesso em: 15 fev. 2025.

CHICILIA, Gabriele Medeiros; CALABREZ, Leonardo Dallan; MORALES DOS SANTOS, Tamyris Francine. Girassóis de setembro: reflexões e novas possibilidades sobre as campanhas nas escolas. In: COLOMBANI, Fabiola (org.). **Psicologia escolar e praxis no século XXI: desafios e perspectivas**. São Carlos: Editora de Castro, 2023. p. 67-82.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília, DF: CFP, 2019.

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

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa. Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 2, p. 163-171, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A Psicologia e a Construção da Escola Democrática. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022.

MARINHO-ARAUJO, Claisy. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

NASCIMENTO, Ana Rogélia Duarte. **Atuação do psicólogo escolar junto a professores da Educação Básica: Concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18675/1/AnaRogeliaDuarteDoNascimento_Dissert.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; SILVA, Silvia Maria Cintra da. O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 25-37, 214.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; MELO, Aline Guilherme de. Psicologia escolar na escola pública: desafios para a formação do psicólogo. **Psicologia da Educação**, n. 48, p. 3-11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190002>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/45626>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/45626>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PEREIRA, Mariana Prudente; SILVA, Sílvia Maria Cintra da. Psicologia escolar na Educação Superior: demandas apresentadas por coordenadores de cursos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, 2023.

SANTOS, Dielem Cristina Oliveira et al. Mapeamento de competências do psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 225-234, 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de *et al.* Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 601-610, 2016.



5



*Andréia Garcia dos Santos
Meiridiane Domingues de Deus*



**PSICOLOGIA,
POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS E
IMPLEMENTAÇÃO
DA LEI N. 13.935/2019:**

**CENÁRIO DE PRECARIZAÇÃO
SOCIAL DO TRABALHO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6.5

INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil é pautada por um conjunto de leis, resoluções, decretos e regulamentações. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/1996) constitui-se como um importante instrumento que destaca os objetivos e prioridades relativas à política educacional brasileira (Del Prette, 2007). Essa lei entende, no seu art. 1, que a educação engloba os processos formativos desenvolvidos em diferentes contextos como: na família, na escola, na convivência social, nas organizações da sociedade civil, no trabalho e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). Ainda refere que a educação escolar deve ser realizada em instituições próprias, vinculadas à prática social, exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho.

A LDB aborda alguns princípios relativos ao modo como o ensino deve ser ministrado, dentre eles: gratuidade do ensino público; igualdade de condições de acesso e permanência ao sistema escolar; liberdade para aprender, pesquisar, ensinar; pluralismo de concepções pedagógicas; garantia de uma educação de qualidade; respeito à liberdade, aos direitos humanos, à diversidade humana, à diversidade étnico racial e a aspectos relativos à educação especial. Essa lei traz um conjunto de questões necessárias para o trabalho no sistema educacional, bem como os deveres de pais, mães e/ou responsáveis sobre o processo de ensino e aprendizagem dos(as) filhos(as) que se consolidam na efetivação da matrícula e participação junto à comunidade escolar. Além disso, aborda as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino no que se refere à proposta pedagógica, acompanhamento dos estudantes, cumprimento dos dias letivos e ações que se relacionem à cultura de paz, conscientização, prevenção e efetivação do combate a todos os tipos de violência, em especial o bullying. Com base em todas essas questões, salienta-se que a escola deve garantir uma formação voltada para a cidadania (Saviani, 2009).

A LDB ainda apresenta a composição da educação escolar que se caracteriza pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) e a Educação Superior. Há um conjunto de políticas públicas educacionais nos diferentes âmbitos governamentais (federal, estadual e municipal) que possibilita a realização de mudanças, melhorias, aperfeiçoamento, mas também, a manutenção de ações relativas à educação escolar. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais se originam por meio da necessidade da garantia de direitos das pessoas no que se refere à educação, condições adequadas de vida, qualidade de vida e pleno desenvolvimento humano (Souza, 2010; Zibeti; Pacífico; Tamboril, 2018).

As discussões relativas às políticas públicas educacionais referentes à Psicologia Escolar e Educacional surgem por volta das décadas de 1980 e 1990, por meio de questionamentos sobre a atuação da Psicologia nesse contexto, suas finalidades, abordagens epistemológicas e identidade profissional. Isso possibilitou mudanças na atuação da Psicologia no cenário escolar e educacional de forma a fomentar a elaboração e efetivação de concepções e práticas críticas relativas à atuação do profissional de Psicologia na Educação (Souza, 2010). Na década de 1980 e 1990, ocorreu, no Brasil, um processo de redemocratização do Estado brasileiro, de forma que foram elaborados acordos, estatutos e leis, possibilitando fomentar políticas públicas educacionais (Conselho Federal de Psicologia, 2019; Moraes *et al.*, 2019).

No ano 2000, foi elaborado o Projeto de Lei n. 3688, que teve como proposta possibilitar a implementação de Serviços de Assistência Social e de Psicologia nas redes públicas da educação, algo que já existia no setor privado (Souza; Silva; Facci, 2019). A luta pela efetivação dessa Lei culminou no Manifesto pela sanção do PL n. 3688/2000, criado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Conselho Federal de Psicologia (CFP), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação

Nacional de Psicólogos (FENAPSI) (CFP, 2019). Destaca-se que, após 19 anos, o Projeto de Lei n. 3688/2000 foi sancionado pela Lei n. 13395/2019. O propósito do manifesto era demonstrar a relevância de um trabalho na educação juntamente com as áreas de Serviço Social e Psicologia. Dentre as propostas de ação, foram elencadas a necessidade de planos, estratégias e projetos políticos-pedagógicos com base nos conhecimentos de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; de realizar orientações de casos e situações de dificuldades laborais dos professores e funcionários da escola e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos; de fomentar formação continuada de professores de modo a possibilitar espaços de reflexão das práticas docentes; de promover processos de inclusão de crianças e adolescentes no contexto escolar; de realizar avaliações juntos com as diferentes áreas presentes atuantes na escola e, com isso, obter a construção de condutas de enfrentamento para as situações vivenciadas (CFP, 2019).

O manifesto destacou a necessidade da atuação das profissionais de Psicologia no contexto educacional e afirmou que a psicóloga pode auxiliar, elaborar e reformular intervenções, análises e pesquisas que se relacionam ao processo ensino e aprendizagem de modo contextual, entendendo a realidade escolar, bem como conhecendo o currículo, características dos docentes e discentes, normas e regras da instituição, rede institucional e de apoio que compõem outras instituições presentes nesse cenário (CFP, 2019). Outra questão refere-se à promoção da saúde mental e do respeito entre as pessoas como forma de prevenir a violência na escola.

O contexto escolar é permeado por situações de preconceitos e discriminações que, por vezes, culminam em episódios violentos que podem levar à ocorrência de atentados e tragédias. A(o) profissional de Psicologia envolvida(o) nesse contexto poderá fomentar ações e intervenções por meio da prevenção de casos de bullying, intolerância, discriminações e preconceitos relacionados a diferentes questões. Além disso, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades

sociais, de aprendizagem, identificar os desafios e dificuldades dos discentes, como também entender que as realidades vivenciadas pelos estudantes podem se relacionar a abusos e violências no âmbito familiar e contextos de vida. Tal como afirma o manifesto (CFP, 2019, p. 1): “A escola é, portanto, a despeito das mazelas do cotidiano, um lugar de proteção e de potencialidade” e a(o) profissional de Psicologia deve estar envolvida(o) na busca do entendimento dessas questões e ser parte integrante das equipes multidisciplinares no contexto escolar.

O estudo de revisão de literatura realizado por Moraes *et al.* (2019), que teve como objetivo analisar estudos relacionados às políticas educacionais e Psicologia Escolar e Educacional durante o período de 2008 a 2017, constatou que essa relação ainda é incipiente. Isso justifica a relevância em poder refletir sobre as questões que circundam e integram a relação entre políticas públicas educacionais e a Psicologia.

A Psicologia Escolar e Educacional é uma área que considera indissociável a relação entre teoria e pesquisa no campo da ciência (Souza, 2009). Com isso, aumenta-se as possibilidades de conhecimento sobre os fatores sociais e educacionais vigentes no país, suas implicações nos processos educacionais e sua relação com os dispositivos legais relacionados à educação.

Educação e Psicologia possuem um vínculo histórico e se relacionam, no Brasil, pela valorização da formação e da pesquisa sobre a interface entre esses campos. Quando essa relação se faz profícua pode-se ter acesso a diferentes cenários e facetas referentes à educação (Guzzo, 2007). Dentre as numerosas e qualificadas contribuições de estudo, pesquisa e extensão provenientes da relação entre a Educação e a Psicologia, propomo-nos a realizar um singelo aporte reflexivo sobre o fenômeno de Precarização Social do Trabalho (PST), que enfrentamos no Brasil, e suas implicações para o cenário da Educação brasileira. As principais características

do fenômeno da PST no Brasil se manifestam pelas mudanças brutais nas formas de “organização/gestão do trabalho, na legislação trabalhista e social, no papel do Estado e suas políticas sociais, no novo comportamento dos sindicatos e nas novas formas de atuação de instituições públicas e de associações civis” (Druck, 2013, p. 55).

É um processo sustentado e processado em âmbito econômico, social, político com feições institucionalizadas de flexibilização, renovação e reconfiguração das velhas formas de precarização, agora justificada pela necessidade de adaptação aos novos tempos globais do trabalho na esteira do capital.

Adotando a concepção a respeito da PST supracitada, o objetivo deste ensaio é refletir sobre as relações entre a Psicologia, as Políticas Públicas Educacionais e a implementação da Lei n. 13.935/2019 em um cenário de Precarização Social do Trabalho. Para tanto, o capítulo será dividido em duas partes: “Os desdobramentos da implementação da Lei n. 13.935/2019 diante da PST nas Políticas Públicas Educacionais” e “O compromisso ético-político da Psicologia nas Políticas Públicas Educacionais”.

OS DESDOBRAMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 13.935/2019 DIANTE DA PRECARIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A implementação da Lei n. 13.935/2019 criou possibilidades para abertura de campos de trabalhos necessários e importantes para a categoria profissional de psicólogas(os) nas Políticas Públicas Educacionais, especificamente, na Educação Básica. Essa conquista

é fruto de uma longa e sistemática organização política engendrada por muitos atores da sociedade civil, as(os) profissionais da educação, parlamentares, especialistas na área, categorias profissionais e entidades representativas da Psicologia e do Serviço Social. Essa ampla organização das(os) trabalhadoras(es) foi produzindo mobilizações na sociedade e sensibilizando os(as) representantes do Congresso Nacional quanto a importância da atuação profissional de psicólogos(as) e assistentes sociais na Educação Básica. Com isso, engendrou-se a aprovação da Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação obrigatória de serviços da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas da Educação Básica:

Art. 1º 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. § 1º 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. § 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de Educação Básica e dos seus estabelecimentos de ensino. Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

A presença dessas(es) profissionais na Educação Básica tem como objetivo ampliar e fortalecer uma formação humana inclusiva, participativa e democrática no campo da diversidade humana. Ademais, as práticas profissionais precisam estar alinhadas à Lei n. 9.394/1996, que define e regulamenta a organização da educação brasileira com base na CRFB/1988. Entre as diretrizes da LDB, destaca-se a universalização do acesso à Educação Básica, a garantia de um padrão de qualidade, a erradicação do analfabetismo, bem como a equalização de oportunidades educacionais e articulação dos níveis, etapas e modalidades de ensino.

A relação entre a Psicologia e as políticas públicas tem sido alvo de vários estudos, seja para discutir criticamente a inserção das(os) psicólogas(os) em campos como a Saúde Pública, Educação e a Assistência Social, seja para retratar as práticas que vêm sendo desenvolvidas nesses espaços (Arcaro; Mehias, 1990; Botomé, 1979; CFP, 2009a, 2009b, 2009c). Os estudos constatam que há um espaço amplo de trabalho nas políticas públicas para a Psicologia, no entanto, as(os) psicólogas(os) sofrem os impactos das transformações do capital, principalmente, os que atuam diretamente no campo do bem-estar social. Assim, a categoria profissional é interpelada por novos contextos sociopolíticos neoliberais. Nesse processo dinâmico e violento do capital, a identidade profissional, tradicionalmente tratada como parte da identidade pessoal, precisa ser revisitada teórica e empiricamente (Silva; Pino; Tavira, 2013). Ou seja, os papéis ocupacionais, funções profissionais e o modo como são determinadas as práticas profissionais fazem parte da cultura e das multideterminações societárias.

Nesse sentido, a(o) psicóloga(o) que atua como executora das políticas públicas enfrenta desafios originais que precisam ser investigados, pois se trata de uma reconfiguração do perfil profissional, o que traz desdobramentos para a formação graduada, para a ação profissional e para as pesquisas nesse campo. Os processos de precarização social do trabalho entram nesse íterim a agravar as contradições e dilemas da categoria profissional, pois interfere e, muitas vezes, determina como se dará a prática profissional e as condições de vida e existências das(os) psicólogas(os).

Diante do exposto, é evidente a necessidade de avançar na produção de conhecimento que subsidie as práticas profissionais nas políticas públicas educacionais, tanto em termos de análise crítica sobre o fazer da(o) psicóloga(o) nessa seara, quanto na construção de ferramentas teórico-metodológicas que permitam a análise e a denúncia dos fenômenos de precarização social das(os) trabalhadoras(es) que operam nessa política. Utilizaremos o conceito

de Precarização Social do Trabalho e alguns indicadores, os quais foram elaborados por Graça Druck e podem ser encontrados no quarto capítulo do livro *Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil* (Antunes, 2013, p. 55-73), intitulado: “A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores”.

Os indicadores de precarização social do trabalho no território brasileiro caracterizam-se: 1) pelas formas aviltantes de mercantilização da força de trabalho; 2) pela organização e as condições de trabalho degradantes oferecidas aos trabalhadores; 3) pela fragilização das condições de segurança no trabalho; 4) pela falta de reconhecimento e valorização simbólica do(a) trabalhador(a); 5) e pelo enfraquecimento das condições de representação e de organização sindical, o qual não será analisado no presente estudo. Salientamos que a precarização do trabalho no Brasil se constitui um fenômeno que se articula em nível político, social e econômico, ou seja, sustenta a “renovação e reconfiguração da precarização histórica e estrutural do trabalho no Brasil, agora justificada – na visão hegemônica pelo capital – pela necessidade de adaptação aos novos tempos globais” (Druck, 2013, p. 55-56).

Em consonância aos estudos de Druck, o sociólogo Ricardo Antunes (2010) introduz a perspectiva de uma nova morfologia do trabalho, a qual tem por tendências a informalidade, o infoproletariado e a (i)materialidade aliada ao valor do trabalho. Para o citado autor, esses elementos/tendências estruturantes do capital na contemporaneidade culminaram em uma nova era da precarização estrutural do trabalho (Antunes, 2013). O modo de produção capitalista implica a produção de refrações da “questão social”. Isso significa dizer de desvios dos direitos sociais, baixas taxas de crescimento econômico, explosão das taxas de inflação e o recrudescimento da miséria e da desigualdade social, que se alastram violentamente e com força insaciável (Netto; Braz, 2012) produzindo no campo da Educação Básica inúmeras sequelas, tais como: precarização da educação pela escassez de recursos humanos, desinvestimento financeiro,

aumento da evasão escolar, recrudescimento das dificuldades de aprendizagem, entre outras.

Há que se assinalar, desse modo, a existência de dois aspectos que compõem a produção de refrações e obstáculos ao enfrentamento da pobreza: a diminuição do investimento público para o setor social e a refuncionalização neoliberal das políticas públicas, essa última caracterizada pela precarização e a privatização (Yamamoto, 2007). A precarização pode ser traduzida por dois mecanismos: a descentralização dos serviços, que seriam a transferência da responsabilidade "aos níveis locais do governo, a oferta de serviços deteriorados e sem financiamento"; e a focalização, que diz respeito a um corte de natureza "discriminatória para o acesso aos serviços sociais básicos pela necessidade de comprovação da "condição de pobreza", resgatando a lógica da cidadania regulada" (Yamamoto, 2007, p. 33).

Já a privatização pode ser compreendida através das lógicas de (re)mercantilização e (re)filantropização. Elas seriam a exemplificação mais nítida da transferência da responsabilidade das sequelas sociais advindas do modelo neoliberal. A (re)mercantilização consiste na transferência de parcela dessa responsabilidade para setores internos como o mercado, aqui representado por uma oferta de serviços diferenciada, que reproduz as desigualdades: "(a) estatal-gratuito-precário; (b) privado-mercantil-boia qualidade; (c) filantrópico-voluntário-qualidade". A (re)filantropização, a seu turno, diz respeito a ações solidárias, voluntárias e filantrópicas que a sociedade civil ou o "terceiro setor" promovem voltadas a uma parcela de sujeitos à margem da sociedade. Em meio a esse cenário, surge um processo de privatização e despolitização do trabalho realizado nas políticas sociais públicas através da transferência de investimentos para Organizações Não Governamentais (ONGs), organizações privadas e sem fins lucrativos (Yamamoto, 2007).

Esse fenômeno social ocorre em escala mundial e tem como base as novas e velhas formas de gestão e organização do trabalho no capitalismo. No Brasil, a conjuntura de crise econômica, política e social está atrelada ao ideário neoliberal mundial, oriundo do capital com suas transformações, descarrilamentos e renovações. Como é possível perceber, os governos assumem a função de serem verdadeiros gendarmes/guardiões que asseguram o interesse dos grandes capitais e, com isso, acentuam as configurações de opressão e exploração no cotidiano da vida dos(as) trabalhadores(as), exemplificadas pela polivalência das pessoas, subcontratos, cortes de salários, enfraquecimento dos sindicatos ligados à classe trabalhadora, assim como a flexibilização de direitos (Amorim, 2013) na área de saúde, da educação e da assistência social.

Contamos com uma conjuntura de desmonte das políticas públicas educacionais e o avanço de políticas conservadoras espraiadas pela cultura, pelo ordenamento econômico e pelos modos de vida da sociedade. Esse novo ordenamento conservador tem impactos sobre a implementação das políticas públicas e as práticas profissionais que se tornam cada vez mais precárias. Apple (2003) nos auxilia a pensar sobre o fenômeno das políticas conservadoras no campo da Educação Básica a partir do conceito de aliança conservadora. O autor busca desvelar a realidade norte-americana, no entanto, há um movimento de globalização das propostas conservadoras com amplitudes e relevos variados. Nesse viés, entendemos que o conceito de aliança conservadora constitui um bom aporte para a análise do que vem ocorrendo no Brasil e na seara da educação brasileira. Para Apple (2003), a nova direita é caracterizada como uma aliança entre quatro grupos, a qual denomina de restauração conservadora ou modernidade conservadora. Essa aliança tem como lema restaurar os valores, a ordem e as tradições “verdadeiras” na sociedade

estadunidense. Os grupos¹⁹ que compõem essa aliança são responsáveis pelo avanço e o recrudescimento do conservadorismo nas políticas sociais, educacionais e econômicas e caracterizam-se como a nova direita ou extrema direita (Apple, 2003).

Essa aliança conservadora constitui um conjunto de forças econômicas, políticas e culturais que se articulam em permanentes contestações, rearticulações e disputas para a retomada e manutenção de uma sociedade de classes. Essa articulação fundamenta-se em uma atuação organizada e planejada, constituída por populistas autoritários e conservadores religiosos autoritários, frações da classe média profissional e gerencial, neoliberais e neoconservadores (Apple, 2003; Silva, 2004), que protagonizam uma expressiva força de expansão de seus valores no âmbito da política, da economia e do social.

19 De acordo com Apple (2003, 2006), são quatro grupos que compõem a aliança conservadora. O primeiro grupo são os neoliberais, que defendem a racionalidade econômica como gestora de tudo e de todos. Para eles, a que a atuação do Estado deve ser mínima e submetida ao mercado, pois acreditam que as iniciativas privadas são naturalmente melhores pela racionalidade, promovendo competitividade do mercado em detrimento dos serviços públicos, que são retratados como ruins e ineficientes. Já os neoconservadores, constituintes do segundo grupo, defendem a ideia de retorno de uma tradição perdida. Esse grupo postula que o Estado deve ser forte e regulador, sobretudo nas questões em torno do conhecimento, dos valores e do corpo. São adeptos ao controle, à padronização das coisas, à defesa do patriotismo e da moral, ou seja, defendem o retorno da tradição. Geralmente, possuem uma visão romântica do passado em que a sociedade era estável e orientada por uma ordem natural, portanto, têm medo das diferenças culturais e do multiculturalismo. O terceiro grupo é constituído pelos populistas autoritários ou religiosos autoritários/fundamentalistas. Aqui estão os poderosos e influentes grupos religiosos que baseiam suas posições na leitura da Bíblia. Sua plataforma de propostas inclui questões de gênero, sexualidade e família e associam-se aos neoconservadores. Sentem-se perseguidos e oprimidos por grupos que não coadunam com seus valores e dogmas e buscam ter um domínio sobre o ensino das escolas, no conteúdo de livros didáticos e na atuação de professores(as). O quarto grupo é formado por quadros técnicos, intelectuais, gerentes e profissionais qualificados da nova classe média. Compactuam com as premissas neoliberais, dos neoconservadores e dos populistas autoritários por entenderem que foram e são prejudicados pelas políticas públicas que não os beneficiam em nada e, ainda, os obrigam a investir pesadamente em saúde e educação na modalidade privada. Ocupam posições de influência em diversos setores, inclusive no serviço público, e ofertam apoio técnico para a manutenção do controle neoconservador e na aplicação das políticas neoliberais.

Existe, portanto, uma racionalidade econômica total e defesa do controle, do patriotismo e da moral. Junto a isso, houve um forte movimento de militarização das escolas, defendido como uma solução para corrigir os erros e retomar o equilíbrio e a ordem da nação. Por um lado, o processo de militarização representa uma alternativa fundamental e potente para retomada da tradição, da moral, da auto-ridade, do patriotismo, que, na ótica conservadora, foram perdidas no caos que é a diversidade (Santos, 2020).

No que concerne à união entre neoliberalismo e militarização, pode-se dizer, segundo Cabral (2018), que a militarização da vida social ganha significação operativa para os neoliberais e abre brecha para o avanço das estratégias de retomada das taxas de lucro. Esse processo fortalece o discurso da ineficiência da gestão pública e a necessidade de otimização dos gastos e de melhora no desempenho dos setores públicos com a parceria de instâncias privadas, do “terceiro setor” e até mesmo com instâncias militares, que passam a compartilhar funções administrativas, financeiras e pedagógicas (Santos, 2020).

Exemplo disso, foi o programa das escolas cívico-militares no governo Bolsonaro (2018–2022), que apesar de integrar o Ministério da Educação, contou com o apoio do Ministério da Defesa. Enquanto as escolas militares são escolas vinculadas às Forças Armadas (Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpos de Bombeiros), sem vinculação com as Secretarias de Educação, embora atendam às normativas do Ministério da Educação, as escolas militarizadas integram a rede estadual ou municipal, “vinculadas às Secretarias de Educação que, por meio de convênio com as Polícias Militares e Corpo de Bombeiros, passam a compartilhar a sua gestão com esses quadros militares e a contar com a presença de militares no cotidiano escolar” (Santos, 2020, p. 6).

O caminho para militarização das escolas públicas adveio com a edição do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, segundo dia do

governo de Jair Bolsonaro, sendo que o Decreto n. 10.004/2019 propunha implantar 216 escolas cívico-militares até 2023 (Santos, 2020, p. 11). Nessa perspectiva, o modelo militarizado de educação constituiu ferramenta destinada a uniformizar a ideologia conservadora, é uma

ameaça a ainda frágil construção de uma escola pública, democrática, para todos, como espaço de diálogo, da diversidade, do multiculturalismo, de experiência coletiva potente, de construção de um modo de vida democrático e de lutas por justiça social. Entretanto, é justamente na natureza coletiva e multicultural da escola onde residem possivelmente as possibilidades de fazer frente a essas ameaças (Santos, 2020, p. 15).

A lógica conservadora retomada no governo Temer e profundamente agravada com a eleição de Jair Bolsonaro comprometeu significativamente as políticas públicas. A educação sofreu os imperativos desses valores, retomando-se práticas coercitivas, com foco na disciplina, aliadas a um profundo desinvestimento econômico nas políticas públicas educacionais. Outra questão importante a ser mencionada são os efeitos que a pandemia resultou nos contextos educacionais. A realidade social instaurada na pandemia e no período pós pandêmico, em que se vivenciou o desprezo pela ciência, resultou no elevado número de mortes no Brasil e a falta de administração do governo em relação a situação impactou todas as áreas da vida das pessoas, inclusive a educação (Barros; Matias, 2021). Em relação à Educação Básica, não houve apoio para custear os recursos tecnológicos necessários pelas secretarias municipais e estaduais, o que contribuiu para defasagem na aprendizagem escolar dos estudantes.

Nesse contexto, encontrando caminhos de pensar numa reestruturação da educação, entende-se o papel da(o) psicóloga(o) na educação com a articulação de um trabalho intersetorial com foco nas políticas públicas educacionais, flexibilização do modelo educacional militarizado, com vistas a ações e práticas educacionais mais voltadas à humanização e gestão democrática (Barbosa;

Tozatto, 2023). Assim sendo, cabe às categorias profissionais atuantes na Educação Básica trabalhar com as refrações da “questão social” oriundas da tessitura social brasileira que se manifestam no cotidiano escolar da Educação Básica.

O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Diante desse cenário apresentado, faz-se necessário uma abordagem psicológica contextualizada e crítica da organização societária engendrada no capitalismo que promova acesso à educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade. Ou seja, é fundamental garantir a

acessibilidade de crianças e adolescentes à escola, com a adoção da busca ativa daqueles que abandonaram os estudos, assim como a permanência dos estudantes no ambiente educacional – com a garantia de alimentação, segurança, atendimento e acolhimento, inclusive na saúde mental (CFP, 2022, p. 7).

Nesse contexto, a profissional de Psicologia atuante no contexto educacional deverá assumir um compromisso ético-político pautado na luta por uma escola de qualidade em que a democracia predomine nas suas ações, como também pela construção de uma práxis dialógica e crítica da queixa escolar aliada ao conhecimento e análise das políticas públicas educacionais e como elas reverberam na dinâmica diária da escola (Souza, 2010). E atentar-se às vidas que acessam o contexto educacional (Guzzo, 2007), de modo a lidar com a complexidade de relações sociais existentes em uma escola (Novaes, 2007). Assim, a(o) profissional de Psicologia deve estar alicerçada(o) no conhecimento das refrações da “questão social”

brasileira e suas implicações no campo da educação, o que significa compreender os desvios dos direitos sociais, as baixas taxas de crescimento econômico, a explosão das taxas de inflação e o recrudescimento da miséria e da desigualdade social, que se alastram violentamente e com força insaciável (Netto; Braz, 2012).

Nessa perspectiva, no ano de 2019, o CFP apresentou, à sociedade e aos profissionais da área de Psicologia, as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019), elaborada pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). O documento destaca Educação Básica como protagonista nos enfrentamentos relativos à pobreza, ao racismo, à distribuição de renda e preconceitos, e, pautada na diversidade humana. Ademais, fomenta a convocação da atuação da Psicologia na educação voltada à pluralidade e aos direitos humanos. Além disso, os profissionais de Psicologia devem se aliar à comunidade escolar e aos professores para identificar, analisar e promover ações voltadas a discussão e efetivação de práticas para acabar com as dificuldades de aprendizado, evasão escolar, pobreza extrema, discriminação de gênero e de orientação sexual, racismo, além de outros crimes, violências e discriminações nas escolas (CFP, 2019).

No ano de 2023, CFP lançou a Norma Técnica n. 8/2023, que tem como objetivo apresentar aos profissionais de Psicologia recomendações para a atuação no contexto escolar em situações de violência. Devido à recorrência de ataques violentos direcionados às escolas, é importante ter um trabalho voltado para a problematização e ações com foco nos cenários de violência. A Norma Técnica utiliza o termo “violência às escolas”, visto que “indica que o agente da violência não é a instituição escolar em si ou práticas promovidas por ela ou dentro dela, [...] as agressões têm como alvo e lócus a escola” (CFP, 2023, p. 8). Para essa discussão, utilizamos o conceito de violência como sendo “um fenômeno complexo e multideterminado que se encontra presente de forma sistemática em sociedades de extremas desigualdades econômicas e sociais” (CFP, 2023, p. 7).

Constitui-se em um fenômeno biopsicossocial histórico-social dinâmico criado e, por vezes, naturalizado pela sociedade (Minayo, 1994; Minayo; Souza, 1999). As(os) psicólogas(os) atuantes no contexto escolar devem compreender as diferentes manifestações de violência para, então, elaborar possibilidades de enfrentamento ao fenômeno, e, para isso, a escuta dos(as) estudantes se faz fundamental, a fim de planejar ações de promoção e prevenção voltadas para o cenário educacional (CFP, 2023).

Portanto, é necessário manter as mobilizações e a organização das categorias profissionais nos estados e municípios brasileiros para que se efetive a implementação da Lei n. 13.935/2019. A gestão local necessita sistematizar as orientações, subsídios e documentos para a implementação da Lei no município, criando vagas, tendo um fundo orçamentário e com a realização de concursos públicos para Educação Básica.

O Conselho Federal de Psicologia publicou, no ano de 2021, as orientações para regulamentação da Lei n. 13.935/2019, no que compete à Psicologia e aos profissionais de Psicologia atuantes no cenário escolar que se referem a conhecer e considerar os contextos sociais, educacionais, escolares e os projetos políticos-pedagógicos das instituições escolares atendidas, bem como a realizar a articulação com a rede de Saúde, da Justiça, dos Direitos Humanos e Assistência Social.

Além disso, tais profissionais devem integrar conhecimentos referentes à Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem contextualizada pela cultura; contribuir para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes aos processos inclusivos; realizar avaliação psicológica nos casos necessários, como também orientar em casos de ocorrência de dificuldades no processo de escolarização; promover ações junto às equipes multidisciplinares e escolares em ações de enfrentamento à violência, discriminações e preconceitos no cenário escolar; promover ações relativas à acessibilidade; auxiliar

as equipes da rede pública de educação no trabalho de integração dos atores da comunidade escolar (escola, profissionais, estudantes e família); contribuir para a formação continuada dos(as) profissionais da área educacional; e contribuir para a elaboração, efetivação e avaliação de políticas públicas educacionais (CFP, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teve como objetivo refletir de forma breve e pontual sobre as relações entre a Psicologia, as Políticas Públicas Educacionais e a implementação da Lei n. 13.935/2019 em um cenário de PST e o compromisso ético-político da Psicologia nas Políticas Públicas Educacionais.

A realidade escolar, com suas múltiplas demandas e exacerbção da rede de encaminhamentos de necessidades, gera um colapso e o esgotamento do fator humano, comprometendo um atendimento qualificado. Instala-se um cenário precário de vida, aliado a isso, contratações aviltantes aos direitos sociais do trabalho, condições degradantes e ineficientes na organização escolar, falta de reconhecimento e escassa organização coletiva, o que contribui para a precarização do trabalho na política pública educacional. Por essa razão, o contexto educacional tem como necessidade premente a mudança de suas bases conservadoras, as quais foram fortalecidas em período recente pelos movimentos de militarização escolar, alianças conservadoras, preconceitos, racismos e violências de diferentes ordens, a perda de direitos, assim como a retomada do autoritarismo como modelo de gestão da vida e das instituições escolares.

A implementação da Lei n. 13935/2019 traz um potencial de transformação do cenário educacional, logo, traz, aos profissionais de Psicologia, ao adentrarem no sistema educacional, uma realidade

de trabalho desafiadora oriunda das refrações da “questão social” brasileira. Além de todas as questões que atravessam a vida de um(a) trabalhador(a) da educação, deve-se entender do que se ocupa a(o) profissional de Psicologia nos espaços escolares e qual o compromisso com sua atuação profissional.

Diante da PST na educação, aferimos que a organização política das(os) profissionais atuantes na educação se faz fundamental para abertura de deslocamentos, fissuras, resistências e lutas. Holloway (2013, p.12-13) pontua que a abertura de fissuras é fundante em força e criação de uma dialética da inadequação, e ainda é um método da crise, o qual ajuda na compreensão do capitalismo “não como dominação, mas a partir da perspectiva de sua crise, suas contradições, suas fraquezas [...]”: Essa proposição nos é cara para (re)pensar nos possíveis processos de desprecarização do trabalho da(o) psicóloga(o) nas políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Henrique. O trabalho imaterial no debate contemporâneo. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.), **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 105-117.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. *In*: Ricardo Antunes (org.), **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 13-27.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.), **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. (pp. 55-73), 2013. São Paulo: Boitempo.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Angélica de Abreu; TOZATTO, Alessandra. Democracia escolar em vertigem: aspectos jurídicos e psicológicos diante do educar militarizado. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 1633-1648, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i5.9899. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9899>. Acesso em: 27 dez. 2024.

BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido. Discursos de um presidente: Políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 27, p. 1-23, 2021. DOI: doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35310. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310>. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm Acesso em 08 ago.2024. Acesso em: 27 dez. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Manifesto pela sanção do PL 3688/2000**. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2019/10/manifesto-pela-sanc3a7c3a3o-do-pl-3688-2000-1.pdf>. Acesso em: 4 de abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de Educação Básica**: orientações para regulamentação da Lei n. 13.935, de 2019. 1. ed. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Norma Técnica CFP n. 8/2023**: a Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Brasília: CFP, 2023. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-violencia-nas-escolas.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? *In*: Guzzo, Raquel Souza Lobo (org.). **Psicologia escolar**: LDB e educação hoje. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 9-26.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

GUZZO, Raquel Souza. **Psicologia escolar**: LDB e educação hoje. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 3-4.

HOLLOWAY, John. **Fissurar o capitalismo**. Tradução: Daniel Cunha. São Paulo: Publisher Brasil, 2013.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2455/2193>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MINAYO, Maria Cecília S. A violência Social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 10, p. 7-18, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/dgQ85GcNMfTCPByHzZTK6CM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MINAYO, Maria Cecília S. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 7-3, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/NBbqRGwcvn7R7XcZSVvKqSL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MORAES, Carolina M. *et al.* Políticas educacionais e Psicologia: Uma revisão da literatura. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 3, p. 228-254, 2019. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/11814/10336>. Acesso em: 5 abr. 2024.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOVAES, Maria Helena. A convivência em novos espaços e tempos educativos. *In*: Guzzo, Raquel de Souza Lobo. 3. ed. **Psicologia escolar**: LDB e educação hoje. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 73-81.

SANTOS, Graziella Souza. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15348.066>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: Desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461/2199>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SOUZA, Marilene Proença Rebello *et al.* O compromisso ético-político da Psicologia Escolar e Educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 1-2, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/QVxT5ZYrgX5YGVqKxpKprvL/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 30-37, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/46LtrL9mrmqbpGFFgHKBHLv/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ZIBETTI, Marli Lucia Tonatto; PACÍFICO, Juracy Machado; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. A educação como direito: Considerações sobre as políticas educacionais. *In*: CAMPOS, Herculano Ricardo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (org.); FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia e políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2018.



6

Danilo Peres Bemgochea Junior

Augusto Jahn Córdova

Bianca Zanchi Machado

Máilon Rodrigues Marques

Andrei Thauã Chaves Pereira

Pedro Corrêa Silva



PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL:

VIVÊNCIAS DA EXTENSÃO EM INTERLOCUÇÃO COM A ARTE



DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6.6



INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei n. 13.935/2019²⁰, coloca ainda mais em destaque o papel da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), tornando fundamental a reflexão sobre o fazer da Psicologia nesse âmbito através dos seus aspectos ético-político-epistemológicos. O que é esperado da PEE por parte da sociedade e do Estado? Qual o papel da Psicologia nesse contexto? Tais respostas podem ser encontradas através de experiências e histórias que devem ser contadas por quem vivencia a construção de práticas nesse campo complexo e em constante transformação.

Para isso, o presente escrito visa apresentar um relato de experiência sobre as ações de extensão, com ênfase em PEE, desenvolvidas pelo núcleo “Compartilha: Psicologia e educação transformando contextos sociais”. Além disso, temos por objetivo demonstrar a importância da arte como possibilidade de intervenção nesse campo, inclusive utilizando-se de letras de músicas e poemas para compor o texto. O viés crítico, político e social permeia as atividades no núcleo e fazem questionar o fazer da Psicologia Escolar e Educacional. Para isso, as ações do núcleo têm por base a teoria crítica da Psicologia baseada em Lev Vygotsky (Psicologia Histórico-Cultural), bem como a Psicologia Escolar Crítica, que tem como principal expoente Maria Helena Souza Patto. Por se tratar de um grupo amplo e que trabalha com diferentes abordagens, a Psicanálise e sua força transgressora também aparecem como possibilidade de atuação e análise.

20

A Lei n. 13.935/2019 dispõe da prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Apesar da Lei prever a atuação desses profissionais nas redes de educação, ela não prevê um profissional em cada escola, porém consideramos que ela pode representar um avanço na área. Inclusive, uma das frentes de trabalho do Núcleo Compartilha é a luta pela implementação da Lei no município de Santa Maria/RS.

A Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal representante é Lev S. Vygotsky, propõe uma abordagem que enfatiza o papel central das interações sociais, da cultura e do ambiente no desenvolvimento da mente humana. Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano acontece através da interação com outras pessoas e é profundamente influenciado pelo contexto cultural e histórico em que a criança vive. Em sua teoria, ele enfatiza que a formação do pensamento e das habilidades cognitivas é moldada por essas experiências culturais e sociais. Para Vygotsky (2006), a aprendizagem promove a criança ao desenvolvimento, ou seja, sem a aprendizagem a criança não desenvolve as funções tidas como tipicamente humanas, as quais foram historicamente desenvolvidas pelos próprios homens. Nesse viés, enfatizamos a importância que o espaço escolar tem no desenvolvimento de cada estudante e a relevância social de trabalhar pela qualidade do ensino público. Entendemos que o sucateamento da educação pública e sua desvalorização (financeira e simbólica) são intencionais e visam, em última instância, a manutenção de um sistema excludente das classes populares.

Ao encontro desse viés, compreende-se indispensável mencionar que temos no Brasil como base as obras de Maria Helena Souza Patto, conhecida por sua contribuição para a compreensão das relações entre Psicologia, educação e sociedade. A obra mais influente de Patto é *A Produção do Fracasso Escolar*, publicada em 1990, na qual ela analisa criticamente as causas do fracasso escolar, especialmente entre crianças de classes socioeconomicamente vulneráveis. Patto (2017) alertou que o fracasso escolar não é um fenômeno natural, mas sim produzido pelo próprio sistema educacional, que é influenciado por uma série de fatores socioeconômicos e culturais. Também propôs pensar a Psicologia Escolar Crítica e a necessidade de resignificação das práticas na área, demarcando novos focos de compreensão da realidade escolar, bem como de intervenção que passam a compreender as demandas para além do aluno (Patto, 2022).

Na interface com a arte, Barroco (2007) entende que as formulações teóricas de Vygotsky, voltadas à emancipação humana, estavam permeadas pelo domínio das ciências e das artes. Suas investigações seguem, então, no compromisso de elevar o ser humano à condição de humano, de sujeitos singulares, sendo o objetivo da ciência, não apenas descrever a posição humana de reprodução do instituído, mas sim identificar suas potencialidades como criador de uma nova realidade. Nesse movimento, a arte aparece como um recurso potente.

No mesmo viés de teorias críticas para a educação, Gurski e Laguardia (2023) fazem o seguinte questionamento: "Como fazer do espaço escolar um terreno aberto à força transgressora da Psicanálise?!" Concordamos ainda quando as autoras, inspiradas nas obras de Freud, afirmam que a escuta deve estar presente onde é forjado o desamparo do sujeito em cada tempo social. Ou seja, a escuta aparece aqui como um ato ético-político, que acolhe o mal-estar ao invés de reduzi-lo a uma lista de sintomas.

Tais teorias servem de base para as ações extensionistas desenvolvidas pelo grupo, que mantém a ideia de uma construção conjunta com a comunidade. Assim, a cada semestre de trabalho, as ações procuram se alinhar às necessidades advindas da instituição escolar – sempre buscando acomodar as expectativas e necessidades da escola e da comunidade com as perspectivas de trabalho da Psicologia Escolar e Educacional. Isso inclui, muitas vezes, ainda superar estereótipos a respeito do fazer da Psicologia na educação, superando com seus ideais clínicos e patologizantes. Dessa maneira, as ações de extensão descritas aqui visam estar de acordo com o que preconiza o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) no documento Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica: abordar a Educação Básica como direito humano fundamental, em uma perspectiva crítica pautada na diversidade humana e protagonista nos enfrentamentos a preconceitos, racismos, pobreza e distribuição de renda. Uma atuação que deve

estar em consonância com a garantia deste direito fundamental, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Código de Ética do Psicólogo.

Para isso, iremos abordar a nossa posição enquanto profissionais frente ao que nos é demandado, como a preocupação com nosso “desempenho” profissional e em sermos “resolutivos” diante do lugar que a PEE muitas vezes é convocada a ocupar. Nesse sentido, é impossível não passarmos pelo questionamento de como o processo de neoliberalização²¹ da educação pode influenciar nesse contexto, seja pela invasão da linguagem empresarial, tanto no contexto educacional como na própria Psicologia, seja trazendo, para a cena, ideais patologizantes de eficiência e eficácia. Safatle, Silva Junior e Dunker (2023) alertam sobre os riscos dos princípios empresariais de performance, bem como do vocabulário entre administração e Psicologia. Tais princípios visam “desenhar pessoas” aos moldes do neoliberalismo, transformando os sujeitos em “empresários de si mesmos”, uma lógica individualizante, competitiva e geradora de sofrimento psíquico.

Tais preceitos e fundamentos teóricos servem de pano de fundo para o presente capítulo, que se divide em duas sessões intituladas: “Ações de extensão do Compartilha e o fazer da PEE” e “Arte e Psicologia: a interlocução na prática”. O primeiro momento narra as experiências vividas na extensão em Psicologia dentro do Núcleo Compartilha, com ênfase na PEE. Já a segunda parte demonstra a importância da arte como possibilidade de intervenção em PEE, narrando sobre a parceria entre o Compartilha e a Cia. Diácono.

21

Apesar deste não ser o tema principal do presente capítulo, ele perpassa as práticas e discussões do grupo de ensino, pesquisa e extensão.

AÇÕES DE EXTENSÃO DÔ COMPARTILHA E O FAZER DA PEE

Ao ingressarmos na Psicologia, é comum termos uma visão voltada à área clínica individual. Contudo, ao decorrer da graduação, podemos observar que não é possível fazer clínica aos moldes tradicionais em alguns contextos. É preciso cuidado ao inserir-se em determinados territórios assolados pela vulnerabilidade e desigualdade social para não repetirmos aquilo que foi a construção histórica da Psicologia Escolar no Brasil. Mitsuko Antunes (2008) afirma que a história da PEE no país remonta ao período colonial, uma época em que temas que hoje pautam debates críticos na PEE – como motivação, aprendizagem e controle do comportamento – já figuravam nas preocupações do campo educacional e serviam, fundamentalmente, como instrumentos de controle sobre as populações indígenas.

Nesse sentido, a trajetória da Psicologia Escolar foi constantemente marcada, ao longo dos séculos, por uma visão patologizante e individualizante, na qual esteve presente o foco nos problemas dos alunos e a necessidade de adequação desses ao ambiente da sala de aula (Antunes, 2008). Quando chegamos em uma comunidade querendo apenas colocar em prática o que aprendemos na academia, sem conhecer a realidade da comunidade, valorizando o seu contexto histórico e cultural, sem explorar suas potencialidades, nós estamos apenas nos comprometendo a extinguir comportamentos de “crianças problemas”. Dessa forma, o papel social e político do cuidado em saúde mental fica em segundo plano.

Ainda conforme Antunes (2008, p. 473), para realizar uma discussão sobre o fazer da PEE é necessário compreender que o compromisso, nesse contexto, implica três dimensões: “aquele que se compromete (neste caso, referimo-nos à Psicologia Escolar e

Educacional), aquele com quem se compromete (as classes populares) e aquilo com que se compromete (a construção de uma educação democrática)". Assim, a autora reforça que o compromisso da PEE está diretamente relacionado com a educação das classes populares.

Sabotage (2001) afirmou, em uma de suas músicas, que "rap é compromisso, não é viagem". Inspirados em tal passagem, entendemos que é fundamental que possamos pensar as práticas de extensão também como um compromisso ético-político com o contexto em que nos inserimos, superando uma perspectiva voltada para o cumprimento de carga horária e aplicação prática de teorias. À vista disso, Freire (1971) pontua a fundamentalidade de que, em práticas extensionistas, os saberes se construam a partir do diálogo e se aperfeiçoem na problematização crítica das relações entre homens e dos homens com o mundo. Então, pensamos a extensão como essencial dentro do processo formativo, a fim de que, a partir do contato com realidades sociais distintas, se possa analisar criticamente o que é aprendido dentro da universidade, bem como ponderar criticamente as realidades econômicas e políticas vigentes, fazendo jus ao real papel social pretendido (ou não) pela instituição. Condizente com isso, Jager *et al.* (2021) afirmam a potência da extensão para a formação profissional, pois relaciona teoria e prática na construção de uma leitura crítica do contexto social e cultural onde ocorrem as ações.

Contudo, para que de fato a extensão seja baseada no diálogo e em um processo mútuo de aprendizado, é preciso que os(as) extensionistas não assumam um ideal de detentores do saber e que suas práticas, portanto, não tenham a intenção de levar conhecimentos "prontos" à determinada comunidade²². É fundamental que se reconheça que "O mundo é diferente da ponte pra cá" (Racionais MC's, 2002, Faixa 21). A "ponte", que na música simboliza o distanciamento entre centros e periferias, pode representar, nesse caso, o

22

Tal visão é reforçadora de práticas colonizadoras, herança histórica tanto do Brasil como da Psicologia brasileira. Em última instância, reforçam a ideia de superioridade do centro em relação à periferia.

distanciamento entre universidade e comunidade, distanciamento esse que a extensão deve mitigar a partir do reconhecimento de outros saberes. Isso pois os conhecimentos e os saberes não são estáticos, então não se deposita saberes nos indivíduos, que somente o recebem passivamente. Tal concepção se trata mais de uma prática de “domesticação” do que uma prática de extensão (ou comunicação) (Freire, 1971).

Desse modo, a extensão almejada pelo Núcleo Compartilha é, primordialmente, uma construção coletiva de saberes, não uma transmissão de conhecimentos vertical. Assim, para que a extensão seja de fato crítica, transformadora e alinhada com as reais necessidades e demandas das comunidades, é preciso que os saberes locais sejam considerados e valorizados, de modo que, aliados aos conhecimentos construídos em ambiente acadêmico, possam almejar uma realidade transformadora/libertadora. No entanto, a passagem de Frigotto (1996, p. 40) nos adverte sobre a construção histórica da educação em nosso país:

No Brasil, a perspectiva do adestramento e do treinamento tem sido dominante até recentemente. A legislação educacional promulgada sob a égide do golpe de 64 e tendo o economicismo como sustentação teórico-ideológica ainda está vigente, embora profundamente questionada e, em parte, superada, especialmente nos estados e municípios onde a gestão educacional passou a ser controlada por forças políticas democráticas.

Apesar da passagem citada acima ter sido escrita há quase três décadas, a partir de nossas experiências fica nítido que a ideia de adestramento e treinamento seguem bastante presentes na educação e na psicologia, talvez sob uma “nova roupagem”, através do discurso neoliberal.

Aqui, entendemos o risco de nos colocarmos como detentores de um saber único e uniformizante através do discurso científico, que inclusive alimenta o sistema capitalista, pois, através do seu

discurso, sustenta imperativos categóricos alienantes sob as vestes do “científico” e, portanto, “confiável”²³. Tais imperativos tiram a possibilidade de nos havermos com o vazio e com a diferença, bem como com a possibilidade de pensar (Ornellas, 2018). Desse modo, é válido ressaltar o quanto as ações do Núcleo perpassam uma crítica ao capitalismo, mais especificamente em sua face neoliberal. Acreditamos, com isso, que a financeirização da educação, bem como a transformação dos ambientes educacionais públicos em moldes de empresas tiram o importante papel social da universidade pública, visando produtividade e lucro, em detrimento do seu potencial coletivo e humanizador. Dessa forma, tal sistema retira a importância e marginaliza as lutas sociais:

Outra das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais – e educacionais – não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual dos recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência de administração de recursos humanos e materiais (Silva, 1996, p. 18).

“Periferias, vielas, cortiços/Você deve tá pensando/O que você tem a ver com isso?” (Racionais MC’s, 2002, Faixa 5): o trecho nos faz questionar qual papel a universidade cumpre socialmente e qual seu papel durante a prática na extensão. A universidade não pode entender-se como uma organização social prestadora de serviços e somente inserida na sociedade dentro de uma lógica de mercado, mas sim como uma instituição social com espaços de discussão acerca das razões de sua existência, função e sobre o papel

23

Esta nota de rodapé foi escrita pela necessidade atual de explicarmos o óbvio e não darmos “munição ao inimigo”: não estamos aqui sendo contra a ciência, sua importância e legitimidade. Tal crítica se faz quando a ciência é utilizada como forma de apagamento de outros saberes construídos socialmente, colocando-se em um lugar de superioridade em relação a esses.

que ocupa dentro da manutenção (ou transformação) do sistema econômico e político (Chauí, 1999). Ou seja, é preciso que a universidade, enquanto instituição, ocupe-se da sociedade enquanto referência normativa e valorativa, não somente tendo a si própria como referência, atrelada a uma visão mercadológica e competitiva da educação (Chauí, 1999).

É preciso criticidade quanto ao entendimento da universidade, sabendo que ela influencia e é influenciada pelas dinâmicas sociais, políticas e econômicas, assim, qualquer prática de extensão, como apontava Freire (1971), não pode se entender enquanto neutra, dado que é condicionada sociohistoricamente. Desse modo, é possível buscar responder à pergunta do grupo de Rap: “O que você tem a ver com isso?”. É preciso entender qual lugar ocupamos enquanto membros de uma sociedade excludente e desigual, intimamente relacionada com os contextos nos quais as práticas extensionistas são realizadas e, além disso, pontuar o horizonte da extensão: transformação e compromisso social, um fazer político e dialógico que é, também, o que temos a ver com isso. Por isso, nossa preocupação com a possibilidade de a Psicologia retornar ao seu caráter historicamente adaptacionista e excludente, “produzindo” sujeitos adaptados ao status quo vigente²⁴.

É levando em conta tais questionamentos que o Compartilha acredita na construção coletiva em educação. Assim, buscamos acompanhar as professoras, inclusive na sua luta por melhores condições de trabalho, bem como tentamos integrar a escola e a comunidade em nossa luta pelo espaço escolar. Tais ações ocorrem através da participação em movimentos grevistas e manifestações de rua, sempre proporcionando espaços de escuta das demandas e

24

Aqui nos referimos novamente ao neoliberalismo e a exigência de sujeitos cada vez mais produtivos e adaptados a uma lógica competitiva e geradora de sofrimento psíquico. Além disso, os ditames neoliberais colocam os sujeitos como únicos responsáveis por seu fracasso e sofrimento. Tal dinâmica isenta o Estado da garantia de direitos humanos fundamentais, levando tais direitos ao sucateamento e à privatização.

angústias diante desses movimentos. Além disso, a integração com a escola proporciona a participação da comunidade com a nossa luta, como no dia da votação de moção de apoio à Lei n. 13.935/19 ocorrida na Câmara de Vereadores de Santa Maria/RS²⁵, em que contamos com a presença de pessoas da comunidade na presença pela implementação da Lei. A importância dessas integrações resume-se nas palavras de Kupfer, nas quais a autora afirma que:

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso emergem vez por outra falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um psicólogo pode encontrar o seu lugar (2000, p. 136).

Acreditamos que seja justamente a potência da escuta²⁶, nossa principal ferramenta de trabalho, que auxilia na produção de tais rachaduras. Fazer emergir questionamentos e apoiar lutas constantemente desconsideradas e desvalorizadas pela sociedade é um dos papéis da PEE em seu viés crítico. Tais produções acontecem no dia a dia da escola e da comunidade, visando legitimar discursos muitas vezes vistos como queixa, mas que refletem nosso modo de funcionamento político, econômico e social.

Além disso, a extensão, enquanto prática importante dentro do processo formativo, configura uma experiência significativa para

- 25 O discurso proferido pelos(as) vereadores(as) ao final da votação foi preocupante, apesar de todos(as) terem apoiado a implementação da Lei. Muitas das falas foram no entendimento da Psicologia como aquela que irá “acalmar as crianças” em uma lógica de “adestramento”. Nesse sentido, ficam algumas perguntas: O que será esperado/solicitado da Psicologia a partir da implementação da Lei n. 13.935/19? Quais serão nossas atribuições profissionais? Essas atribuições são colocadas por quem?
- 26 Nossa experiência com a PEE demonstra a importância de espaços de escuta dentro da escola, onde sujeitos são tratados como tais e têm sua subjetividade e desejos respeitados. Entendemos que é por meio desses espaços que podemos pensar na possibilidade de “ofertar ao jovem um motivo para que compareça com seu desejo de construção de um futuro que não seja a repetição ecológica e melancólica do passado” (Gurski; Lo Bianco, 2023, p. 4).

o desenvolvimento da identidade profissional do psicólogo escolar. Marinho-Araujo (2005) se refere a uma epistemologia da ação como primordial para o processo de constituição da identidade profissional, construída através da reflexão sobre e na ação, de maneira retrospectiva e prospectiva. Ademais, o psicólogo escolar precisa desenvolver um engajamento social crítico e participativo, vislumbrando transformações sociais, assim como o desenvolvimento e fortalecimento das dimensões coletivas com indivíduos, serviços e comunidade, além de estar ciente do papel ético-político que ocupa (Marinho-Araujo, 2005). Nesse sentido, a extensão pode ser vislumbrada como um campo profícuo para a combinação de atividades práticas, a ação, com uma formação crítica e socialmente implicada.

Para mais, é importante ponderar as dimensões históricas e individuais do processo de consolidação da identidade profissional, considerando que esse processo se dá, também, em relação com a história pessoal do(a) estudante e está sempre situado em determinado contexto cultural e socioeconômico (Marinho-Araujo, 2005). Portanto, o(a) estudante ou psicólogo(a) que atua nas atividades de extensão também enfrenta questões relacionadas ao sistema econômico vigente, que interferem tanto em sua vida pessoa quanto na sua prática profissional. Nesse sentido, além das dificuldades impostas por um sistema que gera e faz a gestão do sofrimento (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2023) – o que torna a vida “loka” e “um desafio”²⁷ –, é preciso cuidado para não atuarmos de forma a buscar adaptar indivíduos a esse sistema, culpabilizar e tratar as questões como puramente individuais. É necessário que tal condição seja levada em consideração para que a atuação profissional não resulte em uma busca por eficácia que nos leve a uma prática descompromissada com a realidade da comunidade onde estamos inseridos, ignorando o papel crucial que ocupamos na reivindicação de uma estrutura política e econômica igualitária.

À vista disso, é importante ressaltar que a extensão, isoladamente, não dispõe de ferramentas para que seja possível uma efetiva mudança social. Contudo, “um dos enganos mais paralisantes é o de acreditar que se não se muda tudo, não se muda nada” (Martin-Baró, 2017). Portanto, apesar de não alterar materialmente as dificuldades cotidianas, a extensão, nesse caso uma extensão da Psicologia em diálogo com a arte, pode possibilitar caminhos para análises coletivas e simbolizações da realidade. Na introdução de *A Vida é um Desafio* (Racionais MC's; Afro-X, 2002, Faixa 10), é dito: “Mas o sistema limita nossa vida de tal forma/E tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver”. A presença da Psicologia e da arte, em conjunto, podem possibilitar espaços abertos e sensíveis onde se possa sonhar em meio a sobrevivência, possibilitando que essas sobrevivências sejam simbolizadas e, a partir da fala, do desenho e da dança, sonhar e construir sentidos para as vivências cotidianas. Nesse sentido, Souza, Dugnani e Reis (2018, p. 386) ressaltam a necessidade de “defender a potência da Psicologia da Arte para promover mudanças em realidades precárias, objetivas e subjetivas, que caracterizam a vida na sociedade contemporânea”.

Entretanto, é crucial retomarmos a ideia de que, isoladamente, a extensão, seja ela de qualquer área, não dispõe de ferramentas para que a realidade seja profundamente transformada. Racionais MC's (2002) rimam que: “Sempre quis um lugar,/Gramado e limpo, assim, verde como o mar/Cercas brancas, uma seringueira com balança/Disbicando pipa, cercado de crianças/How, how Brown/Acorda sangue bom,/Aqui é Capão Redondo, tru/Não Pokémon”. As atividades de extensão devem partilhar desse mesmo sonho, de que a realidade seja potencializada e transformada coletivamente. Contudo, para que de fato essa nova realidade seja possível, é imprescindível buscar o fortalecimento de políticas públicas e do acesso a direitos, de modo que o Estado se faça presente nestas comunidades. Somente assim é possível que não seja preciso acordar, “sangue bom”, e construir uma realidade que outrora era somente sonho.

ARTE E PSICOLOGIA: A INTERLOCUÇÃO NA PRÁTICA

2005 conheci o projeto Cia Diácono como admirador, em 2007 ingressei na cultura hip-hop. Um momento revolto da minha vida que havia também perdido minha avó paterna. Cultura fortemente marginalizada, inclusive minha tia por parte de mãe quando me via de roupa larga boné falava: "Filho, eu não quero te ver perdido nas drogas". Mas ela nem sabia que eu estava me afastando delas e me encontrando em meio a todas as frustrações. Anos se passaram e eu fui para o projeto Cia Diácono, como coreógrafo, até sua parada infelizmente por falta de financiamento e apoio. 2022 foi o retorno deste sonho lindo que estava hibernando, para a nossa surpresa com 24 crianças, iniciamos, Vinícius Coelho e eu com diversos desafios e dificuldade pois ainda não havia apoio e parceiros. A própria equipe diretiva da escola tinha uma visão que era só mais um grupo de dança, mas aos poucos fomos mostrando que era muito mais que isso, que era uma ferramenta transformadora, a mesma que transformou eu, Vinícius e tantos outros. Deu esperança e empoderamento para seguir, sem ser vítima, mas como protagonistas da própria história. Pois existe um abismo social surreal onde uma criança favelada nasce, com pais que muitas vezes não sabem nem ler direito, ensino precário. Maior parte do tempo de casa em casa ou na rua com responsabilidades que nem lhe compete (como cuidar da casa, fazer comida, ser pai e mãe dos irmãos), e caso tudo isso saia fora do roteiro apanha com o que tiver no caminho, muitas espancadas pelos seus pais ou padrastos e madrastas. Contato com drogas, abuso sexual e muito mais. E fica a pergunta: Como se amar? Quem nasce nesta situação como amar o lugar que nem erva daninha vinga, pois o esgoto e o lixo tomam conta? Que este mesmo ser humano vive em uma casa muito engraçada, que não tinha luz nem água encanada, que ninguém podia repetir pois não havia muita comida ali. Eu vivi e presenciei pessoas, e vejo até hoje pessoas mortas por dentro que seguem somente sobrevivendo, sem

SUMÁRIO

perspectiva. É por isso que o hip-hop salva vidas, é por isso que o projeto existe. Nosso papel não é transformar o mundo e sim pessoas, que pessoas possam transformar sua realidade e quebrar o ciclo da miséria e da violência, pois a esperança está nas crianças e isso é o projeto Cia Diácono. Neste capítulo quero deixar meu relato que sim, sou fruto dessa cultura e me orgulho muito, que me transformou, que através dela mostramos às crianças a possibilidade de um amanhã melhor e de reescrever o livro da vida, com novas histórias de hoje, não mais cinzas e tristes, mas com coisas boas, momentos de afeto, carinho, amor, alegria e conquistas, assim formando pessoas melhores, pais melhores, humanos melhores. Pois do outro lado, pais bem-educados, uma casa e não um puxadinho no fundo, de madeira doada, empregada, babá, prof. particular, cursinho, escola particular, faculdade certa e tantas coisas que já sabemos. Chega à beira do ridículo querer cobrar algo tendo ciência deste abismo social²⁸ (Máilon Rodrigues Marques, líder comunitário e coreógrafo da Cia Diácono).

O projeto independente “Cia Diácono” iniciou no ano de 2005, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon (localizada no bairro Diácono João Luiz Pozzobon, mais especificamente na Vila Maringá, em Santa Maria/RS). As atividades do projeto ocorrem em espaço cedido pela escola e envolvem aulas de dança urbana (tal como *break*, *locking*, *vogue*, entre outras) e a disseminação da cultura hip-hop, abrangendo os cinco elementos dessa cultura (MC, DJ, grafite, break e conhecimento). Assim, o projeto desempenha papel essencial no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos participantes. O público do projeto

28

Quando nos propomos a escrever sobre a interface entre Psicologia e arte nunca sabemos muito bem como começar. Talvez nossa rigidez acadêmica e científica nos coloque nessa posição, mais um aspecto de uma sociedade que não deixa espaço para a criatividade. Nesse sentido, dispensamos a “necessidade de analisar” a epígrafe que abre esta seção. Entendemos, com isso, que o aspecto vivencial contido nessas palavras iniciais não merece passar por mais uma forma de violência, neste caso a acadêmica. Reconhecer a potência do relato e da experiência é algo que vamos aprendendo na prática com o outro e isso dispensa a ideia de um saber pronto e colonizador.

são crianças e adolescentes da comunidade, especialmente estudantes da escola parceira que acolhe o projeto, concedendo espaço físico para que seja possível a sua concretização. A iniciativa surgiu e segue em execução com o intuito de amenizar danos gerados pela vulnerabilidade social e econômica, bem como pela violência presente no bairro, promovendo o desenvolvimento das crianças e jovens, por meio do acesso e preservação da cultura hip-hop, especialmente a dança. São realizadas aulas/encontros regulares, duas vezes por semana, com duração de duas horas, acompanhando o ano letivo da escola. Atualmente, a coordenação do projeto é realizada de forma colegiada, composta por integrantes da comunidade, contando com os coreógrafos Vinicius Rodrigues Coelho e Máilon Rodrigues Marques, juntamente com Andressa Bitencourt Pinheiro. Nesses dezenove anos de existência, inúmeras crianças e jovens passaram pelo projeto e realizaram apresentações, inclusive concorrendo em festivais nacionais e internacionais, obtendo destaques e premiações. A partir do reconhecimento do trabalho e contribuições do projeto com a cultura afro e o hip-hop, o projeto destaca-se como ferramenta de transformação da realidade e inclusão social de muitas pessoas, promovendo empoderamento social e preservação de memória. Logo, o grupo apresenta uma função social para além do desenvolvimento individual, pois fortalece os vínculos comunitários e age na construção de reconhecimento social e ampliação da rede protetiva às crianças e aos adolescentes. Assim, ao longo de sua existência, a “Cia Diácono” passou a ser valorizada e a ter visibilidade na comunidade local, atraindo mais integrantes, renovando-se a cada ano. Dessa forma, não faltam histórias de pessoas/famílias que foram beneficiadas com o projeto, refletindo em mudanças para a comunidade como um todo. Portanto, o projeto está diretamente vinculado ao enfrentamento da violência e à possibilidade de crianças e jovens negros vislumbrarem um futuro diferente daquele que comumente faz parte da realidade da periferia. O projeto Cia Diácono tem como objetivo possibilitar outras oportunidades e perspectivas de futuro a essas crianças e jovens, para que percebam que

existem outros caminhos. Ao participarem das ações do projeto, elas se deparam com uma proposta que lhes possibilita outros olhares e outras formas de reconhecimento social por meio da arte.

Apesar do presente relato abordar especificamente o trabalho da extensão, o “Compartilha” desenvolve também ações de ensino e pesquisa. Foi justamente em um evento²⁹ de ensino organizado pelo Núcleo, em conjunto com o PPGP e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que se iniciou a parceria com a Cia Diácono³⁰, a qual engloba a interface Psicologia e Arte. O grupo foi convidado para fazer uma apresentação artística no evento e desde então o vínculo foi aumentando, o que possibilitou diversas atividades em conjunto entre o Compartilha, a Escola e a Cia Diácono, entre elas: a criação de uma horta comunitária na escola, o preenchimento de editais de fomento para a Cia Diácono e a preparação de espetáculos. Todas essas possibilidades surgiram com intuito de estimular o pertencimento e o cuidado com a escola e a comunidade, valorizando o projeto e estimulando o carinho à natureza e a importância de preservá-la.

Notamos, portanto, que movimentos como esses causam um certo desconforto na escola diante de práticas e entendimentos há muito enraizados na sociedade. Inclusive o papel da Psicologia na escola passa a ser questionado quando negamos práticas individualizantes e psicologizantes e passamos a atuar em conjunto com a arte. Isso não significa dizer simplesmente que a escola é resistente às nossas práticas, pois nós mesmos, na figura de psicólogos(as),

29 O evento citado foi o I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS: Convocações ético-político-epistemológicas a partir da Lei n. 13.935/2019. Tal evento foi organizado entre PPGP/UFSM, Compartilha e ABRAPEE e ocorreu nos dias 20 e 21 de outubro de 2023.

30 Apesar da Cia Diácono existir desde 2005 e o Compartilha realizar atividades na escola desde 2017, foi somente em 2023 que tal parceria se iniciou. Consideramos essa parceria como um marco para o projeto de extensão, pois sempre tivemos o desejo de trabalhar mais diretamente através da arte.

colocamos em dúvida se o que estamos fazendo é Psicologia³¹. No entanto, os espaços de supervisão e estudos realizados entre os integrantes do nosso grupo, levam-nos a crer que a Psicologia ainda assume e é colocada em uma posição de patologizar e padronizar sujeitos. Por isso, negar esse lugar é fundamental para uma Psicologia que leve em conta os elementos ético-político-epistemológicos da profissão. É nesse ponto que afirmamos a importância de um fazer “fora da caixa” que promova construções em conjunto com as comunidades onde atuamos, sem a pretensão de levar saberes prontos e expor nossa “arrogância científica”. Nesse sentido, a prática extensionista do grupo coaduna com o que traz Marinho-Araújo e Almeida (2014, p. 17), ao afirmarem que

O desafio que deve ser assumido pela Psicologia na sua relação com a sociedade remete a compromissos ideológicos que não se coadunam com a descontextualização e fragmentação do indivíduo, com a naturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano, com a negação do caráter histórico-cultural da subjetividade e com a tendência de “psicologização” no cenário educacional.

Na contramão da psicologização do espaço escolar, vemos a potência das atividades desenvolvidas pelo grupo evidenciada através do aumento da coesão da comunidade escolar em prol da horta, local que vai despertando o interesse das pessoas de forma gradual, bem como no orgulho da equipe diretiva e das professoras ao verem as conquistas de editais de fomento para o Projeto Cia Diácono. Além de editais de fomento, também trabalhamos em editais que

31 Em um determinado momento, fomos pegos de surpresa quando nos reunimos na escola para preencher um edital de fomento para o projeto Cia Diácono. Ao sermos solicitados para fazer uma escuta, uma das professoras respondeu por nós: “hoje não é Psicologia, hoje é só para preencher edital”. Tal fato nos colocou uma dúvida sobre se o que estávamos fazendo era parte ou não do trabalho da PEE. Aqui, ressaltamos a importância de espaços coletivos de supervisão, pois é nesse espaço que encontramos acolhida e legitimamos nossas práticas. Hoje sabemos o quanto importante foi e segue sendo o trabalho com os editais, os quais trazem ganhos diretos para o projeto e a escola. Tais ganhos não ficam restritos ao financeiro, pois possibilitam ações coletivas de reconhecimento da cultura hip-hop, auxiliando também no processo de ensino-aprendizagem.

possibilitem a ocupação de espaços artísticos importantes de Santa Maria/RS, como no caso do edital para ocupação do Theatro Treze de Maio, localizado no centro da cidade. Vencer tal edital se mostra uma conquista da comunidade, pois possibilita que a periferia ocupe pontos centrais da cidade, realidade que nem sempre lhe é permitida.

Ao concorrer no edital citado acima, precisávamos descrever o espetáculo que seria apresentado no Theatro. Para isso, o coreógrafo da Cia Diácono, Máilon Marques Rodrigues, montou o espetáculo em cima da música “Muleque de Vila”, do rapper Projota. Aqui, em conformidade com o escopo desse trabalho, verifica-se a articulação da arte, da educação e da Psicologia como uma importante ferramenta de desenvolvimento e transformação.

Vygotsky (2009) concebe o sistema psíquico como um conjunto de funções em permanente relação e influência mútua, capaz de transformar umas às outras. As funções psíquicas que atuam sobre uma produção artística são, principalmente, a imaginação, o afeto e a linguagem. É importante ressaltar que as produções artísticas, segundo o autor, não estão descoladas da realidade externa do indivíduo. A partir do pensamento imaginativo, que é conectado à realidade imediata pelas emoções, é possível afastar-se da realidade sem perdê-la de vista, criando novas possibilidades reais. Assim, elimina-se a dicotomia entre os conceitos de interno e externo. Nesse sentido, pode-se pensar a arte como ferramenta transformadora da realidade, em que o papel da imaginação permite que o sujeito reinvente seu ambiente.

Ainda conforme o autor, esse movimento não é previsível ou dado. O caráter transformativo da atividade artística pressupõe o próprio movimento dialético que, em dado momento, pode suscitar o conflito entre a antiga configuração psíquica do sujeito – pensamentos, afetos, ideais e crenças – e uma nova configuração psíquica, por meio da objetivação de sentimentos e signos, que podem ser apropriados pelo indivíduo que a frui. Nesse sentido, o papel do mediador,

psicólogo(a) ou o(a) próprio(a) professor(a)/coreógrafo(a) se faz essencial para que se dê uma melhor apropriação da obra pelos alunos. Um exemplo prático que se pode citar foi a introdução da música “Muleque de Vila” aos alunos pelo professor do grupo. Primeiro, os alunos realizaram uma coreografia de dança sob a música juntos ao professor. Na dança, os movimentos que são realizados têm uma íntima relação com o ritmo, a harmonia e a lírica da música. Os alunos aprendem a realizar cada passo de dança em conformidade ao tempo da música e cada gesto performado tem sua expressividade dada pelo tom. Assim, a expressividade do corpo, os afetos e pensamentos se tocam, e os alunos se apropriam da obra como um todo, promovendo uma síntese entre suas funções psíquicas.

Logo após a coreografia, promovemos uma roda de discussão baseada na letra da música, a qual aborda a trajetória de um “Muleque de Vila”, com todos os seus percalços até as alegrias e a transformação de sua vida. O que se buscou tensionar foi, principalmente, como uma pessoa de “vila” – moradores periféricos da cidade – é vista pela sociedade em geral e pelos próprios alunos. Inicialmente, notou-se que alguns dos alunos compartilhavam do estereótipo atribuído aos moradores de bairros marginalizados, inclusive incomodando-se com a possibilidade de serem chamados de “muleques de vila”: *“Aqui não tem nada de bom”; “É um lugar perigoso”; “Eu não queria morar aqui”*. Notou-se que alguns alunos observavam a sua comunidade como se estivessem longe dela, como se não fossem parte integrante daquele espaço. Nesse sentido, é importante reconhecer os problemas da localidade, mas não os observar como fenômenos naturais intrínsecos, o que contribui para a estereotipação. Buscou-se questionar esses pensamentos e reconhecer as potencialidades do local, fortalecendo assim o senso de identidade e pertencimento dos moradores. Por conseguinte, concordamos com as palavras de Barroco (2007, p. 186), quando a autora afirma:

Parece-me importante ressaltar, então, que nessa vida cotidiana estão presentes contradições de toda a ordem:

a pobreza que gera riqueza, a exclusão que faz buscar a inclusão, o desemprego que gera os altos salários, o conhecimento que gera a ignorância etc. Penso que levar os sujeitos a reconhecerem sua existência, bem como suas origens e desdobramentos, parece-me ser “uma causa pela qual lutar”, uma tarefa que a escola não pode deixar de fazer. Ir para além da reprodução das atividades cotidianas e, depois, voltar-se a elas, conscientemente, é objetivo a ser buscado pela escola, pondo em movimento de modo intencional e planejado, as funções psicológicas superiores, de modo próprio ao homem cultural que se apropria daquilo que a humanidade produz (valores, signos, ferramentas, processos).

A partir desta intervenção, alguns alunos observaram que: “O pessoal aqui procura se ajudar”; “A gente se conhece e se apoia”. Além disso, o que fortaleceu o senso de comunidade foi a percepção de que o grupo de dança surgiu como um projeto independente, criado e mantido por atores da comunidade, incluindo os alunos. Dessa forma, essa roda de discussão contribuiu para o fortalecimento do senso de protagonismo e capacidade de transformação da realidade dos participantes que, mesmo em meio às situações problemáticas que vivenciam, construíram um espaço em que podem cultivar relações de amizade e se desenvolverem a partir da arte. Assim, evidencia-se o papel da arte como atividade transformadora da realidade interna e externa do indivíduo. Nesse mesmo sentido, Souza, Dugnani e Reis (2018) destacam a arte em sua dimensão humanizadora como uma importante ferramenta para o trabalho da Psicologia, pois tem potencial para a elaboração no que tange ao ser, estar, pensar e agir no mundo. As referidas autoras ressaltam ainda que:

Na vida, forma e conteúdo, espaço e tempo, são vividos de forma imperceptível, incompreendida, e as emoções e sentimentos seguem o fluxo da vida cotidiana com seu caráter fragmentado. Eis uma contribuição que a psicologia pode oferecer à conscientização do homem: apropriar-se do que ela tem de arte e lançar mão da rica produção da cultura para cultivar a humanidade (2018, p. 386).

Dessa forma, percebe-se a potencialidade da associação entre Psicologia, Arte e Educação no que tange ao fazer crítico. Por meio da música, os alunos puderam acessar a concretude da realidade e refletir sobre suas contradições, o que também é uma função educativa. A dança coloca em destaque o momento presente, desviando-se das pressões ansiosas de produção capitalística, com sua magnitude integrativa do corpo e do contato coletivo. Pode-se dizer que o valor da PEE se mostra no reconhecimento dessa potencialidade já existente, desviando-se do papel diretivo. Essa sensibilidade, presente na mediação sutil e que busca a preservação do contato e o estímulo à troca de ideias, fortalece o senso de comunidade e protagonismo dos agentes, o que está em conformidade com o fazer da Psicologia Escolar Crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações desenvolvidas na extensão, compreendemos como fundamentais os preceitos da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) crítica. Acreditamos, com isso, que a implementação da Lei n. 13.935/2019 – que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais na política de Educação Básica – no município (a qual ainda não aconteceu) traz consigo a responsabilidade ético-política do fazer da PEE. Nesse momento, temos a oportunidade de, através de nossas ações, contribuir para a construção desse campo. Dessa forma, buscamos também a desconstrução de visões há muito enraizadas no contexto educacional e na Psicologia, as quais reforçam práticas adaptacionistas e patologizantes.

A influência neoliberal (individualizante, competitiva e focada no desempenho) nos coloca, muitas vezes, em uma posição de termos que ser resolutivos e imediatistas em nossas intervenções. Tais ideais colocam em dúvida nosso fazer focado no desenvolvimento

social e na promoção da coletividade. Por isso, reforçamos a importância de espaços de supervisão coletiva, onde podemos construir e legitimar nossas práticas. Além disso, a construção de práticas coletivas passa pela parceria com a comunidade e visa respeitar os saberes locais, atuando de maneira crítica e dialógica.

As parcerias estabelecidas ao longo do trabalho de extensão possibilitaram reconhecer a importância de práticas horizontais, nas quais o saber da comunidade foi colocado em primeiro plano. Além disso, consideramos que o olhar ampliado que considerou as questões políticas e sociais foi fundamental para o sucesso do trabalho extensionista. Do contrário, correremos o risco de reproduzir diversas violências ligadas ao nosso histórico colonizador.

A articulação entre Psicologia, arte e escola proporcionou que, através das atividades realizadas nas ações de extensão, pudéssemos vislumbrar objetivos em comum entre os dois projetos (Cia Diácono e Compartilha), como o fortalecimento de vínculos comunitários, a melhoria na qualidade de vida e a promoção e a proteção da saúde mental. Com a realização das atividades, foi possível contribuir com o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional da comunidade. Pois, através da arte, podemos utilizar diferentes formas de expressão, possibilitando utilizá-la como um dispositivo de intervenção no laço educativo, por meio de práticas psicológicas e interdisciplinares, almejando o desenvolvimento integral do sujeito.

Dessa forma, romper com a tradição excludente e tornar a escola um espaço de inserção social foi necessário para desenvolver uma PEE que luta por políticas públicas inclusivas, por uma educação pautada na diversidade e pela valorização das múltiplas formas de aprender. Além disso, consideramos fundamental que a Psicologia se posicione contra os processos de medicalização, que muitas vezes são utilizados como estratégias de controle e normalização dos comportamentos considerados “desviantes” ou “inde-sejáveis”. Esse, portanto, é um trabalho complexo e desafiador, mas

fundamental para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e emancipadora (CFP, 2019). Assim, os agentes do grupo Compartilha se inseriram na comunidade a partir das ações que partiam da própria comunidade e não impondo, sobre esses sujeitos, ações psicologizantes e vindas/criadas pela academia, despidendo-se assim de práticas medicalizantes e normatizadoras.

Através disso, possibilitou-se criar vínculos verdadeiros com os indivíduos do território, tendo uma visão mais realista sobre as potencialidades da comunidade e compreendendo aspectos valiosos, como: o que faz eles terem orgulho em fazer parte da comunidade, como se sentem sendo parte daquela comunidade e quais as necessidades cotidianas que vivem ali. Essa dinâmica visa reforçar o senso de pertencimento com o bairro onde vivem.

Por fim, vale destacar a importância da arte como ferramenta para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, bem como sua potência para o surgimento de Psicologias mais criativas, coletivas e inclusivas. Consideramos que a articulação entre Psicologia e Arte é fundamental para o trabalho na escola, proporcionando a integração de toda a comunidade na criação de potenciais espaços de cuidado e saúde mental. Sendo assim, em uma sociedade na qual impera o individualismo, a interface Arte-Educação-Psicologia demonstra a potência do resgate do coletivo para uma sociedade mais humanizada. Defendemos, com isso, uma formação acadêmica integral e crítica que leve em conta os aspectos sociais e políticos na escuta do sofrimento psíquico em diferentes contextos de atuação da Psicologia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 2, p. 469-475, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/>. Acesso em: 10 set. 2024.

A VIDA é um Desafio. Intérpretes e compositores: Racionais MC's e Afro-X. *In*: NADA como um dia após o outro dia. Intérprete: Racionais MC's. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD, Faixa 10.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia Educacional e Arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília, DF: CFP, 2019.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n03s01/v04n03s01a02.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

DA Ponte pra Cá. Intérprete e compositor: Racionais MC's. *In*: NADA como um dia após o outro dia. Intérprete: Racionais MC's. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD, Faixa 21.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GURSKI, R.; LAGUARDIA, N. (org.) **Organização de Edição Especial da Revista Cult. Psicanálise, Educação e Política**. Ano 26, ed. 295, jul. 2023.

GURSKI, R.; BIANCO, A. C. L. Os ataques à escola e o lento cancelamento do futuro. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 23, p. 1560-1576, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/80443>. Acesso em: 6 set. 2024.

JAGER, M. E.; BEMGOCHEA JUNIOR, D. P.; TORRES, I. E.; ALBERTI, T. F.; SANTOS, S. S. Formação em psicologia e práticas extensionistas: relato de uma experiência universitária. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100110&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 out. 2024.

KUPFER, M.C.M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia Escolar: **Construção e consolidação da identidade profissional**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar: fios e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 88-98, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94625313.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

ORNELLAS, Larissa. Singularidade e Diferença: como a psicanálise nos convida a pensar na contramão da lógica contemporânea global. *In*: ORNELLAS, L. (org.). **Desafios da subjetividade frente as vicissitudes contemporâneas**: práticas psicanalíticas. São Paulo: Instituto Lagage, 2018.

PATTO, M. H. S. A escola transformadora: Da escola que temos à escola que queremos. *In*: KUPFER, Maria Cristina; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo. **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**. São Paulo: Ed. Escuta, 2017. p. 67-89.

PATTO, M. H. S. **Produção do Fracasso Escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

NEGRO Drama. Intérprete e compositor: Racionais MC's. *In*: NADA Como um dia após o outro dia. Intérprete: Racionais MC'S. São Paulo: Casa Nostra, 2002. 1 CD, Faixa 5.

RAP é Compromisso. Intérprete e compositor: Sabotage. *In*: RAP é compromisso! Intérprete: Sabotage. São Paulo: Cosa Nostra, 2001. 1 CD, Faixa 2.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N. D.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

SOUZA, V. L. T. D.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. D. C. G. D. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, n. 35, v. 4, p. 375-388, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/55QML8QcV9DwJF8JfgJlpfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2024.

VIDA Loka, Parte I. Intérpretes e compositores: Racionais MC's. *In*: NADA Como um dia após o outro dia. Intérprete: Racionais MC's. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD, Faixa 4.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



7

Emanuel Chiamenti Pedrosa

Taís Fim Alberti

Silvana Maia Borges

**ESTÁGIO EM
PSICOLOGIA ESCOLAR
E EDUCACIONAL
EM UMA ONG:**

**REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR
DA ANÁLISE INSTITUCIONAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6.7

INTRODUÇÃO

Os estágios que compõem a graduação em Psicologia são etapas fundamentais para a consolidação das habilidades e competências esperadas dos(as) psicólogos(as) e, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 2023), todo estágio curricular deve ser supervisionado e orientado pelas normativas legais e pelos preceitos éticos da prática profissional. O documento aludido refere também que, devido à diversidade de orientações teórico-metodológicas, de práticas e de contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia deve ofertar ênfases curriculares que designam um conjunto delimitado e articulado de saberes e práticas que promovem oportunidades de direcionamento dos estudos e dos estágios supervisionados, a partir de determinados processos de trabalho da Psicologia – dentre os quais estão os chamados “processos educativos”. Ainda de acordo com as DCNs, os estágios das ênfases curriculares propõem-se ao desenvolvimento e à integração das competências relacionadas aos distintos processos de trabalho fomentados nas ênfases curriculares do curso (no mínimo duas), as quais devem convergir com o perfil de cada instituição formadora.

Desse modo, é de se esperar que o estágio curricular obrigatório, acompanhando uma ênfase do curso, ofereça uma vivência mais ampliada e complexa ao estudante, com pertinência às futuras práticas profissionais. Porém como escolher o campo de estágio, dada a existência de múltiplas possibilidades e diferentes opções de locais para a realização dessas importantes atividades formativas? Nesse momento em especial (dada a proximidade com a finalização do curso), é primordial uma reflexão pessoal do(a) estudante, revivendo e repensando sua trajetória de estudos, de afinidades e de maior mobilização no decorrer do curso e do seu próprio percurso.

Por isso, ressaltamos a importância de os(as) estudantes do curso de Psicologia encontrarem nas disciplinas e nas atividades práticas uma abertura para refletir, questionar e tensionar a trama de relações – institucionais, hierárquicas e sociais – que permeiam a sociedade e os diferentes espaços, o que ilustramos no decorrer deste texto. Logo, entendemos que, através do enlace teórico-metodológico construído dentro de uma instituição de Ensino Superior, nesse caso em uma universidade federal pública, o(a) estudante, ao adentrar e se relacionar com as instituições concedentes de campo de estágio, enquanto estagiário(a), dotado de posturas profissional e crítica, estará complementando e consolidando o seu processo formativo, com base em uma atuação ético-política em Psicologia, assumindo compromisso com os princípios fundamentais dessa ciência e profissão. Aqui precisamos demarcar, a partir do que designa o Conselho Federal de Psicologia – CFP (2022a, p. 16), que os(as) psicólogos(as) devem se respaldar no “projeto ético-político profissional, qual seja, o exercício de sua autonomia profissional com competência crítica, propositiva, em uma perspectiva de totalidade, construindo mediações para emancipação humana”, sendo que, em nossa compreensão, esse projeto também sustenta a formação em Psicologia.

Em consonância, ao visualizarmos a trajetória da Psicologia, assimilamos que essa ciência e profissão tem se valido de um compromisso social como agente político e agente transformador da realidade, assegurando espaços que contribuem com os processos de subjetivação e com a construção de estilos de vida comunitários. Assim, de acordo com Ribeiro (2009), a perspectiva da construção de espaços coletivos é parte fundamental na nossa prática na atualidade, na qual podemos estabelecer conexões que mobilizem as subjetividades e estilos de vida, as redes de solidariedade e os processos de autogestão da comunidade. E esses espaços coletivos têm, na educação formal e na não formal, lócus privilegiado de possibilidades.

Tomados(as) pela noção de que a Psicologia tem muito mais a ver com o ódio pelas injustiças do mundo do que com o amor pela profissão (Lima, 2021), entendemos que a educação é primordial para fomentar modos de resistir e enfrentar tais injustiças. Além disso, em “um lugar onde não há atividades culturais para se expressar o ódio desse mundo injusto, a violência vira espetáculo”. É nessa última frase, retirada do filme *Nise: O Coração da Loucura* (2015), que emergiu a ideia de estagiar em uma Organização Não Governamental (ONG)³² de Proteção Social Básica (PSB), a partir dos pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), o que se enlaça com as tessituras possibilitadas no decorrer da graduação, especialmente no que tange à conexão entre esta área e a Psicologia Social.

Portanto, o presente texto consiste em um relato de experiência de estágio e, conseqüentemente, contempla reflexões possibilitadas por um estágio curricular (cuja ênfase é denominada “Processos Socioinstitucionais”), realizado por um acadêmico de Psicologia no decorrer do ano de 2023, durante o sétimo e oitavo semestre do curso de graduação, em uma ONG, no período de maio a dezembro.

32 Optamos por utilizar neste escrito o termo ONG, uma vez que, na área da Psicologia discutida neste texto, a Psicologia Escolar e Educacional (PEE), essa é a expressão encontrada nas publicações para se referir a atuação no “terceiro setor”, como discorreremos a seguir. Vale mencionar que o “primeiro setor” representa instituições públicas, estatais; o “segundo setor” corresponde a empresas privadas ou mercado; e o “terceiro setor” designa iniciativas privadas de utilidade pública, com origem na sociedade civil, isso é, entidades da sociedade civil com fins públicos e não lucrativos (Valentim; Leitão, 2023). Portanto, o terceiro setor não é público nem privado, mas uma junção do setor estatal e do setor privado para atingir uma finalidade maior, conjuntamente, suprindo, sobretudo, falhas do Estado, assim como do setor privado, no atendimento às necessidades da população. Dentre as organizações que fazem parte do terceiro setor, estão as ONGs ou “Organizações da Sociedade Civil” (OSCs), as entidades filantrópicas, as organizações sem fins lucrativos e outras formas de associações civis sem fins lucrativos. Para aprofundar a compreensão acerca da função do terceiro setor nas políticas de proteção social, recomendamos a leitura do artigo *Pluralismo de bem-estar social: o “novo” lugar do terceiro setor na política social*, de Cronemberger e Teixeira (2015), cujas importantes reflexões problematizam a “participação do terceiro setor na execução das políticas sociais, apontada como parte da retração da proteção social estatal e institucionalização da lógica do pluralismo de bem-estar, destacando seus fundamentos, apropriação pelo neoliberalismo e presença na política social brasileira [...]”. Segundo as autoras, tal “[...] pluralismo e sua lógica de desmonte das políticas sociais, dos direitos garantidos e da universalidade” (2015, p. 61) reforçam a importância da atuação regulamentada do terceiro setor.

Mais especificamente, nosso objetivo foi relatar o uso da análise institucional como prática balizadora de uma atuação crítica, análise essa fundamentada nos pressupostos teóricos da PEE, com amparo na proposta de Marinho-Araújo e Almeida (2010), Correia (2009) e de outros(as) autores contemporâneos(as) dessa área.

Assinalamos, pois, que não se trata do relato detalhado das práticas desenvolvidas no estágio, mas, primordialmente, da análise institucional empreendida ao longo da imersão do estagiário em uma ONG. Nosso intuito é sinalizar, especialmente aos estudantes e profissionais da Psicologia que vão se inserir no chamado terceiro setor – em Projetos Sociais, Organizações da Sociedade Civil (OSCs)³³ ou ONGs, por exemplo –, que a compreensão histórica e contextual acerca de uma instituição é fundamental para pensar, propor e concretizar as intervenções em PEE. Portanto, o capítulo não tem como foco relatar as práticas desenvolvidas no decorrer do estágio em si, mas contemplar análises e ponderações que servem, sobretudo, como advertências a quem trabalha e/ou se interessa por esses espaços.

Vale ressaltar que a Resolução CFP n. 23/2022 (CFP, 2022b) menciona que a PEE é a área de atuação profissional da Psicologia referente à educação em todas as modalidades do sistema educacional e aos **processos formativos em espaços de educação não formal** (grifo nosso). Daí o respaldo para que a atuação da Psicologia em uma ONG, instituição entendida como um espaço formativo não

33

As expressões “ONG” e “OSC” são sinônimos. A denominação OSC ganhou predominância a partir daquilo que essas organizações são de fato, e não a partir de uma negação – ‘não governamental’. Logo, mesmo que nas publicações da PEE prevaleça o termo ONG, sinalizamos que OSC é o seu termo substituto e oficial, amparado, inclusive, na Lei n. 13.019, de 2014, conhecido como “Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC)”, principal legislação que define e regulariza a atuação das OSCs no Brasil. Corroborando com a discussão, Valentin e Leitão (2023) explicam que no Brasil as instituições que compõem o terceiro setor são mais conhecidas como “Organizações Não Governamentais (ONGs)”, termo inexistente em lei. “Para enquadrar essas entidades em norma, surgiu oficialmente o nome Organização da Sociedade Civil (OSC), que é a denominação prevista para as ONGs no Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil” (Valentin; Leitão, 2023, p. 2).

formal (já que o sistema formal compreende as instituições de ensino públicas e privadas), ocorresse na perspectiva da PEE, estando o estágio em sintonia com os preceitos da resolução supracitada.

Do mesmo modo, amparamo-nos em Galvão e Marinho-Araújo (2017) para alicerçar a prática de estágio em uma ONG nos fundamentos da PEE, a partir da concepção de atuação crítica nessa área que abarca modelos de intervenção de caráter mais preventivo, relacional e institucional, demarcando a ruptura de paradigma com a atuação tradicional em PEE. Segundo essas autoras, a Psicologia Escolar Crítica assume que os fenômenos educativos e escolares não são um conjunto de elementos particulares e isolados (noção que permeia a atuação dita tradicional), pois estão sempre associados a uma trama de relações, de onde emergem as causas individuais. Frente a isso, para intervir nessa complexa rede de processos intersubjetivos, na perspectiva institucional, a atuação psicológica deve estar ancorada em uma concepção de que o ser humano e a sociedade se constituem, mútua e dialeticamente, em suas relações históricas e sociais, pressupondo também que as interações podem ser geradoras de transformações e de desenvolvimento.

Isso posto, também precisamos enunciar que, ao iniciar o estágio e com a finalidade de aprofundar os conhecimentos sobre a atuação da PEE em ONGs, realizamos uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os termos **“psicologia escolar”** e **“ONG”**, com o recorte temporal de 2010 a 2021 (período automático do portal). O resultado obtido foram apenas cinco publicações, que versam sobre as atividades/dinâmicas realizadas com adolescentes e crianças de uma ONG, através do estágio básico em Psicologia (Nunes; Queiroz, 2020), além de quatro publicações, da mesma autoria (Galvão; Marinho-Araújo, 2017, 2018, 2019; Soares; Marinho-Araújo, 2010), que se ocupam da contextualização histórica da atuação da PEE em ONGs; dos desafios profissionais e perspectivas contemporâneas para o(a) psicólogo(a) atuante nesse campo; assim

como do perfil das educadoras sociais e a mediação no desenvolvimento de competências para educadoras sociais. Em virtude disso, em termos acadêmicos, esse relato se justifica na medida em que notamos a escassez de publicações acerca do tema e de experiências práticas da PEE em ONGs, principalmente em se tratando de experiências de estágio.

Registramos ainda, reiterando a opção pela utilização do termo ONG neste escrito (e não a expressão legal “OSC”), que procedemos uma busca com os termos **“psicologia escolar”** e **“OSC”**, no mesmo Portal citado anteriormente, a qual resultou em “Nenhum registro encontrado”. Em nosso entendimento, isso demonstra que a área tem utilizado nas publicações, prioritariamente, o termo ONG. Com efeito, o aderimos, no intuito de manter um alinhamento com a literatura científica da área, bem como com as autoras supracitadas – Galvão e Marinho-Araújo –, cujas produções teóricas fundamentam este capítulo.

Em consonância, segundo Galvão e Marinho-Araújo (2018), a atuação do(a) psicólogo(a) escolar nesses espaços (ONGs) é relativamente nova, com poucos estudos acerca das competências precisas de atuação profissional, pois se trata de um campo emergente e ainda pouco conhecido. O contexto de atuação escolhido para estagiar foi um serviço de PSB, que atende gratuitamente crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, com alguma vulnerabilidade social. Trata-se de uma ONG que existe há mais de uma década em uma cidade interiorana do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Com o objetivo de proteger e garantir os direitos de cada indivíduo, essa ONG busca possibilidades de transformação e autonomia para o público atendido. No serviço, são oferecidas diversas oficinas e atendimentos especializados, no contraturno escolar, sendo que a ONG funciona nos dois turnos (manhã e tarde), de segunda à sexta-feira. No entanto, cabe-nos situar: a ONG é um projeto social financiado privadamente por uma instituição confes-

sional, ainda que, como explicaremos a seguir, as mudanças ocorridas nos últimos anos visam a obtenção de recursos públicos para subsidiar suas ações.

Algo a ser mencionado também e que está no cerne dos aspectos analisados no decorrer do estágio é que, inicialmente, a ONG em questão se estruturou com um Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) vinculado à área de “instituições religiosas”, pois foi constituída e se mantém vinculada a uma mantenedora caracterizada por ser uma instituição confessional. Mais recentemente, esse cadastro foi alterado para outra área, qual seja, “instituições assistenciais”, adequando-se ao caráter de assistência social que projetos sociais e ONGs preconizam. Diferentemente do contexto abordado no artigo de Galvão e Marinho-Araújo (2018), que dissertam a respeito de ONGs educativas, o local onde ocorreu o estágio não se vincula, legalmente, à educação. Além disso, no artigo das autoras mencionadas, encontramos passagens sobre o viés das ONGs brasileiras, que são filantrópicas e assistencialistas, esvaindo-se do caráter político-militante para alcançar um alinhamento com o Estado, além de tornarem-se privadas e institucionalizadas, o que muito se aproxima daquilo que a diretoria da ONG em questão demonstra em sua gestão.

Destarte, permitimo-nos avaliar que, embora não juridicamente, na prática, a ONG se caracteriza como educativa, pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), em seu artigo primeiro, a educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Então, mesmo que em termos jurídicos a ONG em questão não se caracterize como educativa, isso se efetiva em suas práticas.

Nesse sentido, quando percebemos uma alteração no cadastro institucional do local, perante prerrogativas jurídicas, a partir de movimentos acompanhados no decorrer do estágio, entendemos que esse processo tem relação com a busca de fomento para concorrer em editais de apoio à arte, educação e cultura, disponíveis em âmbitos públicos – municipal, estadual e federal. Além disso, essa mudança burocrática oportuniza parcerias com a gestão municipal e com instituições de Ensino Superior para troca de serviços e recebimentos de verbas. Esses aspectos, juntamente a problematizações e reflexões, serão abordados no decorrer deste capítulo.

METODOLOGIA

O método deste trabalho é um relato de experiência, o qual permite a apresentação crítica de práticas profissionais (Mussi; Flores; Almeida, 2021). O estágio ocorreu com certa diferenciação quanto ao primeiro e segundo semestres letivos. No primeiro, foram realizadas 20h semanais (presenciais), sob a supervisão de profissionais da Psicologia no local e orientação acadêmica, o que permitiu uma imersão do estagiário no espaço físico e na rotina de funcionamento da ONG, fomentando maior consistência para a realização da análise institucional. No segundo semestre, a atuação foi reorganizada, perfazendo a carga horária de 12h semanais (presenciais), devido à redução da equipe de psicólogos(as) no local, bem como pela necessidade de elaboração e implementação de uma proposta de intervenção do estagiário.

Nessa ONG, o trabalho do profissional de Psicologia ocorre em conjunto ao do Serviço Social, a partir de uma perspectiva de atuação psicossocial, bem como com instrutores de cursos livres, que ministram oficinas aos usuários, havendo possibilidade de trabalhar multidisciplinarmente. Além desses, a equipe do serviço é

constituída por profissionais da Odontologia, Fonoaudiologia, cozinheiras, faxineiras, e técnicos que realizam a gestão da secretaria administrativa e da coordenação da ONG.

A configuração do trabalho realizado pelos profissionais da Psicologia e do Serviço Social não está vinculada a queixas escolares, diagnósticos ou respaldado nos pressupostos teóricos da teoria da carência cultural (Patto, 1992). É um saber-fazer atrelado prioritariamente à produção de espaços de convivência e fortalecimento de vínculos, no contraturno escolar, como bem sinaliza a Resolução Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, n. 109/2009 – Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais – TNSS (Brasil, 2013), que regulamenta a oferta de serviços de PSB. Nesse espaço, então, são ofertadas oficinas em algumas áreas: artes, esportes, educação e música, além da disponibilização de atendimentos psicossociais.

Ademais, pensando na construção das etapas que compõem o processo de um estágio na área da PEE, reconhecemos que, por mais que a atuação na ONG se diferencie ao se situar como um serviço de PSB, nos pautamos, em termos teóricos e metodológicos, na proposta de intervenção institucional de Marinho-Araújo e Almeida (2010), a qual consiste em uma intervenção dinâmica, participativa e sistemática, estruturada a partir de quatro dimensões: Mapeamento institucional; Espaço de escuta psicológica; Assessoria ao trabalho coletivo; e Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. Tais dimensões foram orientadoras das práticas de estágio, abrangendo diferentes propostas e ações no decorrer dos dois semestres. Nesta escrita, nosso enfoque está nas dimensões do mapeamento institucional e no espaço de escuta, posto que os entendemos como interdependentes, sendo esses os pilares do que apresentamos nos resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Correia (2009) nos aponta que, quando adentramos em uma escola, precisamos refletir: Qual é a concepção de sujeito e sociedade que subjaz nesse espaço? Entendemos que essa é uma pergunta pertinente e crucial de ser feita à toda instituição que tenha relação com a dimensão educativa, o que nos leva a pensar na ONG em que o estágio foi realizado, mesmo essa não sendo uma escola. Assim, indagamos: Como a ONG em questão auxilia na vida de quem dela faz parte e que sujeitos ela quer formar? O que os gestores da empresa mantenedora desejam, no fim das contas, com a “benevolência” inculcada nesta proposta? Transformar realidades?

Só teríamos tais respostas, de forma concreta, em diálogo com seus fundadores. Entretanto, através das observações decorrentes do estágio é possível cogitar que o local vem se encaminhando para uma tendência mais “educacional e pedagógica”, transição que coincidiu com a etapa inicial do estágio. Isso pode ser confirmado também no processo de escuta ativa do estagiário, bem como nas informações que circulavam no espaço, formal e informalmente, somadas à inserção de um profissional que assumiu a coordenação pedagógica da ONG, função existente pela primeira vez na ONG desde a sua constituição. Cabe ressaltar que, em vários momentos de reuniões e conversas informais, membros da mantenedora se valiam de alegorias de conotação religiosa para se comunicar com a equipe do local, mesmo esse não tendo mais, formalmente, tipificação de instituição religiosa.

As questões aludidas nos fazem evocar Martin-Baró, teórico que afirma que um trabalho de orientação escolar deve ser composto pela capacidade crítica do sujeito em confrontar a realidade de sua existência, pois o psicólogo “é chamado a intervir nos processos subjetivos que sustentam e viabilizam estruturas injustas” (1996, p. 22). Portanto, ao se inserir em uma instituição e perceber suas

cristalizações, um(a) representante da Psicologia (estudante ou profissional) necessita compreender suas contradições, posto que elas interferem nos processos de subjetivação, de desenvolvimento e nas relações de quem, de diferentes formas, dela faz parte. Uma Psicologia comprometida com a visão apontada por Martin-Baró, é uma Psicologia que procura, por exemplo, contribuir com a realização de exposições no museu da cidade (e todo processo que isso demanda), visitas aos espaços públicos da cidade, tais como jardim botânico, feira do livro e eventos de instituições de ensino que preconizam mostras sobre profissões, ao invés de restringir-se a atendimentos psicológicos individuais e correções comportamentais, individualizando e psicologizando os sujeitos.

Em consonância, uma das atividades do estágio foi a participação na organização de uma exposição de obras, pensada/articulada como uma aposta na arte (em interlocução com a psicanálise) – para as crianças/jovens ressignificarem suas vivências e experiências de vida nas telas, argilas, câmeras etc. Obras essas que foram produzidas nas oficinas da ONG, nas atividades do dia a dia. Corroborando com os pressupostos de Galvão e Marinho-Araújo (2018), nesse espaço, os profissionais da Psicologia demonstram-se capazes de associar (e contextualizar) suas ações à história de injustiças sociais que justifica a existência da ONG.

Firmados em uma atuação ético-política, os profissionais desse espaço realizam uma denúncia do sistema. Essa denúncia aparece também nas oficinas de músicas (com apresentações na região), bem como na oficina de futebol (com participações nos campeonatos do município), sendo essas atividades movimentos de resistência, em contraposição aos rumos que a direção da ONG preconizou, com as mudanças já citadas. Ao considerarmos as ações como movimento de resistência, queremos expressar, por exemplo, que, mesmo a diretoria da ONG reduzindo recursos e funcionários, alterando dinâmicas e oficinas de artes e cerceando ideologias no local, as atividades de exposição daquilo que aconteceu dentro das

oficinas produziu conexão dos atendidos da ONG com seu território, colocando a cidade como um espaço de pertença(s) a eles.

Prosseguindo, consideramos importante trazer alguns apontamentos sobre as reuniões gerais de equipe da ONG. Destacamos duas situações, sendo que em cada uma houve um tema central, os quais traduzimos como marcantes: na primeira, o aspecto do sigilo-ético do profissional de Psicologia; na segunda, uma questão organizacional da empresa, conforme discorreremos a seguir.

Quanto ao sigilo-ético, durante discussões de casos que ocorriam regularmente, alguns instrutores nomeavam e identificavam as crianças/adolescentes, produzindo estigmas. Diante disso, a equipe técnica – psicólogos(as) e assistentes sociais – decidiu não mais levar determinadas situações para as reuniões gerais, optando por somente comunicar aos instrutores das oficinas o que fosse necessário. Durante uma das reuniões, quando o estagiário emitiu uma opinião profissional, explicando o que havia entendido do pedido da equipe técnica, foi rechaçado por alguns instrutores, que argumentaram uma diferença na maneira como funcionava a realidade de trabalho no local e aquilo que se estuda na universidade (ou seja, entre “realidade” e “teoria”), além de que instrutores da ONG poderiam ser “quase psicólogos”.

Em virtude disso, incômodos foram gerados em algumas pessoas, que não conseguiram compreender a importância do sigilo-ético da Psicologia, deixando a equipe técnica em uma situação delicada. Entretanto, a então coordenadora do projeto deixou explícito que essa decisão estava vindo por uma questão de a ONG operar possibilidades de mudanças nas situações de vida que as crianças/jovens enfrentam, ao invés de operar mudanças no comportamento dessas pessoas. Ou seja, a explicação deu-se no sentido de que é preciso oferecer espaço para que as crianças/jovens constituam outros sentidos e significados daquilo que lhes acontece. Perfeitamente tal Insfran (2021, p. 65) disserta sobre a atuação do

psicólogo escolar ao dizer que “[...] uma postura crítica na relação com a escola deve ser menos focada em dar orientações e corrigir erros e mais preocupada em conhecer a realidade institucional e relacional do espaço [...]”.

Já a questão organizacional, estabelecida pela diretoria da empresa mantenedora, discutida em outra reunião, disparou situações simbólicas a respeito da ONG enquanto pertencente a uma instituição privada, aspecto que retomaremos mais adiante. De pronto, sinalizamos de que se trata de uma empresa privada, com um viés religioso e grande “poder” em suas mãos. Possuindo uma ONG que abrange o campo da educação, com amparo jurídico da LDB, bem como da TNSS, a instituição exerce, nesse espaço, forte influência nos trabalhadores contratados e nas ideologias difundidas para os usuários de seus serviços. Pensamos que, por ser uma instituição confessional, seria bem propício deslizarem para um segmento de evangelização, caso se assumissem, inteiramente, como uma instituição de educação. Vale lembrar que a empresa que financia a ONG é confessional e não segue, portanto, o princípio da laicidade. Sendo uma empresa, como qualquer outra, visa lucros, o que entendemos que está relacionado às mudanças ocorridas no local, a exemplo dos editais de fomento que ela passou a concorrer, para que a mantenedora tenha menos despesas com a ONG.

Nessa esteira, percebemos que recorrentemente os trabalhadores das empresas da mantenedora da ONG possuem formações sobre segurança no trabalho, as quais contemplam temáticas como comunicação empática, saúde mental e espiritual, violências e assédios moral no trabalho, e que são ministradas pelos diretores. Nos dias posteriores às formações, é comum os trabalhadores conversarem sobre as falas abordadas nas palestras, sendo que, em algumas ocasiões, demandavam a opinião do estagiário sobre o tema abordado. Isso vai ao encontro do que Machado (2013) afirma, pois argumenta que, quando somos da área “psi”, é comum as pessoas endereçarem a nós queixas e buscas por explicações individualizadas. Sem se

surpreender com a inquietação dos trabalhadores, o estagiário explicitava os pontos críticos a respeito das questões abordadas, sendo que os funcionários ouviam atentamente suas ponderações.

Aqui devemos demarcar também a diferença entre desempenhar a função de estagiário e a de funcionário da ONG. Na primeira, é possível exercer a postura crítica nesse local, enquanto, na segunda, notamos a presença de certa ambivalência em assumir ou não discursos críticos, a partir do que questionamos o que essa omissão representa: O receio de ser demitido ou a expressão da institucionalização? Como refere Machado (2013), existem situações que começam a surgir através de inquietações, preocupações e tensões. Como possíveis respostas, emergem então algumas situações: a demissão de instrutores das oficinas quando colocam em pauta a disparidade salarial e as horas extras para organização das aulas que não eram pagas, além da demissão da coordenação logo após seu retorno de um afastamento. Qual ética e qual postura crítica fundamenta a atuação institucional nesses momentos? Por mais que tais questões fossem levantadas, analisadas e discutidas entre o estagiário e suas supervisoras, essas profissionais não poderiam evocar tensionamentos quanto às atitudes da gestão, pois também seriam atingidas, enquanto trabalhadoras, pelas decisões.

Depreendemos então que, estando a ONG vinculada a uma instituição privada, nenhum profissional se sente seguro e isso interfere na estabilidade de sua atuação, já que a qualquer momento poderá ser demitido ou realocado em outro serviço da mantenedora. Diante disso, o estagiário teve a impressão de que não estava vinculado a um serviço de PSB, ficando nítida a noção de que sua atuação ocorria em uma instituição privada e de cunho religioso. Outrossim, compreendeu que, quem produz a PSB na ONG, com muito afeto e compromisso ético, são os profissionais que nela trabalham. Ademais, entendemos que a presença do estagiário tenha possibilitado a desacomodação dos trabalhadores, posto que suas intervenções, na medida do possível, expuseram “[...] rachaduras

no que está cristalizado” (Patto, 2022, p. 159). Nessa perspectiva, apostando na relação transferencial com a equipe, buscou produzir tensionamentos, no sentido de evitar que voltassem às suas casas e territórios portando o discurso do opressor – aqui representado pela figura da religiosidade/empresariado da ONG.

Ainda, a insegurança quanto a permanência na instituição se mostrou evidente até mesmo ao cargo de coordenação, através da substituição de uma pessoa com formação na área do Serviço Social por uma com formação na área administrativa. Com a nova coordenação, houve ruptura do princípio do fortalecimento de vínculos, sempre priorizado nas oficinas ofertadas, gerando a reorganização e, até mesmo, o encerramento de algumas oficinas. Esse fechamento ocorreu quando se passou a considerar o “quantitativo” de atendidos por oficina, e o “qualitativo”, na condição de “dons dos usuários” para participação, ou não, em determinada oficina. Isto é, o direcionamento para a participação nas oficinas passou a considerar o aspecto vocacional.

Destarte, a mudança de funcionários, aliada às alterações burocráticas e jurídica da ONG, materializaram-se fisicamente nas estruturas do local, que de um semestre para o outro teve suas salas reorganizadas, paredes com artes feitas nas oficinas pintadas, materiais das oficinas colocados na lixeira (sem se cogitar a doação ou reciclagem) e a apresentação de uma nova identidade visual, “moderna”, à ONG. Logo, notamos que o local passa a ser permeado pela presença de outra ideologia, a qual se traduz em um projeto social que é novo, moderno, limpo, seguro, e bem administrado, ou seja, por um viés, a nosso ver, explicitamente neoliberal.

Outro aspecto que trazemos à baila é que, nos atendimentos psicossociais, realizados em conjunto pelos psicólogos e assistentes sociais, existe um discurso do fracasso escolar e social que opera no pensamento das famílias. Patto (1992) disserta sobre esse fenômeno (fracasso escolar), ou seja, sobre esse sistema que coloca as causas

(e a culpa) das dificuldades escolares nos alunos e suas famílias. Vale o registro de que existe uma gratidão implícita por parte das famílias que participam das atividades na ONG, quando essas recebem cestas básicas ou auxílio odontológico, herança de uma cultura social assistencialista.

Contudo, no discurso da equipe técnica, não se encontra a assimilação desse pensamento assistencialista, já que, quando respondem ao agradecimento das famílias, seus argumentos contêm a ideia de que não é necessário agradecer, posto que o trabalho visa garantir um direito social elementar. O “furo” que é produzido pela ONG a respeito de uma “[...] política educacional burocrática, tecnicista e desconhedora dos problemas [...]” (Patto, 1992, p. 114) se estende ao território das famílias atendidas quando, ano a ano, os usuários voltam à instituição e seus vizinhos também querem levar suas crianças para participar das atividades. Essa continuidade dos participantes e o convite que fazem a novos integrantes, pelo que foi possível acompanhar no primeiro momento do estágio, decorria do vínculo com os profissionais e do sentimento legítimo de pertencimento à ONG e suas ações, com os benefícios sendo recursos secundários nesse processo. Isso comprova-se na medida em que, devido às transformações ocorridas na proposta da ONG e a fragilidade que ocasionaram aos vínculos, os benefícios assistenciais ofertados não foram suficientes para a permanência dos participantes, o que gerou alterações no público atendido.

Além disso, não podemos negar os desencontros que os jovens da ONG demarcam com relação às escolas que frequentam. Se nessa ONG foi possível explorarem identidades e ressignificarem suas vivências, é porque esse espaço foi produzido com esse propósito, por seus trabalhadores e, quiçá, inicialmente, pela própria gestão da ONG, de modo geral. Então, as fissuras foram proporcionadas, primordialmente, por alguns trabalhadores que buscaram pensar e agir, em suas atividades, de forma a construir espaços que explorassem novas possibilidades e identidades, o que nem sempre as escolas

conseguem desenvolver, por distintas razões que não discutiremos aqui. Porém, precisamos registrar que a realidade sociocultural e, principalmente, econômica dessas crianças, se distancia de seus colegas da escola, dificultando uma identificação com tal ambiente.

Diante do exposto, consideramos que há atravessamentos institucionais, de caráter religioso/confessional e ideológicos, que impactaram diretamente nas práticas de estágio do acadêmico de Psicologia, assim como afetaram e seguem afetando o trabalho dos profissionais vinculados à ONG. Esses atravessamentos colocam profissionais da Psicologia diante do desafio de “[...] construir competências profissionais que possam conduzir a uma atuação crítica e segura, capaz de contrapor a reprodução de processos adaptativos e domesticadores” (Galvão; Marinho-Araujo, 2018, p. 118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vinculada a uma mantenedora que é uma empresa confessional privada, a ONG na qual ocorreu o estágio passou por mudanças e se constituiu com uma nova “roupagem”, que perpassou as práticas e delineou o que pode ser realizado pelos profissionais. É nesse sentido que situamos a importância da formação, isto é, no que tange ao compromisso ético-político, para além do fazer técnico em si, como forma de contrapor as ideologias impostas pelas instituições, que no estágio se manifestou pelas imposições da gestão da mantenedora da ONG.

Nessa ótica, uma atuação ético-política em PEE se baseia na emancipação humana, como citamos na introdução. Além disso, retomamos aqui o eixo inicial abordado no capítulo: a formação. Como contribuição do estágio acerca da formação em PEE, situamos o recurso de análise institucional, que possibilitou problematizar

e conduzir as práticas, assim como elaborar esta escrita. Outrossim, concordamos com Broide (2016) na medida em que apostamos na ideia de que, se a pessoa pode falar e colocar palavras nas experiências que obteve, se constitui a possibilidade de o sujeito encontrar seu próprio desejo.

Nosso desejo, pois, é demarcar nesta escrita, a importância de se atentar a aspectos fundamentais quando adentramos em uma instituição. Isso inclui conhecer sua história, trajetória, mudanças, entre outros aspectos, antes de realizar intervenções, uma vez que, assim, compreendendo os atravessamentos institucionais, poderemos melhor planejar as nossas ações e fortalecer as relações das pessoas que ali estão. Isso também serve como advertência aos estudantes de Psicologia, que, habitualmente, pela ansiedade natural desse momento, podem acelerar o processo interventivo, desconsiderando os elementos citados, que só podem ser acessados e compreendidos no acompanhamento do cotidiano institucional, o que exige tempo.

Do mesmo modo, o estagiário, pela própria condição formativa, pode se sentir frágil e ceder às pressões e demandas institucionais, que tendem a cooptá-lo, rapidamente, ao seu funcionamento, levando-o à institucionalização. Em nossa compreensão, um dos principais compromissos do estágio deve ser o da oxigenação do instituído, tensionando, principalmente, as opressões, muitas vezes camufladas pelo assistencialismo e pela suposta benevolência, junto ao avanço do neoliberalismo nas instituições de PSB. Esperamos que esse relato possa contribuir nesse sentido e servir como advertência de que, mesmo com “roupagem” de ONG educativa, os princípios religiosos podem preponderar e influenciar o nosso trabalho. Por isso mesmo, necessitamos nos pautar nos compromissos ético-políticos para realizar um percurso de aprendizado – para nós, com os desafios que isso contém, e para a instituição, com o fomento ao pensamento crítico, que promove fissuras importantes e gera movimentos.

Por fim, de maneira imprescindível, considerando Freire (1992) e seu conceito de “esperançar”, no sentido de verbo que contempla a ideia do levantar, ir atrás, construir, não desistir e ir adiante, sendo que o construir se dá com os(as) outros(as) e de distintos modos, entendemos que a Psicologia, localizada nas ciências humanas, nos subsidia a não sucumbir à ideia de que o sistema está dado e que não há como resistir. Então, onde “esperançar” e encontrar brechas e possibilidades de rachaduras? Arriscamos uma aposta, mais do que resposta propriamente: a análise institucional é de suma importância, pois desvela, por exemplo, com quem é possível construir laços e ensejar movimentos. Patto (2022, p. 96) já nos sinalizava essa questão: “[...] embora não se possa negar o poder do instituído e a força dos mecanismos de silenciamento no mundo administrado, é imprescindível lembrar que assim como não há sujeito inteiramente autossuficiente, não há também sujeito inteiramente sujeitoado”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS n. 109/2009.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de outubro de 2023.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BROIDE, Jorge; BROIDE, Emília. A transferência e o território: algumas considerações. In: BROIDE, Jorge; BROIDE, Emília. **A Psicanálise em situações sociais críticas:** metodologia clínica e intervenções. 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3Y8GJ2w>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de Educação Básica**: orientações para regulamentação da Lei n. 13.935, de 2019/versão 2021. 2. ed. Brasília: CFP, 2022a. Disponível em: https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/11/manual_lei_13935-final-web-1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução n. 23, de 13 de outubro de 2022**. Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP n. 13, de 14 de setembro de 2007; n. 3, de 5 de fevereiro de 2016; n. 18, de 5 de setembro de 2019. Brasília: CFP, 2022b. Disponível em: <https://shorturl.at/m4tOD>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CORREIA, Mônica (org.). **Psicologia e Escola**: uma parceria necessária. 2. ed. Campinas: Alínea Editora, 2009.

CRONEMBERGER, Izabel; TEIXEIRA, Solange. Pluralismo de Bem-Estar Social: o “Novo” Lugar do Terceiro Setor na Política Social. **Sociedade em Debate**, v. 21, n. 2, p. 37-62, 2015. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/1172>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, Pollianna; MARINHO-ARAUJO, Claisy. ONGs Educativas: Um recente contexto de atuação para o psicólogo escolar. *In*: SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de *et al.* **Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas: Editora Alínea, 2018.

GALVÃO, Pollianna; MARINHO-ARAUJO, Claisy. Psicologia escolar em ONGs: desafios profissionais e perspectivas contemporâneas de atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3NchbGqrnQmQg8bY76VyCLv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GALVÃO, Pollianna; MARINHO-ARAUJO, Claisy. Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, 2019.

INSFRAN, Fernanda. Roteiros e registros de observação em psicologia escolar. *In*: NEGREIROS, Fauston; FONSECA, Thaisa da Silva (org.). **Psicologia escolar crítica e registros documentais**. Campinas: Editora Alínea. 2021.

LIMA, Dassayeve. **+Psicologia crítica, - Psicologia por amor**. 27 ago. 2021. Instagram: @saudentalcritica. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CTFGw03LJOz/?igsh=aGxyMm9kZ2RnMXZ0>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MACHADO, Adriana. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 34, n. 3, 2014.

MARINHO-ARAUJO, Claisy; ALMEIDA, Sandra. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Editora Alínea. 2010.

MARTIN-BARÓ, Ignácio. O papel do psicólogo. **Estudos de psicologia**, v. 2, n. 1, 1996.

MUSSI, Ricardo; FLORES, Fábio; ALMEIDA, Claudio. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 21 jan. 2025.

NISE: o coração da loucura. Direção: Roberto Berliner. Rio de Janeiro: TV Zero, 2015.

NUNES, Maria.; QUEIROZ, Rafael. Psicologia além da sala de aula: o fazer ético e político do estágio em psicologia escolar e educacional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020.

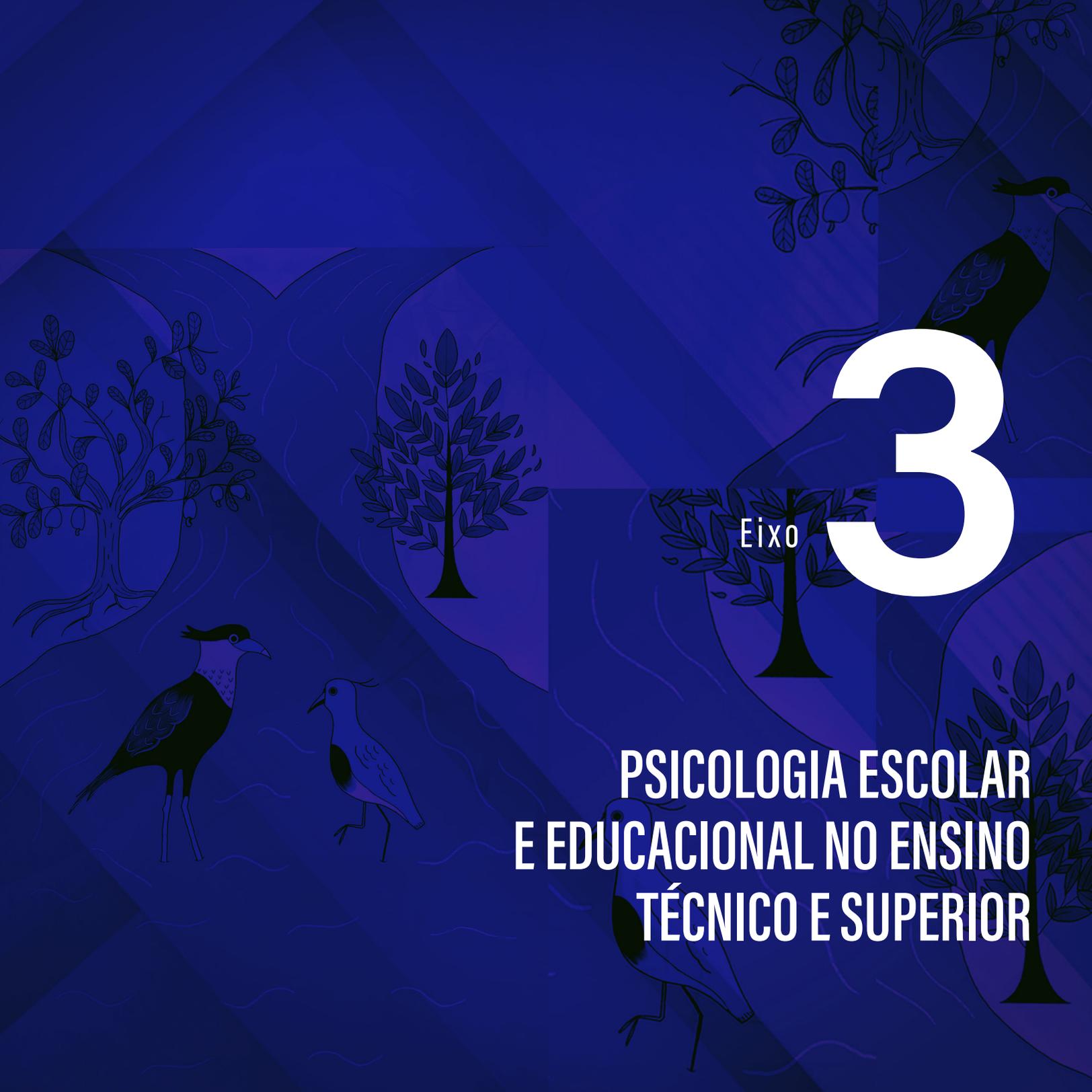
PATTO, Maria Helena. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. 2. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

RIBEIRO, Eduardo. A psicanálise nas instituições: clínica e política. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, jul./dez. 2009.

SOARES, Pollianna G.; MARINHO-ARAUJO, Claisy. Práticas emergentes em psicologia escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 45-54, 2010.

VALENTIM, Wagner; LEITÃO, Carla. Práticas orçamentárias no terceiro setor: um estudo nas organizações da sociedade civil do estado de Pernambuco. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 9, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/43180/34807>. Acesso em: 21 jan. 2025.



Eixo

3

**PSICOLOGIA ESCOLAR
E EDUCACIONAL NO ENSINO
TÉCNICO E SUPERIOR**

8

Joyce Pereira da Costa

Pablo de Souza Seixas

Maria Luciane Bezerra da Silva

Edson Ronaldo Campelo da Cruz Araújo

Claraelis Borges de Souza

**ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA
ESCOLAR E EDUCACIONAL
EM INSTITUTO FEDERAL
NO INTERIOR DO NORDESTE
BRASILEIRO:**

**REFLEXÕES A PARTIR
DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6.8

INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no início da década de 2000, retomou a valorização da educação profissional e tecnológica, dentro de um processo de expansão e democratização do ensino federal. Não só isso, os IFs passaram a representar, no Brasil, um modelo de Educação Básica pública de qualidade, apresentando bons desempenhos nos indicadores de ensino, apropriadas condições de trabalho docente, investimento recorrente em infraestrutura e oportunidades de produção de conhecimento (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Nesse contexto, a Psicologia ganhou maior abertura para inserção nesse âmbito, sendo reconhecida como uma categoria profissional importante para a consecução da proposta educativa das instituições. Para isso, as perspectivas críticas em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) mostram-se indispensáveis ao oferecerem subsídios para uma atuação condizente e contribuinte com os propósitos educacionais dos IFs. Essa inserção da Psicologia, contudo, enfrenta alguns desafios. Dentre os problemas enfrentados pela PEE nesses espaços, Feitosa e Marinho-Araújo (2018) destacam uma relativa escassez de estudos que apresentem novas práticas psicológicas voltadas especificamente para esses espaços. Nesse sentido, este capítulo visa contribuir com esse cenário, apresentando um relato de experiência de estágio supervisionado em Psicologia em IF no interior do Nordeste brasileiro, a partir dos pressupostos da PEE crítica.

Para debater as condições de inserção do trabalho psicológico nesses espaços, é preciso, antes, partir da compreensão dos aspectos contextuais relacionados aos institutos federais, suas possibilidades e os desafios para a atuação em PEE. Partindo de um resgate histórico, entende-se que o processo de interiorização do sistema de ensino federal no Brasil marca uma importante mudança no cenário da educação brasileira a partir dos anos 2000, especialmente

para as regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Para essas localidades, o crescimento do número de instituições federais, além de contribuir para a redução da desigualdade educacional entre as diferentes regiões do Brasil (com histórica concentração nas capitais do eixo Sul-Sudeste), fomenta a formação de profissionais necessários aos diversos serviços públicos e privados da região. Ademais, tem-se como efeitos secundários o estímulo ao desenvolvimento do comércio, o aumento da demanda por mobilidade urbana e a dinamização do mercado imobiliário, impactando a dinâmica econômica e territorial (Máximo, 2020; Rosinke *et al.*, 2020).

Vale notar que tal processo de interiorização faz parte das políticas de democratização e expansão do Ensino Superior, público e privado, empreendidas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) com maior vigor entre 2003 e 2016. No que tange especificamente ao ensino federal, merecem destaque o Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a constituição da Rede Federal de Educação Profissional. Envolvidas com o movimento para ampliar o acesso ao ensino técnico e superior de forma mais democrática, tais políticas também impulsionaram a interiorização do ensino federal (Moraes; Dourado, 2023). E foi no bojo desse processo que os IFs adentraram mais intensamente nas cidades de interior. Para se ter uma ideia, até 2012 aproximadamente 85% dos campi dos IFs encontravam-se nessas localidades. Em termos de oferta de cursos de graduação presenciais, o crescimento em cidades de interior entre 2008 e 2017 foi de 500,5% – contra 44,8% nas capitais (Rosinke *et al.*, 2020).

Criados no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional pela Lei n. 11.892/2008, os IFs foram constituídos a partir de uma reestruturação das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e de escolas vinculadas a universidades federais. Na referida Lei, os institutos

são definidos como “instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008). Baseada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão, os institutos visam promover estímulo à inovação, à produção de conhecimento aplicado e contribuir para o desenvolvimento econômico e social nas regiões em que se localizam, buscando superar a dualidade tradicional na educação brasileira entre formação intelectual e técnica a partir da oferta de uma formação de cunho integral e emancipatória (David, 2017; Zatti, 2008).

Os IFs propõem uma integração entre os Ensinos Médios e Tecnológicos, reintegrando a ideia de sujeito educativo, a partir da defesa de uma formação ampla e cidadã. Dessa forma, a criação dos IFs permitiu uma formação profissional integrada ao nível superior de ensino. Além disso, na proposta dessas instituições, está a defesa de uma articulação maior com os espaços locais e regionais nos quais estão inseridos a fim de explorar oportunidades socioeconômicas e de desenvolvimento (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020). Esse caráter inovador, e de matiz interdisciplinar, permitiu criar espaços de debate mais coletivos, que se articulam, sobremaneira, com as propostas atuais da Psicologia escolar. A passagem de ensino tecnicista para um integral amplia as responsabilidades dos IFs, o que coloca um novo desafio a ser enfrentado pela Psicologia, no sentido de promoção de espaço educativo com desenvolvimento crítico.

Nesse contexto de expansão, a Psicologia teve sua possibilidade de inserção nesse âmbito ampliada (Jorge, 2017), sendo assim reconhecida como uma categoria profissional importante para o funcionamento dessas instituições³⁴. Índícios desse crescimento podem ser estimados a partir de dados em dois trabalhos: Prediger

34

Cumprir notar que os primeiros indícios da atuação da Psicologia na educação profissional datam do final década de 1980, no âmbito das Escolas Técnicas e Centros Federais (Feitosa; Marinho-Araujo, 2018b).

(2010) verificou que, em 2006, com Lei n. 11.352, foram criados 57 cargos novos de psicólogos em todo o Brasil; posteriormente, em levantamento realizado por Feitosa (2017), nos sites dos institutos e no Portal da Transparência, foram identificados 453 psicólogos escolares compondo o quadro de servidores técnicos administrativos dos Institutos Federais em todas as regiões do país.

Em que pese a presença de profissionais de Psicologia tenha se expandido nesses espaços, tal processo não foi acompanhado necessariamente de uma mudança nas formas de atuação tradicionais. Levando isso em consideração, para a superação dessas práticas, impõe-se a necessidade de um resgate das contribuições teóricas e práticas da área no Brasil.

O PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A trajetória de articulação entre Psicologia e Educação passou por várias transformações, influenciadas historicamente pelas mudanças sociais e políticas ocorridas no Brasil (Jorge, 2017). O desenvolvimento da Psicologia na educação do país teve início no século XX, em contexto de modernização do Estado brasileiro, que enxergava na Educação uma base importante para formação de cidadãos necessários ao novo projeto de sociedade. Sob influência de teorias europeias e norte-americanas, o conhecimento e a prática da Psicologia no contexto educacional ocorreu focalizando principalmente o diagnóstico a partir de testes psicométricos para identificação das dificuldades de aprendizagem, e a promoção do ajustamento dos estudantes ao contexto educacional. Essa atuação foi marcada

por uma prática eminentemente clínica, medicalizante, centrada no aluno e sua família, reforçando uma noção de culpabilização individual do chamado fracasso escolar (Antunes, 2008; Barbosa, 2012).

Ainda que práticas distintas desse perfil de atuação estivessem presentes também nesse período³⁵, um direcionamento mais crítico da PEE passa a aparecer de modo mais significativo especialmente a partir da década de 1980, em um contexto marcado por contestação popular à ditadura empresarial-militar no Brasil e pela retomada do regime democrático. A produção de conhecimento na área passou a apresentar posicionamentos contrários ao modelo de atuação predominante, apontando seus limites para a superação dos problemas educacionais e sua “função ideológica de manter os desviantes (em geral identificados entre a classe pobre) normalizados e ajustados” (Barbosa, 2012, p. 118). Nessa perspectiva, emerge a PEE crítica, que passa a defender uma atuação que considere não apenas o indivíduo, mas também os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam o aprendizado e o processo de desenvolvimento dos estudantes. Desde então, o que se verifica é uma tentativa da área de avançar as críticas em direção a contribuições práticas, com vistas a consolidar conhecimentos e técnicas que estejam atentas ao processo educativo de maneira mais ampliada, e não apenas no sujeito que aprende. Isso significa olhar para os demais envolvidos com a educação, para as relações interpessoais, para as políticas públicas educacionais e para os aspectos econômicos e culturais que fazem parte da construção educacional (Antunes, 2008; Barbosa, 2012).

De acordo com Martinez (2009), durante esse processo histórico, pode-se identificar, na atuação do PEE, práticas tradicionais e emergentes, sendo as primeiras consideradas atividades focalizadas na dimensão psicoeducativa dos sujeitos, com foco aos atendimentos das queixas escolares; enquanto as emergentes estão associadas a uma concepção mais ampla e abrangente de seu trabalho,

incluindo a dimensão psicossocial. A autora aponta que é relevante pensar sobre a relação e a coexistência das práticas tradicionais e emergentes da Psicologia Escolar, incorporando as mudanças qualitativas das contribuições teóricas feitas nas últimas décadas para, assim, pensar a interdependência e complementaridade de práticas já consolidadas, sob uma nova significação e proposição. Essa coexistência de modelos de práticas de intervenção pode ser percebida nos mais diferentes espaços de inserção do PEE no país.

Na tentativa de oferecer um suporte para profissionais da Psicologia atuantes na Educação Básica, em uma perspectiva crítica e direcionada à promoção de uma educação emancipatória, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) lançou, em 2013, as Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica, com versão revisada publicada em 2019. Nesse documento, pressupõe-se compreender a escola como um espaço de criação e questionamentos construído coletivamente, com a participação de todos os atores que a ela podem estar ligadas. O psicólogo deve, segundo esse referencial, colaborar na construção do projeto político-pedagógico escolar; intervir no processo de ensino-aprendizagem; trabalhar na formação de educadores; promover ações de educação inclusiva; e trabalhar em interação com grupos de alunos e a comunidade, defendendo como princípios fundamentais uma educação democrática, plural e protegendo os direitos humanos (CFP, 2019).

Apesar da ampliação da PEE em uma ótica crítica, as práticas que a ela se alinham parecem conviver com o persistente modelo de atuação cunho clínico em diferentes espaços educacionais (Cardoso; Oliveira, 2019; Silva, 2022). Ao focalizarmos a atuação no âmbito dos IFs, de modo geral, essa situação não parece ser tão divergente (Feitosa, 2017). Entretanto, merece destaque a constatação de que o trabalho da PEE em alguns desses espaços tem cada vez mais se afastado do modelo tradicional de atuação e se pautado em uma perspectiva mais abrangente e democrática, tal como foi identificado no estado do Piauí (Fonseca; Negreiros, 2021).

Prediger e Silva (2014) apontam que a atuação de profissionais de Psicologia em institutos federais se mostra desafiadora, pois é uma área que, apesar de existir uma base de atuação na Educação Básica, não possui tantas experiências já firmadas, com escassos relatos de práticas profissionais inovadoras. Além disso, as autoras apontam que a principal demanda nesse contexto educacional dos IFs ainda é de intervenções clínicas individuais, o que os psicólogos dessas instituições identificam como sendo uma expectativa de atuação voltada para ajustamento de conduta. As dificuldades em lidar com essas expectativas terminam por recair em abordagens individualizadas, frequentemente problematizadas pela perspectiva crítica em PEE na atualidade e pelas psicólogas inseridas nesses espaços (Prediger; Silva, 2014).

Outro problema apontado na inserção dos profissionais nesse espaço diz respeito à formação e capacitação das psicólogas. Ao investigar o percurso formativo dos psicólogos do Instituto Federal localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, Feitosa e Araujo (2018) identificaram que o enfoque da psicologia clínica e organizacional foi o mais destacado para esses profissionais, com reconhecimento de lacunas formativas na área da PEE. Em que pese uma parte dos profissionais investigados ter optado por formação complementar dentro do campo educacional, “ficou evidente também que esses percursos de aperfeiçoamento ainda estão fundamentados em concepções teóricas que direcionam a intervenção para possíveis queixas escolares” (Feitosa; Marinho-Araujo, 2018a, p. 187).

Ainda assim, novas práticas estão em estruturação e apontam para a criação de intervenções mais coletivas e voltadas para a instituição educacional como um todo, deslocando o foco do trabalho do psicólogo das questões individuais do estudante para a dimensão contextual mais ampla dos próprios institutos e suas práticas educacionais (Cardoso; Oliveira, 2019). Nesse sentido, instituições educacionais públicas de Educação Básica, como institutos federais, têm se mostrado um espaço privilegiado de inserção, em função da proposta de formação integral que embasa seus projetos pedagógicos.

Cabe notar que os institutos preveem, em sua estrutura administrativa, duas áreas que estão vinculadas às políticas de ensino e extensão, o Apoio Acadêmico e a Assistência Estudantil (Feitosa; Marinho-Araujo, 2016). Em relação ao Apoio Acadêmico, sua função seria de garantir o atendimento das demandas ligadas à Educação Básica, Superior e de Pós-Graduação. Algumas das ações realizadas por esse setor são, por exemplo, a integração dos estudantes, construção do perfil acadêmico e profissional da comunidade acadêmica, monitoramento do quantitativo de vagas, a concepção do projeto político-pedagógico, entre outros. No que se refere à área da Assistência Estudantil, nela são previstas ações que vão promover o acesso, desenvolvimento e permanência desses estudantes ligados ao desempenho acadêmico, do bem-estar e inclusão nesse contexto. Dessa forma, são realizadas atividades preventivas a fim de evitar retenções e evasões por conta de possíveis dificuldades sociais e econômicas.

Vale notar que, nos IFs, o psicólogo escolar tem comparecido como um profissional de relevante contribuição para a condução de atividades relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e assistência ao discente, auxiliando os setores de apoio e assistência estudantil no acompanhamento e na permanência desses alunos na instituição. Ademais, nos Institutos Federais, a Psicologia Escolar, além de uma área de intervenção, apresenta-se como produção de conhecimento e pesquisa, sempre articulado à Educação. Portanto, a presença do psicólogo escolar nesses espaços demonstra-se essencial a fim de potencializar processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos atores educativos.

É possível então perceber que, de um lado, os psicólogos inseridos nos IFs precisam superar uma série de problemas recorrentes nesses espaços, seja uma demanda de ajustamento por parte das instituições, o descompasso entre sua formação e o cargo ocupado, assim como a relativa escassez de relatos de experiência de práticas específicas nesses espaços. Por outro lado, há um

reconhecimento da insuficiência das práticas tradicionais para lidar com as questões emergentes nesse cenário. Apesar de tais desafios, a proposta pedagógica e política dos IFs, baseada em uma formação integral, se mostra um terreno fértil para uma prática de uma Psicologia que trabalhe na defesa de uma formação ampla e cidadã.

Assim, este capítulo visa contribuir com algumas possibilidades de atuação da PEE a partir de uma experiência de estágio em um IF em um contexto de interiorização. Espera-se, portanto, que novos exemplos de práticas viáveis nos IFs ampliem o conjunto de ações disponíveis para psicólogos nesses ambientes, contando com o apoio de relatos de experiências em instituições semelhantes, que sigam as práticas críticas almejadas.

O CONTEXTO DE ATUAÇÃO

O estágio foi realizado em um IF localizado no interior do estado do RN, que apresenta uma boa infraestrutura, equipe docente e técnica jovem e capacitada, além da oferta de atividades de pesquisa e extensão, razões pelas quais se destaca das instituições educacionais do município onde se localiza. Importante citar que o referido campus é fruto da interiorização da rede federal de ensino e, que segundo seu Projeto Político Pedagógico, assume o compromisso de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país e da região em que se encontra, em princípios alicerçados na gestão democrática, participação e inclusão social (IFRN, 2012).

Nessa direção, a instituição está situada em um bairro considerado periférico, distante do centro da cidade. Alguns marcadores sociais acerca do bairro estão relacionados à população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, precariedade dos serviços públicos existentes e aos diversos estigmas que marcam a localidade, com destaque para a falta de segurança. O campus possui três

blocos distribuídos em seus 32.866 m², equivalente a 3,28 hectares, e possui horário de funcionamento diário nos três turnos. Além das salas de aulas e salas para seus setores, a instituição também conta com uma piscina olímpica, uma quadra de esportes, um campo de futebol, um espaço para o núcleo de Artes e espaços de lazer e socialização distribuídos pelo campus.

No que tange a formação ofertada, no período em que o estágio ocorreu, a instituição dispunha de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior, além do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Mais especificamente, os cursos de nível Técnico abarcavam os campos de Refrigeração, Informática e Mecânica; e os de Graduação, os cursos de Licenciatura em Matemática e Física. Além desses, com o intuito de fomentar o acesso à educação profissional e à elevação da escolaridade de acordo com as demandas de cada região, estavam sendo ofertados Cursos de Extensão de Formação Inicial e Continuada nas áreas de Auxiliar de cozinha, Corte e costura, Processamento de frutos e Processamento de leite, assim como o Programa Mulheres Mil, que tem como objetivo a formação profissional e tecnológica articulada com o aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

O campus atende mais de 1.000 alunos, distribuídos nas diversas modalidades, que chegam de localidades urbanas e rurais dos diversos municípios da microrregião em que se situa. Também conta com cerca de 40 servidores técnicos administrativos e 60 docentes em seu quadro de servidores.

Nessa instituição, o estágio foi estabelecido no setor da Equipe Técnico Pedagógica (ETEP), cujo quadro é composto por duas pedagogas, uma técnica em assuntos pedagógicos e uma psicóloga. Essa equipe é vinculada à diretoria acadêmica e tem como propósito acompanhar os processos educacionais voltados ao

Ensino, à Pesquisa e à Extensão, buscando melhorias no processo de ensino-aprendizagem. A equipe é encarregada da gestão de todas as atividades ligadas à educação, principalmente com a assistência de docentes e discentes. Dada essas características, o estágio nesse setor oportunizou a identificação das possibilidades de ação da Psicologia aliada ao ensino, atuando diretamente com a equipe e em contato com os núcleos estudantis e acadêmicos da instituição, contribuindo assim para a construção de um fazer psicológico ativamente com as necessidades desse campus.

O QUE PODE A PSICOLOGIA EM UM IF?

Em termos metodológicos, o estágio incluiu a execução de um levantamento diagnóstico, o planejamento e a realização de ações, bem como o compartilhamento e avaliação da experiência com a equipe gestora e técnica da instituição. (Correia, 2009; Marinho-Araújo; Almeida, 2005; Martinez, 2009).

Para o levantamento diagnóstico, foram realizadas observações da rotina da instituição, assim como entrevistas com diversos atores da comunidade educacional (estudantes, docentes e demais profissionais) e análise de documentos do IF. Tal recurso foi indispensável por permitir a identificação das características institucionais, suas potencialidades para o cumprimento da função social da instituição, bem como suas demandas – especialmente em relação as quais a Psicologia poderia contribuir.

Dentre as diversas demandas colocadas pela instituição (seja por encaminhamento de docentes ou da equipe pedagógica, seja por procura espontânea), o que se mostrou mais recorrente foi o acolhimento de estudantes, gerando uma reflexão sobre as questões predominantes no ambiente do IF. Inicialmente, observou-se que

muitos casos envolviam predominantemente crises de ansiedade, acompanhados de sentimentos culpa, desmotivação e perda de sentido em relação à escola. Além disso, embora com menor frequência, surgiram também casos de medicalização, ideação suicida, automutilação e questões de gênero. O foco em casos de queixas clínicas vinculadas à saúde mental mostra-se o mesmo averiguado por Prediger e Silva (2014) ao estudarem as principais demandas atendidas por psicólogos dos IFs.

É preciso considerar, por um lado, o fato de que o período do estágio ocorreu em momento de retorno às aulas presenciais após o lockdown imposto pela pandemia de covid-19. Conforme apontado pela literatura, tal situação trouxe à tona desafios significativos no contexto educacional, evidenciando os impactos duradouros do período de isolamento social. Entre os principais efeitos, destaca-se a defasagem no aprendizado, especialmente em populações vulneráveis que enfrentaram dificuldades de acesso a tecnologias e a ambientes de estudo adequados durante o ensino remoto. O impacto psicológico também se manifestou de forma intensa, com um aumento nos níveis de adoecimento mental entre estudantes e docentes, resultante da incerteza e da quebra da rotina escolar. Além disso, questões relacionadas à socialização e ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, prejudicadas durante o distanciamento, exigiram abordagens pedagógicas adaptadas ao novo contexto, como a readequação de currículos (Santos; Cruz, 2023; Santos; Santos, 2023; Souza; Santos; Rodrigues, 2024).

O retorno foi, portanto, um momento crítico para a reorganização das práticas educacionais, exigindo maior atenção por parte das instituições para lidar com as desigualdades ampliadas pela pandemia e reconstruir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. No caso do IF em questão, esse cenário, associado aos casos de conflito de relacionamento entre estudantes e docentes, evidenciou a demanda por um trabalho que pudesse auxiliar esses profissionais com as questões relacionadas à saúde mental dos estudantes

e à prática didático-pedagógica. Entretanto, o que se verificou foi a falta de preparo e, sobretudo, a resistência por parte dos docentes em readaptar suas práticas de forma condizente com a condição dos alunos, como foi expresso por docentes e técnicos durante o estágio. Tal situação configurou-se em uma barreira para a proposição de atividades que fossem voltadas para os docentes – uma atuação pertinente por descentralizar o foco nos alunos e envolver outros personagens pertinentes para o processo educacional, condizente com a PEE crítica.

As questões que remetiam a elementos externos à instituição (a exemplo de quando envolviam traumas por situações violentas vividas no contexto familiar em momentos anteriores à entrada no IF) evidenciaram a necessidade de que esses estudantes pudessem contar com um acompanhamento sistemático dessas questões nas redes de atendimento das demais políticas públicas, o que sobremaneira dificultava as ações do estágio em PEE. Diante desses casos, após constatar a ausência das redes de atendimento do município, sobretudo de saúde e assistência social, eram sugeridos encaminhamentos para instituições não governamentais, para o serviço de Psicologia aplicada da universidade ou até mesmo para profissionais da Psicologia Clínica que fizessem atendimentos sociais. Todavia, dado a falta de vagas nos referidos espaços e a precariedade financeira de parte desses estudantes, tal recomendação não era viabilizada, o que os fazia enxergar o acolhimento fornecido pelos estagiários como único meio de acessar o trabalho da Psicologia. Como consequência, uma parcela dos estudantes tentava manter uma frequência de encontros com os estagiários, o que se mostrou um desafio adicional ao processo.

Outras demandas que emergiram, não somente das situações de acolhimentos, mas que também foram observadas na dinâmica institucional, foram questões relativas à organização para os estudos, relacionamentos interpessoais entre estudantes e entre esses e docentes, assim como protagonismo estudantil e motivação.

Diante dessas demandas, uma série de ações foram realizadas. Uma delas foi a execução de um seminário sobre a criação de hábitos de estudo, destinado à turma do Ensino Técnico Subsequente em Refrigeração. Considerando a faixa etária mais elevada desses alunos, em comparação às turmas de Ensino Técnico Integrado, o conteúdo foi adaptado ao contexto profissional e às realidades de seus participantes. O seminário incluiu uma apresentação sobre hábitos de estudo e uma roda de conversa, tendo contado com grande adesão dos estudantes.

Também foi realizado um trabalho no âmbito do projeto “Mulheres Mil”, o que possibilitou uma experiência com um público específico: o grupo de mulheres adultas, muitas delas mães, que se dedicavam ao projeto durante as tardes, três vezes por semana. Nessa ocasião, ministramos aulas sobre relações interpessoais, empregando dinâmicas e rodas de conversa, em uma interação rica e produtiva, que funcionou como preparação para ações posteriores de caráter coletivo.

Outra demanda foi em relação à preparação dos estudantes de 3º ano para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fonte de inseguranças e ansiedade dos estudantes concluintes do Ensino Médio. Diante disso, foi organizado o “Momento Pré-Enem”, momento de diálogo guiado por dinâmicas e questões disparadoras, cujo foco era acolher os medos e tensões dos alunos, fornecer orientações sobre o manejo da ansiedade pré e durante o ENEM, bem como refletir sobre o lugar do desempenho no exame na vida e identidade desses estudantes. Dificuldades de agenda das turmas impediram a realização do evento antes do primeiro dia de prova, de modo que a ação teve que ser reestruturada e rebatizada como “Momento Entre Enem”, uma vez que ocorreu entre os dois dias de realização da prova. Apesar dos contratemplos, o evento foi realizado com sucesso junto às turmas de Refrigeração, Mecânica e Informática, gerando resultados positivos, com posterior reconhecimento e agradecimento de alunos que ingressaram em cursos de graduação.

Esse conjunto de experiências ao longo do semestre foi fundamental para preparar os estagiários em direção a práticas de intervenção e em suporte às necessidades educativas presentes na instituição, de caráter coletivo. Os estagiários puderam vivenciar as demandas mais comuns em instituições educativas, e os desafios de tentar superar práticas de ajustamento, tentando conviver com atuações mais tradicionais da PEE, na direção apontada por Martinez (2009). Nesse sentido, além das atividades relatadas, foram desenvolvidos três projetos envolvendo os temas relacionados à Saúde Mental; Protagonismo estudantil e Apego ao lugar.

AÇÃO 1: LEVANTAMENTO SOBRE EXPERIÊNCIA DE ANSIEDADE ENTRE ESTUDANTES

Definida como um fenômeno que, a depender de sua intensidade, pode ser tanto uma reação natural quanto uma patologia grave, a ansiedade envolve fatores biológicos, sociais e psicológicos, manifestando-se por sintomas físicos e cognitivos, tais como dificuldade respiratória, excesso de preocupação e sensação de perda de controle. No Brasil, uma análise realizada com base em dados da Rede de Atenção Psicossocial do SUS revelou que, pela primeira vez, os registros de ansiedade entre adolescentes ultrapassaram os de adultos. O estudo, que examinou informações de 2013 a 2023, apontou que, entre adolescentes, a taxa chega a 157 casos para cada 100 mil habitantes, enquanto entre pessoas com mais de 20 anos o índice foi de 112 a cada 100 mil (Mariani *et al.*, 2024).

Nas escolas, incluindo os Institutos Federais, as mudanças abruptas de rotina, o aumento de responsabilidades e o ambiente desafiador podem intensificar a experiência de ansiedade vivida pelos estudantes (Cavalcante, 2021). Tais experiências reforçam a necessidade de intervenções preventivas e pedagógicas, promovendo suporte emocional e estratégias para o enfrentamento do

estresse acadêmico, visando a saúde mental e o desenvolvimento integral dos discentes.

Levando esses aspectos em consideração, o primeiro projeto foi resultado de conversas entre a equipe técnico-pedagógica, bem como com docentes e gestores, sobre o crescimento dos casos de crise de ansiedade presentes na instituição. Constatou-se a necessidade de fornecer, para a instituição, dados objetivos que pudessem despertar maior atenção por parte da gestão e especialmente dos docentes, sobre a necessidade de identificar como a instituição pode contribuir ou não para a produção de saúde mental de seus personagens, bem como planejar e executar ações de enfrentamento dessa questão.

Nessa direção, a ação foi estruturada em duas etapas: levantamento de dados e discussão com docentes. Inicialmente, um questionário inspirado no Questionário Pessoal de Martins (2020) foi aplicado aos estudantes, abordando questões sociodemográficas e perguntas abertas e fechadas, tais como “Você se considera ansioso?” e “Qual situação mais lhe provoca ansiedade no IF?”, elaboradas no Google Forms. Por se tratar de alunos menores de 18 anos, houve assinatura de termos de responsabilidade pelos responsáveis legais. Uma introdução sobre ansiedade (por uma abordagem de divulgação científica) precedeu a aplicação. A segunda etapa envolvia um encontro com os docentes para discutir os dados obtidos e refletir sobre saúde mental no ambiente escolar. Devido a conflitos de agenda e eventos institucionais, a reunião com os docentes não ocorreu durante o estágio, sendo o levantamento, contudo, divulgado entre técnicos da ETEP e demais setores, além da gestão da instituição.

Foram obtidas 89 respostas dos 152 alunos de quatro turmas técnicas – de Informática (manhã e tarde), Mecânica e Refrigeração –, correspondendo a aproximadamente 57,5% do total. A maioria dos participantes possuía 15 anos (65,2%) e era do sexo feminino

(66,3%). Em resumo, os dados revelaram que, para aproximadamente 50% dos respondentes, os sintomas de ansiedade apareciam, majoritariamente, em momentos relacionados a atividades acadêmicas, especialmente provas e seminários. Quando questionados sobre os sentimentos que emergiam como expressões de ansiedade, a maioria relacionou com o “Medo de avaliações negativas” (aproximadamente 60%). Quando questionados sobre a situação que mais provoca ansiedade na instituição, as respostas mais frequentes (que poderiam ser mais de uma dentre as opções apresentadas) foram a “quantidade de avaliações” e “nível de exigência das atividades”, com 59,6% e 57,3%, respectivamente.

Os dados indicam, assim, que algumas dinâmicas educacionais da instituição podem acentuar as experiências de ansiedade vividas pelos estudantes. Cumpre destacar que não existiu a intenção de culpabilizar a escola, nem os agentes que participam desse processo, uma vez que se compreende que as manifestações de ansiedade, sobretudo em condições mais graves de saúde mental, não possuem um único fator explicativo. Por outro lado, tendo em vista que os estudantes passam muito tempo de seu dia na instituição, avalia-se que o sistema educacional tem o potencial de ser núcleo de promoção e prevenção de saúde mental para adolescentes, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de riscos. Do ponto de vista da PEE crítica, a proposta foi tratar um tema tradicionalmente clínico pelo viés da produção de conhecimento, tal qual apontado por Martinez (2009), que propõe como prática emergente, a “Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo”. Vale destacar que a instituição reconheceu a importância de ter esse compilado de informações, visto que nada havia sido feito até então nesse sentido, oferecendo subsídio para ações futuras.

AÇÃO 2: PROTAGONISMO ESTUDANTIL

A segunda ação partiu do reconhecimento sobre a importância de fortalecer o protagonismo estudantil no processo educacional, destacando a necessidade de integrar os estudantes no diálogo e na construção do ambiente escolar frente aos desafios que vinham se apresentando para colocação de suas demandas. Segundo o Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012), a função social da instituição é proporcionar uma educação omnilateral³⁶ que promova a cidadania e a transformação social. Nesse sentido, o protagonismo estudantil desempenha um papel crucial ao contribuir para uma formação de jovens com consciência crítica e participação social, além de melhorar o desempenho acadêmico, fortalecer suas capacidades de liderança e autonomia e promover um ambiente escolar mais equitativo (Amaro, 2016; Deng *et al.*, 2020; Silva; Mello; Carlos, 2010). Um caminho possível para fomentar tal protagonismo é por meio dos grêmios estudantis.

Partindo desse entendimento, foi proposta uma oficina a fim de fortalecer a participação ativa dos estudantes nesse âmbito e, em decorrência, o papel do grêmio na promoção de uma educação democrática. O público-alvo da ação foram líderes e vice-líderes eleitos pelas turmas ingressantes nos cursos técnicos. A ideia central dessa oficina foi de mobilizar e encorajar o movimento do corpo estudantil, oferecendo informações e proporcionando um espaço de troca de experiências, reflexões e expectativas. Para tanto, a atividade envolveu o uso de dinâmicas de apresentação, roda de conversa, distribuição de folhetos para discussão sobre o papel das lideranças de turma e do grêmio para a garantia de direitos dos estudantes, além

36

Em síntese, a educação omnilateral refere-se a uma concepção educacional que busca o desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo as dimensões intelectual, emocional, física, cultural, ética e social. Essa visão opõe-se de forma ampla e radical à formação unilateral burguesa, que limita o pleno desenvolvimento do ser humano por meio da especialização da formação, da ênfase no desenvolvimento intelectual ou manual, da promoção de valores como individualismo e competitividade, entre outros modos de fragmentação impostos pelo modo de produção capitalista (Frigotto, 2012).

do relato de experiência de uma das estagiárias sobre sua vivência como líder de turma em um IF. A realização da oficina se deu em dois encontros, em turnos diversos, para viabilizar a participação de todos os representantes das turmas de 1º ano. O formato reduzido da ação foi resultado de alguns entraves impostos pela dinâmica institucional, como o calendário de avaliações e eventos, do atraso na divulgação do resultado das eleições das referidas representações, bem como da necessidade de que tal oficina pudesse ocorrer antes dos conselhos de classe (que são um dos espaços deliberativos da instituição).

De modo geral, foi possível verificar o interesse dos alunos em assumir essas responsabilidades. A distribuição de folhetos sobre os direitos e deveres dos estudantes suscitou curiosidade, revelando o desconhecimento dos alunos sobre as normas institucionais. Além disso, foi reforçada a importância do diálogo entre representantes de turma e o movimento estudantil. Os estudantes conseguiram interagir entre si e as estagiárias participantes, abordando temas diversos relacionados à representação, tais como dificuldade de falar em público e a participação no Conselho de Classe. O processo culminou com a proposta de confecção de murais, nos quais os alunos foram convidados a expressar, de maneira livre, suas ideias e percepções sobre o protagonismo estudantil. Tais murais permitiram observar que os participantes se apropriaram da atividade, o que ficou evidenciado pelas expressões como “voz”, “luta” e “opinião”, que remetiam ao compromisso com a educação e ao posicionamento ativo dos estudantes. Dessa forma, junto com os comentários dos próprios discentes em momento posterior à atividade, pôde-se avaliar que os objetivos da oficina foram alcançados.

AÇÃO 3: ADAPTAÇÃO AO IF E APEGO AO LUGAR

O apego ao lugar refere-se à ligação emocional que as pessoas desenvolvem com locais específicos, influenciando seu

bem-estar e comportamento. No contexto educacional, o apego ao lugar pode afetar significativamente a experiência e o desempenho dos estudantes. O apego ao ambiente escolar pode variar de escola para escola, influenciado pela estrutura física, ambiente acolhedor e até mesmo pela atuação da equipe pedagógica (Alves *et al.*, 2021; Araújo *et al.*, 2016). Tendo em vista que se tratava de um campus do interior, no qual vários alunos são de municípios vizinhos, o processo de adaptação dos estudantes novatos pode afetar no apego que eles estabelecem com a instituição. Nesse sentido, buscou-se promover uma intervenção com o propósito de discutir como estava sendo a adaptação com o campus e a nova rotina, bem como refletir sobre as potencialidades do ambiente institucional e sobre possibilidades de ação que favorecessem a permanência e condução do curso.

A intervenção inicialmente era destinada aos discentes dos primeiros anos dos cursos médio integrados (Informática, Mecânica e Refrigeração) dos turnos matutino e vespertino. Porém, por conta de dificuldades quanto a encontrar horários livres das turmas, só foi possível realizar a atividade com duas turmas de primeiro ano dos cursos técnicos. Essa atividade envolveu uma dinâmica baseada em uma história fictícia sobre a entrada de um adolescente em um IF, as novidades e desafios que ali encontraria e o que o faria pensar em abandonar o curso. Nessa história, alguns personagens eram diferentes aves e, a cada vez que apareciam no relato, os estudantes deveriam imitar seu canto. Ao final, perguntas disparadoras foram lançadas, tais como “O que poderia ser feito para a situação”, “O que vocês sentem que mais mudou em suas vidas desde que vocês entraram no IF?”, “Quais as diferenças entre o IF e a instituição educacional anterior?” e “Como estão vivendo o início do curso?”. A ideia era proporcionar um espaço de fala e reflexão sobre os desafios que se apresentavam, bem como pensar em pontos fortes da dinâmica institucional que poderiam ser usadas a favor da adaptação dos estudantes novatos. Ao final da discussão, foram abordadas as potencialidades do IFRN que podem auxiliar na adaptação, como estrutura e

possibilidades de estabelecer diferentes relacionamentos interpessoais (especialmente amizades entre os estudantes), assim como a importância de recorrer a hábitos saudáveis de descanso e estudo.

Durante a conversa com os alunos, o cansaço e a dificuldade em criar e manter uma rotina de estudos foram os aspectos mais apontados como desafiadores para produção do apego. Para alguns estudantes, essa dificuldade de adaptação já foi motivo para que considerassem a possibilidade de abandonar a instituição. Foi possível perceber como mudanças na rotina e as longas viagens diárias para a instituição afetam tanto a vida acadêmica quanto pessoal dos alunos. Embora esses fatores causem desgastes, as relações interpessoais e a estrutura da instituição ajudam a amenizar os desafios.

Essas ações visaram melhoras na qualidade dos indicadores da instituição, sobretudo no aspecto da evasão. Souza e Freitas (2021) apontam que os ingressantes possuem os maiores índices de evasão nos IFs, o que sugere que a questão da adaptação pode ser um dos principais elementos ligados ao fenômeno, sobretudo em cursos de interior.

De forma geral, o momento como um todo foi bastante proveitoso, uma vez que o projeto proporcionou a criação de um vínculo de confiança com os alunos de tal forma que se sentiram à vontade para trazer situações pessoais para a conversa. Além disso, essa avaliação reforça o interesse posterior dos alunos em relação aos hábitos de estudo, alguns dos quais buscaram ajuda em momento posterior para criar rotinas mais saudáveis e condizentes com suas necessidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com os princípios do Projeto Político Pedagógico da Instituição, as intervenções de caráter coletivo e

frente a demandas educacionais diversas buscaram respeitar o compromisso social da Psicologia Escolar e Educacional crítica ao ampliar sua função para além de intervenções individualizadas e focalizadas no fracasso escolar. Esse alinhamento ético e político possibilitou ações que não apenas atenderam às necessidades imediatas dos alunos, mas também reforçaram a dimensão crítica da atuação psicológica no ambiente educacional, visando a construção de uma educação que considere a realidade contextual dos sujeitos e promova a emancipação.

A receptividade das ações aqui descritas como formas de atuação da PEE foi notável. Nesse sentido, merece destaque o fato de que, durante a devolutiva realizada pelos estagiários para a instituição, a equipe técnica e a gestão reconheceram o valor das atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Desse modo, é possível concluir que esse estágio possibilitou uma compreensão ampliada sobre a Psicologia Escolar e Educacional (PEE), demonstrando como essa área pode contribuir com abordagens que vão além do suporte individual, tratando de questões institucionais, coletivas e comunitárias. A boa avaliação por parte dos participantes reafirma o potencial do estágio para sensibilizar e educar a equipe escolar sobre o papel imprescindível da PEE, fortalecendo o compromisso com intervenções que considerem as múltiplas facetas dos problemas educacionais.

Diante do exposto fica evidenciada como a experiência do estágio supervisionado em Psicologia Escolar é essencial para a formação crítica do psicólogo, pois, ao aproximar os estudantes com o “chão” da escola, oferece uma perspectiva prática que, ao considerar a realidade concreta, permite compreensão mais ampla e crítica dos desafios educacionais; é capaz de desafiar visões classificatórias e reducionistas das questões que emergem nos contextos educacionais; e possibilita o desenvolvimento de habilidades que não se limitam à remediação individual, mas que promovem mudanças significativas no ambiente escolar e favorecem o bem-estar coletivo.

Por fim, reitera-se que a presença da PEE em Institutos Federais, especialmente sob uma perspectiva crítica, se faz necessária para que a instituição possa cumprir sua função social de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e não se resume a uma formação técnica. Tal defesa reveste-se de maior relevância quando consideramos um contexto marcado por tantas desigualdades como, malgrado, ainda se perpetuam no interior do Nordeste brasileiro. Nesse cenário, a atuação da PEE nesses espaços (assim como de qualquer outra área que se vincule a Educação) não pode prescindir da luta por uma educação gratuita, universal e emancipatória, convertendo-se em uma aliada no combate às desigualdades educacionais e no fortalecimento de políticas comprometidas com a transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

ALVES, K.; MACUCH, R.; YAEGASHI, S.; GROSSI-MILANI, R. Saúde, bem-estar subjetivo e apego ao ambiente escolar em adolescentes. **Psicologia, saúde & doenças**, v. 22, n. 2, p. 567-577, 2021.

AMARO, K. A importância do Grêmio Estudantil na formação cidadã dos estudantes. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Jacarezinho: Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2016. p. 5-28.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

ARAÚJO, P. V. de; PESSOA, V. S.; FONSECA, P. N. da; ALBUQUERQUE, J. H. de A.; ALMEIDA, A. C. de. Eu gosto da escola : um estudo sobre o apego ao ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 377-384, 2016.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, p. 104-123, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CARDOSO, A. A. V.; OLIVEIRA, E. G. de. Psicologia escolar e educacional na educação profissional e tecnológica: construindo práticas críticas. **Revista Labor**, v. 1, n. 21, p. 130-143, 2019.

CAVALCANTE, P. M. **Ansiedade em alunos ingressantes no Ensino Médio integrado do IFRR - Campus Boa Vista Zona Oeste.** 2021. 37 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília, DF: CFP, 2019.

CORREIA, M. O desafio do cenário escolar para o profissional da Psicologia: por onde começar? *In*: CORREIA, M. (org.). **Psicologia Escolar: uma parceria necessária.** Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 61-82.

DAVID, M. M. **Atuação da psicologia escolar no instituto federal de Goiás: concepções e práticas.** 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2017.

DENG, W.; LI, X.; WU, H.; XU, G. Student leadership and academic performance. **China Economic Review**, v. 60, 2020.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** Contribuições para a atuação na Educação Superior. 2017. 300 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2017.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 35, no. 2, p. 181-191, 2018a.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. **Psicologia Escolar e Educação superior nos Institutos Federais:** perspectivas para a atuação profissional. [S. l.: s. n.], 2018b. p. 68-86.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional. *In*: VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. (ed.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 176-187.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 267-274, 2012.

FONSECA, T. da S.; NEGREIROS, F. Psicologia escolar e educação profissional e tecnológica nos IFPIs: demandas, práticas e indícios de criticidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-10, 2021.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012.

JORGE, J. de P. Psicologia Escolar e Educação Profissional e Tecnológica: uma prática em construção. *In*: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. de (org.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 35-54.

MARIANI, D.; SOPRANA, P.; PRETTO, N.; FRANCO, M. Registros de ansiedade entre crianças e jovens superam os de adultos pela 1ª vez no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 maio 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhateen/2024/05/registros-de-ansiedade-entre-criancas-e-jovens-superam-os-de-adultos-pela-1a-vez.shtml>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Intervenção Institucional - possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar: Construção consolidação da identidade profissional**. [S. l.: s. n.], 2005.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009.

MARTINS, C. M. dos S. **Ansiedade na adolescência**: Um estudo no Ensino Médio integrado. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, 2020.

MÁXIMO, R. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. **Urbe**, v. 12, p. 1-17, 2020.

MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. A expansão da rede federal de Educação Superior no período de 2003 a 2020. **Em Aberto**, v. 36, n. 116, p. 85-100, 2023.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. de H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 120-145, 2020.

PREDIGER, J. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

PREDIGER, J.; SILVA, R. N. A. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 931-939, 2014.

ROSINKE, J. G.; CARVALHO, E. T. de; ROSINKE, G. C. L.; SILVA, G. J. S. da. A Participação dos Institutos Federais na Interiorização da Educação Superior Presencial no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2020.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 4, n. 11, p. 1-21, 17 set. 2023.

SANTOS, D. V. B. dos; SANTOS, G. V. dos. Trazendo a Educação Infantil de volta: estratégias para o pós-pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 4, p. 1-19, 2023.

SILVA, V. R. da. **A Psicologia escolar e educacional: uma análise da atuação de psicólogas (os) escolares do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem-AJA/MS frente às demandas da violência na escola**. 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

SILVA, M. A. I.; MELLO, D. F.; CARLOS, D. O adolescente enquanto protagonista em atividades de educação em saúde no espaço escolar. **Revista eletrônica de enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 287-293, 2010.

SOUZA, K. R. de; SANTOS, G. B. dos; RODRIGUES, A. M. dos S. A educação no retorno às aulas pós-pandemia: a visão de professores em exercício de direção sindical. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 28, p. 1-17, 2024.

SOUZA, E.; FREITAS, L. F. Um estudo sobre a evasão nos cursos de graduação dos institutos federais. **Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica**, n. 20, p. 1-16, 2021.

ZATTI, V. Institutos federais de educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2016, p. 1461-1480, 2008.



9

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira

Taís Fim Alberti

Samara Silva dos Santos

Paula Schneider dos Santos

O USO DE METILFENIDATO ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:

MEDICALIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6.9

INTRODUÇÃO

O Cloridrato de Metilfenidato trata-se de um fármaco estimulante do sistema nervoso central, com estrutura semelhante às anfetaminas, comercializado no Brasil desde 1998 com o nome de Ritalina (Anvisa, 2012). Atualmente, também são comercializados a Ritalina LA e o Concerta, que possuem como diferença a dosagem e o modo de absorção da substância. Esse psicofármaco foi sintetizado pela primeira vez em 1944 e foi incluído na Convenção de Substâncias Psicotrópicas de 1971 da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual estabelece que essa medicação precisa de controle especial, pois apresenta risco de abuso e dependência. O Brasil pactuou esse compromisso e, por isso, o uso não médico desse psicofármaco não é autorizado legalmente, sendo o uso médico indicado para casos diagnósticos, principalmente para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Narcolepsia.

Os últimos levantamentos realizados sobre o uso de metilfenidato no Brasil demonstram que há um crescimento significativo do consumo ao longo dos anos (Anvisa, 2012; Mellis, 2020). Compreende-se que esse dado se relaciona com o aumento de diagnósticos de TDAH, tanto entre crianças como em adultos (United Nations, 2015), uma vez que a categoria médica geralmente prescreve essa medicação para pessoas com esse diagnóstico.

Embora sujeito à controle especial, a literatura demonstra que o metilfenidato também é utilizado por estudantes universitários, concurreseiros(as) e médicos(as) que não se identificam ou não possuem algum diagnóstico médico, mas que, diante de prazos e metas, buscam aprimorar o desempenho cognitivo (Barros, 2014; Gonçalves; Pedro, 2018) Essa prática tem sido denominada como aprimoramento cognitivo farmacológico (Gonçalves; Pedro, 2018; Barros; Ortega, 2011).

Estudos apontam um significativo uso de metilfenidato entre estudantes de graduação no Ensino Superior (Cândido *et al.*, 2020; Pires *et al.*, 2018). Esses encontram-se em um momento de preparação e qualificação para o mundo do trabalho, o que, dentro da organização social atual, tem um lugar de grande importância. Além disso, esse nível de ensino se configura como um espaço de novas exigências, as quais podem implicar a produção de dificuldades acadêmicas.

Desse modo, faz-se necessário analisar o fenômeno do uso de metilfenidato entre estudantes de graduação, tanto para os casos diagnósticos como para o aprimoramento cognitivo, considerando a sua complexidade. Assim, neste estudo teórico, oriundo da dissertação de mestrado da primeira autora, tem-se como objetivo discutir aspectos do processo de escolarização no Ensino Superior que podem contribuir para a busca pelo uso de metilfenidato, colocando em evidência alguns determinantes históricos e sociais que constituem o fenômeno.

ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DO USO DE METILFENIDATO: DE PSICOESTIMULANTE LEVE AO TRATAMENTO DO TDAH E AO APRIMORAMENTO COGNITIVO

O Cloridrato de Metilfenidato foi sintetizado pela primeira vez em 1944 e, através de uma análise histórica, constatou-se que suas representações e indicações mudaram ao longo do tempo. Observa-se que, desde o momento em que foi patenteado, em 1954, até por volta de 1969, o medicamento fora descrito como capaz de tratar diversos quadros, tendo como público-alvo adultos fatigados. Ademais, a ação do metilfenidato era considerada suave, com poucos

efeitos adversos. Compreende-se que, naquele momento, o medicamento era vendido como uma pílula mágica que auxiliaria homens e mulheres a enfrentarem quadros depressivos e a realizarem demandas do trabalho corporativo e doméstico (Herrera, 2015).

No ano de 1961, o uso de Ritalina em crianças foi aprovado nos Estados Unidos da América (EUA), o que se relaciona com o surgimento de estudos sobre o uso desse psicofármaco para o tratamento de crianças com comportamento hiperativo e desatento (Domitrovic; Caliman, 2017). Nesse contexto, destaca-se a emergência do diagnóstico de Disfunção Cerebral Mínima (DCM), o qual explicava as dificuldades de aprendizagem e comportamentos hiperativos, desatentos ou antissociais em crianças como resultado de um mau funcionamento do cérebro. Dessa forma, na década de 1970, o metilfenidato passou a ser promovido como um recurso eficaz no controle da desatenção e principalmente para o tratamento de comportamentos impulsivos em meninos. Logo, entende-se que a Ritalina e a DCM foram promovidas simultaneamente, favorecendo a associação desse psicofármaco com a desatenção e a impulsividade, o que perdura até hoje (Herrera, 2015).

Segundo Moysés e Collares (2011), os critérios diagnósticos da DCM eram vagos, subjetivos e confusos, fazendo com que, aos poucos, fosse distribuída em diferentes categorias psicopatológicas. Na década de 1970, os estudos científicos se voltaram para a desatenção e o controle de impulsos, contribuindo para que o DSM III, de 1980, trouxesse o diagnóstico de Distúrbio do Déficit de Atenção com dois subtipos, com e sem hiperatividade. Com essa categoria, surge uma maior valorização da dificuldade de atenção e uma ampliação do público-alvo, uma vez que a partir desse momento o transtorno também pode ser diagnosticado em adultos. No DSM V, manual vigente, tem-se que o TDAH é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento (APA, 2013).

Conforme o manual, estima-se que o TDAH ocorra em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos. Considera-se que jovens acima de 17 anos precisam apresentar ao menos cinco dos nove sintomas descritos no DSM V, os quais devem causar impactos negativos, há pelo menos seis meses, nas atividades sociais, acadêmicas e profissionais. Além disso, os sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes antes dos 12 anos de idade (APA, 2013).

Ressalta-se que o TDAH tem sido alvo de estudos críticos que discutem a legitimidade e as controvérsias que compõem a construção do diagnóstico e desvelam os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e éticos que o constituem (Barbarini, 2020; Caliman, 2008, 2009; Leite; Tuleski, 2011; Moysés; Collares, 2011). Segundo Caliman (2009, p. 143) "o discurso científico que o legitima defende sua realidade biológica e cerebral e sustenta seu argumento na possibilidade de visualização objetiva da patologia e na prova de seu potencial de risco".

Compreende-se que, na atualidade, para as crianças diagnosticadas, o TDAH se tornou uma condição permanente, e para os adultos, muitas de suas dificuldades acadêmicas, profissionais e pessoais passaram a ser interpretadas através desse diagnóstico (Ortega *et al.*, 2010). De todo modo, a partir da disfunção cerebral mínima em crianças ao TDAH na infância e em adultos, construiu-se uma concepção de que a principal terapêutica seja através de psicofármacos estimulantes (Domitrovic; Caliman, 2017).

Outra faceta do uso de metilfenidato é a do aprimoramento cognitivo, prática que vem sendo defendida por alguns autores nos EUA desde a primeira década dos anos 2000 (Barros, 2014). No Brasil, tem-se ampliado a investigação sobre esse uso através de estudos como os de Barros (2014), Barros e Ortega (2011), Gonçalves e Pedro (2018), que, a partir de pesquisas qualitativas, dão importantes contribuições para a reflexão sobre essa prática. Gonçalves e Pedro

(2018), ao investigarem o uso de metilfenidato para aprimoramento cognitivo, entrevistaram médicos(as), propagandistas e usuários(as). Os autores destacaram que a busca pelo uso de Ritalina está relacionada à necessidade de gerir a empregabilidade e às diversas demandas da vida em uma sociedade competitiva, que exige dos sujeitos uma disponibilidade integral para o cumprimento de metas. Ademais, a principal preocupação dos(as) participantes em relação ao uso de fármacos com o objetivo de aprimorar a cognição seria o consumo que não é respaldado por um médico, uma vez que esse pode analisar os riscos e benefícios do uso para o indivíduo.

Dessa forma, compreende-se que o uso de metilfenidato pode partir das categorias de tratamento e aprimoramento das funções psíquicas, às quais são pensadas a partir das noções de normalidade e patologia. Contudo, concorda-se com Caliman (2008) quando afirma que a linha que separa o indivíduo com TDAH do indivíduo considerado “normal” é tão frágil que, na clínica e no curso da vida cotidiana, ela não pode ser traçada, nem visualizada. Nessa direção, Barros (2014), ao investigar os usos e os sentidos do metilfenidato entre adultos, observou que os limites entre o uso de metilfenidato para o tratamento do TDAH e para o aprimoramento cognitivo são imprecisos, pois tanto o grupo que se identificava com o TDAH quanto aqueles que não se identificavam tinham o metilfenidato como principal instrumento para melhorar o seu desempenho, tendo em vista a competição por um cargo que almejavam.

Ademais, pondera-se que a disseminação do uso de metilfenidato altera os estados de atenção e concentração, criando novos padrões de normalidade dessa função psíquica, contribuindo para a produção do indivíduo desatento e hiperativo (Ortega *et al.*, 2010). Ou seja, infere-se que o uso de metilfenidato e a experiência dos benefícios desse contribuem para uma reconfiguração da própria história e da ideia de normalidade, favorecendo que os sujeitos se identifiquem com o TDAH (Barros, 2014). Caliman e Rodrigues (2014), ao investigarem o uso de metilfenidato entre adultos com esse diagnóstico,

observaram que, em um primeiro momento, há um movimento de identificação com as características do transtorno, em um sentido de reconfiguração de suas histórias, pois eles anteriormente não se viam como crianças com TDAH. Entretanto, essa identificação não permanece inalterada, pois os(as) participantes também sinalizaram que talvez não sejam um caso verídico de TDAH, tendo em vista o caráter situacional da queixa em relação a desatenção, assim como apontam a possibilidade do diagnóstico ser adquirido e momentâneo. Sendo assim, a discussão realizada até aqui leva-nos ao conceito de medicalização, uma vez que o uso de metilfenidato por pessoas que se identificam ou não com o diagnóstico de TDAH surge como uma faceta desse processo.

MEDICALIZAÇÃO E MEDICAMENTALIZAÇÃO DA VIDA E DA EDUCAÇÃO

A partir da conceituação do sociólogo norte-americano Peter Conrad (1992), compreende-se que a “medicalização descreve um processo em que problemas não médicos tornam-se definidos e tratados como problemas médicos, usualmente em termos de doença ou distúrbios” (p. 209, tradução nossa). Esse fenômeno atinge tanto processos naturais da vida, como nascimento, sexualidade, menopausa, velhice e morte, quanto comportamentos que desviam dos padrões de normatividade, como o alcoolismo e as dificuldades de aprendizagem (Conrad, 1992).

Oliveira *et al.* (2016) enfatizaram que a medicalização pode ou não operar com a lógica patologizante, uma vez que nem todo indivíduo medicalizado é patologizado. Isso significa que a medicalização também opera na gestão preventiva da saúde e no

aprimoramento de si, tendo em vista, por exemplo, o aumento da longevidade, o aumento da produtividade nos estudos e trabalho, assim como a melhora da performance (Lemos, 2014). Cabe destacar que, embora o processo de medicalização seja comumente associado ao uso de medicamentos, esse é um processo mais amplo, o que implica que nem todo indivíduo medicado seja medicalizado e que nem todo processo de medicalização perpassa o uso de medicamentos (Oliveira *et al.*, 2016). Sendo assim, faz-se importante considerar o conceito de medicamentação, o qual se refere ao processo em que o medicamento é o foco das ações de cuidado, sendo ele visto como uma solução rápida para a normatização (Caliman *et al.*, 2016). Ademais, o processo de medicamentação é estritamente vinculado ao processo de medicalização.

Ainda sobre o processo de medicalização, esse “envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais” (Grupo de Trabalho Educação e Saúde, 2015, p. 1). Essa racionalidade reducionista tem suas raízes na filosofia positivista, a qual pressupõe que os fenômenos sociais são regidos por leis naturais e, portanto, os métodos para conhecer a realidade social devem ser os mesmos das ciências naturais (Löwy, 2010). Nesse sentido, a ciência, a partir dessa perspectiva epistemológica, se coloca como pura, neutra e objetiva, desvinculada dos sujeitos concretos que a produzem, os quais estão inseridos em um sistema social permeado de contradições (Collares; Moysés, 2016). Conforme Löwy (2010, p. 43), apesar da suposta neutralidade, o positivismo “acaba tendo uma função política e ideológica”, uma vez que, desde Augusto Comte, assume um caráter conservador da ordem social vigente. Assim, a partir da filosofia positivista, observa-se a construção do modelo biológico e determinista de compreensão do desenvolvimento humano. Através desse modelo, tem-se a compreensão de que os aspectos da vida

seriam determinados por estruturas biológicas, retirando do cenário a ênfase nos processos fundamentais da vida social, como a historicidade, a cultura, a organização social (Moysés; Collares, 2014) e a subjetividade dos indivíduos.

No Brasil, a Medicina e a Psicologia tiveram papel importante para a construção e legitimação da medicalização da sociedade, sobretudo, da medicalização da educação (Firbida; Vasconcelos, 2019). Através dos ideais positivistas, esses campos do saber atuaram em prol da classificação e ajustamento dos(as) estudantes considerados “problemas” por meio de testes psicométricos, avaliações psicológicas, diagnósticos, orientações e tratamentos.

Considerando o alinhamento dos processos de medicalização e medicamentação com a manutenção da ordem social vigente, a seguir serão discutidas algumas implicações do neoliberalismo na organização social e no Ensino Superior.

NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

Para compreender o fenômeno da medicalização no Ensino Superior, faz-se necessário colocar em evidência as relações de trabalho que se desenvolvem a partir do modo de produção capitalista e as políticas públicas que permeiam esse nível de ensino.

A sociedade capitalista tem como característica a exploração da força de trabalho, a produtividade e a competitividade tendo em vista o lucro. Na atualidade, esse modo de produção se expressa no Brasil através do neoliberalismo, no qual o Estado tem como pressuposto uma baixa atuação do poder público diante das demandas sociais, o controle de gastos, a desregulamentação de direitos trabalhistas, além de reformas fiscais e investimentos para fortalecer a

economia. Logo, com o neoliberalismo, o uso da riqueza pública não é mais direcionado ao financiamento dos direitos sociais, mas sim aos interesses do mercado (Chauí, 2014).

Além disso, conforme Chauí (2014), o ideário neoliberal tem traços característicos, dentre os quais destaca-se: o desemprego estrutural; a centralidade do monetarismo e do capital financeiro, o que implica na desvalorização do trabalho produtivo, além da determinação das políticas dos Estados pelos detentores de capital; a terceirização de serviços, que leva à fragmentação e dispersão das esferas de produção e tem como consequência a desarticulação entre trabalhadores que não se percebem como membros de uma classe; a tecnociência, de modo que a ciência e a tecnologia se tornaram forças produtivas, transformando o monopólio dos conhecimentos e da informação em poder capitalista; a privatização de empresas e serviços públicos, o que resulta na tendência ao desaparecimento da ideia de garantia de direitos sociais. Ademais, existe a flexibilidade das relações de trabalho, a qual se objetiva através da flexibilidade dos contratos, dos salários, da jornada e do local de trabalho (Alves, 2011).

O desemprego estrutural compreende a exclusão de uma parte da população do mercado de trabalho, o que se relaciona com a automação e a alta rotatividade da mão de obra, que rapidamente se torna desqualificada em razão dos avanços tecnológicos (Chauí, 2014). Nessa lógica, o(a) trabalhador(a) também deve ser flexível, pois precisa gerir a sua empregabilidade e se adaptar às frequentes mudanças tecnológicas do mundo trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, além de desempenhar diversas tarefas e ser proativo e propositivo para o cumprimento de metas (Alves, 2011). Destaca-se que esse contexto é determinado pela redução dos salários, intensificação e precarização das condições de trabalho.

Nesse sentido, a lógica que opera o neoliberalismo tem contribuído para o “esfacelamento das funções mentais, dentre elas a atenção, constituindo indivíduos multifocais” (Leite; Tuleski, 2011, p. 117). Isso porque é demandado aos indivíduos um foco atencional refinado diante de atividades complexas, ao mesmo tempo que se espera que estejam atentos a uma variedade de estímulos externos (Leite; Tuleski, 2011). Ademais, observa-se que, para dar conta das diversas tarefas, muitas vezes, exige-se abolir, a qualquer preço, todo sofrimento e comportamento considerado desviante, a fim de manter ou “melhorar” o desempenho no trabalho, em uma lógica produtivista.

Ainda, considerando que o Estado se desobriga de garantir uma vida digna aos cidadãos, entende-se que isso leva à individualização de problemas que são de ordem social, bem como à responsabilização dos sujeitos por seus sofrimentos e fracassos. Tais características do neoliberalismo contribuem para que o individualismo e o ideal da meritocracia sejam traços significativos do atual desenvolvimento de nossa sociedade. Tendo isso em vista, entende-se que o fenômeno da medicalização e o da medicamentação surgem como produto e como uma forma de manter esse modo de reprodução da sociedade.

No âmbito educacional, as reformas neoliberais tiveram como objetivo a diminuição do investimento – com a justificativa do aumento de gastos –, a privatização e o controle do trabalho docente, subordinando o sistema educacional e o processo de escolarização às necessidades e interesses do mercado (Goulart, 2016). Desse modo, deve-se pontuar que, a partir da década de 1990, o Ensino Superior brasileiro passou por um processo de expansão, principalmente na administração privada, a qual ampliou o número de instituições e a oferta de vagas (Moura; Facci, 2016). Essa expansão está diretamente relacionada com a concepção da educação como mercadoria, uma vez que o Ensino Superior se tornou atraente para os grandes investidores, principalmente, do capital estrangeiro,

que viram a oportunidade de lucrar com o “mercado educacional” (Sguissardi, 2008). Além disso, considerando a importância do conhecimento e da tecnologia para a produção de mercadorias e para o poder capitalista, tornou-se importante formar trabalhadores especializados que atendessem a essa demanda.

Nesse cenário, pondera-se que as políticas educacionais para o Ensino Superior, implementadas principalmente nos anos 2000 e no início da década de 2010, como o Programa Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a Lei de cotas n. 12.711/2012, resultaram em maior distribuição das instituições e maior democratização do acesso (Oliveira *et al.*, 2020). No entanto, a forma de ingresso nas instituições de Ensino Superior, por meio do Sisu e vestibulares, tende a promover a competitividade e o ideal de meritocracia, aspectos que podem favorecer o processo de medicalização.

Outro aspecto a ser considerado é que, com a Emenda Constitucional 95, proposta no governo de Michel Temer (2016–2018), tem-se a limitação dos gastos públicos por 20 anos, impactando diretamente na viabilidade do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) correspondentes aos anos 2014–2024. O PNE prevê, por exemplo, a universalização da Educação Básica, a ampliação do acesso à educação técnica profissional e superior e o aumento de mestres e doutores no Ensino Superior (Brasil, 2014). A falta de recursos para a efetivação das metas se desdobra em drástica queda no acesso à educação e na qualidade no processo de escolarização. Também no governo de Michel Temer, houve a Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), alinhada a padrões internacionais de ensino e com foco tecnicista e produtivista. Ao flexibilizar o currículo e introduzir itinerários formativos, essa reforma prioriza a formação técnica e profissional para atender às demandas do mercado, o que levanta

questões sobre o impacto na formação crítica e integral dos estudantes (Soares; Brito; Dolzane, 2024). Além disso, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019–2022), houve cortes orçamentários, ameaças à autonomia universitária, assim como a proposta do programa Future-se, que buscava desobrigar a união dos investimentos no Ensino Superior, lançando esse nível de ensino, mais do que nunca, à lógica empresarial de mercado.

É nesse contexto mais amplo que se realiza a escolarização no Ensino Superior e, portanto, se desenvolvem as relações do processo ensino-aprendizagem. A partir disso, produz-se, nesse nível de ensino, “índices altos de reprovação, evasão e desistência; e formação massificada destinada a atender as demandas do mercado de trabalho e não buscando a utilização do conhecimento para uma sociedade justa” (Moura; Facci, 2016, p. 504). Esses aspectos compõem o fracasso escolar no Ensino Superior e se desdobram em particularidades que trazem mais elementos para refletir sobre o processo de medicalização nesse nível de ensino, os quais serão discutidos a seguir.

ENTRE EXIGÊNCIAS E DIFICULDADES: ASPECTOS DA VIVÊNCIA ACADÊMICA

Estudos têm demonstrado que o metilfenidato é utilizado tanto por estudantes com o diagnóstico de TDAH como por aqueles sem qualquer diagnóstico, sendo que esses últimos são a maioria, fazendo o uso de forma não prescrita por médicos (Cândido *et al.*, 2020; Pires *et al.*, 2018; Wille; Salvi, 2018). O acesso ao medicamento ocorre principalmente por meio de consultas médicas, pessoas próximas e compras clandestinas (Wille; Salvi, 2018), e seu consumo tem se difundido através da propaganda entre pessoas próximas

(Cândido *et al.*, 2020), que exaltam os benefícios do uso do medicamento, relacionados ao aumento da capacidade de concentração e à melhora no desempenho acadêmico (Pires *et al.*, 2018; Wille; Salvi 2018). Entende-se que existe uma valorização dos benefícios do uso do medicamento, uma vez que os usuários optam por prosseguir com o uso, mesmo quando sentem efeitos adversos, como cefaleia, taquicardia, ansiedade, falta de apetite, assim como angústia, tristeza, cansaço e insônia após o uso (Pires *et al.*, 2018; Wille; Salvi, 2018). Diante dessas informações, levanta-se o questionamento: O que está por trás da vivência acadêmica dos estudantes de graduação?

Primeiramente, é preciso reconhecer que, ao final de cada nível de ensino, espera-se que o estudante tenha desenvolvido um conjunto de aprendizados e habilidades para o ingresso no nível seguinte, sendo muito comum o surgimento de dificuldades nas séries iniciais de cada ciclo, quando existe um grande nível de reprovação ou desistência (Melo; Leal, 2020). Nessa direção, observa-se que, ao ingressar no Ensino Superior, os graduandos se deparam com novas exigências acadêmicas, que pressupõem a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que muitas vezes não ocorreram no percurso educacional anterior (Kafrouni *et al.*, 2020; Melo; Leal, 2020).

Entende-se que o Ensino Médio, sobretudo após a sua reforma em 2017, objetiva a adequação do(a) estudante às demandas do mercado (Soares; Brito; Dolzane, 2024). Devido ao modo de ingresso no Ensino Superior, ainda pode existir uma priorização de atividades que atendam às exigências dos processos seletivos, reduzindo essa etapa do processo de escolarização à preparação para a realização de Enem e vestibulares (Melo; Leal, 2020; Oliveira *et al.*, 2020). Desse modo, tem-se uma educação tecnicista voltada para a memorização e reprodução, promovendo um prejuízo em outras atividades que poderiam contribuir para o desenvolvimento dos estudantes (Melo; Leal, 2020). Ademais, esse modelo passivo-reprodutivo não contribui para a efetiva apropriação do conhecimento

e contribui para o esvaziamento de sentido do processo de ensino e aprendizagem. Assim, no Ensino Superior, espera-se um aluno ideal, sem considerar as condições sociais e históricas do momento, as próprias características do sistema educativo brasileiro e o contexto de formação anterior do estudante (Melo; Leal, 2020).

Sobre as dificuldades que os universitários enfrentam em relação às exigências acadêmicas, alguns estudos observam que ocorre uma quebra de expectativa na transição para a universidade, uma vez que se torna difícil acompanhar o ritmo das atividades, sendo necessário construir uma nova imagem de si (Kafrouni *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2020). Nesse sentido, os(as) estudantes se defrontam com exigências relacionadas à apropriação de uma grande quantidade de conteúdos, o que requer o desenvolvimento de hábitos de estudos que não eram demandados no nível de ensino anterior (Kafrouni *et al.*, 2020). Além disso, conforme Parreira e Pereira (2020), muitas vezes os acadêmicos são afetados pela demanda por produtividade através de exigências como o acompanhamento de todas as disciplinas obrigatórias e optativas, além de vinculação em atividades extracurriculares, como em projetos de pesquisa e extensão, sem uma preocupação institucional com as condições em que os estudantes dão conta dessas demandas. Desse modo, tem-se uma situação de sobrecarga de atividades, o que leva os estudantes a optarem por abrir mão de certas práticas acadêmicas em detrimento de outras, bem como resultam em pouco tempo para atividades de lazer e convivência com pessoas próximas (Kafrouni *et al.*, 2020; Parreira; Pereira, 2020; Oliveira *et al.*, 2020).

Ademais, os(as) estudantes são avaliados(as) através de notas, o que reforça “uma ideologia baseada muito mais na quantificação do que na qualificação” (Parreira; Pereira, 2020, p. 63). Geralmente, as notas compõem um índice de desempenho acadêmico, os quais podem ser utilizados, em alguns cursos, como critério para efetuar matrícula em disciplinas, para o recebimento de bolsas, para vagas em estágios e para a participação em projetos de ensino,

pesquisa e extensão (Parreira; Pereira, 2020). Esse procedimento pode favorecer a configuração de um espaço competitivo, endossando o individualismo em detrimento de relações de colaboração entre os estudantes.

Nesse sentido, cabe resgatar o estudo de Barros e Ortega (2011), que investigou as representações sociais do aprimoramento cognitivo farmacológico junto a estudantes universitários que informaram nunca ter feito o uso de metilfenidato. Conforme os(as) participantes, a pressão social para melhorar o desempenho exige um “comportamento sobre-humano e uma postura competitiva, tanto com os outros como consigo mesmo” (p. 354). Além disso, discutiram que a melhora no desempenho leva a inserção no grupo e a realização de desejos. Assim, os(as) estudantes demonstraram tolerar a prática de aprimoramento cognitivo, contudo, apontaram como principal preocupação o “risco de esta intensificar injustiças e desigualdades entre as pessoas em sociedades que já apresentam significativas diferenças sociais” (p. 360).

Ademais, Cury e Silva (2020) afirmam que a relação entre docentes e estudantes influencia o processo acadêmico e as concepções que os graduandos desenvolvem sobre o seu processo de formação. Essa relação pode, muitas vezes, fundamentar-se em um modelo de ensino hierarquizado e pouco dialógico (Oliveira *et al.*, 2020), assim como pode ser marcada pela falta de apoio e compreensão dos docentes frente às dificuldades dos alunos, o que contribui para uma autopercepção negativa por parte dos acadêmicos (Kafrouni *et al.*, 2020).

Também se faz necessário considerar os aspectos externos à academia e que se relacionam com a vivência no Ensino Superior, como mudanças de cidade, relações familiares e questões financeiras (Parreira; Pereira, 2020). Muitos estudantes, ao ingressarem no Ensino Superior, precisam ir morar em outras cidades, longe de seus familiares e amigos, o que demanda novas responsabilidades,

contribuindo para sentimentos de solidão e saudades, que podem afetar o bem-estar dos estudantes (Parreira; Pereira, 2020). Ademais, diante de tantas demandas, em um contexto que não pensa as particularidades dos(as) estudantes, existem aqueles(as) que também são trabalhadores(as) ou que precisam buscar emprego e se veem com dificuldades de conciliar a formação universitária com o trabalho que lhe dá subsistência, independência e autonomia (Oliveira *et al.*, 2020).

Por fim, é necessário colocar em evidência a pandemia de covid-19 e suas possíveis implicações para a vivência acadêmica. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a situação de pandemia, a qual implicou uma crise de saúde que teve repercussões econômicas e sociais. No âmbito educacional, ocorreu a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino a fim de conter a disseminação do vírus. Diante disso, nesse mesmo mês, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia de covid-19. Desde aquele momento, docentes, técnicos e estudantes tiveram que se adaptar a uma rotina completamente desconhecida. Ao refletir sobre a experiência da Psicologia Escolar no Ensino Superior nesse cenário, Silva *et al.* (2021) relataram que os(as) estudantes trouxeram queixas que já eram comuns antes da pandemia, como problemas financeiros da família, vulnerabilidade e risco sociais,

somadas então, ao medo, ao pânico da situação pandêmica e, em todas as falas, havia um ponto em comum. A “sensação ruim” por não estar produzindo, o “tempo perdido”, a conclusão do curso que se atrasaria ainda mais, o fato de não ter computador, a aula “chata”, as inúmeras distrações em casa, a internet ruim, ter somente um celular para estudar, enfim, toda essa dinâmica resultava num processo de culpabilização. Recaindo, sobre o próprio sujeito, uma intensa culpa, inclusive por não possuir as “condições ideais” para a continuidade das atividades acadêmicas (p. 280).

Sendo assim, destaca-se que esses aspectos são vistos como naturais no processo acadêmico no Ensino Superior, promovendo a individualização do sofrimento e a culpabilização dos sujeitos por suas dificuldades (Kafrouni *et al.*, 2020; Melo; Leal, 2020; Parreira; Pereira, 2020). Isso pode contribuir para os altos índices de reprovação, evasão e desistência, assim como para o processo de medicalização. As questões discutidas até o momento perpassam a Educação Superior e, portanto, podem trazer elementos para a compreensão de como se produz o fenômeno do uso de metilfenidato entre os estudantes universitários. Uma educação precarizada, massificada, que desconsidera as condições objetivas e a subjetividade dos estudantes e que reproduz o produtivismo, ancorando-se nos ideais hegemônicos – como o positivismo e o modelo biomédico – está alinhada com a lógica medicalizante. Dessa forma, ela pode facilitar o consumo de psicoestimulantes na busca por um melhor desempenho nos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo teórico foi possível evidenciar e compreender algumas determinações relacionadas ao uso de metilfenidato entre estudantes universitários. Torna-se preocupante o uso desse medicamento no Ensino Superior, que é realizado tanto por estudantes com o diagnóstico de TDAH como por aqueles sem diagnóstico, que fazem o uso de forma não prescrita por médicos.

Entende-se esse processo como uma faceta da medicalização, em que dificuldades e expressões dos indivíduos são abstraídas do seu contexto, desconsiderando os significados e sentidos produzidos a partir das experiências vividas. Ademais, questões coletivas, culturais e histórico-sociais tornam-se questões de ordem individual e biológica, que são suavizadas artificialmente, tornando

as lutas pelas transformações das condições de vida mais distantes de acontecerem (Suzuki *et al.*, 2017). Tendo isso em vista, aponta-se a necessidade de superação da dicotomia entre a biologia e cultura, entendendo a experiência social como fundamental para o desenvolvimento humano. Sugere-se a promoção de espaços de discussão sobre esse fenômeno e seus determinantes junto a professores e estudantes, de modo que se possa problematizar a lógica produtivista, que valoriza a alta performance a qualquer custo.

Assim, faz-se necessário compreender o espaço universitário como um contexto de desenvolvimento, considerando os múltiplos determinantes históricos e sociais que o constituem, lançando um olhar sobre as práticas educativas e os processos subjetivos que se desenvolvem nesse espaço. Logo, deve-se buscar o enfrentamento de concepções e práticas reducionistas e adaptacionistas da vivência humana, vislumbrando o desenvolvimento integral dos indivíduos e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANVISA. **Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC**. v. 2, ano 2, p. 14, 2012.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem-que-trabalha. **Estudos do Trabalho (RRET)**, ano 5, n. 8, 2011.

BARBARINI, Tatiane de Andrade. Corpos, “mentes”, emoções: uma análise sobre TDAH e socialização infantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32i73058>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BARROS, Denise Borges. **Os usos e sentidos do metilfenidato: experiências entre o tratamento e o aprimoramento da atenção**. 2014. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Centro Biomédico, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8460. Acesso em: 14 jun. 2020.

BARROS, Denise; ORTEGA, Francisco. Metilfenidato e aprimoramento cognitivo farmacológico: representações sociais de universitários. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 350-362, jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017>. Acesso em: 28 out. 2024.

CALIMAN, Luciana Vieira. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 559-566, set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000300017>. Disponível em: <http://scielo.br/j/pe/a/dMWSQRntTwZwHpXBTswQHhv/?lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2020.

CALIMAN, Luciana Vieira. A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 135-144, abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000100016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hBfJpQhp43DFzLKnCbmPQwf/?lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2020.

CALIMAN, Luciana. Vieira; PASSOS, Eduardo; MACHADO, Adriana Marcondes. A Medicação nas práticas de saúde pública. *In*: KASTRUP, Virginia; MACHADO, Adriana Marcondes. **Movimentos Micropolíticos em saúde, formação e reabilitação**. Curitiba: Ed. CRV. 2016.

CALIMAN, Luciana Vieira; RODRIGUES, Pedro Henrique Pirovani. A experiência do uso de metilfenidato em adultos diagnosticados com TDAH. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 125-134, mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372189590012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/FWcrLLxCsy6c9Tz7YmXd9Pq/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2020

CÂNDIDO, Raissa Carolina Fonseca; PERINI, Edson; PÁDUA, Cristiane Menezes de; JUNQUEIRA, Daniela Rezende. Prevalência e fatores associados ao uso de metilfenidato para neuroaprimoramento farmacológico entre estudantes universitários. **Einstein**, São Paulo, v.18, 2020. Disponível em: https://journal.einstein.br/wp-content/uploads/articles_xml/2317-6385-eins-18-A04745/2317-6385-eins-18-A04745-pt.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia Neoliberal e Universidade. *In*: ROCHA, André (Org.). **A ideologia da competência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2014. p. 85-112.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. 3. ed. [S. l.: s. n.], 2016. *E-book*.

CURY, Daniel Gonçalves; SILVA, Sílvia Maria Cintra da. Relações entre docentes e estudantes na Educação Superior vistas por meio da reprovação: caminhos para a atuação do psicólogo escolar. *In*: SILVA, Sílvia Maria Cintra; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Psicologia Escolar e o Ensino Superior Debates Contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2020. p. 77-94.

DOMITROVIC, Nathalia; CALIMAN, Luciana Vieira. As controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29163163>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/MHwXfV7KDY7vTFY6NDhdF9f/?lang=pt> Acesso em: 5 nov. 2020.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; VASCONCELOS, Mário Sérgio. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016120>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/8YyRvGhQbXxNxD6bYHMqBFk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GONÇALVES, Cristiana de Siqueira; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. "Drogas da Inteligência?": Cartografando as controvérsias do consumo da Ritalina® para o aprimoramento cognitivo. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 8, n. 2, p. 53-67, 2018. DOI: 10.26864/pcs.v8.n2.5. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v8n2/1688-7026-pcs-8-02-53.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GOULART, Débora. Os professores da rede pública estadual frente a política educacional neoliberal. **Revista de Cultura Política**. v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36340>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO E SAÚDE DO FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação**. São Paulo: Conselho Federal de Medicina, 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

HERRERA, Miguel Hexel. **Da depressão ao transtorno do déficit atenção/ hiperatividade**: notas sobre a promoção publicitária da Ritalina. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/129986>. Acesso em: 13 jul. 2020.

KAFROUNI, Roberta Sant'Anna; DOMINGUES, Rafaela de Campos; ANTUNES, Anna Paula Lindolpho. Dificuldades acadêmicas na universidade: análise das queixas relatadas por estudantes. *In*: FARIA, Paula Maria Ferreira; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 103-125.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tgRyMKJ8tLyDSL5HKzNNLj/?lang=pt>. Acesso em: 6 dez. 2020.

LEMO, Flavia Cristina Silveira. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 485-492, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183772>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HtkkcpC7d5LZZmjKb6xSMZx/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2020.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 19. ed. Perdizes: Cortez, 2010.

MELO, Leticia Cavalieri Beiser de; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. Desafios no processo de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. *In*: SILVA, Sílvia Maria Cintra; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Psicologia Escolar e o Ensino Superior Debates Contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2020. p. 23-38.

MELLIS, Fernando. Venda de remédios derivados de anfetamina bate recorde no Brasil. **R7**, 24 out. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/venda-de-remedios-derivados-de-anfetamina-bate-recorde-no-brasil-24102020?fbclid=IwAR21Z20BdRLMazxWe4p-lxUOLn0fl1SY4eUTapsKyCfYvAAF8zrWxOi-pNI>. Acesso em: 4 nov. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e o TDAH. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos "includidos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à Patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 133-195.

MOURA, Fabricio Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 503-514, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYzrdJzXDGnbRfc/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2020.

OLIVEIRA, Italo Weiner Martins de; LIMA, Luana Mundim de; PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos. Permanecer ou evadir: conhecendo o processo vivenciado por estudantes do Ensino Superior. *In*: SILVA, Silva Maria Cinta; LEAL, Zaira Fátima de Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Psicologia Escolar e o Ensino Superior Debates Contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2020. p. 95-116.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; HARAYAMA, Rui Massato; VIÉGAS, Lygia de Sousa. Drogas e Medicalização na Escola: Reflexões sobre um debate necessário. **Teias**, v. 17. n. 45, p. 99-118, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24598>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24598>. Acesso em: 15 out. 2020.

ORTEGA, Francisco; BARROS, Denise; CALIMAN, Luciana; ITABORAHY, Claudia; JUNQUEIRA, Livia; FERREIRA, Cláudia Passos. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.14, n. 34, p. 499-512, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/qWBjS8FvKTpkFgQxtnnnx/>. Acesso em: 27 mai. 2020.

PARREIRA, Vanessa Aparecida Diniz; PEREIRA, Maristela de Souza. Vivências de sofrimento em estudantes de Psicologia. *In*: SILVA, Silva Maria Cinta; LEAL, Zaira Fátima de Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Psicologia Escolar e o Ensino Superior Debates Contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2020. p. 57-76.

PIRES, Marina dos Santos Pires; DIAS, Aureanny De Paula; PINTO, Danúbia Cristina Lopes; GONCALVES, Patrícia Guimarães; SEGHEO, Wellington. O uso de substâncias psicoestimulantes sem prescrição médica por estudantes universitários. **Revista Científica FAGOC - Saúde**, v. 3, n. 2, p. 22-29, 2018. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/saude/article/view/370>. Acesso em: 23 set. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 23 ago. 2021.

SILVA, Lucas Silveira Da; JÚNIOR, Paulo Roberto Mendes; ARAÚJO, Francisca Eloísa Do Nascimento. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: sofrimento, culpa e (im) produtividade. *In*: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira. **Onde está a Psicologia Escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 272-286.

SOARES, Guilherme Araújo; BRITO, Ynara Luniere; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. As implicações das ideias neoliberais presentes na reforma do Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, 2024.

SUZUKI, Mariana Akemi; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. A medicalização da educação: reflexões para a compreensão e enfrentamento desse fenômeno. *In*: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FRANCO, Adrian de Fátima. **Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural**: em defesa da emancipação humana. Maringá: EDUEM, 2017. p. 43-70.

UNITED NATIONS. **Report of the International Narcotics Control Board for 2014**. United Nations: New York, 2015.

WILLE, Amanda Raira Fernandes; SALVI, Jeferson de Oliveira. Prevalência do uso de metilfenidato em acadêmicos de um centro universitário em Ji-Paraná, Rondônia. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research**, v. 24. n. 3, p. 13-19, 2018. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20181103_224809.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.



10

Mônica Rafaela de Almeida

Mayara Wenice Alves de Medeiros

Cynthia Castiel Menda

Daniela da Cunha Lopes Almeida

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, SAÚDE MENTAL E INCLUSÃO:

**POSSIBILIDADES
PARA A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA
NO ENSINO SUPERIOR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-351-6.10

INTRODUÇÃO

A atuação da Psicologia em diferentes cenários educacionais se expandiu, principalmente, após a implementação das políticas de acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) dos últimos 14 anos, como a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A partir dessas políticas, o psicólogo passou a integrar as equipes de assistência estudantil das universidades federais, atuando com ações relacionadas à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes (Almeida *et al.*, 2021).

Compreende-se que essas equipes devem ter uma atuação interdisciplinar, o que possibilita uma troca de experiências e diálogos entre diversas profissões (Frigotto, 2008). Essa perspectiva de atuação pode promover a realização de intervenções que considerem a diversidade humana e a desigualdade social existentes no contexto acadêmico.

Nesse cenário, observa-se uma série de dificuldades relacionadas a qual seria o papel da Psicologia na assistência estudantil. Existe uma multipluralidade de demandas, como a ausência de referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia e a carência de estudos na literatura que discutam a prática do psicólogo no Ensino Superior, mais especificamente na assistência estudantil.

Percebe-se que esse campo de atuação da Psicologia ainda se configura como uma práxis que vem se consolidando concomitantemente à própria inserção do psicólogo nas IFES, desenvolvendo-se com ações de promoção à saúde, inclusão e diversidade, além da operacionalização de políticas de assistência e apoio formativo aos diferentes atores da comunidade acadêmica (Moura; Facci, 2016; Almeida *et al.*, 2021).

Na educação, o psicólogo embasa sua prática a partir de uma compreensão de desenvolvimento humano e aprendizagem relacionada com os aspectos psicológicos, sociais, culturais e institucionais (Moura; Facci, 2016). É necessário priorizar ações que envolvam os atores do processo educativo, na construção de um modelo educacional crítico e emancipador, com atividades de apoio ao discente, formação de professores, desenvolvimento de pesquisas institucionais e de extensão universitária.

Assim, a inserção do psicólogo no Ensino Superior público federal faz emergir, principalmente, o fomento de ações para ampliar o itinerário formativo e a permanência acadêmica dos estudantes, de modo a minimizar a retenção e evasão. Nesse sentido, este capítulo pretende trazer um debate sobre a atuação do psicólogo nas IFES a partir dos seguintes eixos: política de assistência estudantil, saúde mental e inclusão.

A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AS INTERFACES COM A PSICOLOGIA

A Educação Superior brasileira, historicamente, se constituiu de forma elitizada³⁷, privilegiando a burguesia e excluindo a classe trabalhadora³⁸. Porém, a partir dos anos 2000, houve a implementação de várias políticas educacionais, como: a Lei de Cotas, o PNAES e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

37 O acesso era marcado pela origem social, um privilégio que se relacionava com uma escolarização básica de qualidade, estando associada a mecanismos meritocráticos e de seleção social (Gomes; Moraes, 2012).

38 Esse termo se refere às pessoas que vivem em uma conjuntura na qual precisam vender sua força de trabalho de uma forma explorada para sobreviver.

Universidades Federais (Reuni), que ampliaram o acesso e a permanência de estudantes que tradicionalmente foram excluídos desse nível de ensino, a exemplo de negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (Heringer, 2015; Almeida, 2019).

Com o objetivo de democratização, o Ensino Superior público brasileiro foi marcado por forte expansão: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de matrículas, de ingressantes e de concluintes. As políticas de acesso e permanência supracitadas fizeram uma alteração significativa no perfil dos estudantes das universidades públicas federais. A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais (Fonaprace, 2019)³⁹ aponta que o público das IFES tem mudado substancialmente, no sentido de se aproximar da diversidade cultural e racial da população brasileira, assim como refletir a desigualdade de renda do país. Contudo, ressalta-se que muitas ações precisam ser feitas para garantir não somente o ingresso, mas também a permanência e a formação qualificada do corpo discente.

Como forma de ampliar as condições de permanência dos estudantes nas IFES, em 2007, ocorreu a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da Portaria Normativa n. 39 do Ministério da Educação (MEC). Em 2010, com o Decreto n. 7.234, esse programa foi ampliado e transformado em política de governo (Almeida, 2019). Em 2024, com a Lei n. 14.914, há a institucionalização da PNAES enquanto uma política de estado, sendo um avanço significativo no que se refere à permanência dos estudantes das universidades federais, uma vez que amplia as oportunidades e as condições de permanência, articulando as ações com ensino, pesquisa e extensão.

39

A V Pesquisa foi realizada em 2018 e publicada em 2019. Apesar das edições anteriores seguirem um padrão de 4 em 4 anos, não houve outra edição da pesquisa em 2022. Até o momento, a V Pesquisa continua sendo o documento mais atual do perfil dos estudantes universitários.

A PNAES é uma política direcionada aos estudantes matriculados nas IFES e tem sete objetivos: democratizar e garantir as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais; reduzir as taxas de retenção e evasão; contribuir para a promoção da melhoria do desempenho acadêmico, da inclusão social e diplomação; apoiar estudantes estrangeiros provenientes de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países; assim como estimular a participação e o alto desempenho dos estudantes em competições de natureza esportiva e acadêmica e incentivar as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área da assistência estudantil.

Observa-se uma amplitude de objetivos na PNAES e esses parecem dialogar com as demandas simbólicas e materiais dos estudantes, aproximando-se de uma concepção de assistência estudantil enquanto um direito materializado a partir de equipamentos permanentes na infraestrutura das universidades e acessíveis a todos os estudantes.

A PNAES propõe a operacionalização das ações de permanência estudantil a partir de dez programas: Programa de Assistência Estudantil (PAE); Programa de Bolsa Permanência (PBP); Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases); Programa Estudantil de Moradia (PEM); Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir); Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate); Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe); Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); e Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS).

O PAE e o PBP compreendem ações de concessão de benefício direto para os estudantes através de bolsas e auxílios. O Pases engloba atividades de promoção e garantia de segurança alimentar e nutricional para os estudantes. O PEM visa possibilitar condições de moradia digna aos discentes durante sua formação acadêmica.

O programa Incluir engloba ações e equipamentos que promovam a inclusão, acessibilidade e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. O Pate tem como objetivo a oferta de transporte gratuito para os discentes se deslocarem para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O Propepe visa a criação de espaços de acolhimento infantil para apoiar os estudantes com filhos menores de seis anos de idade, para que esses tenham as melhores condições de ensino e aprendizagem. O PAB compreende a disponibilização de salas de estudo ou bibliotecas com acesso à internet e ao acervo bibliográfico durante as vinte e quatro horas do dia. O Promisae tem como objetivo a concessão de bolsas e auxílios para os estudantes estrangeiros oriundos de acordos de cooperação. O PAS compreende ações de cuidado e bem-viver no ambiente universitário, tendo como referência um modelo de atenção à saúde mental aberto e de base comunitária, estimulando o pertencimento institucional e valorizando o convívio com a família e a comunidade, com o objetivo de construir uma cultura inclusiva, acolhedora, antimanicomial, humanista e não violenta.

A partir da descrição dos programas supracitados, observam-se algumas propostas que parecem dialogar com uma perspectiva de totalidade da vida humana e seus constituintes históricos, políticos e sociais. Entretanto, percebe-se que as ações previstas na PNAES ainda necessitam de regulamentação, delimitação da fonte de recursos financeiros para custear a implementação e maior clareza na forma como os programas serão desenvolvidos. Apesar dessas limitações, a política apresenta proposições que podem fomentar a inclusão social, a formação ampliada, a melhoria do desempenho acadêmico e o bem-viver na universidade.

Nesse contexto, a Psicologia tem um cenário rico em possibilidades de atuação. Porém, percebe-se que a maioria dos concursos públicos para a contratação de psicólogos que irão atuar na assistência estudantil das IFES ainda apresenta uma definição de perfil

genérica e sem delimitação de atuação, apontando para a existência de um trabalho ainda em construção (Silva; Silva, 2019), o qual vem sendo realizado concomitantemente à própria inserção no campo de atuação, com ações relacionadas à mediação do ensino e aprendizagem dos estudantes; à formação continuada para os docentes; à participação na elaboração de projetos, programas e políticas institucionais; e ao apoio ao itinerário formativo dos estudantes (Almeida *et al.*, 2021).

Além disso, o psicólogo que atua na assistência estudantil pode contribuir com a criação de espaços coletivos de cuidado em saúde mental articulados com a realidade dos discentes e a promoção de discussões sobre as causas multifacetadas do sofrimento psíquico, como as vulnerabilidades sociais⁴⁰, o capacitismo⁴¹ e a incerteza do futuro. Assim, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Assistência Estudantil, pode-se construir ações de saúde mental baseadas em um modelo aberto e comunitário, com atividades que fortaleçam os laços sociais, a partilha de experiências e o senso de pertencimento à universidade, fatores fundamentais para ampliar a permanência e minimizar a evasão e a retenção.

Percebe-se ainda que a PNAES possibilita que a atuação da Psicologia na assistência estudantil das IFES seja interdisciplinar, considerando os diferentes atores da comunidade acadêmica, tendo em vista que o desenvolvimento e a aprendizagem são constituídos historicamente, na totalidade da vida humana, pela ação ativa do homem sobre o mundo (Davis; Oliveira, 2015), exigindo diálogos entre diversas profissões para que as intervenções sejam numa ótica de totalidade (Frigotto, 2008). Assim, o papel do psicólogo na

40 Situações ou identidades que concorrem para a precariedade das condições de vida dos indivíduos, como acesso precário à saúde; a lgbtfofia; transfobia; racismo; sexismo; violência diversas; ruptura de vínculos sociais; negação de direitos; falta de proteção social; precariedade do trabalho; desemprego; subemprego; entre outros (Carmo; Guizardi, 2018).

41 Preconceito que oprime e define as pessoas com deficiências como incapazes de realizar diferentes atividades por estarem fora do padrão aceito como normal (Laje *et al.*, 2023).

assistência estudantil é possibilitar, aos sujeitos que fazem a comunidade acadêmica, uma compreensão quanto aos seus papéis no processo educacional, tendo como horizonte o sucesso acadêmico e as transformações sociais emancipadoras (Silva; Silva, 2019).

Essa perspectiva de atuação da Psicologia na assistência estudantil pode possibilitar uma ampliação do bem-viver dos atores que compõem o ambiente acadêmico, bem como oportunizar espaços de fala, reflexão e conscientização quanto às práticas e funções de cada sujeito num processo educacional e de constituição da saúde mental que é eminentemente coletivo.

PSICOLOGIA E SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

As questões relativas à saúde mental dos estudantes universitários são um dos temas que vem crescendo na produção científica do mundo e do Brasil, sendo considerado por muitos como um problema de saúde pública. O sofrimento psíquico dos universitários está associado a diversos fatores, como: pressão acadêmica, habilidades de enfrentamento, economia e comunicação social (American College Health Association, 2018; Li *et al.*, 2020; Pinto, 2016; Leão *et al.*, 2018; Gomes *et al.*, 2020). Pode-se inferir que, no caso dos estudantes brasileiros, as desigualdades sociais, o capacitismo e a precarização das condições objetivas de vida podem ser fatores de sofrimento psíquico associados.

As pesquisas brasileiras sobre saúde mental universitária mostram uma prevalência em diagnósticos de transtornos de humor, ansiedade e somatização (Leão *et al.*, 2018; Gomes *et al.*, 2020) e um aumento de demandas com o advento da pandemia de covid-19, principalmente nas questões relativas à ansiedade, medo, estresse,

culpa, raiva, desamparo e luto (Almeida *et al.*, 2022; Gundim *et al.*, 2021; Penha *et al.*, 2021).

Em relação aos levantamentos referentes aos estudantes universitários de instituições federais, o documento mais abrangente e utilizado como base nos estudos sobre o tema é a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais (Fonaprace, 2019). Esse estudo contou com a participação de 424.128 discentes de 63 universidades federais, resultando numa fração amostral de 35,34% de estudantes universitários do total de matriculados no ano de 2018 no Brasil, quando foi aplicada. Os resultados da pesquisa, no que diz respeito à saúde mental, revelam que 83,5% afirmam ter dificuldades emocionais, 63,6% relatam sintomas de ansiedade e 45,6% desânimo ou desmotivação; a ideia de morte afeta 10,8% dos estudantes e o pensamento suicida é relatado por 8,5% dos universitários. Quando perguntados sobre fatores que impactam no desempenho acadêmico, 23,7% citam problemas emocionais; 16%, adaptação a novas situações; 28,4%, falta de disciplina/hábito de estudo; e 13,8%, problemas de relacionamento social/interpessoal.

A V Pesquisa traz, igualmente, informações sobre os atendimentos na assistência estudantil e sobre a busca dos estudantes por tratamento psicológico/psiquiátrico. Os dados mostram que 32,4% estiveram ou estão em atendimento psicológico, sendo que 13,7% procuraram atendimento psicológico há mais de um ano, 9% disseram procurar atendimento no último ano e 9,7% declararam estar, no momento, em acompanhamento psicológico. O uso de medicação psiquiátrica é relatado por 9,8% dos estudantes em algum momento da vida e 6,5% tomavam no momento da realização da pesquisa, sendo que, daqueles que estavam ou estiveram em tratamento psicológico, 39,9% estão fazendo ou fizeram uso de medicação psiquiátrica. Entre o público que nunca teve acompanhamento psicológico, 1,1% estava tomando medicação psiquiátrica e 3,8% já fez uso, mas no momento da pesquisa não utilizava mais (Fonaprace, 2019).

Complementando os dados, outro estudo realizado com 215 profissionais de equipes multiprofissionais (assistentes sociais, pedagogos e psicólogos) que atuam na assistência estudantil mostra que os motivos psicológicos mais prevalentes para a procura dos serviços foram: ansiedade (57,6%), risco de suicídio (48,8%) e problemas de relacionamento e/ou afetivos (45,1%), corroborando as pesquisas citadas anteriormente (Menda *et al.*, 2021). Em outra pesquisa realizada exclusivamente com psicólogos da assistência estudantil, foram descritos como desafios relevantes para a prática profissional no atendimento aos universitários: os altos índices de sofrimento psíquico relatados; os conflitos existentes no processo de ensino e aprendizagem; os problemas financeiros, familiares e afetivos dos estudantes; as dificuldades com a vida acadêmica dos estudantes trabalhadores; preconceitos de gênero, cor/raça, classe social e deficiência no contexto acadêmico (Almeida *et al.*, 2021).

É importante lembrar que essa população atendida no setor de assistência estudantil é considerada vulnerável, tanto por aspectos socioeconômicos como emocionais. Como causas dessa vulnerabilidade emocional, podemos citar: eventuais problemas de saúde física, choque cultural e distanciamento de sua rede de apoio psicossocial (família e amigos), no caso de mudança de cidade para fazer o curso (Recktenvald *et al.*, 2018).

Salienta-se que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010) é anterior ao PNAES, ainda sendo vigente como documento-base. Esse programa já possuía referência à atenção à saúde, como um dos âmbitos de atuação, mas trazia a prioridade de atendimento dentro das universidades em uma ordem: alimentação, transporte, moradia estudantil e apoio pedagógico. Assim, percebia-se que a saúde mental não estava nas prioridades de destinação de verba e nem sempre fazia parte dos programas institucionais, levando, muitas vezes, as(os) psicólogas(os) de dentro das instituições a focarem no atendimento individual (Recktenvald *et al.*, 2018; Bleicher; Oliveira, 2016). Contudo, espera-se que, com a nova

PNAES, por meio do PAS, a saúde mental nas universidades seja trabalhada de forma mais prioritária, ampliando as possibilidades de atuação da Psicologia.

Igualmente, constata-se que não há programas de formação continuada para os servidores que atuam na assistência estudantil para a consecução desse objetivo do programa PNAES (Costa; Dias, 2019). Assim, tem-se uma realidade de equipes de assistência estudantil que frequentemente não possuem capacitação na área de saúde coletiva, não têm metas para cumprir nesse item do programa, nem mecanismos de avaliação, e os gestores não estimulam o desenvolvimento de atividades voltadas para a promoção e prevenção em saúde (Costa; Dias, 2019).

Bleicher e Oliveira (2016) apontam como dificuldades para o atendimento das questões emocionais dos estudantes universitários: o sistema de saúde deficiente; a ausência de um programa de capacitação dos técnicos quanto aos mecanismos de consecução dos objetivos da política; as poucas ações para promoção e prevenção em saúde; a baixa percepção acerca da necessidade da mudança de atuação no serviço por parte dos gestores; a ausência de mecanismos de avaliação da política e de metas explícitas a serem cumpridas; e a falta de integração dos serviços à rede municipal pública de saúde.

A saúde mental dos universitários deveria ser atendida por uma equipe interdisciplinar, sendo importante ações conjuntas junto aos estudantes, pois 73% dos psicólogos trabalham com outros profissionais, destacando-se os pedagogos e assistentes sociais (Bisinoto; Marinho-Araújo, 2015). As ações de promoção de saúde mental são fundamentais no contexto da universidade (Gomes *et al.*, 2020; Leão *et al.* 2018; Penha *et al.*, 2020). O psicólogo tem o compromisso de construção e implementação da política de assistência estudantil, além de desenvolver suas atividades técnicas específicas, resgatando relações institucionais que potencialmente contribuem

para o sofrimento do estudante e interferem em seu desenvolvimento no ambiente educacional (Bisinoto; Marinho-Araújo, 2014; Moura; Facci, 2016; Costa; Dias, 2019).

Entende-se que o compromisso da Psicologia com a saúde mental universitária é fundamental para um atendimento mais coletivo, que envolva os diferentes atores do contexto universitário (coordenadores, professores, servidores, entre outros), visando atender às questões educacionais e de formação humana. O campo da Psicologia na assistência estudantil ainda está num momento de construção, com diversos desafios a serem enfrentados e é fundamental a ideia de uma agenda de desenvolvimento de formação continuada que possua ações, como: construção de comunidades em serviços de apoio ao estudante, criação de redes entre serviços, interdisciplinaridade e a constituição de uma identidade profissional na área de assistência estudantil (Polydoro, 2022).

PSICOLOGIA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A sociedade contemporânea ainda é predominantemente excludente, o que reverbera nos contextos educacionais e afeta a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação acadêmica de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), pessoas originárias de comunidades quilombolas, indígenas, ciganas, povos tradicionais, pessoas LGBTQIAPN+, além daquelas pertencentes a culturas diferenciadas do padrão heteronormativo, que não são contempladas nos grupos mencionados.

Nesse contexto, surgem as ações afirmativas, políticas focalizadas que buscam ampliar o acesso à educação, saúde, emprego, entre outros de grupos minoritários. No acesso à Educação Superior,

as ações afirmativas podem ser exemplificadas por cotas, bônus de ingresso nos cursos de graduação e bolsas de estudo, funcionando como estratégias pontuais que visam minimizar as desigualdades sociais de acesso a este nível de ensino, promovendo uma igualdade material e de direitos básicos de cidadania, como também valorização étnica e cultural (Feres Júnior *et al.*, 2018).

No Ensino Superior público federal, com a política de cotas implantada a partir de 2012, como já referido anteriormente, houve uma ampliação de acesso de estudantes tradicionalmente excluídos desse nível de ensino, a exemplo de negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, mas ainda está longe de alcançar uma representatividade da população brasileira (Heringer, 2015; Almeida, 2019; Freitas *et al.*, 2022).

Os estudos apontam que as condições de permanência dos estudantes cotistas têm sido desafiadoras, pois há muitas dificuldades para construir uma trajetória acadêmica de experiências formativas para além da sala de aula. As atividades de Monitoria Acadêmica, Iniciação à Docência, Residência Pedagógica, Pesquisas de Iniciação Científica/Tecnológica, Programas de Educação Tutorial (PET) e Programas de Extensão Universitária têm pouca participação de pessoas com NEE e minorias de grupos socialmente excluídos, pois esses enfrentam barreiras atitudinais, capacitistas e de comunicação para acessar as atividades formativas supracitadas (Silva, 2017; Sales, 2019; Silva Neto, 2021).

Assim, entende-se que, para além da matrícula e presença física de estudantes na educação, é fundamental que esses sejam acolhidos em suas necessidades e tenham a garantia de desenvolvimento integral, acesso à itinerários formativos diversos e aprendizagem contínua, para que assim possam progredir nas competências e habilidades necessárias para ingressar no mundo do trabalho.

O programa Incluir foi uma das primeiras iniciativas de acessibilidade e inclusão na Educação Superior. Implementado

em 2005, efetivou-se por meio de projetos de criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade apresentados pelas IFES (Melo *et al.*, 2021). Esse programa visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade, buscando a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais para garantir o pleno acesso e a permanência dos estudantes com NEE e de outros grupos minoritários. Com a PNAES (Brasil, 2024), o Incluir passou a fazer parte dos programas de assistência estudantil, institucionalizando-se como uma política pública, o que pode possibilitar a ampliação das oportunidades e das condições de permanência dos estudantes.

Outro importante avanço para viabilizar a permanência e promover a democratização no Ensino Superior foi a criação do Programa de Bolsa Permanência, em 2013, uma política pública voltada para a concessão de auxílio financeiro, sobretudo, a pessoas originárias de comunidades quilombolas, indígenas, de povos tradicionais e em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2013). O Programa de Bolsa Permanência, trazido na PNAES, segue as diretrizes do programa criado em 2013 e visa minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais.

Com o intuito de ampliar o acesso ao Ensino Superior de pessoas travestis, transexuais e transgêneras (população T), vale ressaltar as ações isoladas de algumas universidades, a exemplo da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Federal de Lavras, da Universidade Federal do Rio Grande e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que aprovaram, recentemente, a criação de cotas para esses públicos específicos. Essa ação pioneira das universidades é um importante passo para a garantia do direito de pessoas travestis, transexuais e transgêneras ao acesso à Educação Superior, ao considerar, principalmente, que o ingresso da população T nas universidades federais é de apenas 0,2% (Fonaprace, 2019).

Outras práticas de inclusão nas universidades que merecem destaque são o próprio reconhecimento do nome social e a criação de espaços, como banheiros públicos que não tragam identificação de gênero. Contudo, apesar das ações de algumas universidades, destaca-se a necessidade de criação de políticas que garantam de forma efetiva o acesso e a permanência da população T nas universidades públicas. Promover a diversidade nas universidades é uma estratégia de fomentar os questionamentos dos privilégios de classe e dos padrões cis heteronormativos, além de favorecer a criação de políticas voltadas para grupos historicamente invisibilizados (Duarte, 2023).

Algumas propostas que visam ampliar a inclusão na universidade também passam pela participação dos estudantes como os Coletivos Universitários. Esses Coletivos surgem espontaneamente da reunião de indivíduos que buscam debater causas comuns e estabelecer pautas de discussão e estudo dentro de sua temática, como questões de raça, gênero e etnia. Os Coletivos não estão formalmente estabelecidos na estrutura das universidades, mas são entendidos como uma possibilidade de proporcionar a participação estudantil universitária e, muitas vezes, são capazes de transformar suas lutas em mudanças na melhoria do atendimento das necessidades específicas de cada grupo (Medeiros *et al.*, 2017).

Quanto à atuação profissional, destacam-se, no contexto apresentado, as ações da psicologia nos núcleos de acessibilidade. A presença do psicólogo nesses núcleos é fundamental na promoção de ações e políticas que possam atuar, principalmente, contra a existência de barreiras atitudinais e metodológicas. Para tanto, faz-se necessária uma atuação socialmente crítica e a quebra com práticas focadas nos déficits e dificuldades da pessoa com deficiência. Em uma pesquisa realizada com 17 universidades que possuem núcleos de acessibilidade, sete indicaram que têm psicólogos em sua equipe,

sete afirmaram que não possuem e três fazem parcerias com psicólogos locados em outros setores da universidade. Além disso, as funções indicadas pelos gestores para esses profissionais também se mostram difusas, com maior prevalência nas atividades com foco na Educação Especial, na Psicologia Escolar e na Psicopedagogia (Ciantelli *et al.*, 2017). Esses dados revelam a existência desse campo de atuação, pouco ocupado pelos profissionais de Psicologia, mostrando pouco conhecimento por parte dos gestores dos núcleos de acessibilidade sobre as contribuições que o psicólogo pode trazer para o trabalho de inclusão e acessibilidade nas universidades.

O psicólogo que atua no Ensino Superior, mais especificamente na assistência estudantil e nos núcleos de acessibilidade, tem um papel importante no processo de ampliação da inclusão, realizando ações de combate à exclusão e ao capacitismo, fomentando a permanência e a participação plena dos estudantes com NEE e grupos minoritários. A criação de espaços formativos que preconizam uma cultura em direitos humanos, com novos modos de convívio interpessoal, valorização da diversidade humana e respeito aos limites individuais é uma das ações em que o psicólogo pode e deve se inserir no espaço universitário (Rodrigues *et al.*, 2014).

Apesar da importância da atuação do psicólogo no Ensino Superior, percebe-se uma escassez de trabalhos na literatura acerca da atuação desse profissional, principalmente junto às ações de inclusão e acessibilidade. A ausência de relatos na literatura pode se dar pela recente inserção desses profissionais na Educação Superior e como um reflexo da ausência de psicólogos que atuem na elaboração de políticas pedagógicas e de ações nas universidades voltadas para esse público, constituindo-se, portanto, um campo de atuação recente e em construção.

CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PRÁXIS PSICOLÓGICA EM CONSTRUÇÃO

As discussões apontadas ao longo do capítulo evidenciam a importância do debate a respeito de qual seria a práxis do psicólogo no Ensino Superior, particularmente no campo da assistência estudantil. Nesse sentido, este texto não objetivou trazer uma descrição de quais seriam as possibilidades de atuação do psicólogo, apontando soluções para os impasses discutidos, mas sim provocar reflexões e, talvez, esboçar horizontes possíveis para a construção de uma identidade profissional alinhada ao compromisso ético-político, tendo em vista a interface entre assistência estudantil, educação, saúde mental e inclusão.

Um estudo realizado por Gomes e Oliveira (2022) indicou que a presença da Psicologia na Educação Superior ainda está voltada prioritariamente para a área da atenção à saúde do estudante, indo ao encontro do lugar até então ocupado pela área, após o psicólogo ser considerado profissional de saúde por meio da Resolução n. 218 do Conselho Nacional de Saúde, de 1997. Ressalta-se, por outro lado, que a Psicologia atualmente é classificada como parte das Ciências Humanas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), juntamente com áreas como a Sociologia, Antropologia, Filosofia e História (Áreas [...], s.d).

Em razão disso, as autoras citadas defendem que o campo de conhecimento psicológico, diante da sua diversidade teórica e metodológica como ciência e de sua prática como profissão, acaba ficando limitado caso não considere as diversas possibilidades de atuação da Psicologia no contexto da educação, bem como em outros campos, uma vez que, como já destacado em vários momentos deste texto, as ações relacionadas aos objetivos da PNAES extrapolam a dimensão da saúde.

Ademais, na sua atuação, o psicólogo precisa ter um olhar ampliado para a assistência estudantil, no intuito de não reduzir a permanência aos aspectos materiais e/ou financeiros, mas promover uma concepção de sujeito integral, visando seu bem-viver biopsiossocial. Caso a assistência estudantil limite a sua atuação a esses aspectos, continuará reforçando o lugar social que os jovens universitários ocuparam por muito tempo: “[...] o lugar da sobrevivência” (Matos *et al.* 2015, p. 124). Essa ideia denuncia um entendimento reducionista do estudante em situação de vulnerabilidade, que limita a compreensão da existência de outros aspectos de ordem social, econômica e cultural. Os autores supracitados destacam também que o psicólogo, enquanto um ator social e profissional, ao ampliar a concepção de sujeito integral do estudante, reafirma seu direito de ser assistido.

Desse modo, no que se refere à permanência estudantil, objetivo principal da PNAES, não se pode perder de vista que o estudante é um sujeito social multideterminado que vive em um contexto particular que é único, mas ao mesmo tempo atravessado por diversos fatores, sendo a saúde um deles, os quais podem ser responsáveis pela sua retenção e/ou evasão no Ensino Superior. Sendo assim, o psicólogo que atua nesse nível de ensino, no que se refere à atuação relacionada à atenção à saúde/saúde mental, deve voltar-se para ações de promoção e prevenção, tendo o cuidado de não sobrepor os serviços relacionados à saúde presentes na rede psicossocial, mas conduzir intervenções articuladas com o objetivo de contribuir com a qualidade e eficácia do processo educacional (Gomes; Oliveira, 2022; Guzzo, 2011).

Dessa forma, na tentativa de trazer alguns horizontes para a consolidação da sua identidade profissional, Marinho-Araujo (2016) propôs um modelo de atuação baseado em cinco eixos, são eles: 1) Mapeamento Institucional; 2) Escuta Psicológica; 3) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais; 4) Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos; 5) Perfil do Estudante.

São etapas flexíveis e não subordinadas umas às outras, devendo ser analisadas de forma articulada com a realidade e a dinâmica das IFES.

O *Mapeamento Institucional* é a etapa que compõe análises e ações que permitem a compreensão das características presentes no ambiente institucional, ao longo de todo o período letivo, atualizando-se constantemente sobre as mudanças que ocorrem no contexto, assim como sobre as diversas relações das quais também participa. Para isso, o profissional poderá considerar a conjuntura histórica, econômica, política, geográfica e social na qual a IFES e a comunidade acadêmica estão inseridas, os documentos institucionais que trazem as diretrizes para o funcionamento e organização da instituição, bem como, por fim, observações ativas e interativas com diversos setores (Marinho-Araújo, 2016).

Já o eixo *Escuta Psicológica* aborda a necessidade de o psicólogo desenvolver a escuta dos sujeitos responsáveis pelas vozes institucionais, a fim de entender quais significações e aspectos intersubjetivos estão presentes no conjunto de relações do contexto educacional. Além disso, para a compreensão do conteúdo encontrado nesse processo, o profissional precisa ter embasamento teórico advindo dos conhecimentos científicos de sua área (Marinho-Araújo, 2016).

Em relação aos eixos *Gestão de políticas, programas e processos educacionais* e *Propostas pedagógicas e funcionamento de cursos* observa-se, respectivamente, a possibilidade de intervenções do psicólogo, tanto na assessoria de ações variadas ligadas à gestão institucional quanto na colaboração, juntamente aos coordenadores pedagógicos e professores, no processo de análise das diretrizes e critérios curriculares ligados ao trabalho pedagógico em cada curso (Marinho-Araújo, 2016).

E, por último, o eixo relacionado ao *Perfil do Estudante* traz a necessidade de compreender as nuances e características do público

discente, com o cuidado de não reduzi-lo a uma análise individualizante e culpabilizante dos processos educacionais. Ao conhecer mais sobre esse perfil, será possível ampliar as análises e contribuir na realização de ações institucionais e coletivas (Marinho-Araújo, 2016).

Os eixos citados reafirmam a complexidade e o caráter multifatorial da atuação do psicólogo no campo da assistência estudantil e direciona sua práxis para o envolvimento da instituição e suas redes interativas internas e externas localizadas no território. Há, desse modo, uma ampliação das possibilidades de intervenção, as quais devem deixar de focalizar apenas o estudante, englobando as dimensões institucionais, sociais, históricas e culturais que atravessam a trajetória acadêmica desses sujeitos. Além disso, a efetivação desse papel ancora-se em uma proposta de trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, uma vez que, como já citado, a Psicologia na assistência estudantil desenvolve o trabalho em equipe, tendo em vista a complexidade das demandas que podem influenciar a permanência do estudante no Ensino Superior (Gomes; Oliveira, 2022; Menda *et al.*, 2022; Oliveira; Gomes, 2020).

Embora esse seja o cenário ideal, a realidade encontrada nas instituições dificulta a concretização desse trabalho. Primeiramente, o recurso orçamentário é insuficiente para atender todas as demandas emergentes na assistência estudantil. Em segundo lugar, não há uma regulamentação própria para as ações, nem orientações específicas do Conselho Federal de Psicologia para a atuação nesse campo. Por fim, observa-se um quadro de profissionais cada vez mais limitado nas equipes de assistência estudantil (Bleicher; Oliveira, 2016; Gomes; Oliveira, 2022).

Logo, a aproximação da Psicologia com as políticas públicas relacionadas ao seu campo de atuação é primordial. No caso específico da assistência estudantil, as diretrizes do trabalho do psicólogo devem estar alinhadas, tanto com as produções teóricas do campo de conhecimento da Psicologia e sua interface com a

educação quanto com os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil e as discussões e orientações produzidas pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace⁴²) e/ou outros espaços de fortalecimento da área. Sua práxis, consequentemente, engloba discussões relacionadas à dimensão subjetiva dos fenômenos que atravessam a trajetória acadêmica dos estudantes, entre eles a saúde mental e a inclusão, reafirmando a importância do compromisso social da área no que se refere a efetivação da garantia do direito à educação.

Assim sendo, a práxis do psicólogo no Ensino Superior, especificamente na assistência estudantil, está em construção, pois, à medida que se insere nesses espaços e se explora a realidade concreta, se conhece os diversos desafios enfrentados no cotidiano pelos estudantes em seu processo de permanência. Ao falar de inclusão, de saúde mental e de tantos outros temas que atravessam a Educação Superior, reafirma-se a relevância das pesquisas realizadas na área, bem como a importância da formação continuada dos profissionais inseridos nesse campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais**: um recorte do semiárido potiguar. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ALMEIDA, M. R.; OLIVEIRA, I. F.; SEIXAS, P. S. Formação acadêmica e prática profissional dos psicólogos que trabalham em universidades federais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003220014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/T4dH5ks3cd3j8Wkqccc8nn/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

42

Os encontros regionais do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis acontecem semestralmente e contam, atualmente, com grupos de trabalho relacionados às seguintes pautas: Apoio e Acompanhamento, Assistência Prioritária, Inclusão e Diversidade e Prevenção e Promoção.

ALMEIDA, P. C.; ARAGÃO, J. M. N.; LINHARES, M. S. C.; OLIVEIRA, E. N.; PEREIRA, P. J. A.; VASCONCELOS, M. I. O.; XIMENES NETO, F. R. G.. Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do Ensino Superior. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 1, p. 206–220, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E114P>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/gkbNJ5jkrLWfH9cB4vFKHr/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

AMERICAN COLLEGE HEALTH ASSOCIATION. **American college health association national college health assessment II**: Reference group executive summary spring, 2018. Disponível em: <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=2683431>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ÁREAS de conhecimento – Ciências Humanas. CNPq, [s.d.]. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/ciencias-humanas>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAUJO, C. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200004&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 22 fev. 2025.

BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 543-550, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/FY4SftWPcDrkKbxCylwQkKL/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de Educação Superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p. 1-14, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos "núcleos de acessibilidade" das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 303-311, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VSkTKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

COSTA, L. S.; DIAS, I. M. A V. Atenção à saúde de escolares: reflexões sobre intersetorialidade, assistência estudantil e psicologia escolar. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. de (org.). **Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior**. v. 10. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 180-199.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DUARTE, J. B. **Transpassando os limites da educação: os significados do acesso ao Ensino Superior para travestis e pessoas transgêneras**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLOM, V. T.; VENTURINI, **A Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2018.

FONAPRACE. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília: Andifes, 2019.

FREITAS, J. B.; LEMOS, F.; FLOR, J. SÁ, I.; FERES JÚNIOR, J. **Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras - Unioeste**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 71-190, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GOMES, C. F. M.; PEREIRA JUNIOR, R. J.; CARDOSO, J. V.; SILVA, D. A. Common mental disorders in university students: epidemiological approach about vulnerabilities. **SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drogas**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-69762020000100009&script=sci_abstract&lng=en. Acesso em: 22 fev. 2025.

GOMES, L. M. L. S.; OLIVEIRA, A. A. S. Política de Permanência na Universidade Brasileira: Psicologia e Inserção Social pela Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38321.pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ph5RdTCk3ZjZG8BkyTHt3jv/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GUNDIM, V. A.; ENCARNAÇÃO, J. P. da; SANTOS, F. C.; SANTOS, J. E. dos; VASCONCELLOS, E. A.; SOUZA, R. C. de. Saúde Mental de Estudantes Universitários durante a Pandemia de COVID-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 35, 2020. DOI: 10.18471/rbe.v35.37293. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, Sucesso Escolar e Eficácia da Escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. *In*: Del Prette, Z. A. P. (org.). **Psicologia Escolar e Educacional**: Saúde e qualidade de vida – explorando fronteiras. Campinas: Alínea, 2011. p. 19-36.

HERINGER, R. Investigando “permanência” no Ensino Superior: Um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. *In*: Honorato, G.; Heringer, R. (org.). **Acesso e sucesso no Ensino Superior**: Uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, v. 28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/HSy9D6BjLP6P9Gv3mtBvVyn/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

LEÃO, A. M.; GOMES, I. P.; FERREIRA, M. J. M.; CAVALCANTI, L. P. G. Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um grande centro urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 55-65, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180092>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/kyYq35bwkZKHpKRTjyqjMYz/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

LI, T.; ZHANG, X.; CHEN, M.; WANG, R.; HE, L. Sofrimento psicológico e fatores de risco associados em universitários. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 66, n. 4, p. 414-418, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9282.66.4.414>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/5qzWmTF8sfMHT4C8rdqNCFB/?lang=en>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da Educação Superior. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/b6GMzyhCtHzthBC4PkrhLNx/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MATOS, A. S.; SANTOS, J. V. K.; DAZZANI, M. V. M. O psicólogo escolar na Educação Superior: promovendo um olhar ampliado sobre a assistência estudantil. In: DAZZANI, M. V. SOUZA, V. L. T. (org.). **Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais**. Campinas: Alínea, 2015.

MEDEIROS, L. R. de; MOREIRA, V. de S.; SOARES, M. G.; MARTINS, S. Representatividade em coletivos estudantis: análise com base nas relações estabelecidas no contexto universitário. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/1342>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MELO, F. R. L. V.; MELO, E. S. F.; FURTADO, M. M. F. D. (org.). **Educação Superior, Inclusão e Acessibilidade: reflexões contemporâneas**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

MENDA, C. C.; SEIBT, L. T.; SILVA, L. E. W. da; KRISTENSEN, C. H. Perfil das equipes de assistência estudantil nas universidades federais do Brasil no atendimento à saúde mental dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior**, v. 27, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WRVX5Z3qpRYCqTvHZT4mtRh/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 503-514, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYrzdJzXDGnbRfc/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

OLIVEIRA, A. B. **O Psicólogo na Assistência estudantil**: interfaces entre a psicologia, saúde e educação. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; GOMES, L. M. L. S. A psicologia nos contextos de desigualdade: ações em debate na assistência estudantil. **Revista Psicologia Política**, v. 20, n. 49, p. 611-626, 2020. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000300012. Acesso em: 22 fev. 2025.

PENHA, J. R. L.; OLIVEIRA, C. C.; MENDES, A. V. S. Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. **Journal Health NPEPS**, v. 5, n. 1, 2020, p. 369-395. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3549>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PINTO, J. C.; FARIA, L.; PINTO, H. R.; TAVEIRA, M. C. Identificação de necessidades de intervenção psicológica: Um estudo-piloto no Ensino Superior português. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 459-472, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420150015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/W8pRZSz5MmYPDb5hs8jSzHJ/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

POLYDORO, S. Características gerais dos serviços de assuntos estudantis e a formação dos profissionais. In: DIAS, C. E. S. B. (org.) **Apoio pedagógico e assistência estudantil**. Atena, 2022. p. 38-44.

RECKTENVALD, M.; MATTEI, L.; PEREIRA, V. A. Avaliando o programa nacional de assistência estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n. 2, p. 405-423, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8rJtwcBryJG67DhKZ7grXFw/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. **Diversidade e Cultura Inclusiva**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/Unesp, Núcleo de Educação à Distância, 2014.

SALES, A. C. M. **Cotas no Ensino Superior**: a trajetória acadêmica do aluno cotista na UFRN. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, A. M.; SILVA, S. M. C. Psicologia Escolar na assistência estudantil: estudo de caso no Cefet - MG Araxá. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 1-9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017708>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TFz6mNN9Pp6PtmYdPxBJxpz/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, L. R. **Políticas de Inclusão na Educação Superior**: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA NETO, P. J. **Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior**: o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB Para acesso e Permanência. 194p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alianna Augusta da Silva Varela

Psicóloga pela Faculdade de Ciências da Saúde (FACISA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2023. Técnica em Alimentos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em 2018.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4196625012788438>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6038-1528>

E-mail: aliannavarela@gmail.com

Ana Ludmila Freire Costa (organizadora)

Possui graduação (2004), mestrado (2006) e doutorado (2014) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com período de doutorado sanduíche na Universidad Complutense de Madrid. Realizou estágio pós-doutoral na UFRN (2015–2017). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com locação no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Marxismo Educação (GPME) e coordenadora do Núcleo de Estudos e Práticas em Marxismo, Ciência, Psicologia e Educação (EMANCIPE). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase nas seguintes áreas: Educação, Políticas Sociais e Política Científica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0459737926868927>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0208-0756>

E-mail: ana.ludmila@ufrn.br

Andrei Thauã Chaves Pereira

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4106367163879418>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3232-7188>

E-mail: andrei.chaves@acad.ufsm.br

Andréia Garcia dos Santos

Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia. Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro dos grupos de pesquisa: Marxismo & Educação (GPME) e

Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como Psicóloga Clínica na abordagem Histórico-Cultural. As principais temáticas de estudo e de pesquisa que embasam sua formação e atuação são: Psicologia Social e Políticas Públicas, Políticas da Saúde e Assistência Social, Prática da(o) Psicóloga(o), Precarização Social do Trabalho, Implicações Subjetivas e Objetivas Advindas dos Cuidados em Saúde Mental.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0558365524595367>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8194-2502>

E-mail: andreia.santos.psico@gmail.com

Augusto Jahn Córdova

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3981921953355870>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0914-0152>

E-mail: augusto.jahn@acad.ufsm.br

Bianca Zanchi Machado

Psicóloga pela Universidade Franciscana (UFN), Bacharela em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Educação e Direitos Humanos (Fapas), Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3371728363011346>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1627-5626>

E-mail: bianca.z.machado@gmail.com

Claraelis Borges de Souza

Psicóloga, Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9921393900886438>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3084-7258>

E-mail: claraelis.borges23@gmail.com

Cynthia Castiel Menda

Doutora em Psicologia – Área: Cognição Humana – pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2023), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000), Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1993), Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Atualmente é psicóloga da Universidade Federal do Rio Grande na Pró Reitoria de Assuntos Estudantis. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula, atuando

principalmente nos seguintes temas: Gestão em Saúde, Formação Continuada, Assistência Estudantil, Práticas em Psicologia e Psicologia Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1522345277305781>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1642-7979>

E-mail: cynthiamenda@furg.br

Daniela da Cunha Lopes Almeida

Graduada em Psicologia pela Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas (2011), especialista em Assistência ao Usuário de Alcool e outras drogas (2012), mestre em Psicologia pela UFU (2022) e doutoranda em Educação pela UFU (2023-2027). Atualmente é psicóloga na Divisão de Saúde da Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia no campus Patos de Minas e docente no curso de Psicologia do Centro Universitário Patos de Minas. Temas de interesse: Interface Saúde e Educação, Promoção e Prevenção à Saúde, Psicologia Escolar, Permanência Estudantil, Formação e Atuação do Psicólogo Escolar e Políticas Públicas em Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7593715679639171>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-0911>

E-mail: danielaalmeida@ufu.br

Danilo Peres Bemgochea Junior

Psicólogo pela Universidade Franciscana (UFN). Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Psicologia pela UFSM, especialista em Clínica Psicanalítica pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e especialista em Estudos de Gênero pela UFSM. Bolsista CAPES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5758826301005415>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1738-6184>

E-mail: danilobemgochea@gmail.com

David Freitas dos Santos

Psicólogo. Mestrando em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8559352428904475>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2791-0907>

E-mail: davidfreitas96@gmail.com

Edson Ronaldo Campelo da Cruz Araújo

Psicólogo. Mestrando em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Psicólogo da equipe e-multi na cidade de Campo Redondo/RN.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0711845972157128>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9615-018X>

E-mail: edsonronaldo33@gmail.com

Emanuel Chiamenti Pedroso

Graduando em Psicologia (UFSM). Integrante do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Psicologia Clínica Social (VIDAS). Estagiário na Clínica de Estudos e Intervenções em Psicologia (CEIP) - UFSM. Foi bolsista CNPq e atualmente é bolsista FAPERGS do projeto "Sexualidades, Práticas Reprodutivas e Violências em Tempos Vir(tu)ais na Nova República Brasileira: Pensando sobre o Mal-estar na Cultura, Alteridade, Laços Afetivos e Subjetividade". Possui interesse nas áreas de Psicologia Social, Psicologia Escolar Educacional, Representações Sociais, Estudos de Gênero, Psicanálise e Arte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4730529643122112>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5258-0815>

E-mail: emanuelchiamenti@gmail.com

Gabriela Oliveira Guerra

Psicóloga. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Psicologia na UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3416646813917180>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5509-2243>

E-mail: gabrielaoliveiraguerra@gmail.com

Joyce Pereira da Costa

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui mestrado e graduação em Psicologia pela UFRN. Professora do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi - FACISA/UFRN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5404069719185979>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0999-3515>

E-mail: joyce.costa@ufrn.br

Laura Cadaval

Psicóloga. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1558618232313691>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2544-9672>

E-mail: lauracadaval@gmail.com

Máilon Rodrigues Marques

Líder comunitário, coreógrafo e atual responsável pelo projeto Cia Diácono.

E-mail: mailon655@gmail.com

Maria de Fátima Araújo

Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5897541916940552>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8819-0488>

E-mail: mariadefatimaraaju.psi@gmail.com

Maria Luciane Bezerra da Silva

Psicóloga. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Psicóloga da Equipe Multidisciplinar da Atenção Básica na cidade de Florânia/RN.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1839734280292893>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8660-7935>

E-mail: psiluciane@gmail.com

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira

Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM na linha de pesquisa Problemáticas de Saúde e Contextos Institucionais. Integrante do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE/CCSH/UFSM). Atua como psicóloga no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) na UFSM Campus Palmeira das Missões. Associada na Associação Brasileira de Psicologia Escolar e

Educacional (ABRAPEE). Principais áreas de interesse: Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Histórico-cultural, Psicologia Sócio-histórica, Medicalização da educação e sociedade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4415202725025498>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0206-5997>

E-mail: marjorie.oliveira@acad.ufsm.br

Mayara Wenice Alves de Medeiros

Formação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestrado, doutorado e estágio de pós-doutorado em Psicobiologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicobiologia da UFRN. Período de estágio doutoral na University of California (UC-Davis, EUA). Especialista em Avaliação Psicológica pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN). Atua como psicóloga na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Psicologia Evolucionista, Saúde Mental, Terapias Cognitivas e Desenvolvimento Humano. Trabalha com elaboração e validação de medidas implícitas e explícitas para a mensuração do comportamento humano. Possui como áreas de interesse: Psicologia Evolucionista, Avaliação Psicológica, Desenvolvimento Humano, Terapia Cognitivo-comportamental e Evolução Cultural.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/241117945734306>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4024-2242>

E-mail: mayara.medeiros@ufersa.edu.br

Meiridiane Domingues de Deus

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia. Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão de Organização Pública em Saúde e Mestra em Psicologia, área de concentração: Psicologia da Saúde pela UFSM. Especialista em Design Instrucional/Senac-SP. Especialista em Psicodiagnóstico: Avaliação Psicológica e Neuropsicológica. Especialista em Psicologia do Trabalho. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicóloga colaboradora do projeto PraPreto Psi. Atuou como professora substituta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria/RS e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas/RS. Trabalha na área da Psicologia da Saúde; Relações étnico-raciais; Famílias; Trabalho; Promoção de Saúde; e Intersetorialidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5039161880451096>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9322-0162>

E-mail: meiridiane.psi@gmail.com

Mônica Rafaela de Almeida

Psicóloga Educacional na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2019). Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da

Paraíba/UFPB (2010). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pela Faculdade Iguazu (2024). Graduada em Psicologia pela UFPB (2009). Licenciatura em Psicologia pela UFPB (2008). Experiência em Psicologia Educacional, Psicologia Social, Psicologia da Saúde e Saúde do(a) trabalhador(a), atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino Superior, Assistência Estudantil, Saúde Mental, Políticas Públicas e Saúde Coletiva. Foi psicóloga da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) de 2010 a 2013 e psicóloga do Hospital Regional Manoel Gonçalves Abrantes de 2009 a 2010.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9790804214512842>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6199-0138>

E-mail: monica.almeida@ufersa.edu.br

Pablo de Sousa Seixas

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui mestrado e graduação em Psicologia pela UFRN. Professor adjunto do departamento de Psicologia da UFRN – campus Natal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8279860104369694>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7718-064X>

E-mail: pablo.seixas@hotmail.com

Paula Schneider dos Santos

Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Clínica Psicanalítica pela ULBRA Santa Maria. Especialista pelo Programa de Residência Multiprofissional Integrada em Saúde Mental no Sistema Público de Saúde/UFSM. Servidora pública, técnica administrativa em educação, atua como psicóloga no Núcleo de assistência aos estudantes e servidores (NAES) na UFSM campus Cachoeira do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949547029193316>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6916-9478>

E-mail: paulaschneiderds@gmail.com

Pedro Corrêa Silva

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5283272820447075>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2152-3775>

E-mail: pedro.correa@acad.ufsm.br

Samara Silva dos Santos

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003), mestrado (2007) e doutorado (2011) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1315602265197011>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7171-5113>

E-mail: samara.santos@ufsm.br

Silvana Maia Borges

Psicóloga. Mestra em Educação, doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5502216577972116>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6222-7495>

E-mail: silvanamborges@gmail.com

Taís Fim Alberti (organizadora)

Graduação em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2003). Mestre em Educação (2006) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professora Associada II do Departamento de Psicologia, do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria (CCSH/UFSM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado e Doutorado). Líder do grupo de pesquisa do CNPq *Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação* (GEPEPE/CCSH/UFSM). Atua na linha de pesquisa: 1) Problemáticas de Saúde e Contextos Institucionais nos seguintes temas: Atuação e Formação em Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Histórico-Cultural; e Psicologia e Políticas Públicas Educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7994109513454054>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4985-064X>

E-mail: tais.alberti@ufsm.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

análise institucional 10, 19, 20, 174, 178, 182, 191, 193
 arte 10, 60, 148, 149, 151, 152, 160, 162, 164, 166, 168, 170, 171, 182, 185
 Assistência Estudantil 21, 205, 249, 251, 252, 254, 257, 268, 269, 270, 277, 281
 assistência social 13, 116, 122, 136, 181, 210, 270
 atividades lúdicas 115, 118

B

bullying 114, 115, 127, 129

C

capitalismo 36, 43, 47, 55, 106, 136, 140, 144, 146, 156, 242
 CFP 33, 34, 54, 62, 77, 95, 101, 106, 108, 111, 124, 128, 129, 130, 133, 140, 141, 142, 143, 145, 151, 171, 172, 176, 178, 194, 203, 221, 244
 CMEI 18, 82, 91, 92, 93, 94, 96, 100, 115
 Covid-19 46, 103, 269

D

DCNs 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 45, 175
 desigualdade social 134, 141, 153, 249

E

Educação Básica 13, 16, 19, 33, 56, 57, 73, 82, 84, 85, 87, 95, 101, 103, 105, 109, 111, 122, 124, 128, 131, 132, 134, 136, 139, 140, 141, 142, 145, 149, 151, 169, 172, 194, 198, 203, 204, 205, 221, 223, 235
 educação democrática 123, 154, 203, 215
 Educação Infantil 9, 18, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 99, 101, 102, 103, 113, 115, 128, 223
 educação profissional 198, 200, 207, 221, 222, 223
 educação pública 18, 82, 106, 107, 110, 120, 122, 140, 150
 ensino-aprendizagem 14, 86, 90, 105, 107, 111, 112, 115, 118, 132, 165, 183, 203, 208, 236

ensino público 29, 107, 127, 150

Ensino Superior 11, 20, 21, 26, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 56, 78, 176, 182, 199, 226, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 277, 281

Ensino Técnico 17, 20, 196, 211

escolarização 11, 20, 82, 102, 108, 110, 142, 224, 226, 234, 235, 236, 237, 250

estágio 10, 18, 19, 20, 44, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 192, 195, 197, 198, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 219, 275, 280

Estágio Curricular Obrigatório 18, 82, 90, 99, 105, 112, 119

Estudantes Universitários 20, 271

ético-político 14, 19, 45, 131, 140, 143, 147, 149, 151, 154, 159, 164, 165, 176, 191, 264

F

família 88, 89, 93, 94, 95, 103, 106, 112, 115, 116, 117, 118, 127, 137, 143, 195, 202, 253, 257

G

governo 28, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 109, 135, 138, 139, 235, 236, 251

H

hip-hop 19, 161, 162, 163, 165
 histórico-cultural 85, 102, 103, 165, 172

I

IES 33, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75
 IFES 21, 38, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 261, 266
 IFs 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 209, 218
 inclusão 11, 21, 31, 87, 111, 120, 123, 129, 163, 168, 205, 206, 245, 248, 249, 250, 252, 253, 260, 262, 263, 264, 268

infância 83, 84, 86, 90, 91, 93, 94, 96, 101, 228

L

LDB 30, 48, 61, 84, 85, 87, 89, 127, 128, 132, 145, 146, 181, 187

M

MEC 32, 34, 35, 48, 61, 62, 63, 64, 74, 76, 77, 251

Medicalização 103, 246, 247, 280

metilfenidato 11, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 236, 239, 241, 242, 243, 244, 247

música 60, 154, 166, 167, 169, 183

N

NEE 110, 111, 113, 114, 115, 123, 259, 260, 261, 263

neoliberal 17, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 65, 67, 68, 71, 73, 77, 82, 106, 107, 135, 136, 155, 156, 169, 189, 233, 244

Nordeste 10, 18, 20, 66, 82, 91, 105, 112, 197, 198, 220, 272

O

ONG 10, 19, 20, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

P

PEE 20, 54, 57, 58, 64, 73, 76, 99, 105, 108, 109, 122, 123, 149, 152, 153, 154, 158, 165, 169, 170, 177, 178, 179, 180, 183, 191, 198, 202, 203, 204, 206, 210, 212, 214, 219, 220

políticas públicas 12, 13, 19, 23, 30, 35, 37, 44, 57, 73, 75, 83, 122, 128, 130, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 144, 147, 160, 170, 202, 210, 232, 267, 270

PPC 32, 61, 62, 63, 64, 74

práticas psicológicas 16, 32, 108, 170, 198

Precarização Social do Trabalho 9, 18, 130, 131, 134, 276

Psicologia Educacional 64, 172, 220, 281

Psicologia Escolar 9, 10, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 49, 54, 56, 64, 78, 80, 81, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 128, 130, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 164, 169, 171, 172, 174, 177, 179, 194, 195, 196, 198, 203, 205, 219, 220, 221, 222, 240, 244, 245, 246, 263, 269, 270, 271, 272, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282

psicólogo 13, 21, 28, 29, 32, 46, 48, 57, 58, 78, 79, 88, 92, 97, 100, 103, 105, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 147, 158, 159, 167, 180, 184, 187, 194, 195, 203, 204, 205, 219, 221, 244, 245, 249, 250, 254, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 272

PST 18, 19, 130, 131, 143, 144

R

racismo 54, 58, 71, 141, 254

realidade brasileira 31, 32, 44, 51, 71, 75

rede básica 9, 18, 80, 106, 121

rede pública 9, 18, 81, 82, 91, 105, 111, 123, 143, 145, 194, 244

reflexões críticas 8, 10, 17, 19, 29, 50, 56, 75, 174

Rio Grande do Norte 12, 15, 16, 21, 22, 48, 222, 268, 273, 275, 276, 278, 279, 280, 281

Rio Grande do Sul 8, 17, 21, 22, 50, 54, 62, 180, 223, 244, 276, 282

S

saúde mental 11, 19, 21, 71, 72, 115, 129, 140, 153, 170, 171, 187, 209, 213, 214, 248, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 264, 265, 268, 269, 272

Secretaria Municipal de Educação 9, 18, 105, 112

T

TDAH 225, 226, 227, 228, 229, 230, 236, 241, 242, 243, 245

TEA 115, 117



www.pimentacultural.com

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

criando possibilidades
e promovendo experiências
com a educação básica,
ensino técnico e superior



PPGP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COM
PARTILHA

Psicologia e Educação transformando contextos sociais

