



Organizadoras

Marilda Gonçalves Dias Facci

Silvia Maria Cintra da Silva

“AO CAMINHAR SE FAZ O CAMINHO”

a Lei 13.935/2019 e o serviço
de Psicologia na Educação Básica





Organizadoras

Marilda Gonçalves Dias Facci

Silvia Maria Cintra da Silva

“AO CAMINHAR SE FAZ O CAMINHO”

a Lei 13.935/2019 e o serviço
de Psicologia na Educação Básica



|

São Paulo

|

2026

|



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A638

“Ao caminhar se faz o caminho”: a Lei 13.935/2019 e o serviço de Psicologia na Educação Básica / Organização Marilda Gonçalves Dias Facci, Silvia Maria Cintra da Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-572-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5

1. Extensão Universitária. 2. Pós-Graduação e Pesquisa. 3. Psicologia. 4. Inserção Social. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). II. Silva, Silvia Maria Cintra da (Org.). III. Título.

CDD 371.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Psicologia

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 as autoras.

Copyright da edição © 2026 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/>.](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	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia 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
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	rawpixel.com, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Thrillers
Revisão	Ana Maria Pereira Dionísio
Organizadoras	Marilda Gonçalves Dias Facci Sílvia Maria Cintra da Silva

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

Fabrícia 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 Ehlert 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

Jónata 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 de 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

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

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia 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 Ubertândia, 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 Municipal de Educação 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

Elislene 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

Suêlen 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

Apresentação13

Prefácio19

PARTE 1

INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO:

**A ESCOLA COMO ESPAÇO
DE MEDIAÇÃO E RESISTÊNCIA.....27**

CAPÍTULO 1

Marilda Gonçalves Dias Facci

Patrícia Vaz de Lessa

Sônia Mari Shima Barroco

**Dilemas e possibilidades de atuação
da Psicologia Escolar frente à saúde
mental e violência na escola e inclusão28**

CAPÍTULO 2

Nayara Nunes de França

Noelle Lima Berteli

Yasmin Junqueira Capobianco

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

**“Brincando de estudar e estudar brincando”:
intervenção em Psicologia Escolar na transição
da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....69**



CAPÍTULO 3

Roseli Fernandes Lins Caldas

Maria Eduarda Carli Souza Alves

Thalia Oliveira dos Santos

**Convivência e resolução de conflitos
entre estudantes adolescentes:**

relato de atuação em Psicologia Escolar..... 97

CAPÍTULO 4

Sônia da Cunha Urt

Valquiria Rédua da Silva

**Atuação de psicólogas escolares do
projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem**

– AJA em Mato Grosso do Sul..... 123

CAPÍTULO 5

Alexandra Ayach Anache

**Psicologia Escolar e Educacional
e seus desafios frente à produção
de diagnósticos.....**

156

PARTE 2

RELATOS DE PESQUISAS:

FERRAMENTAS POLÍTICAS E CRÍTICAS183

CAPÍTULO 6

Amanda do Vale Brasileiro

Marilene Proença Rebello de Souza

Janaina Cassiano Silva

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

**A atuação da Psicologia
Escolar e Educacional:**

uma análise dos editais de contratação
do estado de Goiás.....

184



CAPÍTULO 7

Jenifer Cristina Teixeira de Almeida

Adriana de Fátima Franco

**A realidade vivenciada pela Psicologia
Escolar na Educação Infantil
em tempos de Covid-19 210**

CAPÍTULO 8

Camila Silva Marques Serrati

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

**Olhar da Psicologia para docência
em tempos de pandemia:**

impactos da COVID-19 nas práticas pedagógicas

e no cotidiano escolar 233

CAPÍTULO 9

Silvana Maia Borges

Taís Fim Alberti

Laura Cadaval da Rosa

Marilene Proença Rebello de Souza

**A Psicologia Escolar e Educacional
no Rio Grande do Sul e a Lei 13.935/2019:**

um percurso que se constrói ao caminhar 264

PARTE 3

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019:

CAMPO DE LUTA E ESPERANÇA 296

CAPÍTULO 10

Sonia da Cunha Urt

Paola Nogueira Lopes

Valquiria Rédua da Silva

A escola e a Psicologia Escolar/Educacional:

a trajetória da implantação da Lei 13.935/2019

em Mato Grosso do Sul 297



CAPÍTULO 11

Luísa Marcondes Santos Monteiro

Celso Francisco Tondin

**Condições de trabalho de psicólogas(os)
escolares no processo de implementação
da Lei nº 13.935/2019**

317

CAPÍTULO 12

Luanna Freitas Johnson

Diana Campos Fontes Arcanjo

Implementação da Lei 13.935

no estado de Rondônia,

vicissitudes do estado

332

Sobre as organizadoras.....

352

Sobre as autoras e os autores.....

353

Índice remissivo

360



APRESENTAÇÃO

*Ao caminhar se faz o caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar
[...]*

Antonio Machado – “Cantares”

Destacamos esse trecho da obra de Antonio Cipriano José Maria Machado Ruiz (1875-1939), poeta espanhol, considerando as reflexões e informações que os vários capítulos trazem sobre a trajetória da aprovação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica.

É bem verdade que a atuação da/o psicóloga/o na educação não ocorreu com a implantação da Lei 13.935/2019, pois como Patto (1984) expõe, essa/e profissional está atuando diretamente na escola desde a década de 1970, mas com a aprovação da Lei há um fortalecimento da área de Psicologia Escolar. A Lei foi aprovada e publicada em 12 de dezembro de 2019 no Diário Oficial da União (DOU).

Os parágrafos 1º e 2º da lei determinam o seguinte:

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 (BRASIL, 2019, p. 1).

SUMÁRIO

Essa luta tem história! Esse foi o lema que usamos para argumentar sobre a importância da aprovação da Lei. A sua tramitação ocorreu durante quase 20 anos. Vale destacar que foram várias as entidades da Psicologia e do Serviço Social que lutaram para a implantação da lei: CFESS e os 27 (vinte e sete) Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e pelo Sistema Conselhos de Psicologia, composto pelo CFP e os 24 (vinte e quatro) Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), em colaboração com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI).

Um ponto de oposição à aprovação do projeto remetia à questão do financiamento. Como fazer o pagamento do trabalho desenvolvido por psicólogas/os e assistentes sociais na escola? Esse foi um ponto nevrálgico para a aprovação da lei. Inicialmente foi definido que seriam utilizados os 70% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), destinado ao pagamento dos profissionais da educação. No entanto, na revisão do FUNDEB, houve oposição a essa deliberação e o financiamento da educação para o pagamento de psicólogas/os e assistentes sociais poderá ser feito mediante o disposto no art. 26, Inciso II, da Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021, com a parcela dos 30% (trinta por cento).

Diante da obrigatoriedade da contratação de psicólogas/os e assistentes sociais na Educação Básica, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) sistematizaram um manual intitulado “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019” (CFP, 2022). Nele são apresentadas orientações acerca da implantação dos serviços em nível municipal e estadual, assim como são elencadas diversas atividades que podem ser desenvolvidas por psicólogas/os e assistentes sociais,

SUMÁRIO

ligadas aos vários fatores que permeiam o processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos. Nesse documento fica registrada a luta pelo acesso de todas/os à educação emancipatória, em uma perspectiva crítica da Psicologia.

Uma outra ação que colabora para a implementação da Lei 13.935/2019, ocorreu com a constituição de um Grupo de Trabalho instituído pela portaria nº 31, de 21 de Junho de 2024 no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). O GT foi composto por 19 integrantes titulares, com seus respectivos suplentes, com entidades da Educação, Serviço Social e Psicologia. A Psicologia foi representada pelas seguintes entidades: ABRAPEE, ABEP, CFP e FENAPSI.

Esse grupo escreveu um documento intitulado “Documento de subsídio para a implementação da Lei 13.935/2019” que traz uma sistematização com subsídios e recomendações para a definição de estratégias destinadas à implementação da Lei nº 13.935/2019. Além disso, apresentam as atribuições de psicólogos/as e assistentes sociais para a educação.

Como podemos ver, são vários percursos e documentos que caminham na defesa da inserção da Psicologia na Educação. Essa coletânea também busca trazer subsídios teóricos e práticos para que ocorra essa inserção. Seu objetivo é relatar práticas profissionais desenvolvidas na área de Psicologia Escolar e Educacional e divulgar pesquisas realizadas na área, dando destaque à implantação da Lei 13.935/2019.

Em todos os capítulos as/os autoras(es) são intransigentes na defesa de uma escola que promova o desenvolvimento humano. As/os autoras/es dos capítulos não desistem de lutar pela garantia de que todos as/os estudantes possam ter acesso ao conhecimento. Mas quem são elas/es? Elas/eles são professoras/es, estudantes, psicólogas/os de várias regiões do país que atuam ou pesquisam na área da Psicologia Escolar e Educacional. São autoras/es de 12

SUMÁRIO

instituições: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Estadual Paulista-Bauru (UNESP), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Além disso, são pessoas que pertencem às entidades da Psicologia, como Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), especialmente no GT de Psicologia e Políticas Educacionais, que em suas trajetórias já realizaram ações e pesquisas conjuntamente.

A coletânea está dividida em três partes: 1 - Intervenções da Psicologia na Educação: a escola como espaço de mediação e resistência, 2 - Relatos de pesquisas: ferramentas políticas e críticas e 3 - Implementação da Lei 13.935/2019: campo de luta e esperança. Na obra são expostas práticas desenvolvidas que trazem às/aos psicólogas/os possibilidades de se inspirar para atuar no contexto escolar. Muitas informações de pesquisas sobre o perfil das/os psicólogas/os, dos concursos realizados, da presença das/os profissionais também são relatadas em vários capítulos. Além disso, algumas experiências de implantação do serviço de Psicologia Escolar e Educacional são apresentadas, indicando lutas travadas, caminhos trilhados e a percorrer.

Como diz o poeta Antonio Machado, que nos inspirou para definir o título desta obra, *“Ao caminhar se faz o caminho”* e *“Golpe a golpe, verso a verso”*, a história da Psicologia Escolar e Educacional foi se constituindo no Brasil por meio de pesquisas e práticas desenvolvidas, notadamente no século XX, ainda que Antunes (2002, 2003, 2008) aponte a presença de conhecimentos psicológicos desde o período colonial. Segundo a autora, pode-se afirmar

SUMÁRIO

[...] que foi no campo da Educação que a Psicologia mais efetivamente encontrou as bases para seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, que foi na Psicologia que mais o campo da Educação fundamentou suas teorias e práticas. Dando sequência ao processo de reconhecimento da autonomia da Psicologia como área específica do saber, segue-se um período no qual ela se consolida, ampliando sua produção nas esferas do ensino, da pesquisa e da prática, gerando as condições para o reconhecimento legal da profissão de psicólogo (Antunes, 2002, p. 193).

Trata-se de uma história que deixa explícita a busca pela superação de uma visão organicista, patologizante, clínica e psicometrista. Essas visões, embora não hegemônicas, vão sendo superadas, ampliando a compreensão da importância do encontro que ocorre na escola, entre a formação humana e a educação, como propõem autores e autoras que se fundamentam em uma concepção crítica da Educação e da Psicologia. Hoje, já temos subsídios teóricos e práticos que reforçam a necessidade de compreender o psiquismo humano a partir da historicidade dos fatos (Vigotski, 2004), levando em conta que o processo educacional está inserido em uma sociedade de classes, vinculado à base material.

São caminhos traçados com uma história de luta, mas ao mesmo tempo de muita sensibilidade, buscando contribuir com a finalidade da escola, que conforme propõe Saviani (2003), é a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente. Compreendemos que a escola está relacionada à transformação da consciência dos estudantes, fornecendo elementos teóricos – os conteúdos curriculares – para que eles possam conhecer a realidade, e, dessa forma, coletivamente, transformar a realidade tão sofrida, vivida por grande parte da população. Nesse sentido, está direcionada à emancipação humana. Batista, Gonzalez e Teixeira (2021, p. 331) analisam que essa emancipação humana “visa à transformação social, econômica, política e histórica de maneira particular e coletiva, por meio das “possibilidades” – tanto de acesso quanto de direitos – de proporcionar a cada ser humano a realização de atividades de transformação coletiva e individual.”

SUMÁRIO

Esse livro nasce neste momento histórico em que estamos vivendo a implementação da Lei 13.935/19; as pesquisas e práticas aqui relatadas sinalizam aquilo que o poeta nos aponta com muita sensibilidade: “se faz o caminho ao caminhar”! Nesta perspectiva esperançosa, almejamos que essa obra forneça subsídios teóricos e práticos para que sigamos juntas/os e possamos trilhar caminhos em defesa de uma escola e uma sociedade mais igualitárias.

Marilda Gonçalves Dias Facci

Silvia Maria Cintra da Silva

Novembro de 2025.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 193-200, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200012>
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.
- BATISTA, E. L.; GONZALEZ, J. A.; TEIXEIRA, L. ESCOLA PÚBLICA ESTATAL E A FORMAÇÃO HUMANA. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 327-342, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000300327&lng=pt&nrm=iso. acessos em 13 nov. 2025. Epub 09-Mar-2022. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n63.p327-342>.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PREFÁCIO

*Não queremos integrar,
queremos entrelaçar.*

Nêgo Bispo

A aprovação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, é resultado de uma luta coletiva de décadas, tecida por movimentos profissionais, acadêmicos e sociais que reconhecem na escola um espaço de humanização, formação e emancipação. Iniciada ainda no ano 2000, a tramitação da lei representa um marco histórico na afirmação do direito à educação pública, laica e de qualidade, bem como do direito à presença da Psicologia Escolar e Educacional como prática social comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, a lei não deve ser compreendida apenas como um dispositivo legal que assegura o acesso formal de psicólogos e assistentes sociais às escolas, mas como um instrumento político capaz de fortalecer as políticas públicas voltadas à emancipação humana. Quando entendida nessa perspectiva, ela se configura como mediação ativa na construção coletiva de instituições socialmente referenciadas — escolas que se organizam a partir das demandas concretas de seus territórios, valorizam o saber das comunidades e enfrentam criticamente as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

Assim, o acesso da comunidade à Psicologia Escolar não se realiza apenas pela inserção técnica do profissional, mas pela efetivação de uma práxis ético-política que tensiona a lógica burocrática e neoliberal da educação, reafirmando o compromisso da Psicologia



SUMÁRIO

com a justiça social, a equidade e a construção de novas formas de convivência e de produção de sentido no espaço escolar.

A obra *“Ao caminhar se faz o caminho”: a Lei 13.935/2019 e a atuação da Psicologia na Educação Básica*, organizada por Marilda Gonçalves Dias Facci e Silvia Maria Cintra da Silva, inscreve-se nesse contexto histórico e político, oferecendo uma reflexão crítica e propositiva sobre os desdobramentos e as contradições desse processo de implantação. Para além de um simples relato técnico, este livro se afirma como um posicionamento político em defesa de uma Psicologia Escolar que resiste à captura neoliberal, à medicalização da vida e à fragmentação das relações humanas na escola.

A coletânea, dividida em três partes, propõe uma **análise socialmente comprometida da Psicologia na educação brasileira**. Cada capítulo evidencia que o campo da Psicologia Escolar e Educacional só pode ser compreendido a partir das condições concretas de vida, das desigualdades estruturais e das disputas em torno do projeto de sociedade e de escola que desejamos construir.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO E RESISTÊNCIA

A Parte 1, intitulada *“Intervenções da Psicologia na Educação: a escola como espaço de mediação e resistência”*, abre o livro com o capítulo *“Dilemas e possibilidades de atuação da Psicologia Escolar frente à saúde mental, violência na escola e inclusão”*, de Marilda Facci, Patrícia Lessa e Sonia Shima Barroco. Nele, as autoras partem da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para defender que a atuação crítica do psicólogo escolar precisa ter como norte a finalidade social da educação: a formação humana. Em tempos de precarização do

SUMÁRIO

trabalho docente e de intensificação das violências escolares, este texto reafirma que a Psicologia não deve se limitar a tratar sintomas individuais, mas compreender o sofrimento como produto das condições históricas, materiais e sociais que atravessam o cotidiano da escola. A análise do adoecimento docente, da alienação no trabalho e das contradições da prática educativa revela que o compromisso da Psicologia Escolar e Educacional é com a emancipação e não com a adaptação.

No capítulo “Brincando de estudar e estudar brincando”, Nayara França, Noelle Berteli, Yasmin Capobianco e Flávia Asbahr demonstram que a Psicologia Escolar, ancorada nos pressupostos de Vigotski, pode favorecer processos de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, garantindo que o brincar e o aprender sejam atividades articuladas na formação da consciência e da curiosidade. A escola, aqui, é vista como um espaço de construção do pensamento e da imaginação — elementos fundamentais à emancipação humana.

Em “Convivência e resolução de conflitos entre estudantes adolescentes”, Roseli Caldas, Maria Eduarda Alves e Thalia Santos apresentam uma experiência de estágio que enfatiza a importância da escuta, da mediação e da convivência democrática. Nesse sentido, o capítulo reafirma a escola como microcosmo social, onde se ensaia a construção de valores coletivos e se experimenta o exercício da cidadania.

Por sua vez, o texto “Atuação de psicólogas escolares no Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) em Mato Grosso do Sul”, de Sonia Urt e Valquíria Rédua, mostra a presença da Psicologia Escolar em contextos de vulnerabilidade social e correção do fluxo escolar. As autoras apontam a urgência de práticas que enfrentem as expressões da exclusão e da desigualdade, ao invés de se restringirem à adequação de comportamentos e ao cumprimento de metas.

SUMÁRIO

Finalizando essa primeira parte dessa coletânea, o texto *“Psicologia Escolar e Educacional e seus desafios frente à produção de diagnósticos”* discute uma temática bastante atual na escola. Alexandra Ayach Anache apresenta algumas reflexões sobre os desafios frente à produção dos diagnósticos, considerando os objetivos da Lei 13.935/2019. A autora questiona o porquê na atualidade ainda é importante falar de diagnóstico após tantas críticas já realizadas e, ainda, porque ele ganha destaque em todos os níveis de ensino. São apresentadas no capítulo algumas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional na garantia do direito de acesso e permanência de estudantes que vivenciam situações de dificuldades de aprendizagem.

A PESQUISA COMO FERRAMENTA POLÍTICA E CRÍTICA

A Parte 2, *“Relatos de Pesquisas: ferramentas políticas e críticas”*, desloca o foco da prática direta para a análise estrutural das políticas e condições de trabalho que configuram o campo. O capítulo *“A atuação da Psicologia Escolar e Educacional: uma análise dos editais de contratação do Estado de Goiás”*, de Amanda Brasiliano, Marilene Proença, Janaina Silva e Christiane Ramos, revela como os discursos institucionais traduzem diferentes concepções de Psicologia. As autoras mostram que, muitas vezes, os editais públicos reproduzem uma visão restrita e individualizante do papel do psicólogo, reforçando a urgência de uma leitura crítica das políticas de gestão e da necessidade de concursos e condições dignas de atuação.

Em *“A realidade vivenciada pela Psicologia Escolar na Educação Infantil em tempos de COVID-19”*, Jenifer Almeida e Adriana Franco evidenciam como a pandemia exacerbou as desigualdades

SUMÁRIO

e produziu novas demandas emocionais e pedagógicas. O isolamento social e as condições precárias de ensino remoto trouxeram à tona a necessidade de uma Psicologia Escolar que compreenda o sofrimento não como fragilidade individual, mas como efeito das contradições do sistema educacional e das políticas neoliberais que desresponsabilizam o Estado.

Já o capítulo “Olhar da Psicologia para a docência em tempos de pandemia”, de Camila Serrati e Nilza Leonardo, aprofunda o debate sobre o impacto da crise sanitária nas práticas pedagógicas e no bem-estar docente. As autoras mostram que o adoecimento dos professores expressa a tensão entre o trabalho vivo e as exigências do capital, reafirmando que a saúde mental na escola é também uma questão política e de classe.

O texto “A Psicologia Escolar e Educacional no Rio Grande do Sul e a Lei 13.935/2019: um percurso que se constrói ao caminhar”, de Silvana Borges, Taís Alberti, Laura da Rosa e Marilene Proença, apresenta uma leitura otimista e realista do processo de implementação da Lei. A pesquisa em andamento mostra avanços e entraves: a ampliação do reconhecimento da importância da Psicologia Escolar e, simultaneamente, a fragilidade das políticas públicas locais para garantir sua efetividade. Esse capítulo espelha o espírito da coletânea: a compreensão da Lei 13.935/2019 não como ponto de chegada, mas como processo em disputa.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI COMO CAMPO DE LUTA E DE ESPERANÇA

Na Parte 3, “*Implementação da Lei 13.935/2019: campo de luta e esperança*”, os capítulos “A escola e a Psicologia Escolar/Educacional - a trajetória da implantação da Lei 13.935/2019 em

SUMÁRIO

Mato Grosso do Sul”, de Sonia da Cunha Urt, Paola Nogueira Lopes e Valquiria Rédua da Silva; “Condições de trabalho de psicólogas(os) escolares no processo de implementação da Lei nº 13.935/2019”, de Luísa Monteiro e Celso Tondin, e “Implementação da Lei 13.935 no Estado de Rondônia, vicissitudes do Estado”, de Luanna Johnson e Diana Arcanjo, enfrentam diretamente o paradoxo entre o reconhecimento legal e a realidade das condições concretas de trabalho. Todos os textos denunciam a ausência de estrutura, de concursos públicos e de equipes multiprofissionais efetivas — elementos essenciais para que a lei não se reduza a uma promessa simbólica. A partir dessas análises, compreende-se que a luta pela implementação plena da Lei 13.935/2019 é inseparável da luta pela escola pública enquanto bem comum, espaço de produção de conhecimento e de defesa da vida.

Mais do que uma questão legal, a implementação da Lei 13.935/2019 se revela como um terreno de esperança e de criação contínua. Nesse sentido, é na resistência diária, nas pequenas vitórias cotidianas e no cuidado compartilhado que se dá a verdadeira concretização da lei. Cada ação, cada escuta, cada gesto de acolhimento constrói pontes entre o que é previsto no papel e o que se vive nas escolas, transformando-as em territórios vivos de reinvenção do humano. Nesse espaço, a luta deixa de ser apenas uma reivindicação institucional e se torna uma prática de cuidado, de solidariedade e de construção de futuros possíveis, lembrando que a escola pública é, antes de tudo, um lugar onde a vida se afirma em sua potência mais profunda.

SUMÁRIO

... PSICOLOGIA ESCOLAR COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

Ao percorrer os capítulos, torna-se revelador que esta coletânea reafirma a Psicologia Escolar e Educacional como campo de resistência e de práxis emancipatória. A escola, ao ser acompanhada criticamente por psicólogas e psicólogos comprometidos com a formação humana, pode recuperar seu papel de *instituição-referência para a comunidade*, isto é, um lugar de encontro, partilha, cuidado e transformação.

A Lei 13.935/2019, nesse sentido, não é apenas um dispositivo técnico. Ela é o reconhecimento de que não há educação integral sem sujeitos **críticos e comprometidos com a justiça social**, e que o alinhamento ético-político da Psicologia é o de contribuir para que cada estudante e professor se reconheça como agente histórico, capaz de compreender e transformar o mundo que habita. Sua efetiva implantação exige mais do que vontade política: exige consciência crítica, trabalho coletivo e uma visão de escola comprometida com os direitos humanos e com o bem comum.

Ao reunir reflexões, pesquisas e práticas de diferentes regiões do país, esse livro constitui uma referência relevante para o debate entre profissionais, gestores, pesquisadores e estudantes que acreditam que a Psicologia Escolar é, antes de tudo, uma prática social, histórica e política, que se compromete com a desnaturalização das formas coloniais de saber e de ser que ainda atravessam o cotidiano escolar. Mais do que um exercício técnico de ajustamento individual, trata-se de uma práxis orientada pela leitura crítica das condições concretas de vida e das estruturas que produzem sofrimento, exclusão e o silenciamento. Sob essa perspectiva, a escola pública é vista como território de resistência e reexistência, um espaço-tempo em que o humano se reinventa, possivelmente a partir de outras epistemes.



SUMÁRIO

Assim, a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica não apenas se inscreve na tradição crítica latino-americana de Freire e Martín-Baró, mas também se abre ao desafio de repensar o próprio sentido de humanidade, educação e cuidado, buscando horizontes coletivos de vida digna, justiça e pertencimento.

Que as páginas que seguem inspirem a continuidade da luta: por uma Psicologia Escolar que se ergue crítica e engajada, pela efetivação plena da Lei 13.935/2019 e pela reconstrução da escola como espaço de emancipação, solidariedade e pertencimento de todos.

Fauston Negreiros

*Presidente Eleito da Associação Brasileira
de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
Docente da Universidade de Brasília (UnB)*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

BISPO, N. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

NEGREIROS, F. (Org.). **Palavras-chave em psicologia escolar e educacional**. Editora Alínea, 2021.

SOUZA, M. P. R. D.; AMARAL, T. P. D.; RAMOS, C. J. M. A formação do psicólogo escolar e educacional latino-americano: apresentando a pesquisa. In: SOUZA, M. P. R. (Org.). **A formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina**. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2024. p. 30-51.



Parte

1

INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO:

A ESCOLA COMO ESPAÇO
DE MEDIAÇÃO E RESISTÊNCIA



1

Marilda Gonçalves Dias Facci

Patrícia Vaz de Lessa

Sônia Mari Shima Barroco

DILEMAS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR FRENTE À SAÚDE MENTAL E VIOLÊNCIA NA ESCOLA E INCLUSÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Em 2019 tivemos a aprovação de uma lei que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Trata-se de uma lei que tem história, considerando que o projeto inicial começou a tramitar em 2000, sob o projeto de lei 3688/2000, e se transformou na Lei 13.935/2019.

O parágrafo 1º da lei determina o seguinte:

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.

A ênfase da atuação dessas equipes nos remete às ações que contribuam para que se tenha uma escola de qualidade, com segurança, que cumpra com as finalidades educacionais previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996 e que realmente seja direcionada à formação humana. Tal formação pode ser entendida “como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história”, conforme propõem Saviani e Duarte (2010, p. 433). Para esses autores, a educação, por meio dos conhecimentos produzidos historicamente pelas várias ciências, pode promover a formação humana, ampliando a consciência dos estudantes diante da realidade. Ou seja, a escola tem o propósito de humanizar os sujeitos que por ela passam, ensinando-os, revolucionando-os ao oportunizar que se apropriem dos saberes produzidos pela humanidade nas mais variadas áreas da vida e do conhecimento e que se transformam em saberes curriculares, escolares.

Nessa perspectiva, assim como Marques e Duarte (2020, p. 1), compreendemos a “(...) educação escolar como lócus privilegiado para o acesso e apropriação de conteúdos essenciais e inerentes aos direitos humanos”.



SUMÁRIO

Vigotski (2000) também já teorizava nessa linha de argumentação e compreendia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, tais como memória lógica, pensamento abstrato, atenção concentrada, entre outras funções, ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, o que pode contribuir para a realização de generalizações diversas, ampliando a compreensão dos indivíduos em relação ao contexto onde vivem e sobre si mesmos.

O(a) psicólogo(a) escolar e educacional, diante dessa grandiosidade da função da educação, necessita ser guiado(a) pela finalidade social da escola, o que constitui um grande trabalho para a área. Nesse sentido, o objetivo do nosso capítulo é apresentar alguns desafios e possibilidades de intervenção dos(as) profissionais psicólogos(as) escolares diante do sofrimento e ou adoecimento psíquico, da violência na escola e da inclusão. A base teórica que guiará nossas análises é a Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Consideramos que esses fatores, entre tantos outros, permeiam a escola e dificultam sua finalidade com foco na formação humana, o que demanda resistência e busca por alternativas para superação das dificuldades que se interpõem entre o ensinar e o aprender.

Iniciaremos o capítulo apresentando alguns resultados de uma pesquisa que se configura intitulada *Atuação de psicólogos escolares e educacionais no estado do Paraná: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica*¹, e articula-se à pesquisa matricial *Atuação de psicólogos escolares e educacionais na América Latina: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica*, coordenada pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e, na sequência, discutiremos sobre formas de enfrentamento das demandas e dilemas que são expostos aos(as) psicólogos(as) que atuam no âmbito da educação.

1 A pesquisa contou com a participação dos estudantes de graduação em Psicologia da UEL: Laura Canha, Laura Pontes Tsujioka, Mariana Meira Capucho, Maria Luiza Nogueira, Bruna Leticia Egídio, Isabela Maria Alves Silva, Marcos Hiroki Ida, Maria Luiza Nogueira de Alcântara Pereira, Marina Berg Araújo, Vitor Romeiro Etinger.

SUMÁRIO

DE ONDE PARTIMOS: A PESQUISA COM PSICÓLOGOS(AS) ESCOLARES

O presente capítulo tem como ponto de partida uma pesquisa cujo objeto é a atuação de psicólogos(as) escolares na Educação Básica no estado do Paraná, e tem por objetivo geral compreender e analisar a atuação de psicólogos na Educação Básica no que se refere às concepções, aos desafios e às inovações para o enfrentamento do fracasso escolar e para a melhoria da qualidade social da escola no referido estado.

A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como primeira fase uma investigação documental em sites oficiais em níveis federal, estadual e municipal, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de sites especializados como *Educadores Dia-a-Dia*, portais municipais e páginas das Secretarias de Educação do estado do Paraná, para a identificação de psicólogos que atuavam na educação. Além disso, foram enviados formulários por e-mail para os 434 psicólogos localizados na pesquisa documental e foram recebidas 145 respostas.

Dos(as) respondentes, 62 psicólogos(as) têm de 30 a 39 anos (42,8%), 36 têm até 29 anos (24,8%), 37 estão entre 40 e 49 anos (25,5%), 7 estão entre 50 a 59 anos (4,8%) e apenas três têm 60 anos ou mais (2,1%); 130 se identificam como mulheres cisgênero (89,7%), 14 como homens cisgênero (9,7%) e apenas uma se identifica com gênero feminino (0,7%); apenas cinco possuem deficiências (3,4%), sendo 140 o número de pessoas que não se autodeclararam PCDs (96,6%); as especificações das deficiências entre os(as) que declararam possuir alguma deficiência, registrou-se o seguinte: uma pessoa com deficiência motora, uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista, uma com Altas Habilidades/Superdotação e duas com

SUMÁRIO

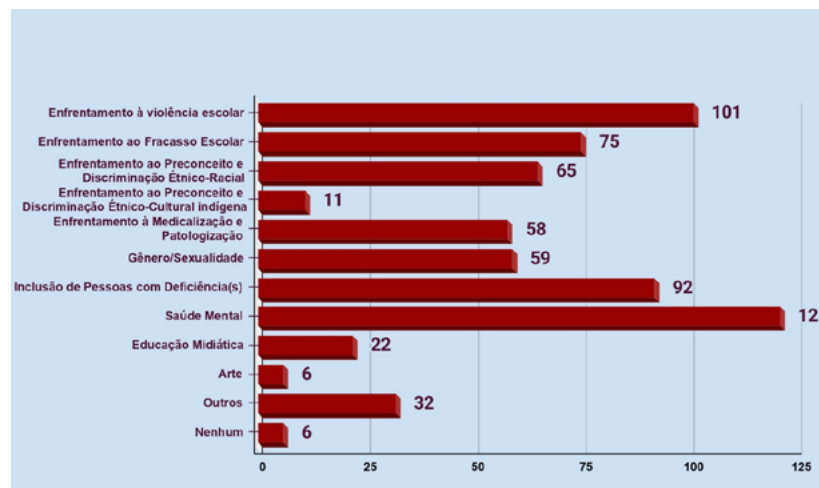
deficiências não especificadas. No que se refere à autoidentificação por cor/raça, a maioria, 116 (80%) se autoidentificam como pessoas brancas, 23 como pardas (15,9%) e apenas três como amarelas e três como pretas, que juntas representam 4,2%.

Quando interrogados(as) sobre o nível de escolaridade em que os(as) psicólogas atuavam, constatamos que a maioria dos(as) psicólogos(as) respondentes trabalha com os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental (44,3%) e Educação Infantil (40,7%). Os outros níveis, Ensino Médio e anos finais (6º a 9º ano) do Ensino Fundamental, correspondem a 7,3% e 7,7%, respectivamente. Essa discrepância é expressiva quando pensamos sobre a faixa etária dos(as) alunos(as) que possuem maior assistência. Alunos(as) com até dez anos são contemplados com maior assistência de psicólogos(as) (85%) que trabalham nas secretarias municipais de educação. Já com os(as) alunos(as) acima de dez anos, somente cerca de 15% dos(as) psicólogos(as) relataram atuação direta.

Os temas sobre os quais as ações ou atividades são realizadas são os mais diversos: enfrentamento ao fracasso escolar, enfrentamento à medicalização e patologização, enfrentamento ao preconceito e discriminação étnico-racial, enfrentamento ao preconceito e discriminação étnico-cultural indígena, enfrentamento à violência escolar, gênero/sexualidade, inclusão de pessoas com deficiência, saúde mental, educação midiática e arte, conforme o Gráfico 1.

SUMÁRIO

Gráfico 1 - Temas de ações desenvolvidas por psicólogos(as)



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

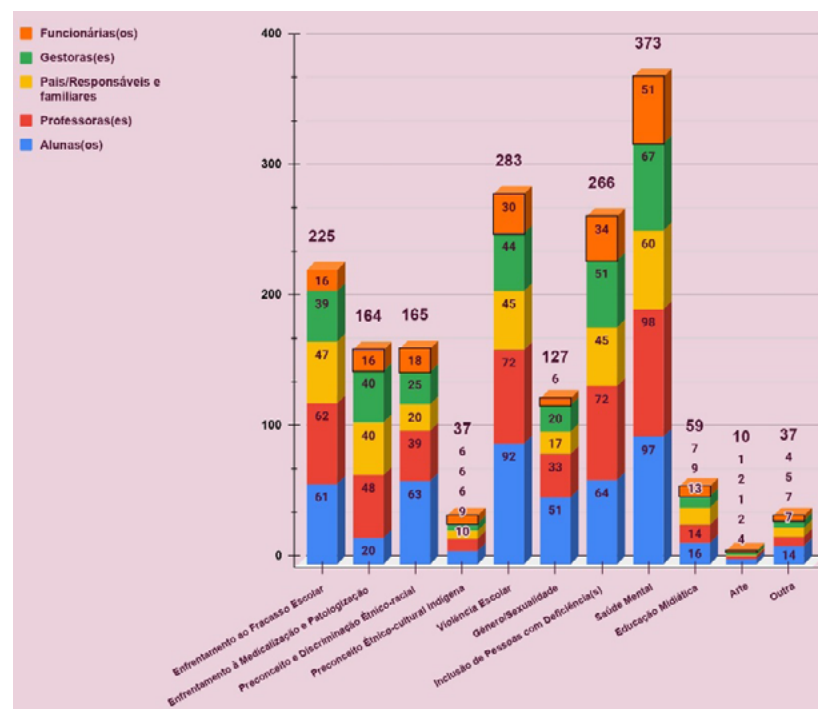
Conforme dados do Gráfico 1, saúde mental (121 respostas), enfrentamento à violência escolar (101 respostas) e inclusão de pessoas com deficiência(s) (92 respostas) são os três temas mais mencionados onde as ações são desenvolvidas. Discorreremos sobre esses temas nesse capítulo, sem negar a importância dos outros conteúdos apresentados.

Em cada temática, há o trabalho com diversos públicos, como gestores(as), alunos(as), professores(as), funcionários(as) e pais/responsáveis, conforme pode ser constatado no Gráfico 2. Todos os temas ainda são trabalhados com todos esses públicos, mas alguns possuem maior incidência. Por exemplo, o tema de saúde mental é trabalhado mais com os(as) professores(as), seguido de alunos(as). Já o tema de enfrentamento à violência escolar é mais abordado com os(as) alunos(as), seguido de professores(as). Em relação ao último, há inconsistência em abordar esse tema com os(as) alunos(as),

SUMÁRIO

em detrimento das posições de poder dentro da escola. Um padrão percebido é que, assim como nos temas já comentados, os públicos principais são de alunos(as) e professores(as). Já os(as) funcionários(as) são o público com o qual há menor atuação, em todas as temáticas. Em relação aos pais/responsáveis e gestores(as), o trabalho é presente, mas não tão expressivo.

Gráfico 2 - Público das ações desenvolvidas



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

Em relação ao motivo da atuação em cada temática, a maioria é trabalhada em decorrência da observação do contexto, sem necessariamente haver uma solicitação direta. Por outro lado, quando há

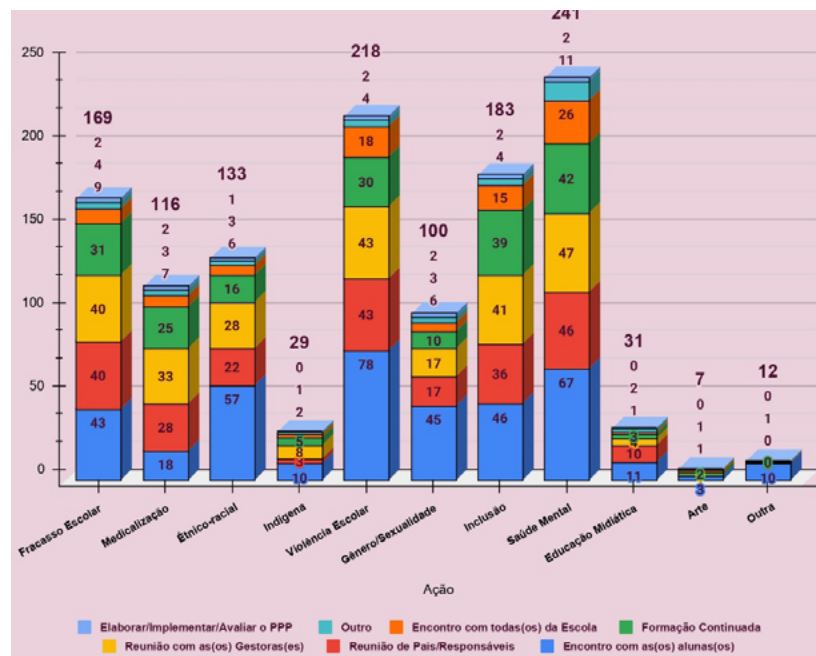
SUMÁRIO

solicitações, a maior parte é oriunda da gestão ou dos(as) professores(as). Vale citar que a minoria das solicitações vem dos alunos e funcionários. Isso exemplifica que a identificação da demanda é majoritariamente condicionada à observação do cotidiano das escolas. Supomos que o fato pode indicar uma dificuldade de alguns grupos em identificar o que deve ser trabalhado e questionamos: existe uma compreensão sobre o quanto essas problemáticas impactam o processo ensino-aprendizagem?

As atividades podem ser desenvolvidas em diversos contextos, como reunião com gestores(as), encontro com todas as pessoas da escola, elaboração/implementação/avaliação do projeto político-pedagógico, formação continuada, reunião com pais/responsáveis e encontro com os(as) alunos(as) (Gráfico 3). Em relação às ações desenvolvidas, a maior parte é realizada em encontros com alunos(as), seguida por reuniões com os(as) gestores(as). A menor incidência ocorre no encontro com todos(as) na escola, assim como a elaboração/implementação/avaliação do PPP. A formação continuada e a reunião com pais/responsáveis são presentes, mas não possuem muita expressividade, com regularidade semelhante às reuniões com os(as) gestores(as).

SUMÁRIO

Gráfico 3 - Contexto das atividades desenvolvidas

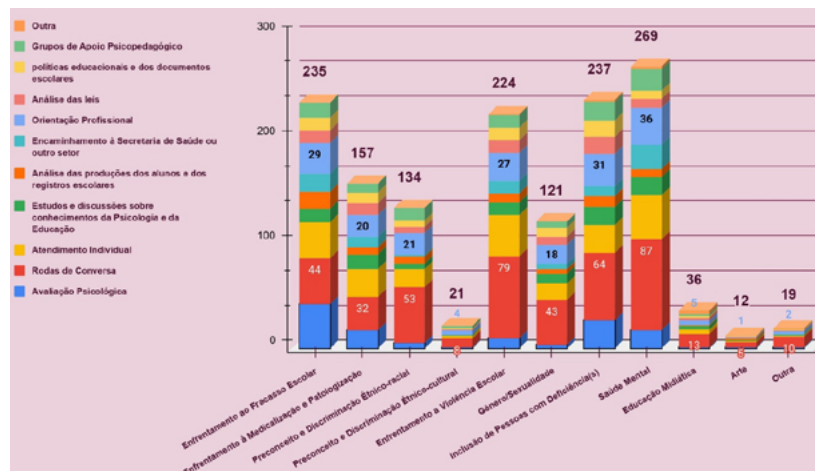


Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

As atividades mais realizadas envolvem várias ações, conforme podemos observar no Gráfico 4, que abarca, por exemplo, as rodas de conversa, nas quais o tema mais trabalhado é a saúde mental com 87 respostas. Na sequência, aparecem enfrentamento à violência escolar, inclusão de pessoas com deficiência, preconceito e discriminação étnico-racial, enfrentamento ao fracasso escolar, gênero e sexualidade, enfrentamento à medicalização e patologização. Mais uma vez interrogamos com relação ao conteúdo da saúde mental: Quais os vínculos os(as) profissionais estabelecem entre a saúde mental e a finalidade da escola de transmissão-apropriação dos conhecimentos?

SUMÁRIO

Gráfico 4 - Ações realizadas em cada temática



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

Esses dados serão retomados no decorrer do capítulo, quando apresentamos desafios e possibilidades de intervenção em uma perspectiva crítica.

DA CONCEPÇÃO TEÓRICA QUE FUNDAMENTA NOSSAS DISCUSSÕES: A PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Discorrer sobre os desafios e possibilidades de intervenção na área da Psicologia Escolar e Educacional implica em nos posicionarmos acerca de qual perspectiva estamos partindo. É importante destacar que buscamos na psicologia histórico-cultural,

SUMÁRIO

fundamentada no materialismo histórico e dialético, a compreensão dos indivíduos, entendendo-os como constituídos historicamente, conforme propõe Vigotski (1996). Além disso, nos pautamos na pedagogia histórico-crítica.

A partir de uma concepção crítica de psicologia, Meira (2000), baseia-se nas teorizações de Karl Marx que buscou estruturar um método baseado em princípios fundamentais que permitissem compreender a vida social como um processo contínuo de transformação, onde todos participam, de forma consciente ou não. Marx, segundo a autora, criticou as correntes filosóficas de sua época, defendendo que as ideias devem ser entendidas como produtos decorrentes das relações sociais historicamente determinadas, travadas em determinados momentos e em determinadas sociedades, e ao mesmo tempo estão inseridas em relações sociais. Por esse entendimento, evidencia a história como um processo ordenado e resultado da atividade humana.

Nesse sentido, a concepção de atuação crítica em psicologia, proposta por Meira (2000), envolve a capacidade de transformar o imediato em mediato, questionar as aparências sociais e ilusões ideológicas, e apreender a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações, articulando essência e aparência, parte e todo, singular e universal, passado e presente, compreendendo a sociedade como um movimento em constante transformação.

Além disso, a autora destaca a necessidade de rigor na análise do conhecimento, de modo a situá-lo em suas raízes sociais e históricas, identificando os compromissos e a perspectiva da classe que o produzem, bem como a forma de pensar e interpretar a vida social que o sustenta. Vygotsky (2004) é muito explícito nesse sentido quando analisa que as relações de classe conformam a personalidade dos sujeitos e, assim como podemos compreender, permeiam as práticas pedagógicas, no interior da escola.

SUMÁRIO

Por fim, além das críticas à economia, filosofia e metodologia, Meira (2000) afirma que Marx também é reconhecido por sua crítica humanista, que evidencia a degradação e a heteronomia do ser humano nas condições impostas pelo capitalismo, ao submeter o indivíduo a condições ideológicas que reforçam a alienação decorrente do sistema de produção. Tanamachi e Meira (2003) destacam alguns fatores que caracterizam essa linha de pensamento, apontando que adotar o materialismo histórico-dialético como referência teórico-filosófica e metodológica constitui uma condição fundamental para uma concepção crítica. Essa perspectiva proporciona um enfoque em categorias que permitem compreender o processo de humanização dos indivíduos no contexto histórico-social, fundamentado em autores como Karl Marx (1818-1883), Lucien Sève (1926-2020), Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), sendo essas categorias:

[...] a categoria trabalho como atividade vital do homem, o caráter material e histórico do desenvolvimento humano, a concepção ética de sociedade em que se inclui a construção de uma nova ordem social, o compromisso ético-político com a emancipação humana, a individualidade e subjetividade do homem, a natureza social do homem, o processo de alienação, os elementos progressistas e reacionários da cultura intelectual, as contradições que caracterizam a sociedade capitalista, a superação da alienação e o processo de educação para permitir a humanização (Tanamachi; Meira, 2003, p. 18-20).

No entanto, na sociedade capitalista o processo de humanização é obliterado. A partir do marxismo, consideramos que o modo de reprodução da existência sob capitalismo leva as ideias das classes dominantes a serem as ideias dominantes - como se fossem as únicas ou as verdadeiras. No compromisso com uma psicologia escolar crítica, as relações de classe não são secundárias; elas necessitam guiar as análises empreendidas em torno do processo de ensino e aprendizagem.

SUMÁRIO

Desse modo, coadunamos com Meira (2000) ao afirmar que a teoria crítica oferece subsídios para compreender a complexa rede de relações estruturadas em torno do capital, considerando as consequências advindas do sistema capitalista, como a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho e a redução de sua atividade vital a um mero meio de existência e sobrevivência. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a psicologia, muitas vezes, adota uma postura adaptacionista, o que dificulta a construção de práticas transformadoras em processos educacionais inseridos em sistemas marcados por desigualdades e injustiças.

Em consonância com a referida autora, Lessa (2014) analisa que, a partir desse referencial teórico, o papel do(a) psicólogo(a) consiste em desenvolver estratégias concretas e contextualizadas, comprometendo-se com a construção de uma prática educacional que favoreça a apropriação do conhecimento científico por todos os indivíduos que participam do ambiente escolar. Nesse aspecto, fica explícito nas obras de Vigotski que a escola necessita trabalhar com os conceitos científicos, pois é a apropriação dos conhecimentos que possibilitará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a atenção concentrada, memória, pensamento abstrato, criatividade, entre outras funções que caracterizam o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos indivíduos (Vigotski, 2000).

Lessa (2014) enfatiza que sob a perspectiva dialética, entende-se que os profissionais da educação devem investigar as contradições presentes na sociedade e nas relações sociais, examinando as experiências concretas vivenciadas pelos indivíduos, considerando cada fenômeno em suas partes e na totalidade e, também, sendo eles partes do todo, identificando as relações dialéticas entre os elementos. Para a autora, esse procedimento permite analisar a aparência (o fenômeno que se revela na cotidianidade escolar do qual se queixa, por exemplo) em busca da essência (o que o faz emergir, e revelar-se como tal), evitando que questões secundárias sejam superdimensionadas, ou que se tome a aparência como essência. Por exemplo, entender que a

SUMÁRIO

violência na escola se deve somente a um dado grupo de alunos(as). A análise dialética, portanto, evidencia como a sociedade capitalista produz suas próprias contradições, ao mesmo tempo em que tenta manter um movimento hegemônico, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por falhas ou situações consideradas inadequadas, mesmo que estas sejam consequência de estruturas sociais mais amplas.

Os subsídios teóricos da psicologia, como ciência e profissão, necessitam analisar a essência do que ocorre no processo educativo, com os sujeitos que estão presentes na escola. Essa é a ferramenta que diferencia os conhecimentos dos profissionais da psicologia de outras ciências, a compreensão do desenvolvimento afetivo-cognitivo dos participantes da comunidade escolar, fazendo avançar o conhecimento sobre o psiquismo humano. Vigotski (1996), apoiado em Marx, afirma o seguinte: “Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, diz Marx, toda ciência seria desnecessária” (Vigotski, 1996, p. 384). A psicologia será desnecessária se não se apoiar nos conhecimentos já elaborados; são estes conteúdos e o posicionamento político no sentido de se posicionar a favor da classe menos privilegiada na sociedade, que ampliarão a ação da psicologia na escola.

Ainda tratando do método de análise dos fatos que ocorrem no cotidiano da escola, Meira (2003) enfatiza que práticas comprometidas criticamente visam compreender o fenômeno educacional em sua totalidade, considerando-o como síntese das múltiplas determinações presentes no contexto histórico concreto. Coadunamos com a autora, que essa compreensão envolve não apenas as relações familiares e os grupos de amizade, mas também o contexto social e escolar, além da estrutura da sociedade e das condições das diferentes classes sociais que moldam e condicionam as relações sociais. Nesse sentido, defendemos que integrar essas dimensões permite ao psicólogo(a) e aos(as) profissionais da educação desenvolver ações que considerem as contradições e desigualdades existentes, articulando teoria e prática de forma consistente e comprometida com a transformação social.

SUMÁRIO

Ainda sobre essa concepção crítica de atuação na escola, Barroco *et al.* (2007) afirma que

A concepção crítica na escola põe os eventos e/ou fenômenos em relação causal entre si com os fatores sócio-históricos permitindo o reconhecimento da dinamicidade e transitoriedade dos mesmos. E, ainda, propõe a valorização da organização, da sistematização, da intervenção metodológica e da educação escolar como meio de humanização destacando os processos criadores possíveis de serem desenvolvidos na instituição e nos indivíduos. Com isto, afirmamos nosso entendimento de que a educação escolar tem grande importância para a constituição do psiquismo humano. Por ela a ciência é ensinada, não só a ela, e os conceitos científicos ou não espontâneos caminham os sujeitos para uma outra qualidade de pensamento ou consciência (Barroco *et al.*, 2007, p. 04).

Tanamachi e Meira (2003), na defesa do processo de humanização na escola, apontam três mediações teóricas consideradas essenciais para que o(a) profissional desenvolva um domínio aprofundado no contexto educacional, sendo: a capacidade de compreender possíveis articulações entre teorias da aprendizagem e práticas educativas; a habilidade de realizar uma análise crítica do espaço social da sala de aula e a concepção do conhecimento como instrumento do “vir a ser” dos indivíduos (Tanamachi; Meira, 2003, p. 44). Nesse sentido, Lessa (2014) ressalta a necessidade de o(a) psicólogo(a) escolar compreender e dominar as teorias tanto da psicologia quanto da educação, de modo a contribuir para a elaboração de propostas consistentes que promovam melhorias no processo de ensino-aprendizagem, e que o bom ensino e a aprendizagem ocorram na escola cumprindo o seu papel fundamental que é ensinar, conforme Saviani (2003).

Nesse cenário, Tanamachi e Meira (2003) entendem que o(a) professor(a) assume o papel ativo, pois ao reconhecer que o

SUMÁRIO

desenvolvimento cria possibilidades, mas que apenas a aprendizagem as concretiza, dirigindo sua atuação para o futuro, e na busca em criar condições para que todos os(as) alunos(as) se desenvolvam, intervindo de forma consciente e planejada no processo educacional, em vez de se limitar a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de determinado conceito simplesmente “amadureçam”. O professor, os conhecimentos científicos, conforme propõe Vigotski (2000) “arrastam” o desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Ressaltamos que a atuação crítica do(a) psicólogo(a) escolar e do(a) professor(a) demanda a compreensão do processo educacional em sua totalidade, considerando as determinações históricas, sociais e culturais que estruturam a vida escolar. Essa perspectiva orienta práticas que articulam teoria e ação, analisam contradições sociais e promovem o desenvolvimento integral de todos(as) os(as) alunos(as), evidenciando o compromisso com uma intervenção educativa crítica e transformadora.

A partir do enunciado de qual psicologia estamos tratando, passamos à discussão sobre alguns desafios que ainda temos na atuação no contexto escolar.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DOS(AS) PSICÓLOGOS(AS) ESCOLARES

Neste item nosso propósito é apresentar alguns dilemas e possibilidades de intervenção em relação às temáticas com as quais os(as) psicólogos(as) se defrontam na intervenção na escola e que tiveram destaque na pesquisa que apresentamos no primeiro item deste capítulo.

SUMÁRIO

SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: SOFRIMENTO E ADOECIMENTO NA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Várias pesquisas têm apresentado dados que demonstram que a escola, na atualidade, tem vivenciado uma séria problemática do sofrimento e/ou adoecimento dos(as) professores(as). Com a aprovação da Lei 13.935/2019, tem se elevado a cobrança para que psicólogos(as) lidem com a saúde mental na escola. Neste fato pudemos constatar na pesquisa realizada que esta é a maior demanda e atuação realizada pelos(as) profissionais participantes do estudo mencionado anteriormente.

Gostaríamos de pontuar, primeiramente, que a compreensão e intervenção em relação à esta problemática não pode prescindir de considerar a finalidade do trabalho do professor(a) no sentido de levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos. Falar de saúde mental do(a) professor(a) na escola remete à compreensão de que este(a) é um(a) trabalhador(a) que desenvolve sua prática em um contexto específico, educativo, conforme é exposto nas obras de Facci e Urt (2011 e 2020).

Ao investigarem a precarização das condições de trabalho de professores(as) e o adoecimento e uso excessivo de psicotrópicos, Insfran e Ladeira (2020) constataram que dos(as) 31 professores(as) de escolas da estaduais localizadas no município de Santo Antônio de Pádua/RJ, 81% já haviam ficado doentes em função das condições do trabalho. Esses(as) profissionais atribuem, mais frequentemente, o adoecimento às seguintes questões: a) desgaste físico/emocional/mental/estresse (32% das respostas); jornada extensiva de trabalho (18% das respostas); falta de respeito/indisciplina dos(as) alunos(as) (18%) e desvalorização salarial (15%).

SUMÁRIO

Facci (2018) também realizou uma pesquisa que teve como objetivo analisar a relação estabelecida entre o adoecimento do(a) professor(a) readaptado(a), o sentido dado à prática pedagógica e o processo de medicalização que vem se instaurando na sociedade, sobretudo na escola, tendo como fundamentos os pressupostos da PHC. Como resultados, a autora afirma que se observam as exigências que são postas ao trabalhador na atualidade, entre eles o professor, que tem provocado estranhamento em relação à atividade docente, uma ruptura entre sentido e significado na prática profissional e, como consequência, o adoecimento e, muitas vezes o uso de medicamentos.

Diante desses dados, pelo menos dois desafios se impõem ao(a) psicólogo(a) escolar em relação a essa questão: o primeiro deles é superar a visão individualizante, patologizante, que muitas vezes guias práticas em pesquisas em relação ao sofrimento e ou adoecimento dos(as) professoras; o segundo deles é pensar em propostas de ação que se contraponha a essa visão individualista.

Na perspectiva da PHC que compreende o psiquismo e a formação da personalidade levando em conta a historicidade e as condições de classe que permeiam o desenvolvimento humano, conforme propõem Vygotsky (2004) e Leontiev (1978), não é possível considerar o sofrimento como relacionado somente à individualidade.

O sofrimento, no dizer de Almeida (2018), com análises realizadas a partir do materialismo histórico e dialético e da PHC, é considerado como a existência de processos no decorrer da vida dos sujeitos, que resultam em obstruções à vida. A autora comenta que ele consiste em obstáculos nos quais as mediações não são efetivas para as transformações dos sujeitos, provocando, consequentemente, modificações na forma como se relacionam consigo mesmos, com os outros e com a realidade vivenciada, o que permeia, neste sentido, as relações estabelecidas na escola.

SUMÁRIO

Para Silva (2020), o adoecimento psíquico está relacionado à desintegração do psiquismo, uma desorganização que se manifesta fora das normas. A transição para o adoecimento é marcada por uma ruptura, uma cisão do necessário movimento de integração de sentidos e significados, ou seja, uma tênue separação entre saúde e doença revelada pelo estranhamento entre as relações. Os significados, de acordo com Leontiev (1978), são dados socialmente e estão presentes nas relações, na existência do mundo objetivo e são desenvolvidos pela prática social. Esses significados vão sendo apropriados pelo indivíduo, desde o nascimento, e dão configuração ao mundo vivenciado. A forma como o indivíduo apropria-se dos significados depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito.

Nas palavras de Leontiev (2004, p. 102),

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim.

No caso das atividades dos(as) professores(as), o significado do seu trabalho deveria estar relacionado ao ato de ensinar, mas com as precárias condições de trabalho, o que ocorre é uma cisão entre significado e sentido, provocando um processo de alienação em relação à finalidade da educação direcionada à formação humana, como temos defendido nesse capítulo.

No caso do adoecimento, Zeigarnik (1979, 1981) analisa que ocorre a desintegração das funções psicológicas superiores. A autora comenta, por exemplo, que as alterações do pensamento são

SUMÁRIO

um dos sintomas que mais se encontra em enfermidades psíquicas. A alteração da capacidade psíquica do doente é com frequência instável, por isso a necessidade de avaliar o indivíduo em diversas situações e períodos.

Zeigarnik (1981) não compreende que o adoecimento seja decorrente somente da estrutura da personalidade do indivíduo ou que qualquer forma de atividade decorre diretamente do cérebro, do aspecto biológico. Analisa que as anomalias da atividade pessoal e cognitiva percorrem um longo caminho de formação durante toda a vida, “[...] no qual se entrelaçam a percepção das propriedades e relações naturais dos objetos e fenômenos com as experiências coletivas e as normas sociais” (Zeigarnik, 1981, p. 201). Dessa forma, cabe ao(à) psicólogo(a) escolar a compreensão do adoecimento do(a) professor(a) que demanda, além de conhecer como está estruturada a sua personalidade, analisar o contexto em que este adoecimento ocorre e as relações de trabalho às quais o(a) professor(a) está submetido(a). Nesse sentido, faz-se imprescindível uma análise qualitativa das distintas formas de desintegração da psique, levando em conta os mecanismos de atividades alterados e as possibilidades de sua recuperação.

Faz-se necessário, ainda, fazer uma análise do processo de trabalho e da alienação presente na sociedade atual, que contribuem para o processo de sofrimento e/ou adoecimento do professor. Lessa (2012), baseado em Marx e Lukács, compreende que o trabalho é uma atividade que transforma a natureza; ela é a categoria fundante para os homens, possibilitando a transformação humana para além de fatores biológicos. Segundo o autor, o trabalho existe apenas no interior do ser social, no mundo dos homens. É ele que permite aos homens superarem as questões biológicas. Por meio do trabalho, da transformação da natureza, o homem constrói-se a si mesmo como indivíduo, ao mesmo tempo em que constrói a totalidade social (Lessa, 2012). Markus (2015, p. 26) corrobora com essa ideia ao afirmar que o trabalho “(...) é a atividade especificamente

SUMÁRIO

humana da vida”. No entanto, as condições de trabalho e mesmo a falta de tomada de consciência, muitas vezes, dessas condições e de formas de enfrentamento, produz adoecimento no(a) professor(a). Ele(a) lida com a finalidade de produzir no(a) aluno(a) aquilo que a humanidade já produziu, conforme apregoa Saviani (2003), mas não tem os elementos necessários no trabalho precarizado para realizar a sua tarefa. Com a alienação, ele(a) se tornou somente uma mercadoria. Vende sua força de trabalho, e o produto de seu trabalho – o conhecimento – também nem sempre é apropriado pelo(a) aluno(a).

Na categoria de trabalhador assalariado, na sua atividade ocorre o processo de precarização, de rebaixamento salarial, de desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação etc. (Tumolo; Fontana, 2008, p. 169). Como trabalhador, o professor sofre um processo de estranhamento na sua atividade de ensinar, assim como ocorre em outras profissões.

Marx (2008) analisa que o trabalho se torna externo ao(a) trabalhador(a), isto é, “não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito.” Nesse processo, os sujeitos compram e vendem suas forças de trabalho, podem acumular privadamente as elaborações materiais e não materiais produzidas pela humanidade, subjugando a grande maioria a não conhecer e a não se apropriar dessas elaborações, ou seja, da riqueza da humanidade, ou, a ter muitos limites e impedimentos para esse contato, conhecimento e apropriação das produções de várias ciências, impactando na constituição dos psiquismos e das subjetividades.

A precarização do trabalho, as mudanças que vivemos hoje atinge o(a) professor(a) em sua prática profissional, conforme podemos ver nos trabalhos da coletânea organizada por Facci e Urt (2019). Antunes (2011, p. 63) informa que essas mudanças “[...] afetaram a

SUMÁRIO

forma de ser da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada” (Antunes, 2011, p. 63). Desemprego ampliado, rebaixamento de salário, perdas dos direitos que são resultados de lutas históricas dos trabalhadores, precarização exacerbada fazem parte do sistema de trabalho vivenciado na atualidade. Todas essas transformações vão trazer como consequência o adoecimento do(a) trabalhador(a), conforme analisam Antunes e Praun (2015).

Considerando essa concepção de sofrimento e/ou adoecimento do(a) professor(a) apresentada neste texto e levando em conta as precárias condições nas quais o trabalho desse(a) se efetiva, a atuação do(a) profissional de psicologia na escola não pode centrar-se somente em atendimento clínico. A saúde mental, na nossa compreensão, não se refere somente a um estado subjetivo vivenciado por este ou aquele indivíduo. Trabalhar com a saúde mental na escola implica compreender os mecanismos que ocorrem no processo de sofrimento e ou adoecimento, assim como analisar as condições objetivas para o desempenho da atividade educativa. Além disso, não se pode deixar de lado a finalidade da escola, direcionada à formação humana, como estamos tratando neste capítulo.

Nessa pesquisa, pudemos observar que os(as) psicólogos(as) realizam várias atividades em relação a esta temática, tais como rodas de conversa - resposta mais frequente nos questionários, além de atendimento individual, encaminhamento à secretaria de saúde, entre outras ações. Essas ações, do nosso ponto de vista são importantes, mas devem primar por discussões e análises que levem em conta a forma como o trabalho se constitui na sociedade atual e é realizado pelos(as) professores(as) na escola. Os(As) professores(as) querem ser ouvidos(as), querem participar de discussões que envolvem a saúde mental e precisam ter espaço para falar sobre seu sofrimento, para buscar, junto aos demais membros da escola, formas de lidar com isso. O(a) psicólogo(a) pode criar espaços para que essa troca ocorra na escola, mas não compete a ele fazer terapia na escola. Assim como, ele/ela pode encaminhar os(as)

SUMÁRIO

professores(as) para os serviços de saúde, mas a escola necessita de estratégias para acolher e oferecer serviço de apoio para os profissionais. O problema não é somente do(a) professor(a) que vive uma situação de adoecimento; o problema é da escola como um todo e as pessoas precisam se constituir em fonte de apoio.

Rebolo, Dias, Queiroz e Freire (2020) analisam que os enfrentamentos em relação à essa problemática podem ser individuais ou coletivos. No que se refere aos enfrentamentos individuais, mencionam que poderia promover a adaptação dos(as) professores(as) a situações estressantes que vivenciam, podem ser realizadas por meio do absenteísmo, por meio da realização de atividades físicas, entre outras formas de lidar com o sofrimento e/ou adoecimento. Acrescentaríamos aqui também a busca por atendimento psiquiátrico ou psicológico.

Já o enfrentamento coletivo implica a participação de várias pessoas diante deste problema, podendo envolver os(as) professores(as) da escola, os(as) gestores(as), pais e estudantes. No entanto, a atuação mais ampla deve ocorrer em defesa de um trabalho que possibilite o desenvolvimento das potencialidades dos(as) professores(as). Na coletividade, necessita-se empreender ações para além do contexto escolar, lutando, ao lado dos(as) professores(as), por melhores condições de trabalho e condições de vida.

Fazendo uma síntese, podemos elencar algumas proposições de ações profissionais:

- Trabalhar com a temática da saúde mental sem desprezar a finalidade da escola e da atividade docente na socialização dos conhecimentos científicos;
- Compreender o sofrimento/adoecimento como uma questão social, produzida em um contexto de trabalho permeado por exploração e alienação do trabalhador;

SUMÁRIO

- Analisar as implicações do sofrimento na constituição da personalidade do professor e na prática pedagógica;
- Levar em conta a precarização do trabalho em uma sociedade de classes;
- Desenvolver ações coletivas, envolvendo toda a comunidade escolar, por meio de rodas de conversas, discussão da temática com professores(as), gestores(as), estudantes, pais e funcionários(as);
- Lutar pela valorização do trabalho do(a) professor(a), unindo-se a sindicatos e associações que defendem melhores condições de trabalho na escola;
- Fortalecer a importância dos conhecimentos científicos para a formação humana.

Destacamos, ainda, nesta forma de enfrentamento o que apresentam Praun, Batista e Machado (2020) ao proporem um novo projeto de educação e sociedade, com destaque para a coletividade, com vistas a uma escola onde o(a) professor(a) possa desenvolver um trabalho humanizador.

A seguir, traremos um outro desafio.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A violência na escola tem alcançado patamares alarmantes nas últimas décadas, e o seu enfrentamento se apresenta como uma das principais demandas à psicologia, conforme constatamos nas temáticas que foram trabalhadas pelos(as) psicólogos(as) que participaram da pesquisa que relatamos no item 1. Essa violência não se trata de um problema isolado, pois foi a segunda temática mais

SUMÁRIO

indicada das suas ações, conforme o Gráfico 1, apontada por 101 profissionais (a 1ª foi a 'saúde mental' - 121 indicações). Além da temática 'violência escolar', a violência possivelmente é abordada, de algum modo, nas temáticas como 'Preconceito e discriminação étnico-racial, Preconceito étnico-cultural indígena', conforme os Gráficos 2 e 3. Embora possa parecer específica às instituições escolares, a violência reflete questões sociais mais amplas (Barroco; Silva; Tada, 2021; CFP, 2023). Próprio ao atual momento histórico, o crescimento deliberado de discursos de ódio, a influência de comunidades *online* que promovem a violência e a falta de políticas públicas de prevenção são fatores que contribuem para o cenário atual. Além disso, muitas escolas não possuem protocolos adequados para reconhecer e lidar com a violência, o que agrava a situação. Mas o que é necessário para se compreender e explicar a violência na escola e fora dela?

Conforme escrevem Barroco e Digiovanni (2021, p. 35, grifos nossos),

[...] a Psicologia, sendo a ciência que explica a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano - não pode se furtar a isto. Mas ela precisa considerar o que a humanidade tem feito e como tem levado adiante a vida e o processo civilizatório, sob a pena de não conseguir explicar os sujeitos singulares que tem diante de si. Nessa direção é, também, prerrogativa viva para esta ciência, sob uma perspectiva crítica, **que considere que o modo como esse sujeito se constitui depende de como a sociedade, em seus diferentes momentos históricos, espaço geográficos, e sob determinadas culturas, produzem e reproduzem a vida.**

Para essas autoras,

Colocar os sujeitos nessa perspectiva implica em **reconhecer que se constituem de modo tão diverso e que há múltiplas determinações que concorrem para tanto.** O acesso ao cabedal que a humanidade tem produzido e a sua apropriação, é essencial para que se dê a formação humana em patamares mais complexificados, ou ainda,

SUMÁRIO

da humanidade nos sujeitos singulares. Contudo, o modo como a vida está organizada observamos que este alcance desenvolvimental não é acessível para a maioria dos sujeitos. Há uma desigualdade brutal no alcance do desenvolvimento, o que exprime uma abissal desigualdade socioeconômica de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas (Barroco; Digiovanni, 2021, p. 35, grifos nossos).

Pelo que escrevem, a psicologia escolar assume papel educativo quando articula o que ocorre na escola ao que se passa no mundo; quando chama atenção em como as desigualdades estão se intensificando e quanto é preciso um trabalho cotidiano coletivo abrangendo todos(as) os(as) envolvidos(as) com a escolarização, em como a concentração de riquezas se reproduz às custas da ampliação da miserabilidade; em como a boa escola (aquela que acolhe, leva à apropriação dos conteúdos, certifica e forma de modo mais integral profissionais, crianças e estudantes) pode, de fato, ser para todas as pessoas.

Dito de outro modo, esta ciência e profissão precisa considerar os dados estatísticos, os documentos analíticos que permitam dimensionar o real para explicar como ele impacta a constituição dos sujeitos, das suas subjetividades e personalidades, para explicar as relações interpessoais conflituosas e violentas dentro e fora da escola. Quando ela assume a premissa da formação social do psiquismo, pressupõe que ninguém nasce violento, mas aprende a sê-lo num cenário de desigualdade estrutural. No âmbito mundial, segundo o site *Democracia e Mundo do Trabalho* (2025),

Os bilionários, pouco mais de 2.900 pessoas, enriqueceram, em média, US\$ 2 milhões por dia. Os dez mais ricos, por sua vez, enriqueceram em média US\$ 100 milhões por dia. Alguém que receba um salário-mínimo no Brasil demoraria 109 anos para receber R\$ 2 milhões e, pela cotação atual, 650 anos para receber US\$ 2 milhões. “No ano passado, a Oxfam previu um trilionário em uma década. Se as tendências atuais continuarem, haverá

SUMÁRIO

agora cinco trilionários em uma década. Enquanto isso, de acordo com o Banco Mundial, o número de pessoas que vivem na pobreza praticamente não mudou desde 1990”, destaca o relatório, que aponta que os 44% mais pobres do mundo vivem com menos de US\$ 6,85 por dia.

Ainda segundo este site,

No Brasil, a lógica não é diferente. Segundo Viviana Santiago, diretora executiva da Oxfam Brasil, de uma maneira geral, somos levados a pensar a desigualdade no Brasil a partir da chave da pobreza, mas o que torna a realidade brasileira complexa é pensar o outro lado da moeda. “Ao mesmo tempo em que temos milhões de pessoas em situação de fome e insegurança alimentar, a imensa população de rua, ou quando pensamos as pessoas sem acesso à água e ao saneamento básico, temos o outro extremo, que são aquelas muito ricas, bilionárias. Durante a pandemia, enquanto vimos pessoas perdendo tudo e tendo de ir morar na rua, surgiram dez novos bilionários no país. Hoje, menos de 100 pessoas no país tem R\$146 bilhões”, esclareceu.

Esses dados estarrecedores informam uma realidade muito violenta, sendo fundamental reconhecer que as condições de partida entre os(as) alunos(as) brasileiros(as) já são muito diversas de modo que os resultados da escolarização não podem ser analisados sem considerá-los como ‘evidências’ de que a violência envolvendo alunos e professores se dá ante o acirramento da luta de classes. O aumento da violência na escola (e no trânsito, e nos estádios de futebol, nas unidades básicas de saúde...) não se trata ‘apenas’ de má conduta, de conduta criminosa, de personalidades doentias ou transtornadas, de uso e abuso de drogas etc., mas de expressão da barbárie. Mas como lidar com isso?

Como é possível constatar, a violência nas escolas brasileiras é um problema complexo e crescente, com diversas formas de manifestação e que tem produzido impactos profundos na comunidade escolar e na sociedade em geral. Os dados mais recentes

SUMÁRIO

de fontes como o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC), Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstram um cenário preocupante num contexto de agravamento de problemas com a segurança pública.

Gallo, Torres e Lessa (2025) apresentam dados da pesquisa realizada sobre a violência, no eixo de desenvolvimento de diagnóstico socioeducacional regionalizado em um projeto de extensão, o qual obteve 2.786 respostas de estudantes sobre o tema. Na questão ‘se você já foi vítima de algum tipo de violência no ambiente escolar’, a maioria dos(as) estudantes 1.820 (65%) respondeu que NÃO; as respostas SIM foram 681 (25%), e não sei informar teve 285 (10%) das respostas. Diante desses dados, os(as) autores(as) levantam a hipótese de que talvez não haja a compreensão clara por parte dos(as) estudantes(as) sobre o que se caracteriza a violência, ou talvez os(as) estudantes(as) tenham dúvidas sobre as diferentes dimensões da violência. Interessante também o índice de respostas não sei informar, indicando possíveis dificuldades na identificação das violências. Ainda na referida pesquisa, no que se refere aos tipos de violência de que você já foi vítima, a opção *bullying*, devido às minhas características físicas (estatura e peso) teve 488 respostas; e machismo por ser mulher - foram 180 respostas, seguidos de racismo (por ser negro - preto ou pardo - ou indígena) com 93 respostas (10%). Os dados apontam para o *bullying* com maior frequência nas respostas.

Os eventos de violência nas escolas que demandam a atuação da psicologia escolar envolvem desde casos extremos de ataques, os casos de violência interpessoal e também referente ao *bullying*.

Sobre os **ataques de violência extrema**, no Boletim Técnico *Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas* (MEC, MDH, 2024), desde 2001, nas escolas brasileiras foram contabilizados 43 ataques, com 168 pessoas vitimadas, sendo 115 feridos e 53 vítimas fatais, dentre elas, seis eram autores dos ataques.

SUMÁRIO

Estudos encomendados pelo MEC apontaram que as principais causas dos ataques de violência extrema são

[...] o aumento do extremismo e sua disseminação por meios digitais que promovem discriminações variadas; a falta de controle e criminalização de discursos e práticas de ódio; a promoção da cultura armamentista e a glorificação da violência; a prevalência de bullying, preconceitos e discriminações no ambiente escolar; e a insuficiente formação profissional para lidar com questões como mediação de conflitos. Esses fatores, conforme detalhado pelos estudos, geram uma ruptura nos vínculos democráticos e uma desumanização que intensifica os processos de violência extrema (MEC, MDH, 2024, p. 16).

Esta fonte também indica que a prevalência é do uso de armas de fogo, que podem ser obtidas em casa. Isso é preocupante, visto que houve a flexibilização das leis de posse de armas e da existência de clubes de tiro próximos às escolas, reforçando a cultura armamentista que promove a naturalização das violências, gera medo e insegurança no trajeto e nas dependências da escola, impactando negativamente no processo de ensino-aprendizagem e contribui para evasão ou abandono escolar. Nesse sentido, é preciso que a psicologia escolar acompanhe essas publicações, as políticas e que promova espaços de conversa, de escuta qualificada, de acolhimento e de elaboração coletiva de estratégias de enfrentamento, envolvendo a comunidade escolar.

Na publicação *Aspectos da violência nas escolas analisados a partir do mundo digital* (Fórum de Segurança Pública; Timelens (2025, s.p.) constam como causas desses ataques:

Aumento do extremismo e sua disseminação por meios digitais;

Falta de controle e criminalização de discursos e práticas de ódio;

Promoção da cultura armamentista e a glorificação da violência;

SUMÁRIO

Prevalência de bullying, preconceitos e discriminações no ambiente escolar; Insuficiente formação profissional para lidar com questões como mediação de conflitos e convivência escolar.

Nessa publicação, consta que “Existe uma raiva silenciosa que estamos ignorando, até que ela exploda. Quando explode, [os autores] são recebidos com honra nos canais que os moldaram”, e mostra o aumento de 360% de *posts* de incitação ao ódio, contendo ameaças às escolas nos últimos quatro anos, com pico em 2023 (Fórum de Segurança Pública; Timelens, 2025, s.p.). No entanto, o mais preocupante é a proporção de comentários com elogios aos agressores nas redes sociais, que passou de 0,2% em 2021 (massacre de Realengo), para 21% nos ataques de 2025. Nesse ano, os elogios foram dados aos jovens que, supostamente, reagiram com violência após sofrerem consequências psicológicas e emocionais decorrentes do *bullying*, com os seguintes temas: legítima defesa, herói, revide a agressões emocionais com agressão física, vingança justa, reação efetiva para cessar o *bullying*, outros.

Sobre a **violência interpessoal** nas escolas brasileiras, os casos de atendidos em serviços públicos e privados de saúde tiveram aumento de 247,8% em dez anos, registrando-se o total de 60.985 vítimas. Em 2023 foram 13.117 vítimas (MEC; MDH, 2024, p. 24).

Cerca de 50% dos(as) diretores(as) de escolas públicas relataram agressões verbais ou físicas de alunos(as) contra professores(as) ou funcionários(as). A percepção dos professores, exposta pelo Saeb em 2021, indica as situações mais recorrentes: *bullying* (46%), discriminação (25,9%), depredação do patrimônio escolar (21,6%) e roubo ou furto (13,7%). A cartilha da PeNSE revela que 39,1% dos(as) estudantes de 13 a 17 anos sentiram-se humilhados(as) por provocações de colegas ao menos uma vez nos 30 dias anteriores à pesquisa, e 16,5% informaram que esta ocorreu por causa da aparência do corpo, 10,9% pela aparência do rosto, 4,6% pela raça/cor e 2,5% pela orientação sexual (MEC; MDH, 2024).

SUMÁRIO

Em todas essas situações de violência, a psicologia escolar tem muito a contribuir, levando os sujeitos a reconhecerem-nas, a refletirem como emergem e como enfrentá-las. Isso é essencial, pois a violência na escola afeta diretamente o ensino, o bem-estar de alunos(as) e professores(as), assim como o desempenho acadêmico. O ambiente hostil gera estresse, medo e ansiedade, impactando a capacidade de concentração, de ensino e de aprendizado. Lembra-se que na pesquisa mencionada inicialmente neste capítulo (Amaral, Torres e Lessa, UEL, 2025), o tema do enfrentamento à violência escolar (101 respostas) aparece como o segundo tema sobre as ações ou atividades que são realizadas, deixando apenas a saúde mental em primeiro lugar.

O caminho é investir no processo formativo de profissionais e crianças/estudantes, com:

- A valorização do conhecimento e dos processos de sua produção e do seu compartilhamento;
- O investimento em processos dialógicos, comunicacionais, para estabelecimento de vínculos entre os sujeitos envolvidos com a educação;
- A compreensão da indissociabilidade entre cognição e afeto em documentos como o projeto político-pedagógico, plano de atendimento educacional especializado, plano educacional individualizado, plano de aula etc.;
- A atenção à cultura institucional e aos valores reiterados nas práticas cotidianas;
- A criação de diferentes grupos/coletivos, como grêmios estudantis, clubes de leitura, cineclubes, grupos de estudos etc., para promoção de espaços de encontros promotores de amizades, para exposição de ideias e sugestões, identificação de problemas/necessidades, planejamentos de ações, avaliações;

SUMÁRIO

- A realização de eventos científicos, culturais, esportivos em acordo com a periodização do desenvolvimento e com o interesse do alunado e profissionais da educação.

Lembrar que a violência é parte da atividade humana, visto que ela diz respeito ao uso intencional da força, com o objetivo de desarticular ou destruir as propriedades naturais de uma determinada matéria/objeto. Vasquez (1977) escreve que os seres humanos constantemente desviam e alteram uma legalidade natural ou social com o intuito de atenderem suas necessidades. Nesse sentido, a violência é concebida como meio instrumental empregado para transformar a natureza, e, por isto, somente o homem é violento, e onde quer que ele esteja, ele a reproduz. Por esse entendimento, a sociedade, sendo produto dessa atividade humana, é, pois, violação constante da natureza.

Contudo, analisando a violência à luz de documentos legais e históricos, das práticas sociais instituídas e das leis referentes, podemos ter subsídios formativos para que não se reproduza deliberadamente e nem se oprima e nem subjuguem pessoas, grupos, povos. A psicologia como uma área da ciência e como uma profissão tem produzido denso acervo a esse respeito. Essa produção deve ser amplamente divulgada, de modo a orientar a sociedade para que identifique as múltiplas determinações imbricadas na violência e seus desdobramentos na constituição dos sujeitos. Entende-se que a perspectiva crítica presente nos trabalhos é também propositiva ante a violência na escola /na educação, mirando novos rumos, novas práticas em prol da formação humana em todos os sujeitos, valorizando processos criativos, numa dimensão afetivo-cognitiva.

Apresentamos, a seguir, mais uma problemática que permeia o processo ensino e aprendizagem e que foi mencionada na pesquisa exposta neste capítulo.

SUMÁRIO

INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pelo que expusemos até o momento, a atuação da psicologia escolar não pode se dar à parte dos documentos governamentais e não governamentais e das políticas públicas que subsidiam e norteiam os princípios e as finalidades educacionais. Assim, reconhecê-los como expressões das demandas do real, permite-lhe identificar as concepções de ser humano e de sociedade que estão sendo veiculadas. Nessa direção, numa luta por uma sociedade democrática, deparamo-nos com os desafios de uma escolarização que seja para todas as pessoas, incluindo-as ao “rio caudaloso do desenvolvimento”, não deixando ninguém às margens.

O empenho pela inclusão escolar explicita a necessidade da inclusão social, o que implica o enfrentamento às desigualdades estruturais, que leva aos quadros apontados no item 3.2. O reconhecimento dessa implicação entre inclusão na escola e na sociedade desmascara a ideia de que o sucesso escolar se deva somente aos talentos e esforços individuais das crianças, dos estudantes, e que estes seriam suficientes para que tenham minimamente o necessário para uma vida com dignidade.

Lembramos que no âmbito educacional, a inclusão ganha força na década de 1990, com a Declaração de Salamanca explicitando aos países signatários da Unesco (1994) que a desigualdade não deveria afastar o público da educação especial da escola regular; antes, que deveria haver esforços dos governos, dos educadores, das famílias, da sociedade em geral para que ninguém ficasse segregado, sendo atendido em instituições exclusivas.

Há mais de 30 anos, com muitos embates, conflitos de interesses, contradições, acertos, êxitos, vem-se lutando por uma mudança na concepção de desenvolvimento humano, do papel



SUMÁRIO

da escolarização e do seu impacto sobre pessoas “típicas” e pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Podemos identificar vários ciclos históricos pelos quais a educação destas pessoas passou, indo desde a negação e o extermínio deliberado, os esforços para normalizá-las, e mais recentemente, a luta para que sejam acolhidas em suas singularidades e que sejam realizadas as transformações físicas, arquitetônicas, curriculares, didático-metodológicas e, sobretudo, atitudinais, como preconiza a Lei 13.146/2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Cabe à Psicologia Escolar, compondo equipes multiprofissionais, contribuir para que as contradições entre o que se apregoa em leis, políticas e documentos e as práticas escolares sejam enfrentadas por análises críticas e proposições.

Construir relações respeitosas e democráticas diz respeito a um árduo processo, mas sem isso, não se consegue alcançar transformações nas culturas institucionais. A inclusão, em toda a sua dimensão, de fato não pode ser alcançada na sociedade capitalista, visto que essa se mantém sobre a lógica de gerar distinções, de fomentar a acumulação privada e sem limites por dados sujeitos/grupos/povos/nações em detrimento de outros. A rigor, o horizonte da sociedade capitalista não conta com a promoção da igualdade de condições de desenvolvimento. A proposta de inclusão escolar se constitui justamente num momento histórico (década de 1990) em que parecia que o mundo não teria outra opção societária para além da “humanização” do capitalismo e reconhecendo que as desigualdades levam ao não desenvolvimento. Contudo, governos e organismos financiadores não trazem à luz as raízes dessas desigualdades, mantêm-se a compreensão que, por razões biológicas (hereditárias, genéticas, adquiridas), por ausências de políticas públicas ou por opções pessoais as pessoas não vencem na vida e nem na escola.

SUMÁRIO

Dominar teorizações sobre como pessoas com e sem deficiências aprendem e se desenvolvem, como as políticas e os principais documentos impactam na educação escolar são pontos de partida para a formação de uma cultura institucional inclusiva dentro e fora da escola. Atuar na mediação dos inúmeros conflitos para tal formação e para elaboração de planos e projetos, para implementação, avaliação e (re)direcionamento deles é algo que lhe compete. Identificar o que há de íntegro nos(as) alunos(as), professores(as) e instituições é essencial para que isso ocorra, afinal, como superar as limitações senão por aquilo que se tem como “força”, como escreve Vygotski (1997).

A inclusão escolar precisa contar com a visão social de deficiência, pois, como escreve Vygotsky (1997), nem a pedagogia terapêutica e nem a psicologia podem assumir papel educativo se se pautarem em déficits e naquilo que os sujeitos não têm. Por este caminho, já criticado há 100 anos atrás, não se pode ter e fazer ciência, posto não se conseguir ensinar e promover o desenvolvimento. Essas duas áreas do conhecimento e de atuação profissional passam a não ter objetos próprios e nem métodos. O enfoque nos fatores médico e clínico no âmbito escolar faz delas reféns da importância.

A atuação da Psicologia Escolar em prol da inclusão requer compromisso com o trabalho multiprofissional, com intervenções com sujeitos singulares e com grupos, com planejamentos e implementações de ações que visem a melhoria do ensino e da aprendizagem, movimentando o desenvolvimento. Para tanto, demanda investimento na formação do simbolismo, da linguagem verbal (oralizada, escrita, sinalizada), do pensamento verbal, da atenção voluntária, do raciocínio lógico etc., enfim, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da formação social dos sentidos, sobre uma base ética-política (Fírbida, Facci; Barroco, 2021).

Nos últimos anos, registra-se que essa concepção social de deficiência tem sido amplamente atacada, numa veiculação e defesa

SUMÁRIO

aberta da concepção clínica e médica, que pressupõe a necessidade de atendimentos de diferentes profissionais de modo privado e contando com dotações orçamentárias que se avolumam, como se pode notar com a proposição do parecer nº 050 de 2023 por especialistas contratados pelo Conselho Nacional de Educação. Em oposição, luta-se para que os processos educacionais sejam formativos, que as intervenções se deem por meio dos componentes curriculares, levando não somente ao treino de habilidades, mas à complexificação do psiquismo.

Valer-se de observações, entrevistas, análises de materiais, intervenções junto a professores(as), crianças, estudantes e famílias devem sempre ter como propósitos a formação de consciência, a compreensão do mundo, da escola e de si mesmos, o conhecimento da história da escolarização do país, dos povos, de cada sujeito, bem como, a partir disso, o autogoverno da conduta e a composição de biografias que contêm com experiências exitosas – humanizadoras.

A escola assume caráter inclusivo quando diminui a distância abismal entre aquilo que o gênero humano conquistou e aquilo que cada sujeito singular consegue realizar em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar neste capítulo são muitos os desafios para uma prática da psicologia escolar e educacional em direção ao desenvolvimento da emancipação humana de todos os partícipes do processo ensino-aprendizagem.

Lidamos aqui com três desafios: saúde mental, adoecimento e/ou sofrimento do professor e inclusão. São temáticas que permeiam a sociedade de forma geral e que têm seus reflexos na escola e no processo de ensino e apropriação dos conteúdos curriculares.

SUMÁRIO

A pesquisa apresentada nos indica que psicólogos(as) estão buscando alternativas para enfrentar essas problemáticas, mas eles não podem realizar ações de forma individual. A Lei 13.935/2019 é explícita quando trata do trabalho conjunto de psicólogos(as) e assistentes sociais nas equipes multiprofissionais, juntamente com gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos. Psicólogos(as) e assistentes sociais necessitam ter garantia de trabalho digno, contratação por meio de concurso, também, de ter possibilidades de desenvolver uma prática alicerçada em fundamentos teóricos consistentes obtidos por meio de uma formação inicial e continuada que contemple conteúdos da educação, que instrumentalize os profissionais em relação às políticas sociais e educacionais, trabalhando em defesa da apropriação dos conhecimentos e auxiliando nas ações de proteção social de educadores(as), estudantes, pais ou responsáveis e funcionários(as), tal como propõe o “Documento de subsídio para a implementação da Lei 13.935/2019” (Brasil, 2025).

Tratamos aqui de desafios que são apresentados aos(as) psicólogos(as) nas escolas, mas ainda enfrentamos um desafio maior em relação à implementação da Lei 13.935/2029 e implantação dos serviços de psicologia e serviço social. Desde a aprovação da profissão de psicologia em 1962 parece que a nossa luta é constante em defesa dos direitos humanos, que todas as horas vão sendo usurpados principalmente da classe trabalhadora. Vigotski (1996) falava, em 1927, sobre a necessidade de uma nova psicologia; dizia que essa ciência estava grávida de uma nova compreensão do psiquismo. Não sabemos se ela já deu à luz, mas temos a certeza de que estamos tentando construir uma escola mais democrática, emancipadora, que promova o desenvolvimento de todas as pessoas. Desafios que nossos(as) colegas de profissão estão enfrentando no cotidiano da escola, conforme pudemos ver na pesquisa relatada. Vamos juntos(as)!

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015

BARROCO, S. M. S. *et al.* Psicologia Histórico-Cultural e o enfrentamento da relação família-escola em tempos de colapso da subjetividade livre. **Anais de III Congresso Internacional de Psicologia e XI Semana de Psicologia**, 2007. ISSN: 1678-352X.

BARROCO, S. M. S.; DIGIOVANNI, A. M. P. Psicologia Escolar e o enfrentamento cotidiano das desigualdades. *In*: Marilda Dias Facci; Alexandra Ayach Anache; Roseli Caldas. (Org.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 2, p. 35-56.

BARROCO, S. M. S., SILVA, G. L. R.; TADA, I. N. C. (Org.). **Violência na escola**: enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural. Porto Velho: EDUFRO. 2021. Disponível em: Acesso em 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 128, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **DOCUMENTO DE SUBSÍDIO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935/2019**. 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcL9S8rXl36D3sjY2ZxviqC-R_P5mwQ.pdf Acesso em: 01 dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica 08/2023**: A Psicologia na prevenção e no enfrentamento à violência nas escolas. Brasília: CFP, 2023. Disponível em: [nota-tecnica-violencia-nas-escolas.pdf](#). Acesso em 23 ago. 2025.

SUMÁRIO

DEMOCRACIA E MUNDO DO TRABALHO. **Relatório Oxfam 2025: concentração de renda aumenta no mundo.** Disponível em: <https://www.dntemdebate.com.br/relatorio-oxfam-2025-concentracao-de-renda-aumenta-no-mundo>. Acesso em: 07 jun. 2025.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (Orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.** 1ª ed. Piauí: EDUFPI, 2017.

FACCI, M. G. D. **Relatório do projeto de pesquisa “O adoecimento do professor, a medicalização e o sentido pessoal da prática pedagógica: uma discussão com fundamentos na psicologia histórico-cultural”.** Maringá: UEM, 2018.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Quando os professores adoecem [recurso eletrônico]:** demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-Cultural:** contribuições à Psicologia e à Educação. Uberlândia: Navegando, 2021. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/psicologia-historico-cultural>. Acesso em: 23 ago. 2015.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; TIMELENS. **Aspectos da violência nas escolas analisados a partir do mundo digital.** Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/85bed069-23e6-4d68-b321-3640c2ac9621/content>. Acesso em 10 ago. 2025.

GALLO, A. E.; TORRES, A. C. P. L. G. C.; LESSA, P. V. Contribuições da Psicologia para o Diagnóstico socioeducacional no Paraná: uma experiência extensionista com enfoque na Violência. **Revista Amazônica**, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq. Vol. 18, número 1, jan-jun, 2025, p. 279-298.

INSFRAN, F. F. N.; LADEIRAM T. A. Ladeira “Remédios? Eu tomo vários” – adoecimento e medicalização docente no interior do Estado do Rio de Janeiro. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (Orgs.). **Quando os professores adoecem:** demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. p. 329-348.

LESSA, P. V. **O Processo de Escolarização e a Constituição das Funções Psicológicas Superiores:** subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LESSA, S. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. 3. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SUMÁRIO

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de essência humana na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. *In*: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72.

MEIRA, E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427>. Acesso em: 22 maio 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **1º Boletim Técnico Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadosobreviolenciasnasescolas.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PRAUN, L.; BATISTA, S.; MACHADO, S. A retórica da eficiência e o fardo do trabalho: docência na rede pública do estado de São Paulo. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Quando os professores adoecem** [recurso eletrônico]: demandas para a psicologia e a educação / Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia da Cunha Urt, organizadoras. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. p. 349-378.

REBOLO, F.; DIAS, A. R.; QUEIROZ, V. B.; FREIRE, S. S.A. Saúde e adoecimento dos professores no Brasil: uma análise a partir das produções acadêmicas. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Quando os professores adoecem** [recurso eletrônico]: demandas para a psicologia e a educação / Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia da Cunha Urt, organizadoras. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. p. 215-252.

SUMÁRIO

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, F. G. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (orgs.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e educação. Campo Grande: UFMS, 2020, p. 45-52.

TANAMACHI, E.R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs). **Psicologia Escolar**: Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

UNESCO. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 08 set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: fev. 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo V** – Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la Patopsicología**. La Habana: Científico Técnica, 1979.

ZEIGARNIK, B. V. **Psicopatologia**. Madri: Akal Editor, 1981.



2

*Nayara Nunes de França
Noelle Lima Berteli
Yasmin Junqueira Capobianco
Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

“BRINCANDO DE ESTUDAR E ESTUDAR BRINCANDO”:

**INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR
NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir um projeto de intervenção no âmbito da atuação em psicologia escolar cujo escopo foi desenvolver ações de intervenção e formação em escolas municipais de educação infantil e de ensino fundamental na perspectiva de auxiliar na transição da atividade guia do jogo de papéis para a atividade de estudo dos alunos do Infantil V e primeiro ano do ensino fundamental. O projeto foi desenvolvido como parte das atividades realizadas no Estágio Supervisionado em Psicologia da Educação, um dos estágios obrigatórios do curso de Psicologia da Unesp, câmpus de Bauru. As três primeiras autoras do capítulo foram as estagiárias que desenvolveram as ações de intervenção nas unidades escolares, com a supervisão da última autora.

O projeto geral em que as atividades foram desenvolvidas surgiu como uma demanda de profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru e, junto com a docente da Universidade, construíram colaborativamente uma proposta de ação para aprimorar os processos de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental do município, tanto do ponto de vista das ações pedagógicas como em relação à atenção às especificidades do desenvolvimento psicológico em idades de transição.

Entende-se que a transição da educação infantil para o ensino fundamental é um momento delicado e potente na vida das crianças, no que diz respeito à escolarização e também pessoalmente. Primeiramente, há mudanças significativas na forma como as atividades de ensino são estruturadas nos primeiros anos no ensino fundamental, em comparação com aquelas promovidas na educação infantil, aproximando-se paulatinamente da formação do estudo em nossas crianças. É no primeiro ano que se configura, na perspectiva da periodização do desenvolvimento, segundo a

SUMÁRIO

Psicologia Histórico-Cultural, a transição da atividade de jogo para a atividade de estudo.

Vigotski (2006) retrata bem esta transição e aponta seu caráter de crise, que ocorre em torno dos 7 anos, e produz mudanças significativas nas vivências das crianças, que perdem sua espontaneidade e começam a ter uma nova relação consigo mesma, com os outros e com o mundo a sua volta. Intelectualmente constituem-se novos interesses, abrindo inúmeras possibilidades de desenvolvimento do pensamento conceitual. A transição do jogo para o estudo, em linhas bem gerais, caracteriza-se pela transição entre o “querer fazer o que o adulto faz” para o “querer saber o que o adulto sabe”.

Neste capítulo, primeiramente, apresentamos brevemente a fundamentação teórica das intervenções realizadas, focando a concepção de desenvolvimento, aprendizagem e idade de transição da Psicologia Histórico-Cultural e os aportes para a formação docente nesta perspectiva, pois uma das ações desenvolvidas focou a formação de professoras. Depois, descrevemos brevemente as três intervenções realizadas, com a formação docente em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e dois projetos com foco no jogo protagonizado com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental e do Infantil V, última etapa da Educação Infantil. Também apresentamos uma breve análise das propostas desenvolvidas, apontando as principais dificuldades encontradas e as potencialidades das intervenções com foco na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Por fim, esperamos que o capítulo possa trazer reflexões teóricas e práticas sobre a atuação da psicologia escolar tendo em vista a implementação da Lei 13.935/19.



SUMÁRIO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

A tese fundamental da escola de Vigotski, segundo Pasqualini e Eidt (2019), reside na afirmação de que o desenvolvimento psíquico ocorre a partir da apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade. Isso significa que o processo de desenvolvimento da atividade psíquica complexa, exclusiva dos seres humanos, não se dá de maneira evolutiva, natural, guiado pela maturação biológica, mas sim determinado pelo processo histórico-cultural. Assim, o desenvolvimento humano está vinculado diretamente às condições objetivas da organização social em que ocorre, isto é, faz-se necessário considerar o lugar ocupado pelos indivíduos, sobretudo sua relação com atividades que, embora aparentemente particulares, estão inseridas no sistema de relações sociais.

Dessa forma, os períodos do desenvolvimento, para a psicologia histórico-cultural, não coincidem com estágios naturais e universais, mas são engendrados pela organização social de produção e de reprodução da vida no decorrer da história. Em diferentes sociedades e momentos históricos, então, o desenvolvimento será condicionado por diferentes leis sociais e, conseqüentemente, apresentará períodos distintos. Nesse sentido, o desenvolvimento não coincide com a cronologia temporal, mas é explicado pelos saltos qualitativos que ocorrem na relação entre a criança e o mundo, fazendo com que, em cada período do desenvolvimento, a criança estabeleça uma relação específica e única com a realidade, o que é concebido como situação social do desenvolvimento (Pasqualini; Eidt, 2016).

SUMÁRIO

A atividade, porém, é a categoria fundamental para compreender essa relação estabelecida entre indivíduo e mundo, pois se caracteriza enquanto elo entre sujeito e objeto. Assim, segundo Leontiev (2021), a atividade

[...] no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio (Leontiev, 2021, p. 103).

No entanto, considerando as diversas atividades infantis, algumas possuem caráter mais decisivo em relação à promoção do desenvolvimento que outras, conhecidas como atividade-guia. Não necessariamente, a atividade-guia será aquela predominantemente presente no cotidiano infantil, mas a que, neste momento histórico e organização social, é a responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos em dado período do desenvolvimento, gerando, inclusive, novos tipos de atividades.

A Psicologia Histórico-Cultural denomina idade pré-escolar o período do desenvolvimento que, nas sociedades modernas industriais, vai de aproximadamente 3 a 6 anos de idade, no qual o jogo de papéis tende a se instituir como forma dominante de relação da criança com a realidade. No processo formativo da consciência da criança, destaca-se na idade pré-escolar a orientação às normas, valores, motivos e sentidos subjacentes às relações humanas na sociedade (Elkonin, 2009), sendo o jogo protagonizado a atividade que mais plenamente viabiliza a apropriação pela criança do conteúdo social das relações humanas: “nessa atividade é possível à criança protagonizar papéis sociais, realizando ações lúdicas de caráter sintético e abreviado que permitem interpretar papéis adultos e reproduzir relações sociais” (Pasqualini; Abrantes, 2013, p. 17).

SUMÁRIO

Ao protagonizar papéis sociais em uma situação imaginária, reconstituindo ações típicas de dado sistema de atividade social, a criança decodifica, elabora e incorpora modelos de relação humana vigentes na sociedade, o que tem impacto nas esferas cognitiva e afetivo-valorativa de seu psiquismo em formação. Esse processo, em que os adultos desempenham a função de modelo de atuação, tem implicações decisivas para a formação da personalidade: na compreensão de Leontiev (2021), é na idade pré-escolar em que pela primeira vez aparecem, de forma clara, a polimotivação e a subordinação das ações no interior da atividade, o que permitiria afirmar que nesse período “nasce” a personalidade – tendo como mediação fundamental os conhecimentos e valores apropriados pela criança em sua história de relação ativa com o mundo.

Davidov (1988) observa que desempenhar papéis complexos na brincadeira pressupõe uma variedade de informações sobre o mundo e sobre os adultos, as quais se sintetizam no jogo protagonizado pela criança, especialmente na construção do enredo. Isso coloca em tela a problemática do conhecimento de mundo pela criança pré-escolar, pois, como assevera Mukhina (1996), a complexidade da brincadeira de papéis, o que a torna mais desenvolvente, dependerá da variedade do conteúdo humano historicamente construído possibilitado à criança, isto é, dependerá do quão variável é a realidade que se apresenta a ela. Assim, quanto mais conhecer e experimentar, mais complexo será o argumento de seus jogos e, em consequência, mais desenvolvente será a brincadeira.

A transição de um período de desenvolvimento para outro pode ser compreendida como a mudança de uma atividade-guia à outra. Nesse caso, trata-se da transição do jogo protagonizado para a atividade de estudo e ela ocorre à medida que as exigências sociais direcionadas à criança se tornam mais complexas, expressando um salto qualitativo na consciência. Assim, atividades que antes supriam suas necessidades psicológicas não mais desempenham tal função,

SUMÁRIO

demandando a complexificação da relação entre criança e realidade, isto é, da atividade (Pasqualini; Eidt, 2016).

De acordo com Pasqualini e Abrantes (2016), há dois aspectos centrais na transição da idade pré-escolas para a escolar. O primeiro deles é que o jogo protagonizado, ao produzir apropriação e elaboração acerca dos princípios e valores constituintes das relações humanas, através da representação de papéis sociais, cria a necessidade, para a criança, em se envolver em atividades socialmente mais valorizadas, condição para a vinculação com a atividade de estudo, atribuindo sentido à assimilação de conhecimentos.

O segundo é que, por meio da decodificação das normas sociais exigidas por cada papel representado, criam-se as bases para a autorregulação da conduta. Cada criança, no jogo, não pode agir da forma como quiser, mas sim da forma socialmente esperada para aquele papel. Ainda, as regras estabelecidas pelo papel protagonizado estarão vinculadas ao coletivo de crianças inseridas na brincadeira, de maneira complementar, ou seja, estarão concomitantemente reproduzindo relações humanas e agindo coletivamente. O fundamental desse aspecto é o início da regulação do comportamento infantil por motivos internos, não apenas estímulos externos, isto é, age-se de acordo com uma situação que não é vista, mas concebida em um nível imaginativo. Assim, a criança começa a orientar o comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta imediatamente, mas também pelo significado da ação, o que confere um salto qualitativo no psiquismo infantil, engendrando processos psíquicos necessários para atividades sérias e produtivas.

Os aspectos centrais deste período do desenvolvimento, no qual estão inscritas as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I, são fundamentais para a proposição de mediações pedagógicas que produzam necessidade de vinculação das crianças

SUMÁRIO

aos conteúdos, mobilizando funções que estão na iminência de se desenvolver. É neste contexto, portanto, que se concebe a parceria entre as ciências psicológicas e pedagógicas, em que o objeto de estudo de uma se faz como condição para o desenvolvimento do objeto de estudo da outra (Davidov, 1988).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo o Artigo 16 da Resolução n.º 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, a formação continuada tem objetivo de refletir sobre a prática profissional dos professores e proporcionar um desenvolvimento em diversos aspectos, como técnico, pedagógico, ético e político. Ela pode ser oferecida por meio de cursos, programas, grupos de estudos, atividades de extensão e reuniões pedagógicas extrapolando a formação mínima necessária para o exercício da docência na educação básica (Brasil, 2015).

Compreende-se as potencialidades da formação continuada como uma forma de resistência ao adoecimento e a alienação docente, caminhos propostos pela perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, pode-se partir do entendimento de que a atividade consciente do ser humano é orientada por motivos e necessidades (Leontiev, 1978a *apud* Longarezi; Alves, 2009). Nessa direção, esse trabalho formativo deve partir das necessidades individuais e coletivas dos professores em seu cotidiano escolar, sendo que ao mesmo tempo em que são satisfeitas, outras são produzidas, gerando um movimento de continuidade e processualidade (Longarezi; Alves, 2009; Santos, 2020).

SUMÁRIO

Aqui, destaca-se que a atividade de ensino ocupa lugar central na atuação do professor; assim, é a responsável por promover o seu desenvolvimento profissional (Longarezi; Alves, 2009). Para realizar esta atividade, o docente precisa ter conhecimento teórico; logo, um processo de formação continuada – e inicial – deve oferecer condições de apropriação de conteúdos essenciais para a atuação por meio da articulação entre teoria e prática (Longarezi; Alves, 2009; Moretti; Moura, 2011 *apud* Santos, 2020; Santos, 2020).

Isso é importante, pois se parte da prática social, realizada a partir dos conhecimentos que o professor já possui e se identifica problemáticas presentes nela. Assim, oferece-se instrumentalização por meio de conteúdos produzidos sobre esses questionamentos que, quando apropriados resultam em mudanças na relação do sujeito com o conhecimento possibilitando novas formas de pensar e agir (Saviani, 2005 *apud* Longarezi; Alves, 2009). Por fim, retorna-se à prática social com compreensões teóricas e metodológicas novas que têm potencial para transformar a realidade escolar (Longarezi; Alves, 2009).

Dessa forma, a formação continuada de professores pode contribuir para a aproximação do sentido e do significado da atividade de ensino por meio do oferecimento de condições para a apropriação de conhecimentos que resultem em um trabalho educativo com significado, já que tem a intencionalidade de atender as necessidades da realidade do docente (Bernardes 2009 *apud* Santos, 2020). Com isso, é possível que o professor desenvolva autonomia em relação ao seu trabalho – sendo possível planejar, realizar e refletir sobre as suas ações –, que não é construída de maneira individual, mas sim por meio das situações sociais (Longarezi; Alves, 2009). Além disso, a formação docente deve atender as necessidades afetivas e cognitivas no âmbito pessoal além do que já foi mencionado sobre o profissional (Santos, 2020).

SUMÁRIO

RELATO DA INTERVENÇÃO: AÇÕES REALIZADAS

O projeto geral foi realizado em duas unidades escolares, tratando-se de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizadas em um mesmo bairro. A escolha pelas unidades se deu uma vez que grande parte das crianças matriculadas na EMEI são transferidas para a EMEF, no momento da transição escolar, a partir do critério de geolocalização, o que produz demandas relacionadas ao tema.

O trabalho foi organizado compreendendo a aproximação e conhecimento da realidade escolar, realizada por meio de sete visitas à EMEI e nove à EMEF, o que possibilitou: observações das aulas, intervalos, momentos de entrada e saída; participações em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), Conselhos de Classe e reuniões de pais; breve passeio pelo bairro; levantamento de demandas pertinentes ao estágio de psicologia escolar; proposições de projetos interventivos; reuniões de devolutiva com a equipe gestora e escolha das intervenções que seriam realizadas em cada unidade; planejamento das intervenções; execução; reuniões de devolutivas finais com a equipe gestora.

Dessa forma, o projeto geral se desdobrou em três intervenções: o projeto “Hora do Brincar” e o projeto de Formação de Professoras, que foram implementados na EMEF, e o projeto de Jogo protagonizado, implementado na EMEI.

SUMÁRIO

PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Diante do contexto identificado a partir das observações na escola, foi proposto a realização de um projeto de formação com as professoras de primeiro ano da EMEF tendo como objetivo promover a socialização de conteúdos que possam contribuir com a prática pedagógica das educadoras, assim como na tomada de decisões frente aos comportamentos dos estudantes que são passíveis de serem considerados como “problemáticos”.

Para isso, o projeto envolveu as professoras das turmas do 1.ºA, 1.ºB e 1.ºC da EMEF e foram realizados encontros semanais com duração de uma hora, totalizando seis ou sete encontros com cada docente (Tabela 1)². Os momentos de formação com a professora aconteceram enquanto a sua respectiva turma estava participando do projeto “Hora do Brincar”, então, duas estagiárias desenvolviam a intervenção com as crianças e uma estagiária, com a professora. Assim, a formação aconteceu três vezes, sendo que cada uma delas foi conduzida por uma das estagiárias com a participação de uma professora de primeiro ano.

No primeiro encontro, foram feitos diálogos com a finalidade de conhecer um pouco sobre a trajetória profissional da professora, abordando os motivos pela escolha da profissão, assim como os motivos pelos quais continua a lecionar. Também foram coletadas as expectativas da profissional em relação ao projeto, perguntando sobre quais as principais dificuldades no trabalho como docente e temas de interesse para estudo vinculados às necessidades enfrentadas em seu trabalho pedagógico.



SUMÁRIO

Em relação às temáticas mencionadas pelas docentes como interesse para estudo durante a formação, pode-se mencionar: lidar com alunos que apresentam uma condição de ensino diferente, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) e deficiência intelectual; Educação Especial; atenção voluntária e autocontrole da conduta. Além disso, é importante apontar que, durante o processo de estudo, outras inquietações, dificuldades e questões de interesse foram surgindo e sendo inseridas no cronograma de encontros quando possível.

Em seguida, foi realizado um encontro sobre o tema do desenvolvimento humano apresentando três diferentes concepções do desenvolvimento: a inatista, a ambientalista e a Histórico-Cultural, sendo que para esta última foi dado maior enfoque, uma vez que suas leis gerais foram tomadas como básicas para as análises e discussões acerca dos temas seguintes. É importante destacar que se tentou sempre aproximar a teoria da prática, o que foi facilitado já que as professoras traziam muitos exemplos do cotidiano da sala de aula.

Após esse início comum, a intervenção com cada uma das professoras teve os encontros organizados a partir das necessidades apresentadas por elas. Assim, o cronograma dos encontros foi singular para cada processo de formação sendo que todos eles foram orientados pelos princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em dois processos de formação, temáticas comuns foram abordadas, sendo elas a periodização do desenvolvimento psíquico, a crise dos 7 anos, o desenvolvimento da atenção voluntária e do autocontrole da conduta. Entretanto, em cada formação, seguiu-se uma organização própria devido às particularidades de cada professora e estagiária que estava conduzindo a intervenção. Já outra intervenção teve como estudo a defectologia, as necessidades educacionais especiais com foco no TEA e no TDAH.

SUMÁRIO

Por fim, realizou-se um encontro de encerramento, comum em todas as formações, com a finalidade de avaliar a experiência da professora com a intervenção, no qual foi realizada uma conversa orientada por uma entrevista semiestruturada. Além disso, foi entregue uma carta de despedida em que cada estagiária escreveu como foi para si a experiência de conduzir e mediar o processo de formação com aquela professora.

Tabela 1 – Projeto de Formação de Professoras

Encontro	Objetivos	Atividades Realizadas
1	Conhecer o processo de formação da professora, suas principais dificuldades e os temas de estudos que lhe interessam; Iniciar a construção de vínculo entre a estagiária e a docente.	Entrevista semiestruturada; Coleta de expectativas; Apresentação dos objetivos.
2	Apresentar diferentes concepções de desenvolvimento humano focando no desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural; Dialogar sobre a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.	Pergunta disparadora: “Como nós nos desenvolvemos?”; Apresentação dialogada das concepções do desenvolvimento humano; Apresentação sintética da relação que a concepção histórico-cultural estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem; Reprodução do vídeo Andrew - menino que não tem partes do cérebro.
3-6	Abordar as necessidades de estudo apresentadas pelas professoras.	Perguntas e atividades norteadoras; exposição dialogada do conteúdo; leitura conjunta de textos; exposição de vídeos.
7	Avaliar e encerrar o processo de formação de professoras.	Conversa sobre como foi o processo de formação por meio de entrevista semiestruturada. Entrega da carta de despedida.

Fonte: elaborada pelas autoras.

SUMÁRIO

PROJETO “HORA DO BRINCAR”

Por meio das observações na EMEF que recebeu o projeto, pôde-se perceber que as crianças que compunham as turmas de primeiro ano tinham escassos momentos de brincadeiras durante a rotina escolar. Considerando a transição de período de desenvolvimento na qual as crianças se inserem, entendeu-se como necessária a criação de condições para que desenvolvessem brincadeiras que as auxiliariam no desenvolvimento do vínculo grupal, na concepção de coletivo e cooperatividade, na orientação da conduta por meio de regras, dentre outros processos psicológicos significativos.

Nesse sentido, foi proposto o projeto “Hora do Brincar”, que teve como objetivo criar condições em que as crianças pudessem brincar, relacionando-se por meio de brincadeiras orientadas, expandindo as formas como se relacionam. Assim, como objetivos específicos, houve a intenção de envolvê-los em brincadeiras coletivas, trabalhar o comportamento cooperativo e promover o vínculo grupal. O projeto envolveu as turmas do 1.ºA, 1.ºB e 1.ºC, sendo realizados encontros semanais com duração de uma hora, totalizando seis ou sete encontros (Tabela 2).

Com os encontros iniciais, a intenção foi requalificar as relações das crianças enquanto participantes de um grupo – a turma do primeiro ano – e promover um espaço para que pudessem interagir entre elas. Neste momento, foi realizada também uma conversa sobre o estabelecimento de combinados para a “Hora do Brincar” a fim de que as brincadeiras pudessem acontecer de forma divertida para todos. Em seguida, foram propostas atividades que colocassem os alunos diante de situações que deveriam ser resolvidas em equipe, proporcionando reflexões sobre a atuação coletiva para alcançar um objetivo comum e o papel da comunicação nesse processo.

SUMÁRIO

Para os encontros finais, foram planejados momentos de diálogos com as crianças a fim de lembrar as atividades realizadas até então, preparando-as para o encerramento do projeto. No último encontro, por meio da dinâmica Ubuntu, a ideia foi promover um espaço para que as crianças pudessem elogiar umas às outras com o objetivo de se sentirem valorizadas, além de estimulá-las a reconhecer características boas dos colegas. Essa forma de se relacionar parece não ser a mais comum entre as crianças, assim, criar condições para que ela aconteça é um modo de apresentar outra possibilidade de interagirem entre si.

É importante destacar que adaptações precisaram ser feitas em relação ao planejamento inicial durante a realização do projeto com cada uma das turmas diante de situações específicas que aconteciam durante os encontros. Assim, com a turma do 1.ºB, identificou-se que algumas crianças não estavam se engajando nas atividades propostas, envolvendo-se com outras ações que interferiam na condução das dinâmicas de forma coletiva. Dessa forma, as estagiárias elaboraram uma caça ao tesouro pela escola formada por “desafios” que precisavam ser cumpridos de forma conjunta para ter o desbloqueio de uma “pista” com a finalidade de alcançar o tesouro: brincar no parquinho da escola.

Como a caça ao tesouro despertou o interesse desta turma e as crianças demonstraram ter gostado dela, optou-se por realizá-la também com a turma do 1.ºA. A seguir, tem-se a tabela que resume os encontros e atividades realizadas. Cabe destacar que, devido às adaptações que foram necessárias, o quadro reúne mais de um encontro em conjunto; portanto, as atividades descritas foram promovidas em diferentes arranjos para cada turma.

SUMÁRIO

Tabela 2 – Projeto “Hora do Brincar”

Encontro	Objetivos	Atividades Realizadas
1 e/ou 2 e/ou 3	Promover condições para que todas as crianças interajam e percebam-se parte do grupo; Estabelecer coletivamente combinados para os encontros. Usufruir de um espaço da escola pouco utilizado em sua rotina escolar. Criar um objetivo em comum e solucioná-lo em cooperação grupal; Promover reflexões sobre os objetivos das brincadeiras e sobre os combinados. Exercer a comunicação como condição necessária à resolução da atividade/situação; Discutir com os alunos sobre a resolução de situações em coletivo;	Saudação (Fernández-Río <i>et al.</i> , 2018, p. 54); Bola ao ar (Fernández-Río <i>et al.</i> , 2018, p. 61); Passando o bambolê (Fernández-Río <i>et al.</i> , 2018, p. 73); Radar (Fernández-Río <i>et al.</i> , 2018, p. 196); Registro e roda de conversa sobre os combinados estabelecido por votação; Leitura do livro “O que os olhos não veem”, de Ruth Rocha; Fios de lã (Fernández-Río <i>et al.</i> , 2018, p. 142). Brincadeiras livres pelo parquinho
4 e/ou 5 e/ou 6	Resgatar os combinados; Refletir sobre pertencimento ao grupo; Descobrir o que se tem em comum com os demais colegas e exercer o sentimento de pertencimento coletivo. Propor brincadeiras diferentes das planejadas anteriormente para incentivar o engajamento das crianças com atividades coletivas que promovam o pertencimento ao grupo.	Conversa sobre o cartaz produzido pela turma; Leitura mediada e roda de conversa sobre o livro “Flicts”, de Ziraldo; Abraços (Fernández-Río <i>et al.</i> , 2018, p. 160). Caça ao tesouro elaborada pelas estagiárias: passando o bambolê (quadra) e encontrar palavras e formar uma frase (biblioteca); Caça ao tesouro elaborada pelas estagiárias. Brincadeiras: Ciranda da “Roda da Carambola” (pátio), confecção do cartaz da turma (parque fundo); Caça ao tesouro elaborada pelas estagiárias. Brincadeiras: construção do Trenzinho da Memória (pátio de entrada).
6 e/ou 7	Desenvolver sentimento de constância; dialogar sobre o processo de encerramento do projeto com a turma; Dialogar sobre a transição da EMEI para a EMEF; Estimular o reconhecimento e valorização das características dos colegas para que se percebam um grupo diverso.	Construção do Trenzinho da Memória (cartaz); Conversa sobre o cartaz produzido pela turma; Dinâmica Ubuntu.

Fonte: elaborada pelas autoras.

SUMÁRIO

PROJETO DE JOGO PROTAGONIZADO

Diante das observações realizadas na EMEI, foi proposto a realização de um projeto de jogo protagonizado com o intuito de promover a atividade que mais plenamente viabiliza o desenvolvimento neste período, a saber, o jogo de papéis. Como objetivos específicos deste projeto, teve-se a intenção de enriquecer o conhecimento de mundo das crianças; fortalecer as bases para a autorregulação da conduta; trabalhar a transição desta atividade-guia para a atividade-guia posterior: a atividade de estudo; conhecer a EMEF, para a qual a maioria dos estudantes iriam no ano seguinte, utilizando tal conhecimento como matéria-prima para o jogo; e finalizar com a produção de registro de recordações, criando as bases para o entendimento do uso social do caderno.

Para tanto, foram realizados 16 encontros semanais (Tabela 3) com as duas turmas do Infantil 5 (parcial e integral), sendo uma hora de projeto com cada turma. Os encontros aconteceram em sala de aula com adequações do espaço para as atividades planejadas utilizando-se, por vezes, materiais ofertados pela escola.

O movimento geral iniciou-se com a escolha dos *temas* que seriam abordados nos jogos, os quais foram eleitos a partir dos objetivos do projeto e de sua viabilidade, considerando os materiais lúdicos que a escola dispunha para a efetivação das brincadeiras. Assim, foram abordados dois temas, “Escola” e “Supermercado”. Relativo ao primeiro, foi possível desenvolvê-lo como matéria-prima para o jogo, assim como explorá-lo diretamente no processo de transição escolar, culminando em uma visita à EMEF, como etapa do processo de enriquecimento de mundo das crianças. Para a escolha do segundo, foram disponibilizados diferentes brinquedos relacionados a diferentes temas (kit médico, kit dentista, kit salão de beleza, kit supermercado), com o intuito de investigar qual deles mobilizava maior interesse por parte das crianças.

SUMÁRIO

Para explorar cada tema, o movimento dos encontros seguiu uma sequência metodológica que consistiu em investigar o conhecimento de mundo das crianças a respeito do tema; analisar a brincadeira de papéis que emergia de maneira espontânea; aprimorar a concepção acerca dos aspectos da temática necessários para o desenvolvimento da brincadeira, por meio de contação de histórias, apresentação de vídeos, rodas de conversas acerca dos papéis exercidos pelos personagens; observar o progresso da brincadeira de papéis a partir dos conteúdos trabalhados; analisar se as crianças estavam construindo sentidos com relação aos papéis representados, por meio de rodas de conversas utilizando recursos lúdicos; ampliar o repertório das crianças sobre os elementos a serem utilizadas na brincadeira, por meio de registros escritos acerca dos papéis exercidos por cada agente escolar ou/e personagens que compõem um supermercado; observar se emergiram mudanças qualitativas no conteúdo do jogo.

Na transição de um tema para o outro, houve a visita das crianças à EMEF, a qual possibilitou um planejamento integrado entre as duas unidades escolares. Assim, na EMEI, as ações organizadas pelas estagiárias e professoras compreenderam a preparação dos alunos através de elaboração coletiva da entrevista a ser realizada com as professoras e estudantes do primeiro ano da EMEF, confecção de crachás para identificação das crianças e organização para o deslocamento adequado até a unidade escolar visitada. Na EMEF, por sua vez, as ações organizadas consistiram em uma apresentação de recepção, elaborada pelas crianças das turmas de primeiro ano, concepção de um roteiro para a realização de um tour pela escola, guiado pelos estudantes de primeiro ano, apresentação dos materiais escolares utilizados na EMEF, contação de história realizada por uma das professoras do 1º ano e apresentação musical de encerramento.

SUMÁRIO

Tabela 3 – Projeto de Jogo Protagonizado

Encontro	Objetivos do encontro	Atividades realizadas
1	Reaproximar estagiárias e estudantes. Trabalhar o uso de um instrumento muito utilizado no Ensino Fundamental.	Roda de conversa com questões norteadoras; Apresentação do caderno como instrumento de registro e memória: discussão o que é caderno, o que é memória; confeccionar a capa dos cadernos dos alunos por meio de desenho.
2	Averiguar o que as crianças já sabem sobre a escola em que estudarão no ano seguinte; entender as expectativas das crianças em relação à essa nova escola. Averiguar como as crianças imaginam a nova escola em que vão estudar.	Roda de conversa com perguntas norteadoras acerca do tema; Representação por meio de desenho como imaginam que será a nova escola.
3	Analisar a brincadeira de papéis que emerge de maneira espontânea; Enriquecer o conhecimento acerca da nova realidade escolar	Apresentação de materiais temáticos; Momento inicial da brincadeira de papéis; Contação do livro “A escola do Marcelo”, de Ruth Rocha, utilizando fantoches.
4	Enriquecer o conhecimento acerca da nova realidade escolar; Aprimorar a concepção acerca dos aspectos da temática necessários para o desenvolvimento da brincadeira; Observar o progresso da brincadeira de papéis a partir dos conteúdos trabalhados.	Leitura mediada da história contada no encontro anterior; Roda de conversa sobre os papéis exercidos pelos personagens; Apresentação de materiais temáticos; Momento do jogo protagonizado.
5	Analisar se as crianças estão construindo sentido com relação aos papéis representados; Ampliar o repertório das crianças sobre os elementos a serem utilizadas na brincadeira; Orientar a visita à EMEF, investigando como ocorre a rotina escolar e suas possíveis semelhanças e diferenças com a rotina na EMEI	Roda de conversa sobre a percepção das crianças acerca da brincadeira, utilizando como recurso lúdico a brincadeira “batata-quente”; Elaboração de uma lista de elementos que as crianças lembram da história e dos papéis exercidos por cada agente escolar; Registro da lista elaborada nos cadernos dos alunos; Elaboração coletiva da entrevista a ser realizada com as professoras e alunos do 1º ano na visita à EMEF (início).

SUMÁRIO

Encontro	Objetivos do encontro	Atividades realizadas
6	Apresentar para os alunos o significado de “entrevista” para que possam dele se apropriar; Orientar a visita à EMEF, investigando como ocorre a rotina escolar e suas possíveis semelhanças e diferenças com a rotina na EMEL.	Apresentação de vídeos em que ocorre uma entrevista em diferentes contextos. Vídeos: “Perguntas e respostas com a Alice” e “Repórter Mirim: o tema é infância”; Elaboração coletiva da entrevista a ser realizada com as professoras e alunos do 1º ano na visita à EMEF (finalização).
7	Enriquecer o conhecimento acerca da nova realidade escolar; iniciar o vínculo entre os estudantes e a escola, alunos e professoras.	Visita à EMEF.
8	Aprimorar a concepção acerca dos aspectos da temática necessários para o desenvolvimento da brincadeira; Observar o progresso da brincadeira de papéis a partir da visita realizada.	Roda de conversa sobre a visita à EMEF; Momento do jogo protagonizado.
9	Observar as possíveis mudanças qualitativas ocorridas no conhecimento da nova realidade escolar; Trabalhar o uso de um instrumento muito utilizado no Ensino Fundamental.	Representação por meio de desenho o que conheceram na visita à EMEF; Retomar os registros realizados no caderno durante o desenvolvimento do projeto.
10	Investigar o interesse das crianças em possíveis temas para brincadeira de jogo protagonizado; analisar a brincadeira de papéis que emerge de maneira espontânea.	Momento do jogo protagonizado, disponibilizar diferentes brinquedos relacionados a diferentes temas do jogo de papéis (kit médico, kit dentista, kit salão de beleza, kit supermercado).
11	Apresentar na Hora Social, a pedido da escola; Introduzir o mundo da imaginação (entrada no mercado); Conversar sobre os papéis exercidos em um mercado e suas características.	Leitura mediada por teatro de fantoches, junto a apresentação de imagens do livro “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha; Entrada na sala de aula e acomodação sobre espaço preparado com TNT; Dinâmica da caixa com perguntas.
12	Escolher coletivamente o nome para o mercado	Conversa e votação sobre um nome para o mercado; produção coletiva de um cartaz com o respectivo nome.

SUMÁRIO

Encontro	Objetivos do encontro	Atividades realizadas
13	Enriquecer o conhecimento acerca da realidade de um mercado; Aprimorar a concepção acerca dos aspectos da temática necessários para o desenvolvimento da brincadeira; Observar o progresso da brincadeira de papéis a partir dos conteúdos trabalhados.	Apresentação de um vídeo sobre o cotidiano de um supermercado. Vídeo: "Kiki e seus amigos brincando no mercado". Roda de conversa sobre os papéis exercidos pelos personagens; Momento do jogo protagonizado.
14	Analisar se as crianças estão construindo sentido com relação aos papéis representados; Ampliar o repertório das crianças sobre os elementos a serem utilizados na brincadeira	Roda de conversa sobre a percepção das crianças acerca da brincadeira, utilizando como recurso lúdico a brincadeira "batata-quente"; Elaboração do panfleto do supermercado.
15	Ampliar o repertório das crianças sobre os elementos a serem utilizadas na brincadeira (continuação); Observar o progresso da brincadeira de papéis a partir dos conteúdos trabalhados.	Elaboração do panfleto do supermercado; Momento do jogo protagonizado.
16	Registrar momentos significativos para a criança durante o jogo protagonizado sobre supermercado; Encerrar o projeto e despedir-se das crianças	Representação por meio de desenho de quatro momentos de que mais gostaram da brincadeira de supermercado; Entrega do caderno produzido ao longo do projeto.

Fonte: elaborada pelas autoras.

ANÁLISE E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Durante a formação, foi possível identificar que todas as participantes demonstraram ter pouco conhecimento sobre a teoria Histórico-Cultural – que embasa o Currículo Municipal do Ensino

SUMÁRIO

Fundamental de Bauru (Mesquita; Fantin; Asbahr, 2016). Assim, considera-se um resultado alcançado a aproximação das professoras com a teoria e apropriação de alguns preceitos como: entendimento sobre a predominância da linha social do desenvolvimento sobre a linha biológica; estabelecimento da importância da figura ativa do professor no processo ensino-aprendizagem, bem como do planejamento organizado e intencional das atividades propostas aos alunos.

Tratando-se dos resultados produzidos no processo de formação, destaca-se a compreensão, por parte das professoras, sobre as contribuições da Psicologia Histórico-cultural para o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, o entendimento de que é a partir da aprendizagem que se produz desenvolvimento. Alinhado a isso, uma das docentes apontou como um dos pontos significativos da formação os estudos sobre as linhas de desenvolvimento social e biológica, destacando uma mudança em sua concepção, que agora compreende que a primeira tem predominância em relação à segunda. Assim, relatou que os estudos foram importantes para a reafirmação do papel central das atividades escolares, mediadas intencionalmente, sobre o desenvolvimento da criança, em detrimento de seu aparato biológico.

Desse modo, destaca-se a relevância da apropriação por parte das professoras de que o desenvolvimento das funções psíquicas complexas, como a atenção voluntária, acontece por demanda da atividade e não constitui um pré-requisito a ela. Dada a preocupação das participantes quanto à “desatenção” e à agitação de seus alunos, considera-se este um resultado importante, pois traz luz ao entendimento do porquê os alunos podem não estar se engajando, bem como pensar no meio de resolução do “problema”.

Outro elemento significativo observado pelas estagiárias foi a compreensão pelas professoras, ainda que breve, do período de desenvolvimento em que seus alunos se encontram – transição da idade pré-escolar para a idade escolar. Acerca disso, uma das

SUMÁRIO

participantes explicitou que o entendimento sobre o desenvolvimento das funções psíquicas complexas, com enfoque na atenção voluntária, modificou seu modo de pensar alguns comportamentos de seus alunos. Em suas palavras: *“Eu nunca mais vou olhar para o meu aluno que não para na carteira e achar que ele tem algum problema. Agora eu sei que ele está se desenvolvendo e que é a atividade que vai formar sua atenção”*.

Ainda sobre o estudo da transição da idade pré-escolar para a idade escolar, outra participante mencionou que começou a ter outra percepção em relação aos seus alunos (*“olhar com outros olhos”*, palavras da professora), passando a entender que, durante esse período do desenvolvimento, eles apresentam dificuldades que vão além do ler e escrever. Também acrescentou que antes não tinha a dimensão de quantas coisas a criança está passando nesse momento da vida, sendo que cada uma se desenvolve de uma maneira diferente.

Outro resultado da formação, identificado por meio do relato de uma das professoras, foi que houve, em certa medida, desenvolvimento de sentido para a prática por meio do contato com a teoria, pois disse ter percebido que vários aspectos do conteúdo teórico trabalhado *“bateram”* com o observado por ela em sua prática profissional.

Portanto, pode-se concluir que, mesmo com uma formação curta, as professoras parecem ter se apropriado de conhecimentos fundamentais do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, cumprindo o objetivo de socialização de conteúdos que possam contribuir com a prática pedagógica delas.

Como dificuldades encontradas durante a aplicação da intervenção, aponta-se a questão do tempo limitado, assim, foi preciso priorizar determinados temas e conteúdos trazidos pelas professoras tidos como necessários, em detrimento de outros também relevantes à formação docente. Diante disso, os temas seriam mais bem aprofundados caso houvesse mais tempo disponível.

SUMÁRIO

Outra dificuldade a ser apontada foi em relação a encontrar uma forma para explicar o conteúdo teórico de uma forma compreensível e que fizesse sentido para a prática das professoras, porque elas tiveram pouco contato com a Psicologia Histórico-Cultural. Diante disso, foi um desafio para as estagiárias adequar a linguagem e planejar os encontros de forma que a transmissão de conteúdo se desse de maneira efetiva e bem recebida pelas professoras. Apesar disso, considera-se esse um desafio enriquecedor ao processo de formação profissional das próprias estagiárias.

Entende-se, ainda, que a formação de professoras no formato em que foi realizado, ou seja, de modo individual e não coletivo, possui aspectos positivos e negativos. Caso fosse feito de modo coletivo, poderia possibilitar o compartilhamento de experiências entre os pares, alinhado a um processo coletivo de apropriação de conhecimentos, o que garante diálogos, questionamentos e reflexões mais ampliadas.

Ao mesmo tempo, a forma individualizada possibilitou a construção de uma formação personalizada, garantindo que os conteúdos estivessem diretamente vinculados à necessidade de cada docente especificamente. Embora se considere que as necessidades expressadas em seus trabalhos pedagógicos não sejam tão singulares, a formação individual possibilitou a criação de um espaço seguro para expressar suas angústias e reflexões pessoais acerca dos conteúdos.

Em suma, considera-se que o processo de formação atingiu os objetivos gerais e atendeu às expectativas das docentes, configurando-se em um processo formativo para as duas partes envolvidas, professoras e estagiárias.



SUMÁRIO

PROJETO “HORA DO BRINCAR”

A partir da realização da “Hora do Brincar”, entende-se como um resultado alcançado a concretização da execução de brincadeiras coletivas visando o objetivo inicialmente proposto de criar condições em que as crianças pudessem brincar, relacionando-se por meio de brincadeiras orientadas. A este, vincula-se o resultado de ter sido estabelecido o reconhecimento por parte dos alunos do primeiro ano da existência de um momento destinado à realização de tais brincadeiras, estimulando o senso de constância e de um tempo reservado à atividade que, com a mudança ao Ensino Fundamental, foi reduzida em suas rotinas. Além disso, entende-se como um ganho do projeto a interação entre alunos de uma mesma turma que não se relacionavam diretamente no cotidiano escolar, incentivando a vinculação entre eles.

Referente às dificuldades, compartilhadas nos projetos realizados com as três turmas, compreende-se que tanto a consolidação de um vínculo grupal quanto à formação de personalidades cooperativas, voltadas ao coletivo, necessitam de um processo longo e sistemático de formação humana, proporcionada por várias dimensões da vida escolar, familiar e social. Assim, tais aspectos não foram promovidos pela “Hora do Brincar”, embora o projeto tenha contribuído brevemente para a criação de suas bases.

Além disso, as estagiárias encontraram dificuldades em produzir necessidades, em algumas crianças, que permitissem sua vinculação ativa com as atividades/brincadeiras propostas. Em consequência disso, foi muito dificultoso direcionar a atenção dessas crianças para as brincadeiras e seus objetivos, criando-se momentos em que era necessário, inclusive, retirá-las da “Hora do Brincar” por alguns minutos. Tal atitude foi combinada com toda a turma antes de ser implementada no projeto: quando a criança estava consistentemente atrapalhando o andamento coletivo do grupo, ela deveria se afastar da atividade por 10



SUMÁRIO

minutos, a fim de refletir sobre o impacto de suas atitudes no coletivo. Por fim, o tempo limitado expressa-se como uma dificuldade, a qual permeou todos os projetos realizados na EMEF em questão.

PROJETO DE JOGO PROTAGONIZADO

Destaca-se como fruto do projeto a aproximação dos alunos com a escola, na qual a maioria iria estudar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com isso, foi possível suscitar reflexões sobre o período de transição escolar relacionadas aos ganhos e perdas com essa mudança. Além disso, foram produzidas reflexões sobre as expectativas referentes à nova escola e, com a visita à EMEF, foi possível confrontá-las com a realidade, com a possibilidade de conhecer o ambiente escolar e experienciar um pouco da rotina do primeiro ano.

Outros resultados alcançados dizem respeito à evolução do conhecimento de mundo por parte dos alunos. Com a brincadeira de supermercado, foi possível debater com as crianças sobre a denominação dos personagens envolvidos nesse contexto, bem como seu funcionamento e como se dão as relações monetárias entre eles, discutindo-se, por exemplo, o que é e como se adquire um salário. Também, considera-se um ganho do projeto a concretização da execução das brincadeiras de papéis, a partir das quais foi possível criar condições para a mobilização da imaginação das crianças em diferentes momentos a partir de diferentes atividades.

No entanto, algumas dificuldades encontradas relacionaram-se à complexidade demandada pela organização e distribuição dos papéis, assim como pelas orientações que promovessem a brincadeira. Dada a quantidade de crianças, por vezes encontramos dificuldades para conduzir e direcionar a atenção do grupo para a atividade proposta. Além disso, promover um espaço de diálogo que proporcionasse maior envolvimento das crianças foi um exercício que demandou esforço para sua execução.

SUMÁRIO

Outra limitação do projeto relacionou-se às faltas recorrentes de algumas crianças, o que dificultava a aproximação destas para com as atividades propostas, uma vez que uma sequência lógica era empreendida visando os objetivos do projeto. Apesar dos resultados alcançados, entende-se como uma dificuldade avaliar efetivamente o desenvolvimento e o impacto da brincadeira de papéis, uma vez que seria necessário um dispêndio maior de tempo para a efetivação do projeto, o que se torna inviável pela organização geral dos estágios supervisionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas foram desenvolvidas no âmbito do estágio supervisionado em Psicologia da Educação e foram planejadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município sede da Universidade, a partir das demandas trazidas pela própria Secretaria, em avaliação junto à docente da Universidade sobre a importância do trabalho da psicologia escolar em momentos de transição escolar e do desenvolvimento, como é a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Assim, espera-se que a experiência relatada possa contribuir no sentido da construção de modelos para a atuação da psicologia escolar nas redes públicas de ensino neste momento tão fértil para nossa atuação dada a implementação da Lei 13935/19 em diversos municípios.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, n. 124, 2015. p. 8-12.
- DAVIDOV, V. **Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editions du Progrés, 1988.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. *et al.* **Atividades e jogos cooperativos**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- LEONTIEV, A. **Atividade, Consciência, Personalidade**. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2021.
- LONGAREZI, A. M.; ALVES, T. de C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 125-132, 2009.
- MESQUITA, A. M. de; FANTIN, C. B. F.; ASBAHR, F. S. F. (org.). **Currículo comum para o ensino municipal de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em 05/dez/2025.
- MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9696>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696> Acesso em: 05 dez. 2025.
- PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAHO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-149.
- PASQUALINI, J.; EIDT, N. M. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (Org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 59-80.
- SANTOS, M. A. dos. **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.



3

*Roseli Fernandes Lins Caldas
Maria Eduarda Carli Souza Alves
Thalia Oliveira dos Santos*

CONVIVÊNCIA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES: RELATO DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados no curso de psicologia são de grande importância na formação universitária. Os estágios são reconhecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs como espaços específicos de aprofundamento do fazer psicológico. A oportunidade de vivenciar a práxis no mundo laboral mostra-se como um ensaio do que os estudantes poderão fazer após a conclusão do curso. Valendo-nos do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, proposto por Vigotski (2020), poderíamos afirmar que os estágios se constituem no nível potencial do desenvolvimento na formação profissional.

Conhecimentos metodológicos, teóricos, instrumentais e éticos são fios que vão entrelaçando a teoria à prática para uma formação que deve ultrapassar em muito a simples técnica profissional (Caldas; Araújo, 2021, p. 35).

Este texto tem como objetivo descrever uma experiência de estágio em Psicologia Escolar e Educacional realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo.

CONTEXTUALIZAÇÃO FÍSICA E PEDAGÓGICA DO LOCAL DE ESTÁGIO

A escola fica em um edifício de arquitetura clássica ao lado de uma estação de metrô, facilitando o acesso para os frequentadores. É possível apontar algumas deficiências em sua infraestrutura, tais como a dificuldade de acesso à internet nas salas de aula, gerando realocação de alunos para realizarem atividades *on-line* com o Centro de Mídias (CMSP). Ademais, a sala dos professores, que antes era

SUMÁRIO

uma biblioteca, ainda conta com prateleiras de livros, mas estes não são disponibilizados para os alunos, bem como aqueles encontrados na sala de vídeo, cujo acesso é restrito. Espaços de convivência e leitura são fundamentais para a socialização e a aprendizagem.

Segundo informações divulgadas no Portal da Transparência da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a escola possui mais de 600 estudantes matriculados no Ensino Médio, distribuídos em 16 turmas, nos turnos de manhã e tarde.

A proposta pedagógica, descrita no Projeto Político Pedagógico – PPP, compreende objetivos relacionados ao desenvolvimento da cidadania, como a valorização da cultura brasileira, o cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento do raciocínio e da expressão crítica. Também são abordadas as diretrizes norteadoras da política educacional do Estado de São Paulo, em tópicos como “formação continuada com foco na prática”, “aprender a aprender”, “relação teoria/prática” e “protagonismo juvenil”. As metas do colégio, por sua vez, são divididas em curto, médio e longo prazo.

A curto prazo, pretende-se resgatar o aprimoramento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, melhorar a qualidade do ensino por meio da capacitação dos docentes, promover metodologias através dos ATPCs³ e conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da identificação dos alunos, por meio de uniformes e carteirinha escolar. Entretanto, práticas de identificação não foram observadas no colégio durante o período de estágio.

A médio prazo, o PPP informa que a escola pretende oferecer um ensino de qualidade com tecnologia moderna, a fim de erradicar a evasão e a retenção, bem como “elevar o aspecto pessoal do educando”, pela ação dos valores coletivos. Os objetivos a longo prazo informados eram a total erradicação da evasão e retenção, formando assim cidadão “hábil e competente, além de buscar a realidade



SUMÁRIO

socioeconômica das novas gerações”. As ações elencadas para o atingimento dos objetivos são estudos para retomada de conteúdos e metodologias seguindo alguns critérios; além disso, devem prever levantamentos, conversas e acertos com os alunos, para propor atividades mais coerentes com as metas elencadas e adequando-as à clientela escolar.

São descritas também no documento as atribuições dos funcionários da gestão e dos professores eventuais. As formas de acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pela equipe escolar foram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁴ e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP⁵, em consonância com o Currículo do Estado de São Paulo e com os princípios do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM⁶. Os autores informam que o colégio teve um baixo desempenho no SARESP e imediatamente apontam que é oferecida aos alunos a recuperação contínua.

A recuperação escolar tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas nas áreas de Educação e Psicologia Escolar, dada a grande dificuldade de encontrar as melhores alternativas para que todos os estudantes se beneficiem, de fato, dos processos de ensino-aprendizagem (Caldas, 2021).

HISTÓRICO DA DEMANDA

O período caracterizado como primeiro semestre do estágio de Psicologia Escolar teve como principal objetivo a observação da escola, com o foco específico de conhecer os estudantes e

4 <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

5 <https://saresp.fde.sp.gov.br/>

6 <https://enem.inep.gov.br/participante/#!>

SUMÁRIO

professores da instituição, buscando elaborar uma análise diagnóstica, que resultasse na construção de um projeto de intervenção. Por meio do acompanhamento e da observação em sala de aula, foi possível identificar demandas da escola como a violência verbal e, por vezes, física, entre os alunos, somada a questões de convivência e falhas de comunicação. Além disso, professores e alunos compartilharam percepções sobre como o uso das plataformas digitais vem sendo colocado como prioridade pela gestão, acima de conteúdos didáticos e do bem-estar no ambiente escolar. A gestão, por sua vez, relata que tal exigência é estabelecida pelo governo estadual e pelos supervisores da diretoria de ensino.

O relacionamento com a nova direção do colégio foi uma queixa trazida tanto pelos alunos como pelos professores, que não se sentiam ouvidos e respeitados pela gestão recém-chegada. Para além da direção, os professores também demonstraram insatisfação com a organização das demandas por parte da coordenação, o que apontava para dificuldades nas diversas relações interpessoais presentes na escola.

No segundo semestre, antes de iniciar a aplicação do projeto no estágio de Psicologia Escolar, foi realizada uma reunião com a vice-diretora para alinhamento em relação às intervenções propostas. Foi necessário encaminhar uma nova cópia dos Termos de Comprometimento de Estágio (TCEs), pois estes, entregues anteriormente, não foram encontrados nos arquivos da instituição. Ademais, houve a necessidade de preencher o livro de ponto dos estagiários, contendo nome, instituição acadêmica e total de horas práticas diárias e total. Essa prática passou a ser instituída no segundo semestre.

As atividades práticas propostas e aplicadas semanalmente estarão descritas no tópico Descrição do projeto.

SUMÁRIO

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

A relação entre Psicologia e Educação no Brasil remonta ao período colonial (Antunes, 2008), quando os saberes da psicologia são apropriados pela pedagogia, numa relação que Bock (2018) denomina cumplicidade ideológica. A primeira república foi palco de muitas mudanças e faziam-se necessárias explicações diante de uma seleção exigida para o pertencimento à escola, uma vez que não havia lugar para todas as crianças. Entender quem era capaz de aprender e quem não era, quem era talhado para liderança e quem era destinado à obediência (Patto, 2003) mostrava-se como um caminho interessante numa sociedade de classes, na qual a desigualdade seria, assim, justificada “cientificamente”, pela psicologia. Entretanto, na década de 1980, a partir dos trabalhos de Patto (1987) e outros autores, uma grande virada de chave trouxe denúncia e anúncio (Freire, 1987). Denúncia dessa forma de emparceiramento ideológico entre psicologia e educação e anúncio de novos rumos para a psicologia escolar e educacional (Souza, 2009), agora contemplando a rede de fatores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Que estudante é este? Mora em qual bairro da cidade? Qual a sua história escolar? Qual a condição social da sua família? Que saberes traz para a escola? Como a instituição lida com a diversidade? Quais preconceitos permeiam as relações? Essas e tantas outras indagações passam a fazer parte da análise dos processos de ensino e aprendizagem. A Psicologia Escolar e Educacional passa a buscar fundamentação para esse novo olhar sobre a escolarização e diversos(as) estudiosos(as) dedicam-se a uma construção teórica que vem se solidificando de modo extraordinário em nosso país. Publicações e pesquisas na psicologia sobre temas educacionais passam a ser alvo dos trabalhos de especialização, mestrado e doutorado, ampliando de modo notável o desenvolvimento de saberes na intersecção psicologia/educação.

SUMÁRIO

Considerando a atuação de psicólogos em ambientes institucionais, neste caso, a escola, as *Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo na Educação Básica* (CFP, 2019) destacam que a função do profissional de psicologia na escola é desenvolver novas saídas para os desafios desse contexto, com o compromisso de contribuir para o desenvolvimento emocional e pedagógico dos alunos, para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, para a valorização dos educadores e alunos e para a construção de um ambiente escolar democrático. Esse processo se dá por reflexões permanentes sobre as dificuldades do cotidiano da instituição, numa parceria indissociável com a equipe pedagógica. Em uma perspectiva de trabalho institucional, o psicólogo escolar se desloca do lugar tradicional do psicólogo clínico e desenvolve práticas coletivas que possam acolher as tensões do coletivo escolar.

DESCRIÇÃO DO PROJETO REALIZADO

Após o período de observação do cotidiano da escola, baseado nas demandas já descritas, foi criado o projeto de intervenção, cuja execução se deu com encontros semanais em sete turmas do terceiro ano do Ensino Médio, além da articulação com os professores e coordenação nos ATPCs.

O projeto de intervenção foi direcionado aos alunos do terceiro ano, dadas as observações de conflitos interpessoais, violência e situações de desrespeito relatadas. O objetivo central foi estimular o respeito e a inclusão no ambiente escolar, melhorando os relacionamentos interpessoais entre os alunos, em diálogo com os educadores e gestores da instituição, o que, certamente, também contribuiria para a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

Para alcançar esses objetivos, foram realizados três encontros com cada uma das sete turmas do terceiro ano. Além das atividades com os alunos, foram feitas três reuniões com os professores e com os gestores, de acordo com a disponibilidade das estagiárias e da equipe pedagógica, para escuta e reflexão dos docentes.

A intervenção teve a duração de doze semanas, sendo o último um encontro final para devolutiva e *feedback* das estagiárias para a equipe pedagógica. O trabalho com as turmas foi composto por três dinâmicas, conduzidas com duas a três turmas por semana, totalizando três encontros com cada uma delas. Algumas atividades foram replanejadas, considerando os objetivos observados no início do segundo semestre.

Inicialmente, as estagiárias passariam pelas salas de A a G para a primeira dinâmica e seguiriam a mesma ordem para as dinâmicas seguintes, porém as estudantes notaram que levariam cerca de quatro semanas para retornar às turmas, e então optaram por visitá-las semanalmente, realizando as três dinâmicas consecutivas. As intervenções realizadas com os(as) estudantes envolveram, principalmente, os temas Respeito e Relacionamentos Interpessoais. Descreveremos a seguir como se deu o processo.

A primeira dinâmica realizada com cada turma teve como objetivo a criação de vínculo com as estagiárias, bem como a representação aos alunos e a reflexão sobre o respeito nas relações interpessoais. A atividade chamada “Desafio secreto” foi utilizada no trabalho com as primeiras turmas; diante da predominância de postura desrespeitosa dos alunos com seus colegas, optou-se por fazer da proposta um quebra-gelo com as turmas seguintes. Na segunda parte da primeira dinâmica, coletamos relatos anônimos com situações-problema de convivência e desrespeito nas turmas, a fim de identificar as principais demandas de cada grupo.

SUMÁRIO

A partir da atividade proposta, iniciamos uma reflexão sobre atitudes desrespeitosas entre os estudantes e como isso impacta a convivência diária na vida escolar. Além disso, a proposta de recolher relatos anônimos sobre problemas nas relações interpessoais dentro da escola foi relevante para que os alunos pudessem contribuir ativamente com o projeto desenvolvido e para que as estagiárias pudessem compreender as especificidades das demandas de cada turma.

Em um segundo encontro, após separação dos relatos, foi possível identificar algumas formas de desrespeito no ambiente escolar, como preconceitos (racial e de gênero), *bullying* e situações de assédio verbal ou físico, além de conflitos verbais entre os alunos. Também foram observados diversos relatos sobre desrespeito dos funcionários do colégio com os alunos; optou-se, no entanto, por não abordar esta temática diretamente na segunda dinâmica. Dessa forma, propusemos a realização de dramatizações com cenas pré-definidas pelas estagiárias, com o objetivo de resgatar situações conflituosas da vida real, mas também propor alternativas para o que foi encenado, com base nos princípios da Comunicação Não-Violenta⁷, explicados previamente aos alunos. Com isso, surgiram reflexões sobre a importância da resolução direta entre os envolvidos, considerando as necessidades de cada um, bem como a proposta de mudanças em contextos futuros. Em todas as turmas, houve um cuidado no desfecho das cenas, de forma que as estagiárias promovessem discussões e valorizassem o foco da dinâmica nas alternativas encontradas pelos alunos, sempre elogiando-os ao destacarem a relevância da comunicação entre pares.

7

<https://www.institutocnvb.com.br/single-post/comunica%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-violenta-cnv-o-que-%C3%A9-e-como-praticar>

SUMÁRIO

Por fim, a última atividade realizada foi uma modalidade de trabalho com grupos denominada Fotolinguagem⁸, em que são utilizados dossiês de fotos variadas, dispostas no centro da roda com alunos. A partir da questão norteadora disparada pelas estagiárias (Qual foto melhor representa você no terceiro ano do Ensino Médio?), os alunos escolheram uma foto para falar sobre a relação que estabeleceram com a pergunta inicial, de forma voluntária. A partir disso, os jovens compartilharam percepções pessoais, mas também outras que foram expostas ao grupo, como a passagem da adolescência para a vida adulta, as novas responsabilidades decorrentes disso e a visão para o futuro considerando faculdade e trabalho, além de vivências escolares positivas, como os laços de amizade, e queixas relacionadas ao cotidiano escolar, que serão detalhadas mais adiante.

Nas três dinâmicas, todas as turmas foram muito colaborativas, engajadas e destacaram suas perspectivas sobre o dia a dia na escola. A cada encontro, alguns alunos lembraram as atividades realizadas anteriormente e contribuíram para que os que não estavam presentes pudessem compreender os objetivos e participar. Houve momentos de descontração, reflexão e levantamento de ideias, que foram incorporadas ao nosso projeto, como marca do pensamento crítico e maturidade de alguns deles, aspectos fundamentais para considerar o ponto de vista dos estudantes sobre a intervenção e sugestões de melhoria. Com a proposta de dar voz aos jovens, o engajamento foi muito satisfatório, pois eles se sentiram pertencentes ao projeto, com atividades menos expositivas e mais interativas.

8

Metodologia projetiva e participativa que utiliza imagens como mediadoras. São apresentadas imagens variadas e cada participante escolhe uma foto que represente seus sentimentos, percepções ou experiências em relação a um tema proposto. O condutor da dinâmica realiza, então, um fechamento a partir dos compartilhamentos, gerando reflexão sobre a temática.

SUMÁRIO

Figura 1 – Exemplo de imagens expostas na Fotolinguagem



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Foi possível compreender, a partir dos relatos escritos, das dramatizações e das reflexões conduzidas pelas estagiárias, que muitos dos conflitos entre os alunos costumam ocorrer devido a problemas de comunicação. Recorre-se à comunicação indireta ("falar pelas costas") e permeia entre os alunos a ideia de que não é possível resolver certos conflitos, o que leva à decisão de não dialogar e à posterior amplificação do conflito, que muitas vezes resulta até mesmo em agressões verbais e físicas. Assim, nós estimulamos os alunos a refletirem sobre a importância do diálogo para cultivar um espaço escolar agradável, ainda que não seja necessário ter um vínculo intenso com todos os colegas ou estendê-lo para depois da época de colégio.

SUMÁRIO

CONVIVÊNCIA ENTRE OS ALUNOS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Por meio da primeira dinâmica realizada com os alunos, ao explorar a qualidade dos relacionamentos interpessoais, uma concepção muito recorrente entre os alunos foi a ideia de que não há problemas em utilizar desrespeito verbal desde que este seja direcionado em forma de brincadeira, com destaque para uma turma específica na qual o comportamento de xingar o colega era tido como algo normalizado. Os alunos consideravam que, desde que a pessoa xingada seja seu amigo, não haveria problemas decorrentes disso. Levando-se em conta a existência de intimidações veladas nesta turma, levantou-se a hipótese de que talvez alguns comentários envolvendo xingamentos sejam de fato ofensivos, mas se disfarcem de “brincadeira” perante o grupo.

Nas reflexões abordou-se que conflitos podem envolver tanto violência física quanto verbal e que, quando a violência atravessa o conflito, tais momentos deixam de ser saudáveis/esperados para uma turma que convive diariamente. Tal participação produtiva dos alunos foi especialmente gratificante pois, entre alguns professores, houve oposição à sugestão de trabalhar os conflitos verbais, considerados “menos graves”, sob o pretexto de que não havia questões a serem tratadas uma vez que os conflitos não envolviam violência física. Um dos principais objetivos da nossa intervenção foi agir a favor da prevenção de conflitos mais intensos que resultassem em qualquer tipo de violência, a partir da reflexão sobre os episódios pontuais de desrespeito que acontecem nas relações escolares.

Neste sentido, em uma das reuniões de representantes de turma, organizada pelo Grêmio Estudantil, houve uma discussão sobre a responsabilidade da gestão a respeito de problemas como racismo, homofobia e transfobia em algumas turmas. Um aluno do

SUMÁRIO

segundo ano destacou que a responsabilidade pelo problema não deve ser atribuída à gestão, afinal, muitas vítimas não se sentem à vontade para falar sobre isso, então o problema às vezes nem chega na coordenação e, em seu entender, essa questão deveria ser abordada somente por profissionais da psicologia ou estagiários. O presidente do Grêmio, então, disse que se referia aos problemas que chegavam na gestão, e que muitas vezes não eram resolvidos, destacando omissão ou proposta de resolução inadequada diante das situações relatadas.

Em outros momentos, alunos também relataram que a gestão valorizava o uso das plataformas digitais como prioridade sobre a convivência e resolução de conflitos entre os alunos. Muitas vezes “a banalização” ou a falta de atitude pode acarretar o agravamento dessas situações quando não há intervenções adequadas. Como propõe Costa (2023) a banalização do assédio ou algum tipo de violência dentro do ambiente escolar por parte dos discentes indicaria que o assédio não é trabalhado dentro dessa escola como problemática” (p. 34). Levando em conta a dificuldade de acolhimento de gestores e docentes sobre essa questão e a nossa preocupação com essas situações, considerou-se positiva a abertura dos alunos com as estagiárias, a fim de que propusessem soluções ou caminhos para melhorar a convivência. Com isso, poderiam ser desenvolvidas ações em conjunto com a psicóloga da instituição e o Professor Orientador de Convivência. Daí a importância da regulamentação da Lei 13.935, de 2019, que “dispõe sobre os serviços de Psicologia e Serviço Social na rede pública de Educação Básica”.

A partir da análise dos dados do Sistema de Registros de Ocorrência do Estado de São Paulo, Fodra e Souza (2022) argumentam que muitos dos casos recentes de violência nas escolas surgem devido a conflitos mal resolvidos e acabam sendo abordados com punição e judicialização, ou seja, revelando certa inabilidade dos professores e gestores em lidar com os conflitos. Referenciando Ceccon *et al.* (2009) (p. 19 *apud* Fodra; Souza, 2022), as autoras

SUMÁRIO

afirmam que os conflitos são humanos e corriqueiros, mas quando são ignorados ou mal resolvidos podem resultar em violência. Por isso, é de responsabilidade das equipes escolares garantir espaços de reflexão sobre os episódios de violência, tanto preventivamente como diante de sua ocorrência, e permitir que os sentimentos e dificuldades envolvidos em cada um deles sejam verbalizados (Fodra; Souza, 2022). Acreditamos que, a partir da reflexão em grupo sobre os temas relatados individualmente pelos alunos, pudemos oferecer um espaço de escuta para a verbalização sobre os afetos despertados nas situações de conflito entre os alunos.

Assim, as estagiárias estimularam os alunos a refletirem sobre a importância do diálogo para cultivar um espaço escolar agradável, ainda que não seja necessário ter um vínculo intenso com todos os colegas ou estendê-lo para depois da época de colégio. Como base para tais discussões, que ocorreram principalmente durante a dinâmica das dramatizações, foram utilizadas os princípios da Comunicação Não-Violenta. No livro Comunicação Não-Violenta, Rosenberg (2006) defende que a “violência vem da crença de que as outras pessoas nos causam sofrimento e, portanto, devem ser punidas” (p. 205). Segundo o autor, para conseguir expressar efetivamente o motivo da raiva e conseguir resolver conflitos sem violência, é preciso considerar que nossos desejos e necessidades sempre atravessam a comunicação, o que confere ao ouvinte uma parcela da responsabilidade pelo sentimento que aflora durante o conflito. Dentro de algumas turmas, identificamos a necessidade de provocar este tipo de reflexão, pois os grupos que se desentenderam consideravam que o grupo oposto era inerentemente desagradável, o que justificaria as contraofensivas violentas.

Considerando os diversos comentários que apareceram na Fotolinguagem em todas as turmas, como “o que separa os alunos é a divergência de pensamentos”, “é preciso ter garra para sobreviver na escola, porque todos são muito diferentes”, e “o grupo é unido, mas não sabe identificar quando alguém está precisando de mais ajuda”,

SUMÁRIO

compreendemos que os problemas de convívio entre os alunos do terceiro ano do EM vêm revelando uma desconexão com o coletivo.

A escola tornou-se, mais do que nunca, ‘um grande conjunto que reúne pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitar, seja ignorando-se, seja em conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem’ (Bourdieu, 1997 *apud* Patto, 2022, p. 30).

Em contraponto, apesar desses problemas, foi gratificante perceber que houve um número expressivo de relatos dos alunos sobre o valor que dão às suas amizades, a ponto de alguns afirmarem ser este o único motivo pelo qual iam à escola.

Como a afetividade, marcada pelas relações de amizade, foi um ponto trazido por diversos alunos durante as dinâmicas de Fotolinguagem, fica claro o quanto o afeto se mostra como força motriz em um ambiente muitas vezes desfavorável. Nesta experiência de intervenção, foi possível ter um modelo de que é possível se aproximar dos jovens, ter limites bem estabelecidos, um clima de respeito e ainda assim explorar conteúdos importantes e abordar conflitos do dia a dia. Em consonância com Vasconcelos (2004), indica-se a necessidade de retomar o afeto em um ambiente em que, muitas vezes, a afetividade é tão desconsiderada, como ocorre na escola. As pesquisas e estudos de Leite (2018) também têm sido valiosas no reconhecimento da relevância do afeto como condutor dos processos de ensino-aprendizagem.

Em um dos momentos de dramatização, um dos professores acompanhou as estagiárias e contribuiu com a intervenção ao destacar a importância de ambientes com diálogo para a resolução de conflitos. Na opinião do professor, a falta de espaços como estes, propostos pelas estagiárias, é o que provoca o comportamento agressivo tão comum em nossa sociedade. Os alunos também tiveram essa compreensão, colaborando de forma muito satisfatória com os objetivos do projeto desenvolvido.

SUMÁRIO

CONTATO COM A PSICÓLOGA DA INSTITUIÇÃO

Com a intenção de firmar parceria com a psicóloga do colégio, foi agendada uma reunião com a profissional. Tal diálogo foi muito positivo, principalmente por percebermos que seu trabalho estava alinhado à proposta da Psicologia Escolar Crítica, focado na atuação institucional e deslocado do foco clínico. Ela reiterou que nós, psicólogas educacionais, não fazemos atendimento clínico e que conduz seu trabalho em contato constante com os alunos, professores, gestores e famílias. No entanto, o contato com a psicóloga infelizmente não pôde ser tão extenso, pois a profissional se divide entre o apoio a seis escolas diferentes.

Cabe aqui uma análise crítica veemente à proposta do governo de Estado de São Paulo, que estabeleceu parceria com a empresa MedMais⁹, a qual é ligada à área da saúde, para a contratação das psicólogas escolares. Certamente tal proposta não atende ao estabelecido pela Lei 13.935/2019¹⁰, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, cuja aprovação indica um dos maiores avanços na área. Vitória coletiva conquistada a duras penas pelas mãos de psicólogos(os) de diversas entidades e associações da Psicologia e Serviço Social cuja aprovação se deu com idas e vindas, apoios e discordâncias, veto do Presidente Jair Bolsonaro e a derrubada do veto pelo congresso nacional.

Desde 2020, mesmo durante o horror da pandemia de COVID-19, tão mal administrada em nosso país, profissionais da psicologia e do serviço social realizaram inúmeras reuniões remotas

9 <https://medmais.com/category/escolas/>

10 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

SUMÁRIO

e depois presenciais com parlamentares, entidades da educação e sociedade civil, a fim de prestar esclarecimentos sobre a lei e suas implicações, elucidando diligentemente as atribuições desses profissionais e a sua contribuição para a educação brasileira. Documentos foram construídos, de modo a amparar os parlamentares, dentre os quais destacamos a Minuta e Subsídio para a implementação e regulamentação da Lei, reunidos no Manual para a implementação da Lei.¹¹ A inserção desses profissionais no FUNDEB¹² foi outra significativa vitória.

Dentre as principais condições para a regulamentação da Lei nos municípios, é primordial que sejam compostas equipes multiprofissionais com contratação por meio de concurso público. No entanto, a regulamentação da lei também expôs os desafios da efetivação dessa política pública, especialmente no que diz respeito às formas de contratação, às condições de trabalho e à compreensão das atribuições das psicólogas escolares. A atuação profissional nesse contexto tem se dado, em muitos casos, por meio de terceirizações, vínculos precários e jornadas fragmentadas em múltiplas unidades escolares, o que limita a construção de vínculos com a comunidade escolar e fragiliza o sentido coletivo da intervenção. Fato identificado na escola em que o estágio foi realizado.

Em nosso caso, havia na escola um projeto sendo desenvolvido pela psicóloga em conjunto com o Professor Orientador de Convivência. Segundo essa profissional, eram exigidas autorizações dos pais por escrito para que a psicóloga escolar, contratada pelo programa estadual CONVIVA¹³, pudesse conduzir atividades com os alunos menores de idade, devido à possibilidade de surgimento

11 https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual_lei_13935-final-web.pdf

12 <https://cresspr.org.br/2020/12/18/regulamentacao-garante-fundeb-100-publico-e-reconhece-lei-13-935-19/>

13 Programa da Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA SP). Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/>

SUMÁRIO

de algum tema sensível. No entanto, tal risco também existe em qualquer outra interação grupal dentro da escola, conduzida por professores, gestores e outros funcionários. Portanto, tal regra transmite a impressão de que existe algo “mais perigoso” na intervenção conduzida por psicólogo escolar.

Como já destacado nas *Referências Técnicas para a Atuação do Psicólogo na Educação Básica* (CFP, 2019), a comunidade escolar tende a trazer ao psicólogo uma demanda de resolução imediata de problemas, por isso, quando este profissional propõe ações de reflexão nos conselhos de classe, salas de aula, reuniões de professores e outros espaços coletivos, podem ocorrer impedimentos e olhares de descrédito com relação a seu trabalho, considerando-se que a expectativa de atuação clínica ainda é muito presente na escola.

No entanto, uma vez que existe essa abertura para a realização de intervenções grupais, resta a dúvida sobre qual seria o motivo de categorizá-las como um tipo distinto e específico de atividade escolar. Afinal, como informado pelo portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em exposição sobre o programa CONVIVA-SP, “os psicólogos estão capacitados para realizar intervenções nos diversos espaços de formação, contribuindo para a resolução pacífica de conflitos, sempre em conjunto com todos os profissionais da escola”. Entretanto, como revelado pela psicóloga, devido à necessidade de autorizações dos pais expressas por escrito, as intervenções acabavam sendo realizadas fora de sala de aula com um grupo reduzido de alunos.

Considerando que o psicólogo escolar deve atuar na esfera coletiva e abordar problemas comuns a toda a dinâmica institucional, é lamentável que o trabalho fique restrito a somente uma parcela dos alunos, podendo comprometer a sua efetividade.

SUMÁRIO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM OS ALUNOS

Durante o semestre de intervenção, também tivemos a oportunidade de observar o Conselho de Turma, em que professores e alunos se reuniram, uma turma por vez, para analisar os boletins e decidir se haveria alteração de notas vermelhas a partir da participação dos alunos em sala de aula. No entanto, foi possível notar a burocratização dos controles de frequência e desempenho. Considerando que as notas são facilmente conquistadas pelos alunos, que devem somente entregar as atividades (com qualquer que seja o desempenho), e ainda recebem oportunidades de recuperação a qualquer momento com baixa exigência (basta realizar as tarefas da plataforma), entende-se que os indicadores produzidos pelo colégio não refletem as reais condições de aprendizagem.

Ao quadro de descompromisso com a aprendizagem, somam-se a baixa frequência dos alunos e dos professores, a postura de desistência demonstrada por alguns professores e os comentários despreocupados da gestão sobre como a participação nas plataformas é considerada muito mais importante do que o desempenho em sala de aula, uma vez que tem impacto direto no bônus dos professores.

Diante deste cenário de precarização anunciada do processo de educação, é fácil deixar-se contaminar por um sentimento de descrença e impotência. Porém, apesar dos indicadores negativos, pudemos testemunhar muitos sinais de compromisso com a qualidade da educação nessa escola. Entretanto, uma questão fundamental neste semestre, para a compreensão da instituição como um todo, foi a baixa assiduidade, tanto de professores como de alunos.



SUMÁRIO

Com relação aos motivos que levam à falta de professores, Silva, Gomes e Motta (2020) expressam que as ideias neoliberais destacadas nos anos 1970 afetaram fortemente as relações de trabalho, com o predomínio da flexibilização dos modelos, acarretando precarização das condições e perda de direitos. Destaca-se que há uma valorização de contratos que instrumentalizam o trabalho, levando ao adoecimento de professores, fragilizando vínculos e afetando de forma negativa a qualidade da educação pública no Brasil, observada de perto no estado de São Paulo. A falta de professores foi citada, em diversos momentos, como um dos motivos para a baixa frequência dos alunos também, pois ficam sem conteúdos, resultando em defasagem na aprendizagem de matérias como Matemática, cuja professora se ausentou em diversos momentos durante o semestre.

Quanto ao nosso papel para contribuir com essa problemática enquanto representantes da psicologia escolar, seria oferecer, como recomendado por Kupfer (1997), primeiramente a escuta, para permitir a emergência de falas de sujeitos que quebram a repetição dos discursos institucionais, contribuindo para uma recirculação da fala, ou seja, uma reflexão sobre os diferentes fatores envolvidos no cotidiano da escola. Nesse sentido, refletimos juntamente com a vice-diretora, durante a devolutiva institucional, sobre o que poderia contribuir para a redução na dedicação dos alunos, que tem efeito na motivação dos professores. Contudo, também estamos cientes de que a legislação exige a recuperação contínua e do agravante efeito da Progressão Continuada, em que estudantes são aprovados independentemente de terem aprendido. Dessa forma, reforçamos a recomendação sobre a importância de atribuir avaliações com um grau de exigência adequado como requisito para a recuperação de nota e frequência.

A partir das reflexões propostas por Patto (2022), é possível discutir a insatisfação que aparece tanto nos discursos dos alunos como dos professores. A autora, em seu livro *Exercícios de*

SUMÁRIO

Indignação - escritos de Psicologia e Educação, defende que as dificuldades impostas aos professores (e outros funcionários) pelas políticas educacionais perversas que os inferiorizam e desqualificam têm um efeito indireto sobre os alunos e sobre a instituição como um todo, pois a forma encontrada por funcionários para lidar com essas violências é a ampliação das tentativas de controle autoritário e a atribuição dos problemas da escola unicamente aos alunos. É possível observar esse tipo de movimento no comentário da diretora sobre os alunos “não serem feitos de açúcar”; a diretora queixou-se de modo informal sobre a frequência dos alunos, dando a entender que os alunos não compareciam porque não querem. Tal preocupação com a assiduidade dos alunos pode parecer, a princípio, adequada; porém, sabemos que essa questão deriva diretamente das punições que a escola recebe da SEDUC em caso de baixa frequência, como redução de bônus e fechamento de turmas. Por isso, a gestão recomenda dar presença até mesmo para os alunos que “matam aula no corredor” (sic).

Durante a maioria dos encontros realizados na escola, foi possível identificar a indignação dos professores com relação a diversas políticas impostas pela gestão e pelo governo estadual, como a problemática do almoço, denunciada por uma professora. Neste contexto, ela se queixou sobre a postura das funcionárias da cantina, que solicitaram que ela esperasse para almoçar no fim da fila, caso sobrasse, após todos os alunos se servirem. Os professores deveriam ter o direito de se alimentar na escola assim como os alunos. A docente sabe que o ocorrido se deu por orientações da gestão, não por iniciativa das funcionárias. Ainda sobre a proibição do almoço para os professores no refeitório, outra docente destacou um contraponto sobre a fala da colega, ao expor que “a comida é dos alunos” (sic).

Entende-se que todos esses acontecimentos contribuem para a insatisfação dos professores em habitar o espaço da escola,

SUMÁRIO

a ponto de contarem os dias para ir embora. Durante a dinâmica de Fotolinguagem, pudemos perceber que os alunos estão sensíveis a essa postura dos professores, reconhecendo que muitas aulas carecem de planejamento e intencionalidade. Vigotski (2020) nos aponta que essa é uma característica fundamental do conhecimento científico, função típica da escola, diferentemente do conhecimento cotidiano. Muitos alunos se queixaram sobre a postura e a baixa frequência de alguns docentes. Em uma das aplicações, uma professora acompanhou a atividade e, ao final, ficou surpresa com o posicionamento dos alunos, pois observava uma certa incoerência entre a fala deles naquele momento e o comportamento durante as aulas, visto que houve uma cobrança sobre a presença e o conteúdo dado pelos professores, mas, mesmo quando havia um conteúdo de maior interesse da turma, os estudantes pareciam não corresponder.

Destacando-se a importância do acolhimento das demandas dos alunos e a valorização da dimensão afetiva e emocional das relações (Silva, 2012; Manso; Sousa, 2022), é fundamental considerar que os professores também precisam de um preparo emocional, desde o início da sua formação, para gerenciar seus conflitos e impasses, para, então, serem instrumentos de ajuda aos estudantes. Silva (2012) traz um questionamento central que também consideramos durante a nossa intervenção na escola: “Como pode o educador da escola pública desenvolver a competência emocional de seus alunos, quando ele mesmo, muitas vezes não a possui?” Nesse sentido, leva-se em conta as condições em que os docentes atuam, seja pela desvalorização do seu trabalho ou por situações estressantes enfrentadas com pouco recurso disponível (de infraestrutura ou de condições pessoais). Nesse sentido, destaca-se a importância no investimento de uma formação docente contínua e atualizada, alinhada com as demandas do dia a dia e sem o distanciamento brutal entre teoria e prática pedagógica, além da atuação da psicologia escolar e educacional, que se mostra essencial.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio em Psicologia Escolar e Educacional é uma experiência carregada de aprendizados, boas memórias e do sentimento de que pudemos contribuir positivamente para a instituição. Demanda reciprocidade e colaboração entre as estagiárias e os envolvidos no ambiente escolar, a fim de promover mudanças que não são instantâneas, mas podem contribuir efetivamente a longo prazo.

Na colaboração entre a universidade e a escola pública, foi possível cumprir os objetivos a que nos propusemos na elaboração e na aplicação do projeto de intervenção. A escola é um ambiente dinâmico, impactado por mudanças diárias, sejam elas internas ou impostas externamente pela Secretaria da Educação, o que implica nas dificuldades e necessidades de adaptação vivenciadas nesse contexto.

Ainda que o projeto tenha sido pensado para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, pudemos dialogar com professores, equipe pedagógica, agentes escolares, gestão e demais funcionários, que tanto contribuíram para que pudéssemos trocar experiências valiosas com a comunidade escolar. Através da compreensão de diversas perspectivas, a atuação em Psicologia Escolar se enriquece, com o objetivo de contribuir para encontrar alternativas diante das dificuldades, com pensamento crítico e em parceria com os envolvidos no ambiente escolar, a fim de que haja um benefício mútuo, para as estagiárias e para a escola, como propõem as *Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo na Educação Básica* (CFP, 2019).

Os resultados positivos das dinâmicas contribuíram para uma desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre escolas públicas na visão dos professores e dos alunos. Em todos os encontros, os jovens foram colaborativos, engajados e destacaram suas perspectivas sobre o dia a dia na escola. Com relação a isso, o pensamento crítico nem sempre é colocado nos modelos de ensino tradicionais, em que há, muitas vezes, apenas memorização do conteúdo. Na dramatização, além do aspecto cognitivo, explora-se também o lado

SUMÁRIO

socioafetivo, contribuindo com a formação integral dos alunos, como propôs Lemos et al. (2024). Com isso, é possível considerar que o engajamento dos alunos nessa proposta foi positivo por se tratar de algo diferente do que é apresentado habitualmente e que teve sentido construtivo, já que, além de encenarem, eles contribuíram com discussões e reflexões sobre as temáticas levantadas, rompendo com o estereótipo da “indisciplina escolar” e rebeldia dos adolescentes. Implicados na sua realidade, eles também devem ser vistos como agentes ativos e parte de mudanças possíveis no ambiente escolar.

Sobre isso, recorremos a Checchia (2010), que realizou um importante trabalho com adolescentes de classes populares na escola e constatou que muitos conflitos são reflexos da visão negativa a respeito da adolescência. Identificou, entretanto, que alguns professores rompiam com esta concepção pessimista e pejorativa sobre essa fase da vida, desenvolvendo uma atitude de escuta, de acolhida, de respeito, o que fazia toda a diferença na relação estabelecida entre os adolescentes e a escola.

Em nosso estágio, foi possível compreender as queixas dos estudantes, mas com foco em alternativas para resoluções de conflitos e melhoria da qualidade nas vivências escolares. Foi uma experiência colaborativa, em que os alunos também puderam contribuir com propostas e isso foi feito ao sugerirem a realização de assembleias de turma. Essa ação é positiva para melhorar o diálogo entre os níveis hierárquicos da escola e foi sugerida na devolutiva institucional à gestão da escola.

Por vezes, replanejamos cronogramas, substituímos professores e encontramos outras adversidades não previstas na prática do estágio. Ainda assim, foi possível realizar um bom trabalho com os alunos, acolher os professores e ajudá-los da melhor forma, articulando teorias e práticas. Esse aspecto foi valorizado por professores e gestores que nos acompanharam continuamente nesse processo e, principalmente, pelos jovens, que aderiram muito bem à nossa proposta. Ao dar referencial sobre a combinação entre firmeza e afeto, esperamos que eles levem isso para outras relações interpessoais com o fim da vida escolar.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n.2, p. 469-475, 2008.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: Cumplicidade ideológica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.
- CALDAS, R. F. L. **Recuperação Escolar: será que recupera?** Um estudo a partir da Psicologia Escolar. 1. ed. São Paulo: Alínea, 2021.
- CALDAS, R. F. L.; ARAÚJO, M. V. (Orgs.). **Estágios em Psicologia Escolar** – a atuação profissional na formação. 1. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2021.
- CHECCHIA, A. K. A. **Adolescência e Escolarização numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar**. 19 ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 29 ed. Brasília, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FODRA, S. M.; SOUZA, M. P. R. Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, v. 26, n. esp. 3, p. 1-19, 2022.
- KUPFER, M. C. M. O que toca à psicologia escolar. *In*: MACHADO, A. M. **Psicologia Escolar**: em Busca de Novos Rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- LEITE, S. A. S. (Org). **Afetividade** – as marcas do professor inesquecível. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- LEMOES, P. B. S. et al. A pesquisa na pós-graduação stricto sensu sobre o uso de dramatizações: uma revisão da literatura (2018-2023). **Revista Educar Mais**, v. 8, p. 614-631, 2024.
- MANSO, A. V. F. T.; SOUZA, R. P. **A percepção de professores diante da importância da educação emocional e seus benefícios para o processo ensino/aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SUMÁRIO

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. 2. ed. São Paulo: Quieroz, 1987.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 29-25.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. Universidade de São Paulo. 29. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2022.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEDUCSP) [Site institucional]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/nossa-atuacao/programa-psicologos-nas-escolas/>

SILVA, A. M.; GOMES, T. A. M.; MOTTA, V. C. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, n. 63, p. 137-155, 2020.

SILVA, G. A. A educação emocional e o preparo do profissional docente. **Cairu em Revista**, v. 1, n. 1, p. 5-15, 2012.

SILVA, S. R.; SILVEIRA, L. G.; FRAGA, L. P.; GOMES, O. V. A dramatização como estratégia de ensino-aprendizagem na perspectiva discente: um relato de experiência no curso de medicina. **Revista de Medicina**, v. 98, n. 5, p. 324-328, 2019.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 616-620, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.



4

*Sonia da Cunha Urt
Valquíria Rédua da Silva*

ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS ESCOLARES DO PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM – AJA EM MATO GROSSO DO SUL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.4

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada neste capítulo foi realizada com o grupo de Psicólogas Escolares e Educacionais que atuavam em um projeto de correção de fluxo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e teve como objetivos investigar a concepção de destas profissionais acerca da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e analisar as práticas utilizadas por elas frente às demandas de violência que se manifestam na escola. Apresenta-se aqui um recorte dos dados da pesquisa que se relacionam à atuação da Psicologia Escolar e Educacional. A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, teoria organizada a partir do materialismo histórico-dialético.

O projeto supracitado é denominado Avanço do Jovem na Aprendizagem, um projeto de correção de fluxo escolar direcionado à adolescentes e jovens de 15 a 22 anos, em distorção Idade-Série. Em 2021, ano de realização da pesquisa, o projeto AJA/MS foi desenvolvido em 51 unidades escolares da Rede Estadual de Ensino distribuídas em 45 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. Cada uma dessas escolas era acompanhada por um profissional de Psicologia Escolar e Educacional, dessa forma, todos estes profissionais foram convidados a participar da pesquisa.

Ressalta-se que foram excluídos da pesquisa os profissionais psicólogos(as) educacionais que trabalham na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul, em setores da Secretaria de Educação e na Educação Especial, mas que não estavam ligados ao projeto de curso Avanço do Jovem na Aprendizagem.

Outro fator preponderante é que, considerando a pandemia de COVID-19 e seguindo os protocolos de biossegurança recomendados pela OMS, os instrumentos foram aplicados à distância, na modalidade virtual, com gravações de vídeo e áudio, na plataforma de videochamadas, *Google Meet*.



SUMÁRIO

INSTRUMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa foi realizada em duas fases, na primeira utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário on-line, com 24 questões ao total. O instrumento foi disponibilizado por e-mail e pelo aplicativo de mensagens de textos Whatsapp para todo o grupo de 51 psicólogos que atuavam no Projeto AJA-MS, o questionário ficou disponível por um período de 02 meses e, apesar das dificuldades de adesão ao questionário pela crescente demanda de atividades impostas pela pandemia, obteve-se, no total, 27 participações.

Na segunda fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os selecionados, utilizando como critérios de exclusão o tempo de vínculo de trabalho de cada profissional no projeto. Entendeu-se que, considerando-se os objetivos da pesquisa, o período maior de contato com o projeto abarcaria informações que atenderiam os objetivos. Ressalta-se que o critério não pressupõe que o maior tempo de vínculo com o projeto denote mais experiência em Psicologia Escolar e Educacional por parte dos profissionais.

Assim, foram excluídos da entrevista os(as) psicólogos(as) com menor tempo de vínculo com o projeto, e então, convidados a participar os cinco profissionais com maior tempo, totalizou-se uma amostra de 10% do total de profissionais incluídos na pesquisa. Todos os convidados aderiram ao convite. As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade dos participantes, com uma média de 30 minutos de duração cada. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e todos os materiais coletados foram devidamente resguardados, de acordo com os preceitos éticos do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa-CONEPE.

SUMÁRIO

A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS EM ANÁLISE: LEITURA DOS DADOS ENCONTRADOS

ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO

As respostas obtidas pelo questionário foram analisadas tanto pelo caráter quantitativo, em relação à frequência dos dados, como por leituras de caráter qualitativo, com categorizações das respostas por semelhanças dos conteúdos, principalmente em relação às questões abertas. Nas respostas obtidas no questionário, dos 51 convidados obteve-se a participação de 27 profissionais, totalizando 54% de participação. Para análise dos dados, os participantes foram identificados seguindo a ordem numérica das respostas registradas no formulário online (de 01 a 27).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Inicialmente separaram-se os dados de identificação e de formação acadêmica presentes no questionário, e para as leituras de caráter qualitativo e quantitativo, as respostas foram organizadas em categorias, para serem analisadas a partir do objetivo proposto nesse trabalho.

Esses dados forneceram importantes informações para traçar o perfil das psicólogas vinculadas à Educação e que atuam no projeto AJA-MS. Em relação ao gênero, verificou-se que a maioria, 88,9%, são mulheres o que corresponde a vinte e quatro participantes e apenas três do sexo masculino, correspondendo a 11,1%. Esse dado corrobora com estudos já realizados sobre o perfil do

SUMÁRIO

Psicólogo brasileiro. A pesquisa do Conselho Federal de Psicologia-CFP sobre a atuação de psicólogas (os) em Políticas de Educação Básica foi realizada no ano de 2009, e constatou que, nessa área, 81,3 % são mulheres.

Em uma outra pesquisa, realizada por Souza (2010) sobre a atuação do psicólogo na rede pública de Educação, constatou que dos 108 psicólogos que responderam ao questionário, apenas cinco eram do sexo masculino, o que representa 4,6% da amostra. De acordo com Souza (2010), uma explicação possível para essa diferença na distribuição do sexo pode ser o fato de que a origem da ciência psicológica brasileira esteja fundada no ensino de Psicologia, que era ministrada nos antigos cursos das Escolas Normais, ou seja, instituições tradicionalmente formadoras de professoras do ensino primário, cujas alunas eram majoritariamente mulheres.

Quanto à idade, das 27 participantes, 66,6% com idade acima de 30 anos e 33,4% com idade entre 25 a 29 anos. Em relação ao estado civil, encontra-se a prevalência de solteiras com 48,1% e das profissionais casadas, 40,7%.

No que tange a formação em Psicologia perguntou-se há quanto tempo concluíram a graduação, verificou-se que grande parte deles, 60%, têm mais de 10 anos de formados. Quanto à formação em nível de pós-graduações, os resultados apontaram que 85,2% possuem algum tipo de formação após a graduação e 14,8% não têm pós-graduação.

Em relação ao nível de pós-graduação, solicitou-se ao participante que assinalasse entre as opções especialização, mestrado ou doutorado. Os resultados, apontam que a maioria dos participantes que cursaram pós-graduação fizeram curso em nível de especialização, correspondendo a 91,3% dos respondentes. Apenas 8,7% fizeram mestrado e nenhum dos participantes cursou doutorado. Reconhece-se que o investimento em cursos de pós-graduação é

SUMÁRIO

essencial para que se conheçam as novas discussões do campo de atuação educacional.

A partir das respostas sobre o curso realizado, pode-se conhecer a área estudada por cada participante. As respostas foram elencadas dentro de três categorias possíveis: A) Educação, B) Clínica e C) Outros.

Na categoria Educação agrupamos as psicólogas que indicaram cursos estritamente ligados ao tema, como Educação Inclusiva, Pedagogia, docência para o Ensino Superior, educação, pobreza e desigualdade e educação especial. Os cursos de pós-graduação em Psicopedagogia também foram alocados nessa categoria, sobre o entendimento de que são cursos que, em geral, possuem uma visão de ensino-aprendizagem centrada no aluno, em sua dificuldade de compreender os conteúdos escolares. As respostas nessa categoria corresponderam a 44,4%.

Na divisão referente à Clínica foram reunidas respostas que citaram cursos de caráter clínicos, como técnicas psicoterápicas, cursos sobre distúrbios do desenvolvimento, saúde mental e neuropsicologia. As respostas nessa categoria corresponderam a 27,8%.

No agrupamento Outros foram distribuídas respostas que apresentavam cursos em outras áreas como: psicologia do trânsito e psicologia do trabalho. As respostas nessa categoria corresponderam a 27,8%.

Os dados sinalizam um crescimento dos investimentos de formações, após a graduação, na área educacional, o que pode corroborar com o necessário desenvolvimento, defendido por Meira (2003), no sentido de uma construção de uma atuação crítica em Psicologia escolar. Nesse sentido, a autora considera muito importante que:

[...] a universidade abra espaços para o desenvolvimento de projeto de formação continuada dirigidos aos psicólogos que estão atuando no mercado de trabalho, para que

SUMÁRIO

tenha oportunidade de refletir sobre as questões emergentes e sua prática à luz dos avanços teóricos críticos já conquistados. Acreditamos que esse encontro pode não apenas enriquecer a atuação dos profissionais, como também contribuir para que se rompa o círculo vicioso da mediocridade que tem encontrado fértil terreno nas universidades brasileiras (p. 66).

DADOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Em relação à trajetória profissional das participantes da pesquisa, indagou-se sobre a experiência no campo antes de atuarem no Projeto AJA, se haviam recebido formação/orientação para a prática, quais foram as formações/orientações e sobre o tempo de experiência/ atuação prática na área.

Quanto à experiência profissional anterior, os dados demonstram que a maioria, 66,7%, não possuía experiência em Psicologia Escolar e Educacional antes de ingressarem no Projeto AJA. Acerca do tempo de atuação na área, 55,5% está há mais de quatro anos trabalhando no projeto AJA e, quanto à formação para a atuação no campo, 85,2 % passaram por formação para trabalhar com Psicologia Escolar e Educacional e 14,8% não receberam formação. Encontrou-se psicólogas que relataram ter feito estágio na área de Psicologia Escolar e Educacional, na graduação somente, e aqueles que relatam ter participado de cursos de curta duração, primordialmente os ofertados pela Coordenadoria de Psicologia Educacional - COPED/SED, dados equivalentes a 66,6% das respostas.

Esses dados vão ao encontro do cenário encontrado antes da regulamentação da Lei 13.935 em relação à presença desses profissionais no contexto educativo. Percebe-se que profissionais de psicologia inseridos no contexto educacional eram encontrados apenas nas secretarias de educação e, geralmente, vinculados à educação especial (Souza, 1996).

SUMÁRIO

As respostas demonstram que esses profissionais, para incluírem-se nas discussões recentes da área, precisam procurar cursos e investir em formações complementares após a conclusão de sua graduação, corroborando com a ideia de que o currículo da formação inicial nos cursos de Psicologia pelo Brasil segue a uma lógica formal, e “reafirmam o caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo” (Souza, 1996, p. 10).

DADOS DAS CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Em relação às concepções teórico-práticas da atuação profissional, foram agrupadas e analisadas as respostas dadas às questões em relação à prevalência das teorias na formação inicial da psicóloga, ao referencial teórico-metodológico utilizado na prática profissional atual, às possibilidades de atuação da Psicologia Escolar e Educacional, e em relação aos subsídios utilizados para o trabalho na escola.

No que tange ao referencial teórico que as profissionais identificam na formação inicial, as respostas a essa questão mostram que 57,7% responderam ter prevalência a Teoria Cognitivo Comportamental-TCC; 23% responderam que foi a Psicologia Histórico-Cultural e outros 23% sinalizaram a Psicanálise. Outros referenciais teóricos foram citados com menor prevalência.

Do ponto de vista de formação para a Psicologia Escolar e Educacional, com base nas respostas aqui apresentadas, nota-se que a formação inicial em Psicologia segue o viés tradicional da formação mantendo o foco da graduação para atuação clínica, prevalecendo o ensino de métodos e técnicas de consultório. Portanto, a formação inicial em Psicologia pouco oferece subsídios teórico-práticos para a atuação do psicólogo na escola.

SUMÁRIO

Evidenciam-se também nesses dados as lacunas nos cursos de formação do futuro psicólogo, na graduação, que não fornecem subsídios sólidos para embasar a atuação em psicologia escolar. Souza e Toassa (2015), na pesquisa bibliográfica intitulada “A formação de psicólogos escolares no Brasil”, revisaram trabalhos publicados entre 1988 e 2011, e afirmam que a grande falha da formação do futuro psicólogo escolar é a visão unicamente voltada para a testagem e rotulação do aluno. As autoras continuam dizendo:

A formação em psicologia escolar é extremamente importante para a atuação do psicólogo, independente da área em que este se encontra, porém, ela mostra-se inadequada para o atual contexto social e funcional do psicólogo, pois se revela muito centrada na clínica, negligenciando pontos importantes da formação social. Dessa forma, sem a devida formação, os psicólogos que vão atuar nas escolas acabam por assumir práticas psicologizantes para os problemas que se apresentam nela. Práticas estas que em nada possibilitam uma atuação centrada na real atividade que um psicólogo deve exercer na escola (Souza; Toassa, 2015, p. 282).

Um outro ponto identificado pelas autoras no referido estudo diz respeito ao fato dos cursos de formação em psicologia não abordarem conteúdos “ligados à inclusão escolar, à estrutura e funcionamento das escolas públicas no Brasil, às especificidades da população brasileira” e essas falhas proporcionam práticas que legitimam a discriminação no ambiente escolar e patologizam os(as) estudantes (Souza; Toassa, 2015, p. 283).

Nota-se também a ausência de investimento em formações para esse campo em específico, o que se justifica pela baixa quantidade de colocação profissional ou a falta de perspectiva em relação ao futuro profissional, considerando-se que concursos para atuações em psicologia escolar e educacional são escassos.

SUMÁRIO

Dessa forma, compreende-se que há uma necessidade veemente de investimento na formação inicial da Psicologia Escolar e Educacional a fim de atender os preceitos da Lei 13.935 e contribuir com a efetivação do processo educativo, pois “cada vez mais, sente-se a necessidade de ‘formar’ profissionais identificados com a área, e que procurem colocar a Psicologia escolar como atividade profissional principal e não como mero ‘bico’” (Balbino, 1990, p. 92).

Na pergunta que indagava aos participantes sobre qual referencial utilizavam no seu trabalho, a saber: “Na atualidade, qual referencial teórico-metodológico você utiliza em sua prática profissional?”, o questionamento visava identificar as referências teórico-metodológicas nas quais os psicólogos têm embasado sua atuação.

A partir das respostas, foram criadas subcategorias a fim de agrupar os diferentes autores citados pelos participantes, relacionando o autor a área da Psicologia com a qual está mais adequada à sua produção conforme especificadas a seguir, sequência definida conforme a prevalência das respostas: 1) Educação; 2) Clínica e 3) Outros; 4) Indefinidos; A proposta de enquadramento baseia-se na divisão apresentada por Souza (2010) na pesquisa intitulada: A atuação do psicólogo na rede pública de educação.

Na Subcategoria Educação foram agrupados os autores da Psicologia Histórico-cultural, da Teoria Crítica, pensadores da Educação, da Psicologia Escolar e também autores da psicopedagogia. Na sub-categoria Clínica incluíram-se as respostas que citaram autores de diversas correntes psicoterápicas, de obras sobre distúrbios do desenvolvimento e a psicanálise. Na subcategoria Outros ficaram as respostas de autores de autoajuda e os grupos diversos de autores. Por último incluíram-se na subcategoria Indefinidos aquelas respostas que não apresentaram uma definição teórico-metodológica consistente.

SUMÁRIO

1) EDUCAÇÃO

Verificou-se nas respostas que 40,7% dos participantes citaram Lev Vigotski, sendo este o autor mais citado. Tido como o principal nome da Psicologia Histórico-Cultural, o autor considera os aspectos sociais e culturais para o desenvolvimento humano, e julga de extrema importância que se estude os processos de escolarização (Vygotsky, 2007). A resposta do participante 19 retrata essa perspectiva.

[...] Vale pontuar que é importante o psicólogo escolar estar atualizado quanto às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, especialmente que embasam o corpo teórico da escola em que trabalhamos, focalizando nos processos cognitivos e como trabalhar em relação ao ensino aprendizagem. Contribuem leituras de Lev Vygotsky, outros que tem muito a contribuir dentro da escola em artigos e algumas formações também trazem é Paulo Freire e Pedro Demo, pontuando sobre o protagonismo juvenil (Participante 19).

Outras respostas evidenciam a utilização da Psicologia Histórico-cultural, como nos trechos a seguir:

[...] Vygotsky é sempre utilizado como base, tendo em vista, que o trabalho é realizado com adolescentes que, em sua maioria, estiveram em situação de abandono escolar e/ou têm famílias desestruturadas, portanto, é importante entender como as relações sociais desses estudantes fazem parte do seu processo de aprendizagem (Participante 26).

Por outro lado, esses dados devem ser tomados com cuidado, pois na correlação das respostas com a prática profissional, não fica claro a maneira que este autor, ou outros vêm sendo adotados na prática da psicologia, uma vez que existem inúmeras divergências teóricas entre seus estudiosos. Na pesquisa realizada por Souza

SUMÁRIO

(2010), essa prevalência também foi constatada, naquele estudo dos 108 participantes 46% dos respondentes citaram Vigotski, nesse sentido, a autora adverte que:

[...] a quantidade de citações desse autor revela, por um lado, que há um contato com a obra dessa perspectiva teórica entre os psicólogos, por outro, não é suficiente para que possamos compreender este dado como um indicativo de que tal referência está ou será utilizada na atuação profissional (Souza, 2010, p. 120).

Outro dado que precisa ser considerado é a junção dos teóricos Jean Piaget e Lev Vigotski como integrantes da mesma corrente teórica. Algumas respostas evidenciam essa prática criticada por estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural.

Nota-se que essa medida comparativa tem sido amplamente aceita no meio acadêmico e educacional; contudo, é importante assinalar que os estudos sobre Piaget e Vigotski destacam importantes características da obra desses autores que corroboram com a distinção das abordagens, notadamente a perspectiva de desenvolvimento individual atribuída ao primeiro e a perspectiva social ao segundo.

Vygotsky (2009) apresenta observações críticas às obras de Piaget e sobre a direção do desenvolvimento psicológico tomado por este. Nesse sentido, Rego (2002), defende a necessidade de examinar, com minúcia e cautela, as posições políticas, filosóficas e científicas desses dois autores, para que as complementaridades, as diferenças e até as divergências entre as teorias pudessem ser identificadas e analisadas de forma mais consequente.

Do mesmo modo que Vigotski apareceu com frequência nas respostas dos participantes da pesquisa, também foram encontrados, entre os citados, autores clássicos da Psicologia Clínica, como apresentados na subcategoria a seguir.

SUMÁRIO

2) CLÍNICA

Na subcategoria clínica os profissionais sinalizam que utilizam referenciais voltados para o trabalho clínico do(a) psicólogo(a). Foram citados com dominância referenciais da Terapia Cognitivo Comportamental, totalizando 29% das respostas como as registradas no trecho abaixo:

[...] Continuo optando por comportamental, pois acredito muito que todo comportamento pode ser estimulado exteriormente e a partir desse estímulo posso ajudar meus estudantes em suas tomadas de boas decisões (Participante 5).

A participante 8 também apresenta resposta nessa direção, utilizando o termo clínico paciente para se referir aos estudantes:

[...] TCC - ela direciona no que realmente o paciente precisa trabalhar, no momento a mais estruturada (Participante 8).

Outra resposta enquadrada nesta sub-categoria está exposta abaixo:

[...] Análise do comportamento. A AC se encaixa no contexto escolar, podendo trazer ao ambiente escolar modelação de comportamentos e treinos com facilidade de conciliar, já baseado em pesquisas existentes (Participante 6).

Esses dados vão de encontro àquilo que é teorizado pelos estudiosos da Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica, que abordam e criticam o trabalho do psicólogo tradicional que tem como principal objetivo o trabalho com estudantes e pais em um modelo clínico de atuação, desconsiderando-se as multideterminações do comportamento humano. A resposta do participante 15 evidencia um modo de atuação tradicional com base em referencial clínico.

[...] TCC, pois dentro do projeto a análise do comportamento ajuda muito na resolução de problemas dentro da instituição escolar (Participante 15).

SUMÁRIO

Como pontua Meira (2000), a Psicologia Escolar tradicional, como resultado de uma visão liberal e ideologizada, tem partido de quatro premissas fundamentais: primeiro, o objeto de atuação da Psicologia Escolar é o estudante; segundo, a finalidade deste profissional na escola é contribuir para eliminação de problemas e conflitos entre os estudantes; terceiro, os problemas educacionais são problemas individuais, com origem no próprio estudante e quarto, tais problemas devem ser diagnosticados e tratados.

Desse modo, visando o tratamento desses problemas, justificam-se a utilização de práticas de consultórios, com enfoque teórico-metodológico clínico, como encontrado nas respostas citadas aqui.

Na direção de uma efetiva mudança no modo de atuação tradicional da Psicologia Escolar, Meira (2003) defende que:

A apreensão adequada dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural contribui para rompermos com essa visão conservadora que traduz desigualdades socialmente produzidas em problemas individuais, culpabilizando e patologizando os alunos, e nos fornece elementos importantes para a construção de um posicionamento crítico da Psicologia Educacional (p. 13).

3) OUTROS

Nessa subcategoria alocou-se as respostas dos psicólogos que citaram outros teóricos que não apresentaram um direcionamento específico para área clínica ou educação, como na resposta a seguir:

[...] Ainda a abordagem humanista de Carl Rogers, voltada para a educação, pois o mesmo possui uma abordagem não-diretiva, na qual o professor, ou psicólogo, como é o meu caso, atua como um facilitador no processo de aprendizagem, na qual o próprio aluno é o responsável (Participante 16).

SUMÁRIO

[...] Metodologia da problematização - Neusi Aparecida Navas Berbel, Comunicação não-violenta - Marshall Rosenberg, Jean Piaget, entre outros (Participante 10).

4) INDEFINIDOS

Algumas respostas apontam para uma inconsistência teórico-metodológica que embasa a prática profissional, sinalizando dessa maneira um ecletismo teórico ou pluralismo metodológico, como apresentado abaixo:

[...] não tenho um referencial teórico específico, mas em minha prática busca olhar biopsicosocial do indivíduo me apoiando nas teorias em atendam na necessidade da realidade apresentada (Participante 21).

Outra resposta que apresenta uma inconsistência teórica fica evidente a seguir:

[...] na verdade, não uso uma específica, gosto muito de ter um olhar singular para cada aluno, respeitando sua história de vida (Participante 3).

Nessa direção, Tonet (2007) defende que o pluralismo metodológico tem sentido:

Às vezes ele é entendido como ecletismo, ou seja, a liberdade de tomar ideias de vários autores e articulá-las segundo a conveniência do pensador. Isto normalmente é feito sem o cuidado de verificar com rigor a compatibilidade de ideias e paradigmas diferentes, dando origem a uma colcha de retalhos, quanto mais, inteligentemente tecida. O pluralismo metodológico, porém, pretende não ser nem dogmático, nem eclético e nem relativista. Pelo menos aquele que se declara anti-pós-moderno. Ele pretende chegar à verdade, mas o problema que enfrenta é: como não ser dogmático, nem eclético ou relativista? (p. 3).

SUMÁRIO

Assim, o autor pondera que a variedade das propostas metodológicas a serem interconectadas, a gosto de cada um, atualmente, é tão vasta que é digna de um supermercado (Tonet, 2007).

Evidenciam-se também nas respostas às lacunas decorrentes da formação acadêmica no esclarecimento das bases epistemológicas que sustentam cada ciência estudada. Alguns profissionais não conseguem identificar uma teoria que oriente sua prática, porém todos eles possuem uma visão de homem e uma visão de mundo que incidem em sua prática. A resposta abaixo demonstra tais lacunas:

[...] Vivências durante a pandemia. Como transformar a vida do outro. Acolhimento. Olhar, diagnóstico. Empatia (Participante 24).

Os resultados apontam a existência de uma grande diversidade, tanto de autores, quanto de obras citadas pelos participantes. A partir de uma leitura horizontal dessa questão, é possível perceber a influência da base teórica utilizada e dos autores citados no trabalho realizado. Observou-se que os autores influenciam diretamente as concepções adotadas e as formas de atuação. Percebe-se também que a perspectiva crítica de atuação, defendida nesse trabalho, é maioria neste grupo.

Sobre as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar e Educacional e como esse contribui nas diversas situações vivenciadas no espaço escolar, solicitou-se que descrevessem o que pensam sobre as ações para a atuação do(a) psicólogo(a). A partir análise dos dados, encontramos 25 respostas que foram, como no item anterior, enquadradas em subcategorias: 1) Institucional; 2) Indefinidos e 3) Clínico.

Na subcategoria Institucional reúnem-se respostas referentes à uma atuação que contemplasse formas de intervenção nas quais participam diversos atores do contexto escolar e que defendem uma perspectiva de atuação do(a) Psicólogo(a) Escolar e Educacional

SUMÁRIO

diferente do modelo tradicional. Na subcategoria Indefinidos encontram-se as respostas que não apresentam definições claras sobre a atuação do(a) Psicólogo(a) na educação.

Na subcategoria Clínico incluem-se resultados que apontam na direção de uma atuação profissional individualizada, baseada em diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.

1) INSTITUCIONAL

Neste grupo, foram reunidas respostas que apresentavam como foco a instituição educativa como um todo, incluindo o trabalho do(a) psicólogo(a) na formação de professores e intervenções junto às escolas, versando dessa forma uma atuação que tivesse uma tendência de atuação institucional. As respostas nessa categoria totalizaram 55,5% dos respondentes. Consoantes a esse tipo atuação foram encontradas respostas como as descritas abaixo:

[...] o psicólogo trabalha com toda a comunidade escolar, ou seja, desde gestão, professores, estudantes e família dos estudantes. Esse profissional deve trabalhar as demandas trazidas por todo esse contexto escolar, que vai desde aspectos sócio-culturais-emocionais, até demandas familiares. Além disso, o psicólogo escolar/educacional deve trabalhar em conjunto com a rede de assistência social, educacional, de saúde e segurança do Município e, essas demandas podem ser trabalhadas dos mais diversos modos, como: dinâmicas, oficinas, vídeos, debates, entre outros (Participante 15).

De acordo com Santos e Toassa (2010), atuar no ambiente educacional não se restringe somente a conhecer teorias e técnicas; há a necessidade de conhecer o ambiente de atuação, de saber com que sujeito lidará. Nesse sentido, corrobora o trecho a seguir:

SUMÁRIO

[...] acredito que primeiramente desmistificar nosso papel no contexto escolar, já que ainda existe uma visão clínica sobre a atuação do psicólogo e é nosso dever abrir espaços para diálogos e fazer entender a importância do nosso trabalho nas instituições de ensino. Trabalhar de maneira coletiva com todos os atores educacionais, buscando o entendimento e superação das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar pelos envolvidos, que possam dificultar o processo de ensino- aprendizagem. Suporte aos professores em seu plano de ação, para que o conteúdo que será desenvolvido seja coerente com o contexto do aluno. Projetos de intervenção e informação sobre temas atuais e pertinentes aos alunos como Drogas, violência, emoções e etc. (Participante 25).

A articulação com a rede de atendimento e a mediação de conflitos no espaço escolar apresentam-se como perspectivas de atuação.

[...] O psicólogo escolar pode contribuir de inúmeras formas no ambiente escolar, tanto com a equipe pedagógica, quanto com os alunos. Em situações de mediação de conflitos, tanto com projetos, ideias de projetos a serem elaborados e executados com a comunidade escolar. Poder contar com as Redes de Atendimento facilita o processo de encaminhamentos (Participante 10).

Na resposta do participante 17, este nomeia a atuação do Psicólogo como facilitador dentro do espaço escolar.

[...] Psicólogo escolar é um facilitador dentro do ambiente escolar, podendo atuar de diversas formas, nos relacionamentos interpessoais, na relação da família com a escola, do estudante e a escola, facilitar o trabalho em rede entre os profissionais, trabalhar com a comunidade, suas potencialidades e dificuldades, facilitar o acesso da família na rede de atendimento, atuar no planejamento junto ao professor, colaborar com projetos pedagógicos (Participante 17).

SUMÁRIO

Nessa direção, Souza (2010), teoriza em sua pesquisa que:

O modo tradicional privilegiava o atendimento apenas aos alunos que apresentam algum tipo de queixa, em alguns casos de modo clínico, e os psicólogos em suas respostas demonstraram que o papel do psicólogo na Educação é ir além deste atendimento focalizado no aluno, rompendo com este tipo de atuação e criando oportunidades para um trabalho com todos na escola, de modo Institucional (Souza, 2010, p. 142).

As respostas contidas neste eixo apontam na direção de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional por evidenciarem ações que rompam com as ideologias positivistas, visem a qualidade do processo educativo e a transformação da realidade.

2) INDEFINIDOS

Neste campo, observaram-se afirmações cujo foco de intervenção encontrava-se ora no estudante, ora em outros componentes da escola (pais, professores, gestores), ora não apresentavam uma clareza nas ações. Foram agrupadas neste item 33% das respostas que podem corresponder a uma forma intermediária de atuação ou podem ainda indicar um processo de mudança pelo qual a área de Psicologia Escolar e Educacional vem passando.

[...] o psicólogo tem uma visão da importância da história de vida do sujeito, fundamental para o entendimento do comportamento e conceito de vida do estudante e do território em que a escola faz parte. Ter esses dois conhecimentos é fundamental para iniciar uma proposta de trabalho relacionado a esse tema (Participante 7).

Algumas respostas aproximam-se de uma concepção de senso comum, não apresentando embasamentos teórico-metodológicos definidos.

SUMÁRIO

[...] o psicólogo é o mediador, procura entender o que houve pra que levasse ao desentendimento, enquanto que os outros só apontam (Participante 8).

Uma hipótese que surge ao analisar tais respostas é a de que alguns profissionais não desenvolvem formas estruturadas de atuação no âmbito educacional, não utilizam referências teórico-metodológicas consistentes e não possuem clareza dos objetivos das ações empreendidas na escola.

Na direção de mudanças para esse cenário, Patto (2005) argumenta que “os próprios psicólogos necessitam ultrapassar o senso comum que impregna a maior parte de suas teorias” (p. 101) e pensar o próprio pensamento; para isso faz-se necessário compreender a historicidade da Psicologia e da profissão, enfim, precisam ter ciência de que as teorias “são construções culturais que só podem ser entendidas se pensadas no interior da história econômica, social e política de um país (p. 101)”. A autora argumenta que somente dessa maneira será possível passar de subalternos a pessoas conscientemente históricas, a protagonistas.

3) CLÍNICO

Encontram-se neste grupo respostas que incluem na atuação do psicólogo escolar e educacional várias ações; nesse caminho alguns termos se destacaram nas respostas, como: o papel do psicólogo é “sanar déficits”, “apoio aos estudantes”, “bombeiros da escola”, dentre outros que evidenciam uma atuação com viés clínico, com foco no indivíduo. Exemplos desta perspectiva podem ser ilustrados pelo trecho:

[...] a atuação do Psicólogo na escola se faz cada vez mais necessário devido às diversas variantes que contribuem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos. O olhar do Psicólogo nas dificuldades ou problemáticas

SUMÁRIO

contribui para um melhor entendimento bem como na busca de estratégias pontuais para *sanar tais déficits* (Participante 2, grifo nosso).

Em alguns casos, notou-se que a compreensão do papel do psicólogo é a de que seja um profissional que trabalhe visando a adaptação dos estudantes.

[...] penso que os psicólogos podem contribuir para promover boa adaptação e potencializar o desenvolvimento destes estudantes, auxiliando nesta trajetória de aprendizagem (Participante 19).

A esse respeito, Barbosa e Marinho-Araújo (2010) identificam na trajetória da Psicologia Escolar no Brasil a predominância da concepção clínica, classificatória e medicalizante, que culpabiliza o estudante e sua condição socioeconômica e cultural pelas dificuldades de aprendizagem.

Outra resposta que evidencia uma atuação com viés clínico está descrita a seguir:

[...] acredito que a atuação de um psicólogo na escola possibilita o apoio e orientação dos nossos estudantes e também da sua família, buscando alternativas para o seu progresso e sucesso (Participante 5).

As perspectivas de atuação apresentadas aqui se coadunam com as críticas empreendidas por Patto (2005) em relação a uma atuação da psicologia que utiliza os instrumentos tradicionais que a ciência psicológica tem a oferecer e se propõem a diagnosticar e a tratar os estudantes que não correspondem ao perfil de normalidade psíquica.

Nota-se que alguns participantes deste estudo ainda professam uma ideologia que responsabiliza o estudante pelo fracasso ou sucesso escolar ao afirmarem que as contribuições do psicólogo



SUMÁRIO

para educação é conduzir os estudantes à adaptação e reduzem a atuação ao “apoio” e “orientação.”

Uma análise que se apresenta ao ler estas respostas é a de que, conforme teoriza Patto (2010) esses profissionais estão “destituídos da capacidade teórica de refletir sobre a filiação histórica da ciência que praticam” (p. 170), na medida em que continuam apoiar “do laudo psicológico ao estigma” (p. 170), não há uma reflexão crítica por parte dos profissionais que “aceitam” uma atuação puramente clínica, individualizante e patologizante. Identificou-se nessa subcategoria um percentual de 14% das respostas.

Acerca do último questionamento agrupado na categoria concepções teórico-práticas da atuação, perguntou-se a que eles recorrem para subsidiar a prática profissional. Como foi uma pergunta aberta, aceitando respostas variadas, encontrou-se 16 referências que dizem utilizar leituras de artigos científicos e livros como recurso à sua prática. Registraram-se também 14 alusões a vídeos nas plataformas como *Youtube*, como subsídios à prática, 08 apontaram que recorrem às formações e leituras disponibilizados pela COPED¹⁴. Alguns psicólogos relataram utilizar a troca de experiência com colegas da área como subsídio.

Observa-se, dessa forma, a necessidade de formação continuada para subsidiar a prática em Psicologia Escolar e Educacional, correlacionando com os itens anteriores que ressaltam a in experiência profissional, a formação acadêmica que não direciona para atuação do psicólogo na escola, fica evidente a necessidade de suporte, supervisão e acompanhamento de profissionais da psicologia que atuam nas escolas e revela-se também a importância de se ter um órgão normatizador que regulamente a atuação, junto às Secretarias de Educação. O trecho a seguir reforça essa análise.

14

Coordenadoria de Psicologia Educacional - COPED. Órgão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul responsável pela gestão do trabalho dos Psicólogos Escolares do AJA.

SUMÁRIO

[...] textos sugeridos pela COPED nas formações, vídeos educativos, sites como Brasil escola que possuem conteúdos interessantes e atuais, e orientações a COPED (Participante 18).

ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Ao analisar o contexto de uma entrevista do(a) Psicólogo(a) Escolar e Educacional inserido no Projeto AJA-MS, levanta-se a hipótese de que a situação pode causar insegurança ao(à) profissional, medo em relação às suas próprias respostas, receios de que essas lhes tragam prejuízos, considerando que quem realizou a entrevista é vinculada à Secretaria de Estado de Educação, por isso, inicialmente buscava-se esclarecer para o entrevistado que sua identidade seria preservada e que o objetivo da entrevista era de caráter estritamente acadêmico.

Analisar as falas desses profissionais a respeito da sua práxis exige uma interpretação dialógica, com a perspectiva de problematizar considerações a respeito desse objeto de pesquisa, por isso é um processo complexo e, ao mesmo tempo, relevante. A seguir apresentam-se as categorias de análises criadas para este fim.

Para analisar as concepções dos sujeitos em relação à atuação profissional foi preciso, primeiramente, investigar o que pensam em relação às ações deste na escola para consequentemente relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos.

Nessa categoria de análise podem-se elencar duas subcategorias que foram construídas com base nas declarações e nomeadas com expressões extraídas dos discursos dos sujeitos e que explicitam o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos desta pesquisa.

SUMÁRIO

Vale ressaltar que, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, busca-se nesse caminho entender o fenômeno estudado por meio da análise que considere a totalidade deste, visando uma compreensão de sua essência não somente uma análise apenas da descrição.

DA IDENTIFICAÇÃO

O grupo de sujeitos entrevistados é composto por 4 mulheres e 1 homem, com idades entre 29 e 45 anos e, o tempo de atuação em Psicologia Escolar e Educacional no Projeto AJA era de 5 anos para todos os participantes.

Para a apresentação das cinco entrevistas individuais os sujeitos serão identificados seguindo ordem numérica (de 01 a 05). Por uma questão ética e de sigilo, realizou-se um tratamento das transcrições, eliminando a abertura, perguntas intermediárias e o fechamento, feitos pela entrevistadora e retiraram-se elementos que pudessem levar à identificação dos entrevistados – nome de áreas e pessoas, hábitos de linguagem, referência a fatos muito específicos, dentre outros, entretanto, seus relatos estão intocados e verdadeiramente reais.

Atuação crítica: “Eu sei qual é minha função, mas na prática...”¹⁵

Os sujeitos 2, 3, 4 e 5 referem-se a uma atuação que denota uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional à medida que se distancia de um modelo clínico-médico construído historicamente.

15

Esta categoria apresenta-se entre aspas, pois foi o termo utilizado por um dos sujeitos na entrevista.

SUMÁRIO

[...] são várias as atribuições do psicólogo escolar. É primeiramente vou deixar claro que nós recebemos a orientação da COPED. Realização de acolhimentos tanto do estudante quanto da equipe e dos professores; Atendimento de pais e responsáveis e, no momento aqui em meu município não, mas a gente trabalha com a realização de oficinas, a gente faz encaminhamento para Rede, mapeamento da rede também. Acredito que é responsável também pela manutenção do clima organizacional; nas escolas acham que o Psicólogo às vezes até tem um conhecimento prévio, tem respostas prontas para todas as coisas. E na verdade não! A gente vive de observações, de avaliações, de análise... (Sujeito 2).

O sujeito 4 relata o movimento de mudança pelo qual a Psicologia, aplicada ao campo educacional, vem passando demonstrando o desafio da Psicologia Escolar de desvincular a atuação de um fazer clínico de atuação,

[...] a psicologia educacional vem se transformando, né? de 2016 pra cá é nós tivemos muitas mudanças inclusive na questão de atribuição porque, até mesmo na época de formação(graduação) a Psicologia Escolar ela não, vamos dizer assim, não tem um leque de opções para você atuar então, as pessoas têm uma forma errada de ver a psicologia educacional como clínica, então começa daí a diferença entre a Psicologia Clínica e Psicologia Educacional; muitas escolas ainda tem esse pensamento que a atribuição do psicólogo escolar é trabalhar a parte clínica e não é, o psicólogo educacional vai trabalhar dentro da parte pedagógica, também da parte de projetos e algumas outras atribuições, podendo trabalhar com os professores, estudantes, direção e coordenação; então acaba sendo bem amplo esse espaço dentro do processo ensino aprendizagem mesmo (Sujeito 4).

Esse desafio foi constatado anteriormente na pesquisa Conselho Federal de Psicologia realizada em 2009 e que resultou na elaboração de referências técnicas para atuação do psicólogo na Educação Básica em 2019. A pesquisa obteve a participação de 302

SUMÁRIO

profissionais que atuavam na educação básica na primeira etapa e, os dados coletados nos grupos apontaram:

[...] como um dos principais desafios vividos no cotidiano desses profissionais a desvinculação do papel da(o) psicóloga(o) de expectativas sobre a realização de um trabalho clínico na Educação Básica, o que claramente não está definido. Consequentemente, essa expectativa pode dificultar ou inviabilizar a ampliação das ações na Educação Básica (CFP, 2019, p. 15).

Seguindo por esse direcionamento, o sujeito 4 expressa em seu relato as dificuldades de direcionamento das ações para os processos educacionais, considerando as exigências clínicas de atuação almejadas pelos atores escolares.

[...] hoje eu tenho essa visão, mas até então eu também ficava na dúvida: “Quem eu deveria ouvir? Sanar a angústia dos professores ou realmente partir para a prática da psicologia educacional que causaria frustração na direção professores, pais de alunos e eles sempre ficavam frustrados com relação a isso né essas atribuições?”. A gente acaba pecando nesse ponto de se envolver em um trabalho mais clínico do que realmente educacional. O psicólogo vai estar lá para fazer uma terapia, lógico que todo atendimento ele é terapêutico, mas não da forma como eles querem, de resolver o problema, de entrar lá numa psicanálise para poder resolver o problema do estudante ali naquele momento ou da família (Sujeito 4).

Fica evidente no discurso acima que a Psicologia se depara com situações dentro das escolas nas quais professores recorrem à essa área como solução para os problemas da educação. A participante denominada sujeito 5, do mesmo modo, problematiza esta questão:

[...] quando a gente iniciou, em relação ao psicólogo, tinha aquela questão da clínica que a gente precisou desmistificar isso daí né? No início quando entrei todo mundo achou que o psicólogo ia resolver todos os problemas da escola e fazer os atendimentos clínicos (Sujeito 5).

SUMÁRIO

À vista disso, Magalhães e Martins (2020) ao proporem uma reflexão sobre a relação entre psicologia e educação, referenciam o movimento da crítica inaugurada por Maria Helena Souza Patto e argumentam que:

Certamente Maria Helena Souza Patto (1996), junto com um coletivo de autores, é uma importante referência ao afirmar, na década de 1980, os fatores sociais que produzem o fracasso escolar, desestimulando a rotulação, a estigmatização e a culpabilização do indivíduo que eram reflexo do modelo clínico. No entanto, os fenômenos não desaparecem por completo na história, e o modelo clínico não só continua atual dentro das escolas, como tende a se fortalecer diante do acirramento da organização liberal em nossa sociedade, que responsabiliza e culpabiliza de maneira crescente os indivíduos pelos seus desempenhos nas diferentes esferas da vida (p. 13).

Na fala do sujeito 5 alguns trechos demonstram a resistência enfrentada na prática como na frase: “mas a gente vê ainda que tem muita resistência dos profissionais, dificuldade ainda de entender nosso papel”:

[...] então, na maior parte do tempo, foi fazer eles compreenderem que esse não era nosso papel, de atendimento clínico, que nós estávamos ali para somar com a equipe, para auxiliar nesse processo de ensino aprendizagem dos nossos adolescentes, intervenções pedagógicas referente ao desenvolvimento humano também, as relações interpessoais e a gente vai trabalhando tudo isso e também, trazer essa família para dentro da escola, olhar para a história desse estudante, mas a gente vê ainda que tem muita resistência dos profissionais, dificuldade ainda de entender nosso papel, o psicólogo escolar tem esse papel, de questionador também, de assumir um papel investigativo para criar junto com a equipe estratégias de intervenção colaborativa (Sujeito 5).

A frustração ensejada pela prática descontextualizada de objetivos educacionais revela-se na fala da participante 4, como por

SUMÁRIO

exemplo, por meio das expressões: “Qual o meu papel aqui?”, “Qual o rumo que tenho que tomar?”.

[...] muitas vezes a gente acaba se frustrando, e se pergunta: o que estou fazendo aqui? Eu já me peguei várias vezes me perguntando: “qual é o meu papel aqui? O que preciso fazer? O que que eu vou fazer? Qual é o rumo que eu tenho que tomar? Como que eu vou mostrar o meu serviço?”. É em relação à nossa atuação mesmo, sabe? Às vezes a gente pensa assim: eu sei qual é minha função, mas na prática...como que eu vou colocar na prática isso? Eu sei todas as minhas atribuições, mas inserir, incutir isso na cabeça dos professores, da direção é muito difícil, é muito difícil (Sujeito 4, grifo nosso).

Outra questão que se mostra são as barreiras que o profissional da Psicologia Escolar encontra na escola para criação de espaços de construção de ações coletivas, que envolvam os outros membros da comunidade escolar e que abrigam as múltiplas dimensões escolares.

[...] qualquer atividade diferenciada, a gente esbarra na questão: “aí eu não quero”, “aí eu não posso agora estou ocupado”, “eu preciso fazer o meu planejamento”, “preciso fazer isso”, “preciso fazer aquilo”... mas realmente, parar para pensarmos no aluno não tem tempo (Sujeito 4).

Nesse caminho, retoma-se aqui a defesa empreendida por Meira (2000) quando alega que o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição escolar. Desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que, independentemente do espaço profissional que possa ocupar, ele deve se constituir no foco principal de sua reflexão.

A narrativa do sujeito 3 denota a atuação do psicólogo com olhar direcionado à aprendizagem do sujeito e traz a perspectiva do psicólogo nesse ambiente como mediador do processo de aprendizagem.

SUMÁRIO

[...] eu entendo que a função do psicólogo dentro da escola é olhar para esse sujeito na aprendizagem, olhar o sujeito dentro do seu aprender na instituição. Sempre considerar esse aluno dentro do seu ambiente considerando seu histórico, quando necessário encaminhamento, trabalhar com esse professor, essa nova forma de trabalhar com esse projeto eu acho extremamente importante assim em diálogo com o professor mais; fazer intervenções quando necessárias com o pai e com os alunos; as acolhidas na verdade é que eu acho extremamente importante, é fazer intermédio entre a equipe pedagógica esse educando, aproximar esse aprendiz, é aproximar toda essa equipe e quando eu falo em equipe eu falo o aluno também para essa aprendizagem ser efetiva; é estar em contato com toda a rede municipal (Sujeito 3).

Evidencia-se, então, a partir das concepções dos sujeitos 2, 3, 4 e 5, entre outros fatores, que se pautam em uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar e Educacional, atuação que não se limita aos muros da escola e que adota concepções teórico-metodológicas que manifestam um compromisso com as questões da educação.

Atuação Acrítica. “Escuta qualificada. O apoio. Pilar...”¹⁶

Sequencialmente, o sujeito 1 refere-se à prática do psicólogo na escola como àquela vinculada a uma tendência reducionista, com foco no comportamento do estudante, portanto com viés individualizante e com objetivos de ajustamento daqueles que diferem da norma.

Na declaração a seguir, o sujeito 1 demonstra uma prática com foco no comportamento do estudante justificada pelas dificuldades enfrentadas pelos professores que não conseguem ter um olhar singular para as demandas dos estudantes em sala de aula.

[...] para mim, a atribuição do psicólogo é muito essencial, esse momento com o aluno. Porque a sala de aula é muito cheia, o professor percebe uma diferença ou outra

SUMÁRIO

quando o aluno muda muito bruscamente o comportamento dele, ou se ele era um aluno muito ativo e começa a ficar meio...então às vezes o professor não consegue ter aquele olhar específico do aluno, de comportamento para comportamento. Esse cuidado, esse acolhimento, essa escuta qualificada com o aluno. Acho que nós temos que ser úteis. Eu sempre tento acolher eles, eu sempre fico no portão ali batendo um papo; aí eu dou boa noite de novo na sala, falo: “licença professor, vim ver o rostinho de cada um.” E falo pra eles: se você não está bem, se querem fazer alguma pergunta pro professor, estão com vergonha, venham até mim, a gente monta um outro momento com esse professor para essa matéria. Sempre tento mostrar para eles que eles não estão sozinhos, né? Que eles têm alguém ali. Que está ali para escutar, para ajudar, para incentivá-los? Escuta qualificada. O apoio. Pilar... hoje eu acho muito fundamental na vida dos alunos (Sujeito 1).

Nota-se do mesmo modo que essa narrativa traz informações superficiais, que não caracterizam sua prática, não evidenciam a metodologia de trabalho adotada ou ações desenvolvidas na atuação profissional, reduzindo a prática do psicólogo à “apoio”, “pilar”, em outras palavras, reduz a prática a conceitos de senso comum, adquiridos espontaneamente pela vivência social cotidiana.

Nesse sentido, considera-se que tal resposta relaciona-se a uma concepção tradicional e acrítica de Psicologia no contexto escolar retomando a padrões de atuação enrijecidos e hegemônicos tradicionalmente. Esse dado corrobora mais uma vez com as ponderações apresentadas nas Referências do CREPOP/CFP para atuação de Psicólogos na Educação Básica:

Nessa tradição hegemônica, o que sobra a tais parâmetros enrijecidos em nós e entre nós? Sobra o conhecimento dito informal e impróprio para um exercício profissional competente, sobra um “jeitinho” que o professor dá para ir em frente, construindo arranjos entre programas oficiais e circunstâncias existenciais que não têm visibilidade e nem consistência frente à dita “incapacidade” em fazer cumprir regras no tempo e no espaço especificados (p. 35).

SUMÁRIO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Evidencia-se um ponto de convergência entre os instrumentos utilizados na pesquisa no que se refere à atuação dos profissionais na escola. Em ambos os instrumentos os participantes foram questionados sobre quais seriam as ações que poderiam ser desenvolvidas pelo(a) Psicólogo(a) na escola. No questionário essas respostas foram enquadradas nas categorias: Institucional, Indeterminados e Clínico. Nas entrevistas as respostas foram enquadradas nas categorias: atuação crítica e atuação acrítica. A maioria das respostas do questionário sobre as ações do(a) Psicólogo(a) revela um trabalho coletivo e institucional envolvendo todos os atores escolares, portanto enquadradas na subcategoria institucional.

Na entrevista, a categoria atuação crítica também apresentou maior recorrência nas respostas. A entrevista permitiu também que os participantes expusessem um pouco mais sobre o que pensam da atuação profissional. Nesse sentido ficaram evidenciadas as dificuldades que a categoria encontra para o desenvolvimento de ações integradas com a escola.

Muitos descrevem a dificuldade de superação das expectativas da escola em relação ao trabalho realizado por eles, envolvendo a dificuldade de desvinculação de um trabalho clínico na educação; demonstram, ainda, insatisfação e frustração no desenvolvimento do trabalho. Alguns dados apontam que a prática sem direcionamento, resultante, muitas vezes, da formação inicial que enfatiza a formação clínica e a expectativa de um trabalho clínico na educação por parte dos profissionais da escola, pode provocar nos profissionais da Psicologia Escolar e Educacional o sentimento de frustração em relação à atuação, pela indefinição de papéis e dificuldade de inserir-se nas atividades desenvolvidas na escola. O trecho da entrevista apresentado a seguir endossa essa percepção:

SUMÁRIO

[...] A gente acaba se frustrando, né? O que eu estou fazendo aqui? Eu já me peguei várias vezes me perguntando: qual é o meu papel aqui? O que preciso fazer? O que que eu vou fazer? Qual é o rumo que eu tenho que tomar? Como que eu vou mostrar o meu serviço? E aí às vezes a gente sente até incompetente nesse sentido que parece que o trabalho não está rendendo, não está indo, a gente não consegue andar dentro do projeto. Eu acho que isso é uma das maiores angústias que a gente vivencia. É a nossa atuação mesmo, sabe? (Sujeito 4).

Compreende-se que esse aspecto se relaciona ao expresso anteriormente quanto à perspectiva de atuação dos profissionais. A contradição existente no discurso da teoria de base adotada e as práticas profissionais realizadas, assim como a dificuldade em lidar com as expectativas dos demais profissionais sobre a sua atuação, leva ao rompimento da relação sentido-significado na constituição do profissional, gerando a indefinição de papéis expressa.

Desse modo, compreende-se que somente a consistência teórico-metodológica possibilita a construção de uma prática profissional que dialogue com a realidade da Educação Pública brasileira e que caminhe para a transformação social necessária. Para isso, não basta conceituar em palavras a teoria a qual diz basear a prática profissional, mas tornar sua prática profissional o instrumento pelo qual a teoria toma vida.

Assim, defende-se nessa pesquisa a inserção do(a) profissional de Psicologia na instituição educativa “levando em consideração não qualquer Psicologia, mas a que tome como referência o ser humano concreto, histórico, que se constitui psicologicamente ao mesmo tempo em que constitui a realidade objetiva” (Vital; Urt, 2020, p. 1).

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- BALBINO, J. A. **Psicologia Escolar**: sua história e suas possibilidades. São Paulo: EPU, 1990.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões sobre a formação e a atuação profissional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 271-280, 2010.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(as) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019.
- MAGALHÃES, G. R.; MARTINS, E. M. Psicologia e educação: reflexões sobre a atuação crítica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 10-18, 2020.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: atuação e pesquisa. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 9-21, 2000.
- MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar**: crítica e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, A. C.; TOASSA, G. Psicologia escolar e educacional: desafios da atuação crítica. **Revista Semestral de Psicologia**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 55-68, 2010.
- SOUZA, M. P. R. de. A atuação do psicólogo na rede pública de educação: novas demandas, velhos dilemas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 106-121, 2010.
- SOUZA, M. P. R. de; TOASSA, G. A formação de psicólogos escolares no Brasil. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 281-290, 2015.
- TONET, I. Pluralismo metodológico e verdade. **Revista de Filosofia e Educação**, [Local não especificado], v. 3, p. 1-8, 2007.
- VITAL, M.; URT, S. C. Psicologia Escolar e Educacional: a prática profissional na educação pública. **Revista Interfaces da Educação**, [Local não especificado], v. 11, n. 32, p. 1-15, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



5

Alexandra Ayach Anache

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E SEUS DESAFIOS FRENTE À PRODUÇÃO DE DIAGNÓSTICOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.5

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar algumas reflexões sobre os desafios frente à produção dos diagnósticos, considerando os objetivos da Lei 13.935/2019, que estabelece a presença de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica do Brasil, na perspectiva de avançar na construção de processos educacionais equânimes e inclusivos.

Assim, duas perguntas guiaram a construção das ideias que apresentarei nesta oportunidade. Por que esse assunto se mantém em pauta, diante de tantas críticas já recebidas pelos estudiosos do campo desde a década de 1990? E por que o diagnóstico ganha relevo no contexto da vida acadêmica em seus diversos níveis e modalidades? Essas questões foram orientadoras para construir algumas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional diante das produções de diagnósticos para garantir o acesso e as condições de permanência de estudantes que estão em situação de dificuldades de aprendizagem.

Nos últimos anos, nos dedicamos a estudar os processos avaliativos para fins de identificação e triagem do público da Educação Especial, com ênfase no método empregado e as dimensões subjetivas na elaboração dos relatórios e orientações dos encaminhamentos realizados e seus desdobramentos no âmbito Educacional (Anache; Almeida 2024; Nishikawa, 2020; Lima, 2025). Em todos eles, foram identificadas fragilidades em nas explicações sobre a dinâmica da aprendizagem dos estudantes que apresentaram queixas escolares, sobretudo quanto ao domínio da leitura, da escrita e de conceitos matemáticos. Outra linha de trabalhos que depreenderam dos encaminhamentos dos referidos estudantes das escolas de Ensino Fundamental e Médio apontou para as dificuldades metodológicas para proporcionar-lhes condições de aprendizagens (Dainez; Smolka, 2014; Anache; Piranda, 2021; Anache; Nantes, 2021).

SUMÁRIO

Cotidianamente, a clínica psicológica recebe crianças e adolescentes com as seguintes queixas: problemas de aprendizagem, dificuldade de leitura, de escrita, de organização para o estudo, entre outras queixas. No decorrer do acompanhamento psicológico e da avaliação, percebe-se que apesar da criança ou do adolescente possuir algum diagnóstico laudado por profissionais da saúde, um conjunto significativo de casos não tem a confirmação de suas dificuldades atribuídas ao psicodiagnóstico (Scarin; Souza, 2020). Em contexto de investigação da Clínica Escola da UFMS, verifica-se que os prontuários apresentam determinados jargões que, durante o atendimento, o que se confirma é um afastamento do estudante com dificuldades ao contexto escolar, que demonstra que a escola não teria sentido ou significado para esse aluno, e não propriamente por uma questão individual, fator que se confirma com pesquisas em outros municípios e estados (Scarin; Souza, 2020). No entanto, elas têm sido justificadas por fatores endógenos, como funcionamento deficitário do organismo do sujeito, requerendo intervenções terapêuticas para melhorar a performance acadêmica.

Anache (1997) afirmava que a literatura sobre dificuldades no processo de escolarização apresentava divergências terminológicas, como “dificuldades”, “problemas” e “distúrbios de aprendizagem”. Na época, Ciasca (1990) explicava que dificuldade é termo amplo, abrangendo qualquer obstáculo escolar, enquanto distúrbio¹⁷ é mais restrito, associado a déficits neurológicos. Autores como Johnson e Myklebust (1987) relacionavam os distúrbios a disfunções cerebrais mínimas, propondo classificações baseadas em déficit de atenção, linguagem, leitura e raciocínio. No entanto, o debate terminológico revelava falta de consenso e risco de estigmatização da criança.

Na década de 1960, os distúrbios de aprendizagem foram definidos como alterações em processos psicológicos básicos (Coles, 1987). Posteriormente, o DSM-IV (1995) adotou a denominação

SUMÁRIO

“transtornos de aprendizagem”, com critérios baseados em discrepância entre QI e desempenho escolar, mas ampliando a patologização de dificuldades de ordem cultural, social ou pedagógica. Autores como Moysés e Collares (1992) e Duarte (1992) criticam tal visão reducionista, destacando também aspectos emocionais, cognitivos e sociais como possíveis causas.

As classificações sobre os distúrbios de aprendizagem propostas por alguns autores, dentre eles Ciasca (1990), evidenciavam que estes constituíam um grupo **heterogêneo e de difícil diagnóstico**. Tais enquadramentos, frequentemente, desconsideram a singularidade da criança e o papel crucial do contexto escolar, o que, conforme Anache (1997), levanta o **risco de patologização** de dificuldades que, na verdade, poderiam ser superadas mediante apoio pedagógico adequado.

É justamente essa população, sujeita a diagnósticos simplistas e à patologização, que tem enfrentado o grave fenômeno do **fracasso escolar**, manifesto nos altos índices de evasão e repetência nas escolas brasileiras. Sobre este fenômeno, alguns autores, como Soares (1986) e Patto (1990) defendem que ele é **construído pelo próprio sistema educacional**, especialmente ao interpretar as diferenças culturais das crianças das classes populares como déficits. De forma complementar e por vezes conflituosa, outros estudos, em perspectiva multidisciplinar, buscam explicações em áreas médicas, linguísticas, perceptuais e cognitivas, mas acabam, paradoxalmente, **reforçando a tendência de atribuir o problema à própria criança** (Anache, 1997), perpetuando o ciclo de culpabilização que o primeiro parágrafo já sinalizava.

Patto (1990) e Moysés e Collares (1992) denunciavam a patologização do fracasso escolar, que encobriam causas sociais e pedagógicas. Estudos como os de Giusta (1989), Padilha (1994) e Machado (1995) mostravam que era possível superar as queixas escolares mediante práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, evitando

SUMÁRIO

explicações reducionistas. Assim, a compreensão do fracasso escolar e dos distúrbios de aprendizagem, então denominados, consideravam os fatores biológicos, psicológicos, sociais e educacionais, evitando rótulos que apenas reforçavam a exclusão.

No entanto, em que pese o movimento da medicalização da vida, os diagnósticos se avolumaram e mais do que isso, novas classificações comportamentais foram surgindo para explicar as dificuldades de aprendizagens de estudantes que estão em situação de fracasso escolar. Há vários pesquisadores que se debruçaram sobre esse assunto, com destaque, Souza (2010) e Untoglich (2013) entre tantas e tantos autoras(es).

Souza (2007) organizou um livro e um site para orientar a queixa escolar, contendo capítulos que abordam aspectos teóricos, práticos, sociais e institucionais sobre esta temática, com o objetivo não patologizar a(o) estudante. Assim, todo atendimento tem como objetivo entender as ações e relações que produzem o seu sofrimento (orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br). Para esse fim, há uma escuta cuidadosa dos prontuários, dos professores, das famílias, da criança, considerando silenciamentos, humilhações e discriminações, incluindo as análises das produções escolares (exercícios, cadernos) como pistas de significados, subsidiando os atendimentos ofertados pelos profissionais do grupo. No entanto, a tensão entre o esforço para mudar as estruturas rígidas da escola, da avaliação e das políticas que ora avançam, ora retrocedem.

Estudos e pesquisas identificadas no trabalho de Possamai, Pinto, Fuck (2024), realizaram críticas ao processo de medicalização da vida, onde a escola é um dos palcos onde esse fenômeno se materializa. Em tempo, esse fenômeno não se refere apenas ao uso de medicamentos controlados, mas a um processo que patologiza os comportamentos, reduzindo-os às dimensões orgânicas do ser humano. Na revisão sistemática da literatura das produções teóricas realizadas entre 2009 e 2019, constatou-se que as crianças eram

SUMÁRIO

encaminhadas pelas(os) profissionais da escola ao setor de Psicologia Escolar com base em comportamentos como agitação, choro excessivo ou dificuldade de socialização, sem antes esgotar estratégias pedagógicas. Além desses, a tendência crescente de transformar dificuldades pedagógicas ou sociais em diagnósticos médicos, como TDAH ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), levando ao uso precoce de medicamentos por estudantes da Educação Básica.

Em 1990, 600 mil crianças tomavam estimulantes nos Estados Unidos e, em 2011, esse número chegou a 3,5 milhões. No Brasil, segundo dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa, 2012), o consumo de metilfenidato em 2009 era de 40.000 Unidades Fracionadas de Dispensação (UFD) e, em 2011, o consumo médio chegou próximo a 120.000 UFD. Tavares e Andrade (2024) afirmam que o uso indiscriminado deste remédio no meio universitário vem sendo crescente.

A medicalização tem sido um fenômeno da lógica produtivista da sociedade capitalista, onde é recorrente a pressão por desempenho e competitividade em curto espaço de tempo e com qualidade. Essa exigência tem sido adoecedora para a população em geral, sobretudo no campo da saúde mental. Nesse sentido, a ampliação dos diagnósticos e da dependência de medicamentos tem favorecido setores produtivos da sociedade. Certamente, essa situação serve para tamponar os problemas socioeconômicos, culturais e políticos. (Matos; Silva; Sbardelotto, 2023).

Embora o trabalho seja essencial para o desenvolvimento da humanidade, contraditoriamente, nesse modelo de sociedade ele tem trazido alienação e sofrimento, sobretudo na população de jovens e de adultos. No primeiro caso, além das transformações que ocorrem nesta fase e a preparação para o trabalho, na fase adulta, o ser humano precisa atender às cobranças do mundo trabalho onde a exigência da superprodução e do consumo tem acarretado a banalização das emoções.

SUMÁRIO

Dessa forma, a dificuldade de lidar com as frustrações tem causado danos à saúde das pessoas. Essa situação se estende ao campo da Educação, com a precarização do setor em todos os seus segmentos, com consequências alarmantes pra proporcionar educação para todos, pois ainda enfrentamos altos índices de evasão e repetência, conforme os dados do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísia Teixeira - Inep (2023) que registrou as taxas de rendimento por etapa de ensino na Educação Brasileira, a saber: Ensino Fundamental (Anos Iniciais): Reprovação: 2,5%, Abandono: 0,3%, Ensino Fundamental (Anos Finais): Reprovação: 4,8%, Abandono: 1,2%, Ensino Médio: Reprovação: 5,3%, Abandono: 3,4%.

No âmbito da Educação Especial, a evasão é mais alta nos anos iniciais (2,7%) em comparação com outros estudantes da Educação Básica (0,9%). No Ensino Médio esse número aumenta para 6,2%, sendo ligeiramente superior à média da Educação Básica (5,9%). A evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais alta entre estudantes da Educação Especial (16%) do que entre outros estudantes da Educação Básica (28,2%); no Ensino Superior, a evasão é observada na rede privada de ensino, que concentra 88% das Instituições de Ensino Superior (IES) no país, do total de 2.595. Entre as modalidades presencial e EaD: 56,3% de abandono dos cursos de graduação. Nas instituições privadas, a evasão é de (+/-) 61% e nas públicas, é menos de 40%. Cursos presenciais têm 52,6% de desistência, enquanto no EAD é de 64%.

Respondendo à primeira questão anunciada anteriormente, advoga-se que há múltiplos fatores que envolvem as diferentes expressões comportamentais dos seres humanos na dinâmica da sociedade capitalista decorrem das condições de vida da população em diferentes classes sociais, embora com contornos diferentes e condições de acesso aos serviços e bens da sociedade é muito desigual, conforme as análises de Facci, Meira e Tuleski, (2011) e de Leonardo, Silva e Leal (2021).

SUMÁRIO

A seguir, para refletir sobre os sentidos que o diagnóstico assume no contexto da vida acadêmica em seus diversos níveis e modalidades, recorreremos aos registros que realizamos no serviço-escola de Psicologia de uma instituição de educação superior de uma cidade da região Centro-Oeste do Brasil. A partir de uma análise documental dos prontuários das nossas anotações em caderno de campo separamos os conteúdos em dois eixos temáticos, considerando os limites deste trabalho. O primeiro refere-se às queixas escolares que decorreram das dificuldades de atenção das crianças, traduzidas como sendo déficits intelectuais e o segundo eixo se refere aos sintomas de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram 30 documentos analisados, considerando a compreensão dos e das responsáveis em oferecer as informações solicitadas nas primeiras entrevistas. Registre-se que as crianças de ambos os grupos estavam na faixa etária de 6 a 11 anos, matriculados no ensino fundamental I. A análise de conteúdo na perspectiva histórico-cultural, por compreender que o ser humano se desenvolve na cultura, sendo que a aprendizagem é fundamental para o processo de constituição das funções mentais superiores.

Além desses documentos, foram realizadas entrevistas livres e semiestruturadas com os responsáveis pelas crianças, por meio da técnica da conversação, onde foi possível construir um cenário de confiança e parceria para compreender a natureza e a dinâmica das dificuldades de aprendizagem, mas sobretudo considerando as potências de cada criança para o enfrentamento das diversas situações que motivaram os encaminhamentos para os processos avaliativos.

Com inspiração em Luria (1990), os momentos de encontros individuais ou mesmo em pequenos grupos com os participantes desse trabalho começavam com conversas informais nas escolas e mesmo no ambiente do serviço-escola, uma vez que esse procedimento favorecia trocas de opiniões, onde as perguntas e as dúvidas eram pistas para compreender os conhecimentos e os sentimentos mobilizadores das ações e relações que eram realizadas entre as/os envolvidas(os) com as crianças.

SUMÁRIO

Com as crianças, organizamos cenários diferentes de acordo com as suas possibilidades de comunicação. Partíamos de atividades que os estudantes estavam aprendendo ou mesmo pelo interesse de cada um.

“NAVEGAR CONTRA A CORRENTE É PRECISO”: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Na história das dificuldades de aprendizagens, pode se observar fatores culturais integrados aos elementos da atualidade como aqueles que foram produzidos na história das pessoas, as quais estão relacionados com os processos da sua subjetividade social; “Isso resulta em diferentes sentidos subjetivos relacionados a essa vivência, que não está definida por nenhum dos sentidos subjetivos que a constituem” (Mitjáns Martínez; Goulart; Tacca; Mori, 2020, p. 39).

A subjetividade social é uma categoria integrada à subjetividade individual e, sendo constituinte das dimensões subjetivas da pessoa, configura-se nas relações dos participantes que habitam os lugares (instituições de um modo geral), os quais são parte da engrenagem do sistema social. Há entrelaçamento entre a configuração subjetiva social e a configuração subjetiva individual, superando com isso a dicotomia entre ambas. Sobre isso, Mitjáns Martínez *et al.* (2020, p. 34) afirmaram que:

A posição social que cada indivíduo assume no grupo indica como ele subjetiva as relações com as pessoas com as quais convive. Assim a dimensão subjetiva individual faz-se pela pelas articulações inesperadas na conjuntura da subjetividade social do grupo e das pessoas em relação.

SUMÁRIO

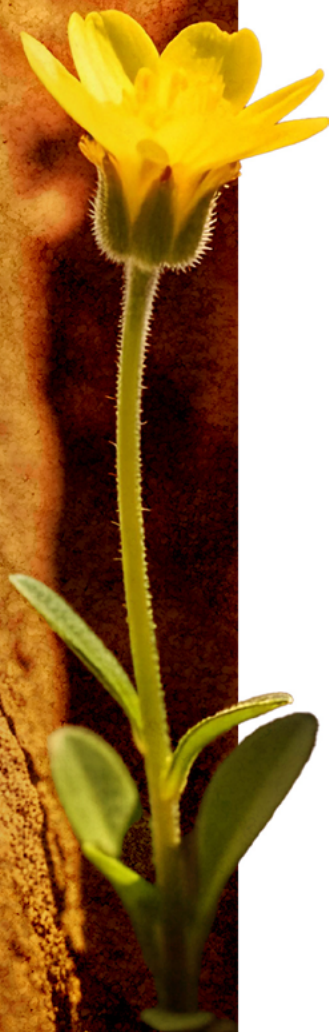
Portanto, das vivências depreendem-se das condições culturais, emoções, sentimentos que constituem a subjetividade de cada ser humano. Nesta perspectiva:

A subjetividade é compreendida como a capacidade humana de as emoções adquirirem um caráter simbólico, levando à formação de novas unidades qualitativas que constituem uma definição ontológica diferente dos fenômenos humanos, sejam eles sociais ou individuais; essas unidades expressam-se nos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva (Mitjáns Martínez, 2020, p. 49).

Os sentidos subjetivos, como unidade funcional do simbólico e do emocional emergem da experiência humana (Gonzalez Rey, 2012). Assim, as configurações subjetivas reúnem grupos de sentidos subjetivos que se aproximam e em sua dinâmica geradora são considerados estados mais estáveis de uma experiência específica. Tanto os sentidos subjetivos, quanto as configurações subjetivas “fogem do controle consciente dos indivíduos e grupos” (Mitjáns Martínez, 2020, p. 49), e se organizam de forma simultânea e recursiva tanto no âmbito social quanto no individual, o que torna a pesquisa uma prática desafiadora. Portanto, o aprender se configura “no nível subjetivo, experiências diversas da história de vida e do contexto atual do aprendiz.” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017b, p. 61). Nesse sentido o conhecimento é subjetivado.

Sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores do ser humano, a cultura ganha centralidade e dessa forma, destaca-se a importância do valor da instrução e os apoios colaterais necessários para a superação das dificuldades de aprendizagens, as quais são subjetivadas pelos professores e demais envolvidos de acordo com as suas respectivas vivências (Vigotski, 2018).

Desse modo, pretende-se ultrapassar a perspectiva linear que tem caracterizado os estudos acerca do tema na Psicologia e pensar o desenvolvimento a partir da sua dimensão subjetiva,



SUMÁRIO

colocando em relevo como ele se produz subjetivamente e marca o processo de singularização do estudante face às experiências e relações vivenciadas nos espaços educativos da escola. Destaca-se a necessidade de aprofundamento do carácter autogerador e relacional das dimensões subjetivas implicadas no processo de escolarização dos estudantes que estão em situação de dificuldades de aprendizagem, uma vez que não há relação direta entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento subjetivo, requerendo com isso, aprofundamento por meio de pesquisas, por ser uma relação complexa e intercambiante.

Sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, vale informar que elas envolvem o controle consciente do comportamento, expressando-se na qualidade da intencionalidade – envolvendo a atenção voluntária, memória mediada, pensamento abstrato, imaginação, linguagem, raciocínio, julgamento – possibilitando o domínio das reações naturais, “graças à intervenção de meios artificiais, ou seja, culturais. Portanto, não há entre elas uma estratificação, mas a contínua contradição que move o desenvolvimento psíquico” (Martins, 2011, p. 74).

Nesse sentido, a aprendizagem formal exerce papel fundamental neste processo. No que tange o desenvolvimento subjetivo ocorre dentro de sistemas de relações nos quais novos sentidos subjetivos emergem, configurando-se no curso de uma atividade. Dito de outro modo, as experiências são vivenciadas pelo ser humano no contexto social com múltiplas redes de relacionamento e produções subjetivas diversas e simultâneas (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017c, p. 13).

Na busca de compreender e articular o movimento da subjetividade no processo de aprendizagem desenvolvimental direcionada ao público de estudantes com deficiências que está com dificuldades de escolarizar-se, recorreremos aos estudos da psicologia cultural-histórica, considerando os três sistemas didáticos em

SUMÁRIO

especial, ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin, ancorados na perspectiva histórico-cultural, esses autores preconizam que a aprendizagem desenvolvimental, destaque para o papel do estudante como ativo nesse processo, onde a colaboração na proposição do trabalho didático deve proporcionar condições para a construção do pensamento teórico. Nesse sentido, Puentes (2019) argumenta:

A Teoria Desenvolvimental, longe de se tratar de uma concepção que se foca na instrução e na transmissão de conteúdos prontos, é uma concepção da aprendizagem porque parte do pressuposto de que aquilo que deve ser o conteúdo da escola de nível fundamental, isto é, a atividade psíquica (o pensamento teórico) não pode ser ensinada, apenas pode ser aprendido pelo aluno que emerge na condição de sujeito na Atividade de Estudo (p. 20).

A aprendizagem desenvolvimental tem como propósito favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da organização e planejamento que visem superar o espontaneísmo e, para tanto, a escola deve criar condições didáticas para que esta finalidade se cumpra, sobretudo quando se trata de estudantes com deficiência intelectual, cuja dificuldade no processo de generalização encontra-se prejudicada, requerendo com isso os apoios colaterais necessários para que o estudante consiga avançar de uma aprendizagem colaborativa para autonomia desse processo (Davidov; Markova, 1981).

Nesse sentido, a função do professor se encaminha para a organização do processo pedagógico, contribuindo para o processo de formação da personalidade, pois aprender é atividade que adquire significados e sentidos diversos a depender das fases da vida que o ser humano se encontra, sendo ela resultante da formação de novos conhecimentos e habilidades em que as executa, incorporando novas qualidades aos conhecimentos e habilidades que já se possui (Galperin, 2001), contribuindo para a formação da personalidade.

SUMÁRIO

Assim, a atividade de estudo visa proporcionar condições para a transformação do ser humano, conforme nos ensina Repkin (2019).

Na atividade de estudo, o ser humano, pela primeira vez, descobre-se como sujeito e, aparece a tarefa de transformar-se a si mesmo. Esse processo de desenvolvimento e de formação do homem adquire um caráter consciente e objetivo. Nesse sentido, a Atividade de Estudo é um momento crucial na formação do homem como personalidade (p. 377).

A aprendizagem humana envolve duas dimensões: “o psicológico, que implica que o indivíduo tem o desejo de participar desse tipo de atividade, e o objetivo-tecnológico, que pressupõe a presença de conhecimentos e habilidades necessários para participar dessa atividade” (Repkin; Repkina, 2019b, p. 33). Ela é um processo complexo e recursivo (movimento que permite sínteses, relações, generalizações – discriminações, formação de conceitos, imaginação). Puentes e Longarezi (2013) consideram aprendizagem como um sistema integral,

[...] pelo qual o indivíduo assimila, internaliza e reproduz a experiência humana (cultura) elaborada pelas gerações precedentes. Nesse sentido, os processos de aprendizagem permitem a cada indivíduo fazer sua cultura, a partir do domínio dos objetos e seus usos, bem como dos modos de atuar, de pensar e de sentir e das formas de aprender vigentes em cada contexto histórico. Isto é, ao apropriar-se dos conteúdos culturais, as pessoas se apropriam também das formas, dos métodos e dos meios de pensar esses objetos comuns a um tipo específico de sociedade (p. 288).

O nosso objetivo enquanto profissionais é proporcionar condições para os estudantes desenvolverem-se como sujeito, com propostas de avaliação e diagnóstico que estimulem a criação. Na versão de Repkin (2019, p. 377), “Onde o homem cria, ali é sujeito”. Assim, a atividade de estudo é um momento fundamental para o desenvolvimento da personalidade, desconstruindo as concepções

SUMÁRIO

já cristalizadas no âmbito da sociedade de que a pessoa com as citadas dificuldades tem características específicas de personalidade, conforme os manuais de diagnóstico classificatórios. Dessa forma, no âmbito educacional, a contribuição da Psicologia Escolar Educacional tem como objetivo subsidiar o processo pedagógico do estudante, colaborando com conhecimentos sobre a dinâmica de aprendizagem da/do estudante.

Esses subsídios nos guiaram a refletir sobre como o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, os quais são potentes instrumentos para romper com a lógica classificatória, a qual reduz o ser humano ao seu déficit e avançar na construção de método que proporcionem informações sobre o seu desenvolvimento e necessidades educacionais específicas.

Neste sentido, os problemas devem ser convertidos em provocações que nos mobilizem a construir alguns caminhos possíveis para enfrentar os desafios da produção de laudos aligeirados e que invisibilizam aqueles que a eles são submetidos. Sobre isso, vale lembrar que a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, reforçando a importância da acessibilidade pedagógica e da avaliação adequada. A Nota Técnica CFP nº 12/2025 orientam os profissionais da Psicologia a evitarem práticas medicalizantes e classificatórias, promovendo ações que considerem a história e os contextos dos sujeitos e esse tem sido um dos maiores desafios.

Para além da crítica à medicalização, há a necessidade de se apontar caminhos para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, questionando os encaminhamentos, os quais reforçam estigmas, legitimam exclusões e criam barreiras ao aprendizado, quando o nosso papel é possibilitar a criação de pontes e derrubar muros. Portanto, é necessário analisar como as ações e relações pedagógicas instituídas, as condições materiais e a gestão escolar mobilizam a dinâmica do aprender das e dos estudantes. Sobre isso,

SUMÁRIO

os trabalhos de Vieira e Wagner (2025), ao fazerem a revisão sistemática de literatura sobre a atuação do psicólogo escolar na Educação Básica, concluíram que ainda faltam conhecimentos por parte dos docentes e discentes sobre o papel deste profissional nesse campo, levando-os a buscar atendimentos psicoterápicos, nos convocando a explicitar que esta área poderá contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, fomentando a participação da comunidade escolar e sobretudo se valendo do acúmulo de conhecimentos e métodos para mediatizar relações institucionais.

É imperioso se atentar para as dimensões subjetivas que dinamizam a vida da escola, deslocando o foco do atendimento individualizado para uma atuação que envolva professores, famílias e a própria estrutura escolar, promovendo espaços de diálogo e reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, evitando que o diagnóstico seja usado como justificativa para a exclusão, ou ainda como inclusão marginal.

O diagnóstico para fins de identificação pode ser útil em contexto de garantia de direitos, conforme expressou uma das mães que solicitava o um profissional de apoio para o seu filho que apresentava comportamentos compatível com o Transtorno do Espectro Autista: “Ele precisa de um laudo para ter o apoio que ele precisa!” (Registro documental). Essa solicitação tem sido recorrente nas escolas. Observa-se que o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem sido reduzido à presença desse profissional, quando se espera que ocorra a mediação pedagógica com o uso instrumentos que possibilite o acesso ao currículo, considerando as necessidades educacionais específicas educacionais específicas dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação, público da Educação Especial, a sua oferta deve estar articulada com o Projeto Político Pedagógico da Escola, conforme orienta o Decreto nº 7.611/2011. A função principal é [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

SUMÁRIO

(INEP, 2025, disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>, acesso em 01/10/2025).

Nesse contexto, o diagnóstico resultante do processo de avaliação para aprendizagem é um componente essencial no âmbito educacional, especialmente quando se trata de garantir equidade e inclusão. No contexto da educação inclusiva, torna-se necessário considerar as singularidades dos estudantes, respeitando suas formas de aprender, suas histórias e seus contextos sociais. A Psicologia Escolar e Educacional desempenha papel central nesse processo, ao integrar aspectos subjetivos, pedagógicos e sociais na construção de práticas avaliativas mais justas e eficazes.

Assim, a avaliação deve ir além da mensuração de resultados, valorizando os processos de aprendizagem e considerando os fatores que influenciam o desempenho escolar. Isso inclui aspectos afetivos, relacionais, culturais e contextuais que interferem na vida do ser humano. Ela se caracteriza por ser formativa, contínua, individual (respeitando as características de aprendizagem da/do estudante), considerando as condições sociais e institucionais, baseada na escuta ativa dos estudantes, professores e responsáveis, identificando as barreiras de acesso ao currículo que colocam a pessoa em situações incapacitantes para a aprender, como ocorre com as crianças e jovens que são identificados com alguma deficiência, transtornos.

A avaliação para a aprendizagem, quando realizada sob a perspectiva da educação inclusiva, torna-se um instrumento de transformação social. Ao reconhecer as diferenças como potência e não como limitação, promove-se uma escola mais justa, acolhedora e democrática. A Psicologia Escolar e Educacional, nesse cenário, atua como mediadora de práticas pedagógicas que respeitam a subjetividade e a diversidade dos sujeitos. Portanto, a construção coletiva de Planos de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI), a formação continuada de professores e a articulação com redes de

SUMÁRIO

apoio são estratégias fundamentais para a efetivação da inclusão, colaborando para a criação de ambientes estruturados, rotinas e suportes visuais, comunicação alternativa e aumentativa (CAA), técnicas de autorregulação emocional são recursos que favorecem a autonomia e a participação em espaços seguros contribuindo para a redução da ansiedade e o fortalecimento dos vínculos escolares.

Como já mencionamos, dentre as principais solicitações de diagnóstico estão os Transtornos do déficit de Atenção e hiperatividade e Transtorno do Espectro Autista. No entanto, não trabalhamos com marcadores biológicos, por elas serem pouco eficazes para compreender a dinâmica psicológica do ser humano e sobretudo, porque elas pouco informam sobre as suas características de aprendizagens.

Elegemos como exemplo o TEA para ilustrar esta ideia, concordamos com o argumento de Piccolo (2025) quando afirmou que a busca por marcadores biológicos precisos para o autismo, tem se mostrado frustrante e pouco eficaz. Ele propõe superar o dualismo entre natureza e cultura, sugerindo que o autismo — e outras deficiências — devem ser compreendidos como fenômenos complexos, nos quais o biológico e o cultural são inseparáveis e mutuamente constitutivos. Essa abordagem amplia a compreensão da personalidade humana, reconhecendo que ela é constituída tanto por fatores orgânicos quanto pelos fatores históricos, políticos, econômicos, pelas práticas sociais e culturais as das pessoas. Assim, o autor desafia os modelos hegemônicos de alguns transtornos que estão em evidência, que busca localizar no autismo os marcadores genéticos ou neurológicos, por considerar que:

- a. O autismo só passou a existir como categoria diagnóstica no século XX, especialmente após os estudos de Kanner (1943). Antes disso, não havia estrutura conceitual para reconhecê-lo, o que revela seu caráter socialmente construído.

SUMÁRIO

- b. A busca por uma “essência biológica” do autismo tem sido frustrada. Piccolo argumenta que essa obsessão por localizar o autismo no cérebro ou nos genes ignora o papel das instituições e das práticas sociais na definição do que é considerado “normal” ou “desviante”;
- c. Inspirado por autores como Ian Hacking e Fox, o texto defende que o autismo é um “tipo interativo”, ou seja, uma categoria que muda conforme as pessoas rotuladas interagem com ela e com os sistemas que a definem;
- d. O surgimento do autismo como diagnóstico está ligado à profissionalização de áreas como psiquiatria, psicologia, serviço social e educação especial. Essas instituições criaram os mecanismos de vigilância e controle que tornaram possível identificar e rotular comportamentos infantis como autísticos;
- e. Os padrões de normalidade que sustentam os diagnósticos, sustentam-se em uma concepção de ajustamento de conduta, nos convidando a abandonar a ideia de que o autismo é uma “coisa” a ser descoberta e tratada, e a vê-lo como uma **representação social** que integra os valores, interesses e práticas de uma época. Ele não nega o sofrimento das pessoas autistas e de suas famílias, mas propõe que esse sofrimento seja compreendido em sua totalidade — como processos que se constituem na história de vida dos seres humanos.

Piccolo (2025) analisou as diferentes edições dos critérios de diagnóstico publicados nos Manuais de Diagnósticos de Transtornos Mentais, correlacionando as diferentes definições do autismo e o impacto nos diagnósticos, os quais serão apresentados no quadro 1:

SUMÁRIO

Quadro 1 - Critérios para identificação de autismo e seus impactos nos diagnósticos

Edições do DSM	Definição de Autismo	Impacto nos Diagnósticos
DSM-I (1952)	Não menciona autismo.	Autismo não era reconhecido como diagnóstico independente.
DSM-II (1968)	Autismo incluído como forma de esquizofrenia infantil.	Diagnósticos eram raros e imprecisos.
DSM-III (1980)	Introduz o "Transtorno Autista Infantil" como categoria distinta.	Diagnósticos começam a aumentar, mas ainda restritos a casos graves.
DSM-III-R (1987)	Crítérios mais flexíveis para autismo.	Aumento moderado nos diagnósticos.
DSM-IV (1994)	Criação da categoria "Transtornos Invasivos do Desenvolvimento", incluindo autismo, síndrome de Asperger e outros.	Diagnósticos aumentam significativamente devido à inclusão de subtipos.
DSM-IV-TR (2000)	Mantém os critérios do DSM-IV com pequenas revisões.	Estimativas nos EUA: cerca de 1 em 150 crianças diagnosticadas com TEA.
DSM-5 (2013)	Unifica todos os subtipos sob o termo "Transtorno do Espectro Autista (TEA)".	Diagnósticos aumentam drasticamente. Em 2023, o (Centers for Disease Control and Prevention) CDC estima 1 em 36 crianças com TEA.

Fonte: Informações extraídas da obra de Piccolo (2025), organizadas pela autora.

Diante do exposto, Piccolo explicou que o aumento dos casos não significa necessariamente que mais pessoas “desenvolveram” autismo, mas sim que os critérios se tornaram mais abrangentes e sensíveis; a inclusão de casos leves, como os anteriormente classificados como síndrome de Asperger, contribuiu para o crescimento estatístico. Por fim, a especialização do saber e a divulgação de um conjunto de informações, muitas vezes inconsistentes podem colaborar para a ampliação destes números. Nessa esteira, as explicações sobre o TDAH se avolumam, e em muitas situações, sendo considerando-o como sintoma do TEA. Exemplo: “Eu sou Autista, com nível de suporte 1 e com TDAH” (autodescrição de um acadêmico do curso de Física).

SUMÁRIO

Na aprendizagem desenvolvimental, onde o diálogo é instrumento essencial, nos cabe “[...] descobrir o princípio por meio da autoanálise da ação, da situação, das condições e da generalização e das inter-relações em que esse modo se baseia é fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico” (Zaika; Repkin; Repkina (2019, p. 403). Neste sentido, a função do professor é organizar a atividade de estudo.

Nessa perspectiva, a avaliação se encaminha para guiar a aprendizagem, sobretudo porque ela nos mostrou os aspectos positivos e aqueles que poderiam ser aprimorados e desenvolvidos, ampliando as possibilidades de generalização dos conceitos aprendidos, baseando-se na comunicação entre os estudantes, na resolução das questões apresentadas e resolvidas.

MAS COMO É POSSÍVEL FAZER AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA ESCOLA PARA FINS EDUCACIONAIS?

Considerando as normativas legais já descritas neste capítulo, a avaliação e diagnóstico para a aprendizagem se justifica, pois ela poderá favorecer os conhecimentos que subsidiem o sucesso acadêmico dos estudantes, público da Educação Especial, observando os direitos destas pessoas, conforme prevê a Nota Técnica nº 12/2025 do Conselho Federal de Psicologia no item 4.3:

O compromisso profissional e social das psicólogas e psicólogos na promoção de inclusão e equidade para pessoas com deficiência deve ser refletido em ações continuadas de reflexão crítica, transformação de práticas e atitudes, e a garantia de um atendimento digno, inclusivo e equitativo (p. 4).

SUMÁRIO

A avaliação psicológica da/do profissional no campo educacional não tem o objetivo de classificar, mas de oferecer subsídios para contribuir para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e com Plano Educacional Especializado, identificando as barreiras que aprofundam a situação de incapacidade do ser humano com deficiência, compondo a equipe responsável em fazer o estudo do/da estudante. As diretrizes gerais para a realização desse processo estão apresentadas no trabalho de Lessa e Souza (2021), Coelho e Facci (2021). Esses estudos enfatizam sobre os cuidados éticos e metodológicos que se deve ter para a realização da avaliação no contexto educacional, sobretudo para não reduzir as dificuldades escolares ao determinismo biológico.

Lessa e Souza (2021) apresentam diretrizes para elaborar uma avaliação que favoreça o desenvolvimento das funções mentais superiores, usando o método experimental de Vygotski (1999) atividades experimentais e de observações investigaram memória, cálculo, formação de conceitos, abstração. Esse método visa compreender a história do comportamento, observando o domínio dos instrumentos, comunicação, linguagem, além das formas de agir e relacionar-se com o mundo. Para esse fim, analisa-se o processo e não sintoma (objeto) em si, busca-se construir explicações sobre o fenômeno, não limitando-se às descrições e com isso, compreende-se os comportamentos cristalizados que podem estar na gênese das dificuldades apresentadas pela pessoa (Vygotski, 1995). Portanto, trata-se de uma avaliação dinâmica, por ser o primeiro passo para a intervenção requerendo, portanto:

[...] considerar todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno, como, por exemplo, as condições histórico-sociais, os fatores intraescolares e a dinâmica de funcionamento psicológico da/o aluna/o, inclusive o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores (Lessa; Souza, 2021, p. 197).

SUMÁRIO

No que se refere a avaliação de estudantes com TEA, entendemos que esses pressupostos são fundamentais para a compreensão da dinâmica da aprendizagem do/da estudante, uma vez que cada pessoa se constitui de modos diferentes, a depender da sua situação social de desenvolvimento, cujas vivências vão sendo subjetivadas e, neste fluxo, produzem-se sentidos subjetivos, os quais se integram às configurações subjetivas do ser humano, expressando-se nas suas ações. Assim, um comportamento considerado estereotipado, pode revelar em sua gênese, a história das vivências as quais lhe possibilitaram desenvolver uma forma de expressão que lhe é peculiar, podendo se transformar no curso das experiências que lhe são proporcionadas.

Com o objetivo de operacionalizar as discussões apresentadas, apresentamos uma síntese das contribuições sobre a avaliação para favorecer a aprendizagem, a qual apresenta um conjunto de informações necessárias para subsidiar o planejamento educacional dos/das estudantes em referências, considerando a história de vida, com ênfase na escolarização. Identificação das necessidades específicas de aprendizagem com foco nos princípios do conteúdo do conhecimento.

Para o desenvolvimento do conteúdo essencial, deve-se considerar as seguintes dimensões:

1. Particularidades da comunicação do estudante com os seus pares no processo de resolução das tarefas de estudo;
2. Particularidades da comunicação do estudante com o professor (conteúdo e estruturas das inter-relações);
3. As particularidades da consciência do estudante sobre o significado da atividade de estudo para si mesmo e para o seu papel no grupo de estudo.

SUMÁRIO

O Plano Educacional do Estudante e o histórico da escolarização do estudante: deve focar os processos de aprendizagem, considerando:

- a. Características do desempenho acadêmico do estudante;
- b. Explicitação das metas sociais e acadêmicas a serem atingidas e passos para alcançá-las;
- c. Serviços de Educação Especial recebido pelo estudante;
- d. Serviços de Saúde que o estudante recebe ou recebeu;
- e. Locais onde estudou, cursos que realiza extraclasse;
- f. Adaptações e adequações para favorecer a aprendizagem do estudante, incluindo as avaliações;
- g. Necessidades de Tecnologia Assistiva ou de Comunicação e Informação de alto e baixo custo;
- h. Avaliações complementares que foram feitas por outros profissionais que podem subsidiar o processo pedagógico.

Junto com os docentes, em colaboração, é importante construir critérios a partir dos seguintes aspectos:

- a. Em que eles conseguem ter êxito?
- b. Quais as dificuldades?
- c. O que eles sabem?
- d. O que eles não sabem sobre o assunto?
- e. O que precisam aprender?
- f. Quais estratégias foram utilizadas?
- g. A forma de comunicação foi adequada para os estudantes?
- h. O que poderia ser melhor?

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 13.935/2019 representa um marco importante na consolidação da Psicologia como parte integrante das políticas públicas de educação básica no Brasil, por garantir a presença de profissionais qualificados para atuar de forma **colaborativa** enfrentamento dos desafios que atravessam os processos de ensino e aprendizagem e contribuir para o sucesso acadêmico, sobretudo daqueles considerados o público da Educação Especial presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

No âmbito dessa legislação, **a(o) psicóloga(o) escolar e educacional** assume um papel que ultrapassa a dimensão clínica ou individualizante, integrando as equipes da educação favorecendo com isso o trabalho conjunto com professores, famílias, equipe gestora e comunidade. Sua função principal é contribuir para a **compreensão dos fenômenos educativos em sua complexidade**, considerando os fatores subjetivos, sociais, culturais e institucionais que influenciam o desenvolvimento dos estudantes.

A promoção de **práticas inclusivas** começa a ser desenhada a partir das avaliações que podem abordar a dinâmica instituída, identificando atitudes discriminatórias e fatalistas sobre as características de aprendizagens dos estudantes. Assim, é preciso realizar uma análise institucional, considerando a natureza dos conflitos, caracterização do corpo docente, as concepções de educação, de deficiência e de aluno presente no currículo escolar. E mais do que isso, deve-se atentar para o currículo oculto que se expressa nas ações e relações presentes na dinâmica da subjetividade social da escola.

No que tange à avaliação enquanto instrumento que poderá contribuir para o planejamento educacional, reafirmamos que ela deverá considerar os seguintes aspectos:

SUMÁRIO

- As diferenças são consideradas para subsidiar o planejamento do professor;
- A avaliação é contínua e diagnóstica, com o objetivo de como fazer a instrução mais adequada para as necessidades dos estudantes;
- Avaliações com múltiplas opções são usadas e os estudantes são avaliados de várias formas;
- Múltiplos arranjos instrucionais são utilizados, sempre em uma perspectiva colaborativa.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; PIRANDA, E. M. **Desenvolvimento de tecnologias de ensino acessíveis para a formação de conceitos para a educação básica**. São José dos Pinhais: Brazilian Journals Editora, 2021. 202 p. ISBN 978-65-81028-16-9.

ANACHE, A. A.; ALMEIDA, M. A. As dimensões subjetivas da avaliação de indivíduos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e84810, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100274. Acesso em: 15 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686x84810>.

ANACHE, A. A.; NANTES, D. P. Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: as práticas pedagógicas em foco. In: NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; AGRELOS, C. S. T. (Org.). **Pesquisa em Mato Grosso do Sul**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 223–237.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <http://url-da-publicacao>. Acesso em: 15 set. 2025.

SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

COELHO, P. C.; FACCI, M. G. D. Determinismo biológico presente na compreensão das dificuldades no processo de escolarização. *In*: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Teresina: EDUFPI, 2019.

COLES, G.. **The learning mystique: a critical look at “learning disabilities”**. New York: Pantheon Books, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica CFP nº 12/2025: orientação às psicólogas e psicólogos para atuação junto a pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2025. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2025/09/SEI_2144880_Nota_Tecnica_12.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093–1108, 2014.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo: Livro I**. Uberlândia: EDUFU, 2020.

DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Campinas: Autores Associados, 1992.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**. Maringá: EDUEM, 2011.

GALPERIN, P. Y. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. *In*: ROJA, L. Q. (comp.). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. 2. reimp. México: 2001.

GIUSTA, A. S. **O fracasso escolar e o pensamento operatório**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

SUMÁRIO

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. São Paulo: Alínea, 2017a.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G. **A (des)patologização do processo de escolarização**. Maringá: EDUEM, 2021.

LESSA, P. V.; SOUZA, M. P. R. Avaliação psicológica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In: LIMA, L. R. de et al. (org.). **Práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 184–222.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Ícone, 1990.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. 2011. Tese (Livre-docência) – UNESP, Bauru, 2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, subjetividade e educação**. Campinas: Alínea, 2017b.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **As crianças “problema” na escola**. Campinas: Papirus, 1992.

NISHIKAWA, C. H. **Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFMS, Campo Grande, 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



Parte

2

**RELATOS
DE PESQUISAS:**
FERRAMENTAS
POLÍTICAS E CRÍTICAS



6

*Amanda do Vale Brasileiro
Marilene Proença Rebello de Souza
Janaina Cassiano Silva
Christiane Jacqueline Magaly Ramos*

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL:

**UMA ANÁLISE DOS EDITAIS DE
CONTRATAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.6

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A atuação das(os) Psicólogas(os) Escolares e Educacionais vem sendo estudada e pensada por vários pesquisadores há muitas décadas. No Brasil, a Psicologia Escolar teve seu início muito relacionado ao modelo estadunidense e europeu, portanto foi amplamente utilizada para classificar e diagnosticar os alunos. Assim, os instrumentos e testes psicométricos que buscavam avaliar a inteligência e o desempenho escolar definiram a prática dos profissionais que atuavam nesta área (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

Essa fase inicial foi marcada pela atuação profissional como “detectora de problemas”, sendo seu papel centrado na identificação de déficits e na proposta de intervenções individuais. Portanto, a Psicologia Escolar adotou uma prática psicopedagógica que focava na adaptação do aluno às normas e exigências do sistema escolar, baseada em uma concepção clínica e classificatória dos problemas de aprendizagem (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

Em contrapartida, a partir dos anos 1980, destaca-se o surgimento de críticas ao modelo tradicional de Psicologia Escolar, acompanhando uma série de transformações sociais e educacionais no Brasil. Nessa ruptura, destacam-se as contribuições de Maria Helena Souza Patto (1981), as quais questionaram o viés individualizante e biologizante da aprendizagem e propuseram uma nova perspectiva pautada nos aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais da sociedade (Lima *et al.*, 2023).

Além disso, as críticas se voltaram contra a naturalização do fracasso escolar, que era até então atribuído ao aluno e à sua família. O campo da Psicologia Escolar começou a adotar uma perspectiva mais sociocultural e a compreender a educação como parte de uma estrutura que reflete as desigualdades sociais (Lima *et al.*, 2023).

SUMÁRIO

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) explicam que a Psicologia Escolar no Brasil, a partir dos anos 1990 e início do século XXI, passa por uma série de reformulações em sua prática e em seu papel dentro das instituições educacionais. As demandas atuais são mais complexas, e a Psicóloga Escolar é chamada a atuar de maneira mais integrada, participando das equipes pedagógicas e colaborando com outros profissionais da educação (Antunes, 2011).

Essa atuação multidisciplinar na educação passa a ser protagonista e, em consonância a esse movimento, destaca-se a Lei Nº 13.395/2019, a qual estabelece a obrigatoriedade da prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2019). Sua implementação foi um marco importante, pois reconhece a necessidade de integrar profissionais dessas áreas às escolas, visando apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes e uma escolarização mais efetiva (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Para a Psicologia Escolar, essa lei representa um avanço significativo, pois insere de maneira formal a(o) psicóloga(o) no ambiente escolar e amplia o campo de atuação. Ainda assim, nota-se que essa inserção não garante que sua atuação seja crítica e pensada para além da lógica individual. Diante desse cenário, indaga-se: Quais são os critérios para contratação desses profissionais após a lei? Quais conhecimentos são considerados específicos para a atuação escolar nos concursos públicos ou nos processos seletivos? Qual a formação mínima exigida nos editais de concurso público?

Este estudo está vinculado à pesquisa matricial “Atuação de psicólogos escolares e educacionais na América Latina: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica”, sob coordenação geral da Profa. Titular Marilene Proença Rebello de Souza, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Brasil Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar LIEPPE - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar

SUMÁRIO

e do Desenvolvimento Humano - IPUSP Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina – PROLAM/ USP; tem o apoio do CNPQ (Processo CNPq: 311739/2021-0) e aprovação do Comitê de ética da USP, parecer no. CAAE: 71628723.8.0000.5561.

Em âmbito regional a pesquisa também é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG, Chamada Pública ou Convênio: 13/2024 - Programa de Apoio à Pesquisa – Áreas de Humanidades, processo administrativo: 202410267001222.

A investigação busca compreender o trabalho das(os) psicólogas(os) na Educação Básica. Assim, esse trabalho se atenta às perspectivas e teorias que sustentam essa profissão, aos limites e obstáculos presentes nessa área e às inovações para enfrentar o fracasso escolar e melhorar a qualidade social das escolas da América Latina.

Nesse sentido, o presente estudo possui o objetivo de identificar e analisar quais as perspectivas teóricas ou questões centrais presentes nos editais de contratação de psicólogas(os) escolares no estado de Goiás, bem como averiguar quais as demandas atribuídas e referências bibliográficas indicadas pelos editais para esses cargos.

Em consonância com o objetivo da pesquisa matricial, buscou-se mapear também dados contidos nesses editais que expressam as condições de trabalho ofertadas para esses profissionais, como carga horária semanal, remuneração e benefícios. Outros aspectos tratados foram os requisitos para preencher a vaga, como registro no Conselho Regional de Psicologia e a formação exigida. Portanto, este capítulo consiste em apresentar uma análise documental desses editais de concursos públicos e/ou processos seletivos baseada na perspectiva crítica da Psicologia Escolar e na Psicologia Histórico-Cultural.

Cabe destacar que a relevância dessa pesquisa é reforçada pela ausência de estudos prévios que analisam os dados contidos

SUMÁRIO

nos editais de contratação de psicólogas(os) escolares e educacionais em Goiás, evidenciando uma lacuna na literatura atual. Além disso, ao explorar os conteúdos desses editais, a pesquisa contribui para o enriquecimento da base acadêmica, como também fornece subsídios para a expansão da discussão sobre a práxis da Psicologia Escolar e Educacional na rede pública de educação, em especial no estado de Goiás.

Primeiramente, esse estudo aborda o tema da Psicologia Escolar e Educacional em duas seções: Atuação Crítica em Psicologia Escolar e Psicologia Escolar e Regulamentações. Em seguida, será apresentada a metodologia empregada para a delimitação da amostra, bem como os procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos. Posteriormente, os resultados da pesquisa serão expostos e discutidos em cinco tópicos: Nomenclatura do cargo e requisitos para a vaga; Condições de trabalho; Atribuições; Referências ou Conhecimentos específicos e Bancas elaboradoras. Por fim, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Inicialmente, é importante explicar que o pensamento crítico compreende as teorias que visam situar o conhecimento científico em sua realidade, buscam as origens dos objetos de estudo e consideram os compromissos sociais, ideológicos e históricos desse saber. Assim, a noção crítica tem o objetivo de construir subsídios para superar as determinações por meio do reconhecimento da sua função emancipatória (Lima, 2011).

Na Psicologia Escolar, o pensamento crítico implica a compreensão do fenômeno educacional a partir de suas determinações

SUMÁRIO

e a definição dos focos interventivos na instituição escolar e nas relações entre as pessoas envolvidas no processo de escolarização (Antunes, 2011). A perspectiva crítica reconhece o papel humanizador da escola e sua função na transformação das relações sociais a partir da transmissão da cultura e dos saberes historicamente construídos. Nesse sentido, a Psicologia Escolar crítica busca contribuir para que a escola cumpra seu papel por meio de um modelo de trabalho voltado para uma gestão escolar participativa (Lima, 2011).

Inicialmente, a perspectiva crítica voltou-se para a denúncia das práticas positivistas e psicométricas que reduzem as queixas escolares a uma lógica individual de culpabilização do aluno e colaboram para a psicopatologização da escola. Em seguida, foi além da crítica e passou a estruturar uma nova forma de atuar no âmbito educacional, privilegiando uma atuação institucional, multidisciplinar, engajada na formulação de políticas públicas e comprometida com a formação continuada da equipe pedagógica (Firbida; Vasconcelos, 2018).

É importante destacar a pesquisa “Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios” organizada por Souza *et al.* (2014), uma vez que investigou a forma como as(os) psicólogas(os) aplicavam os conhecimentos teóricos na sua prática profissional, as condições de trabalho e os obstáculos enfrentados por elas no contexto brasileiro.

Esse estudo ocorreu em sete estados: São Paulo (SP), Minas Gerais (MG), Bahia (BA), Rondônia (RO), Acre (AC), Paraná (PR) e Santa Catarina (SC). Em relação à atuação, a pesquisa destacou a presença de uma abordagem híbrida, em que as psicólogas articulavam abordagens críticas e não críticas a depender do contexto e das demandas específicas (Souza *et al.*, 2014). Essas tendências expressam o tensionamento das posições tradicionalmente clínicas e individualizantes da Psicologia Escolar, bem como denotam um movimento rumo às práticas profissionais próprias do campo da Educação (Souza *et al.*, 2014).

SUMÁRIO

PSICOLOGIA ESCOLAR E AS REGULAMENTAÇÕES

O percurso de regulamentação da área de Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, constitui-se sob as influências das discussões que inseriram a perspectiva crítica de atuação profissional. Observam-se tais tendências nos documentos produzidos pelo Conselho Federal de Psicologia e pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), conforme analisaremos a seguir.

Um dos primeiros passos na regulamentação foi a aprovação da Resolução nº 014/00 *Institui o título profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro*, do CFP (2000), que reconhece a Psicologia Escolar e Educacional como especialidade para efeito de Concessão e Registro do Título Profissional de Especialista em Psicologia e estabelece critérios para esses processos, a saber:

- a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser; b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais; c) prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas de apoio administrativo e educacional; d) desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional; e) desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades

SUMÁRIO

acadêmicas; f) implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano; g) validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais; h) pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico (CFP, 2000, p. 9).

Assim, nota-se a influência do modelo contemporâneo de atuação em Psicologia Escolar e o seu perfil institucional, preventivo e relacional como o citado por Madureira (2013). Ou seja, essas atribuições também se encontram em consonância com as críticas ao reducionismo, ao modelo clínico, à classificação e à psicometria do pensamento tradicional. Assim, apontam para uma práxis mais contextualizada e complexa, baseada na parceria com a equipe escolar (interdisciplinar) e na atuação institucional.

A continuidade das discussões no Sistema Conselhos de Psicologia juntamente com as entidades da Educação em Psicologia e a Federação Nacional dos Sindicatos de Psicólogos aprovaram o Ano Temático da Educação no Brasil, que produziu o primeiro documento destacando as diretrizes para uma atuação com compromisso ético, político e social da Psicologia na Educação. A ele seguiu-se a elaboração – pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas, juntamente com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – das “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica” (CFP, 2013/2019) com a finalidade de fornecer diretrizes claras e fundamentadas para a prática profissional das(os) psicólogas(os) no contexto escolar. Essas referências buscam promover a qualidade do trabalho das(os) psicólogas(os), garantindo que suas ações estejam alinhadas com os princípios éticos da Psicologia e com o compromisso com

SUMÁRIO

“a diversidade humana e protagonista nos enfrentamentos a preconceitos, racismos, pobreza e distribuição de renda” (CFP, 2019, p. 8).

Outro documento norteador das atribuições de psicólogos(as) na educação é a *Nota Técnica da ABRAPEE de 2020 sobre atribuições da(o) psicóloga(o) Escolar e Educacional* que apresenta dezesseis diretrizes para a prática profissional no campo da Educação Básica e Superior. Por exemplo, segundo a nota é dever da(o) psicóloga(o) escolar “Propor articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, ao Estado e o apoio às Unidades Educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social” (ABRAPEE, 2020, p. 4).

Logo, há esforços dessas entidades da Psicologia brasileira para formalizar e subsidiar a atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Foram anos de luta, debate, formulação, reformulação e organização protagonizados por instituições como: CFP, ABRAPEE, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI). Em consonância a esse movimento por uma prática multidisciplinar e integrada com a equipe escolar, destaca-se a Lei Nº 13.395/2019 (Brasil, 2019). Essa legislação estabelece que as redes públicas de Educação devem contar com equipes multiprofissionais, compostas por Psicólogos e Assistentes Sociais (CFP, 2023).

Atualmente, o desafio é a implantação e implementação desta Lei nas redes públicas educacionais brasileiras, portanto é importante o trabalho pela criação de normativas a nível municipal e estadual para a efetivação da lei. Neste sentido, a construção de equipes multiprofissionais possui a função de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, integrando fatores sociais, institucionais, culturais e políticos no processo de escolarização. Portanto, é importante que os profissionais da Psicologia Escolar e

SUMÁRIO

Educacional assumam uma atuação crítica ao ocupar esses espaços, para que esse projeto seja efetivamente atendido (CFP, 2023).

MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa consiste na análise documental de editais de concursos públicos no estado de Goiás. Esse método baseia-se no exame sistemático e interpretativo de documentos para compreender fenômenos, contextos ou processos sociais (Junior *et al.*, 2021). A análise documental é uma técnica que se sustenta no uso de documentos como fontes primárias, os quais não receberam nenhum tratamento analítico prévio. Ou seja, a originalidade dos documentos é um critério importante, uma vez que a autenticidade garante a validade das informações e do conteúdo a ser analisado (Kripka *et al.*, 2015).

Nesse sentido é crucial delimitar o que é considerado documento, no entanto há diversas definições possíveis estudadas por diferentes autores. Para Flick (2009), é essencial que o pesquisador compreenda os documentos como meios de comunicação, pois eles foram elaborados com algum objetivo e finalidade, sendo destinados a um público (Flick, 2009; Kripka *et al.*, 2015). Ou seja, a análise documental deve ir além do conteúdo do documento, enfatizando o contexto, a função, a autoria, a quem se remete e outros elementos que possibilitam uma compreensão mais aprofundada sobre a fonte documental.

Nesse sentido, Junior *et al.* (2021) afirma que documentos são fontes reais e contextualizadas, portanto refletem uma realidade histórica, social ou cultural específica, permitindo o acesso a informações que muitas vezes não estão disponíveis por meio de outros métodos. Por meio desses materiais, é possível identificar padrões,

SUMÁRIO

significados e informações relevantes que contribuam para a compreensão de um tema ou problema de pesquisa.

Inicialmente, é preciso definir o objetivo da pesquisa e identificar como os documentos podem contribuir para atender o problema do estudo (Junior *et al.*, 2021). Em seguida, é necessário escolher fontes que sejam relevantes, representativas e consistentes com o objetivo do estudo.

No caso dessa pesquisa, com o intuito de apreender as concepções sobre Psicologia Escolar e sua respectiva atuação destacou-se os editais de concursos públicos de contratação desses profissionais, pois esses documentos descrevem o processo seletivo, definindo os conhecimentos específicos da área e as demandas da(o) psicóloga(o) escolar. Nesse sentido, os editais contribuem para o problema da pesquisa, uma vez que expressam diretamente uma perspectiva sobre a atuação da psicologia escolar e trazem uma dimensão instituída e formalizada dessa prática.

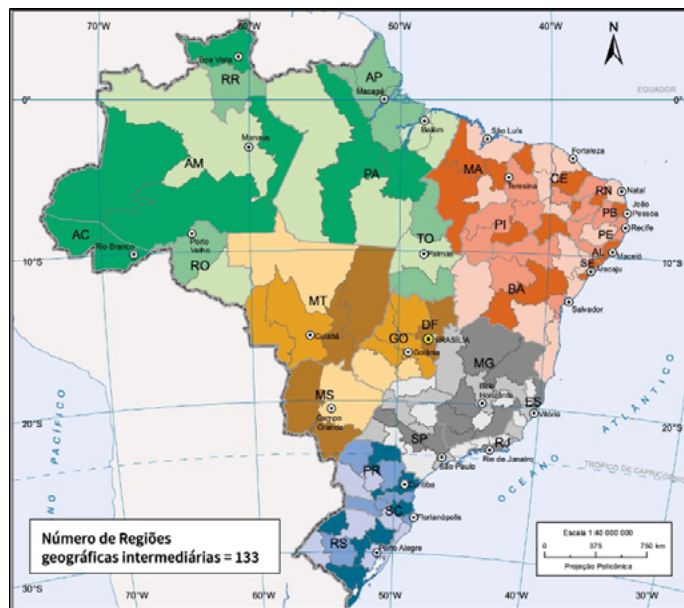
A seleção dos editais partiu do critério de localização, onde a “Divisão Regional em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi utilizada como base. Essa divisão foi criada com o objetivo de atualizar as relações e articulações dos municípios entre si, incorporando critérios como circulação de pessoas, serviços e informações (Agência IBGE Notícias, 2017).

Segundo o Atlas Geográfico Escolar do IBGE (2017), as Regiões Geográficas Intermediárias (RGI 's) organizam o território brasileiro em uma escala intermediária entre as Unidades da Federação (estados e territórios) e as Regiões Geográficas Imediatas (municípios e áreas próximas). Essa organização se dá por meio de um polo de hierarquia superior diferenciado, o qual baseia-se nos fluxos de gestão privado e público e na presença de funções urbanas mais complexas, por exemplo, serviços médicos ou grandes

SUMÁRIO

universidades (Atlas Geográfico Escolar, 2017). A seguir encontra-se o mapa das RGLs de todos os estados brasileiros na Figura 1.

Figura 1- Regiões Geográficas Intermediárias do Brasil 2017

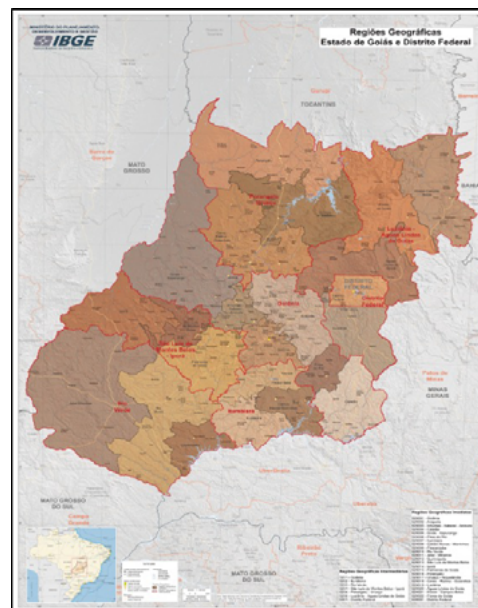


Fonte: IBGE. Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias, 2017.

A pesquisa “Atuação de Psicólogos Escolares e Educacionais na América Latina: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica” estabeleceu as Regiões Geográficas Intermediárias (RGLs) como referência para a busca dos editais, sendo a amostra composta por um edital de cada região. No estado de Goiás, há seis RGLs : Goiânia, Itumbiara, Luziânia-Águas lindas de Goiás, Porangatu-Uruaçu, Rio Verde e São Luís dos Montes Belos-Iporá. A figura 2 apresenta o mapa do estado goiano e suas respectivas regiões:

SUMÁRIO

Figura 2 - Mapa das Regiões Geográficas Intermediárias do Estado de Goiás



Fonte: IBGE. *Regiões Geográficas Estado de Goiás e Distrito Federal* (2017).

Dessa forma, a amostra da pesquisa é composta por seis editais que contemplam todas as regiões dessa divisão. Outro critério de seleção diz respeito ao recorte temporal escolhido, o qual compreende o período após a Lei Nº 13.395/2019 (Brasil, 2019), portanto os editais a serem localizados foram publicados a partir do ano de 2020.

Além disso, critérios foram traçados para o acesso aos editais, pois não há uma única plataforma oficial para os processos seletivos dos municípios. A seleção foi realizada por meio do *Google*, Diário Oficial das Prefeituras e site PCI Concursos para editais mais recentes. Ademais, os descritores procurados nesses documentos são importantes, pois há nomeações diversas para as vagas como: Psicólogo, Psicólogo Escolar, Psicólogo Educacional e entre outros.

Apresentamos as etapas da pesquisa: 1. Busca por editais de contratação de psicólogos na *internet*; 2. Leitura das atribuições e

SUMÁRIO

conhecimentos específicos descritos no documento; 3. Identificação e análise de itens que sejam referentes à Psicologia Escolar; e, finalmente, 4. Inclusão ou exclusão na amostra conforme critérios estabelecidos.

No caso da presença de dois ou mais editais, priorizou-se os que possuem o nome do cargo específico (Psicólogo Escolar ou Educacional). Se não houvesse a nomenclatura, especificamente relacionada à Educação, nesse caso, a busca se deu pelas atribuições do cargo, ou pelas referências bibliográficas, ou menção à Lei Nº 13.935/2019 no documento.

Por fim, foi estabelecida também a preferência por editais de concurso público em detrimento dos processos seletivos simplificados, uma vez que estes não apresentam prova escrita e tão poucas referências para a realização desta. A partir desses critérios e instruções, ocorreu a seleção dos editais presentes na amostra, atentando-se aos elementos que conferem autenticidade, formalidade e validade a esses documentos.

Segundo Junior *et al.* (2021), após a definição do objetivo e a escolha dos documentos, há a organização e leitura dos materiais, em que, primeiramente, realiza-se uma leitura exploratória para identificar os principais temas e ideias. Em seguida, uma leitura analítica mais aprofundada é feita para captar nuances e significados. Posteriormente, é possível codificar e categorizar os conteúdos encontrados, para isso pode-se utilizar *softwares* ou técnicas manuais (Junior *et al.*, 2021).

Nessa pesquisa, as categorias criadas para sistematizar os dados dos editais seguiram a própria divisão característica desses documentos, portanto foram as seguintes: Nomenclatura do Cargo, Número de vagas, Remuneração e Benefícios, Carga horária semanal, Formação Mínima exigida, Atribuições e Referências. O instrumento utilizado para auxiliar na organização dos conteúdos foi uma tabela modelo na plataforma *Google Planilhas*, a qual foi elaborada pelo projeto de pesquisa nacional.

SUMÁRIO

Por fim, o último procedimento é a interpretação dos dados, a qual estabelece uma relação entre os achados documentais e o referencial teórico adotado, considerando os objetivos do estudo (Junior *et al.*, 2021). Nesta pesquisa, o referencial teórico é Psicologia Histórico-Cultural e a perspectiva crítica no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Nesse sentido, os fenômenos aqui estudados não foram analisados de forma isolada, mas sim compreendidos a partir das condições materiais, históricas e sociais que os sustentam. No caso da investigação em educação, a compreensão vai além da descrição dos fatos, buscando revelar os processos históricos e os conflitos subjacentes que moldam as práticas escolares (Martins; Lavoura, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por seis editais, todos referentes a concursos públicos, pois foi possível encontrar essa modalidade em todas as RGIs. No entanto, vale ressaltar que a presença de processos seletivos simplificados foi comum em todas as regiões. A Tabela 1 apresenta os dados referentes ao município que o edital contempla, o número de vagas ofertadas e o ano de publicação.

Tabela 1- Apresentação dos editais

Região Geográfica Intermediária (RGI)	Município do edital	Número de vagas	Ano
Goiânia	Catalão	2	2023
Itumbiara	Goiatuba	1	2023
Luziânia-Águas Lindas de Goiás	Cristalina	2	2024
Porangatu-Uruaçu	Porangatu	1	2023
Rio Verde	Montividiu	3	2022
São Luís dos Montes Belos-Iporá	Acreúna	2	2024

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

SUMÁRIO

Mediante a tabela, nota-se que 50% dos editais referem-se ao período de 2023; 33,3% de 2024 e 16,7% referentes a 2022. Portanto, todos os documentos foram publicados a partir da homologação da Lei Nº13.935/2019. A seguir, os demais dados e resultados da pesquisa documental foram agrupados em cinco aspectos: Nomenclatura do cargo e requisitos para a vaga; Condições de trabalho; Atribuições; Referências ou Conhecimentos específicos; e, por fim, Bancas elaboradoras.

NOMENCLATURA DO CARGO E REQUISITOS PARA A VAGA

Apenas um edital (RGI Luziânia-Águas Lindas de Goiás) utilizou a nomenclatura “Psicólogo Escolar”, enquanto os demais usaram o termo genérico “Psicólogo”. Portanto, foi identificado um perfil generalista nesses documentos; Souza *et al.* (2014) explicam que a nomenclatura do cargo tem a função de definir, previamente, uma área de atuação para a vaga. Desse modo, o termo “Psicólogo Escolar” contribui para o alinhamento de expectativas tanto das Secretarias de Educação quanto da(o) psicóloga(o) sobre as atividades a serem exercidas nessa ocupação.

Souza *et al.* (2014) identificaram a descontinuidade entre cargo e função exercida pelas psicólogas(os) escolares, o que pode fragilizar as condições de trabalho para essas profissionais. Dessa forma, o fato de apenas um edital do estado de Goiás apresentar a nomenclatura “Psicólogo Escolar” confirma a tendência descrita na pesquisa e aponta para a necessidade de melhor especificação nos documentos dos processos seletivos.

Esse perfil generalista volta a se expressar nos requisitos para o preenchimento da vaga, em que os seis editais exigem apenas a graduação em psicologia e o registro no Conselho Regional de Psicologia (CRP). Logo, não houve a exigência de especialização ou formação específica na área da Educação ou da Psicologia Escolar e Educacional.

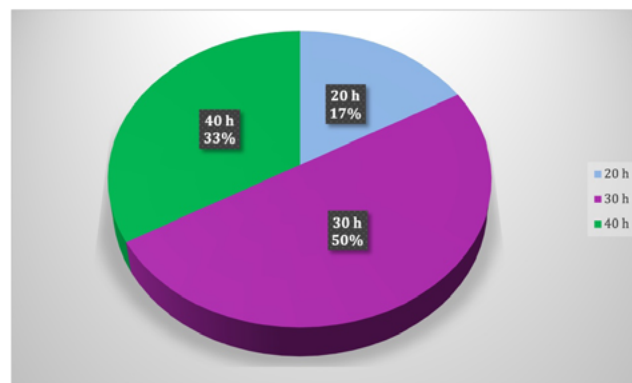
SUMÁRIO

CONDIÇÕES DE TRABALHO (CARGA HORÁRIA, REMUNERAÇÃO E BENEFÍCIOS)

Em relação aos benefícios ofertados para a vaga de psicólogo escolar, nenhum edital ofereceu qualquer tipo. Portanto, nota-se o indício da precarização do trabalho, uma vez que alimentação, transporte, saúde e entre outros benefícios não estão, diretamente, garantidos nessa contratação.

A carga horária semanal no estado de Goiás variou entre 20, 30 e 40 horas, conforme especificado no gráfico 1:

Gráfico 1 - Carga horária semanal presente nos editais



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

Nesse sentido, nota-se a predominância da carga horária de 30 horas semanais, sendo essa a moda da amostra. Esse dado está em consonância com o projeto de Lei 1.214/2019 (Brasil, 2019) o qual propõe a jornada de trabalho de 30 horas semanais para o profissional de psicologia.

SUMÁRIO

Sobre a remuneração presente nos documentos, vale ressaltar que é preciso analisar esses números de forma proporcional à carga horária do edital. Desse modo, a Tabela 2 apresenta a média salarial de acordo com a jornada de trabalho:

Tabela 2 - Média salarial por jornada de trabalho

Carga horária semanal	Média salarial
20 horas	R\$ 2.875,06
30 horas	R\$ 3.931,20
40 horas	R\$ 5.153,78

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

A partir dessa proporção, é possível compará-la à luta atual pelo piso salarial de R\$4.750 no PL 3.086/2024, o qual também advoga pela jornada de 30 horas (CFP Notícias, 2024). Assim, nota-se que a média para essa carga horária encontra-se abaixo do que está sendo tramitado atualmente, de modo que o salário atual corresponde a, aproximadamente, 83% do piso defendido.

A seguir na Tabela 3, a qual resume os dados dos editais relacionados às condições de trabalho dos profissionais de Psicologia Escolar e Educacional em Goiás:

Tabela 3 - Carga horária semanal e remuneração conforme os editais da RGI

Região Geográfica Intermediária (RGI)	Carga Horária Semanal	Remuneração
Goiânia	40 h	R\$ 6.388,31
Itumbiara	30 h	R\$ 3.206,98
Luziânia-Águas lindas de Goiás	20 h	R\$ 2.875,06
Porangatu-Uruaçu	30 h	R\$ 2.100,46
Rio Verde	40 h	R\$ 3.919,25
São Luís dos Montes Belos-Iporá	30 h	R\$ 6.486,15

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

SUMÁRIO

Diante dos dados, nota-se uma alta variação de salários na carga horária de 30 horas semanais, os quais oscilam entre R\$2.100,46 e R\$6.486,15. Assim, as condições de trabalho da Psicologia Escolar e Educacional em Goiás são diversas tanto em relação à remuneração quanto à jornada de trabalho.

ATRIBUIÇÕES

Em relação às atribuições, foram identificados dois editais (RGI Luziânia-Águas Lindas de Goiás e Rio Verde) com textos similares, embora com bancas elaboradoras distintas. Ambos citavam na íntegra um documento elaborado pelo CFP em 1992 e destinado ao Ministério do Trabalho com o objetivo de compor o Catálogo Brasileiro de Ocupações.

Esse documento define que a(o) Psicóloga(o) Escolar é a profissional que atua na esfera da educação e contribui para a compreensão e transformação do comportamento de educadores e alunos. Estando envolvida no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, sempre levando em conta as dimensões política, econômica, social e cultural (CFP, 1992). Além disso, a(o) Psicóloga(o) Escolar realiza pesquisas, diagnósticos e intervenções psicopedagógicas, de forma individual ou em grupo. E participa da elaboração de planos e políticas relacionados ao Sistema Educacional, com o objetivo de promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino (CFP, 1992).

Ainda sobre esse documento do CFP (1992), o edital da RGI Rio Verde cita na íntegra tanto as atribuições definidas como próprias da Psicologia Escolar quanto as da Psicologia Clínica. Nota-se que o edital da RGI Luziânia- Águas Lindas de Goiás, foi o único que manteve todas as atribuições alinhadas com questões próprias do

SUMÁRIO

campo educacional e com a atuação crítica. Ele também foi o único que trouxe a nomenclatura “Psicólogo Escolar”.

Em relação aos demais editais, constatou-se uma tendência de reunir tanto atribuições relativas à atuação crítica em Psicologia Escolar, quanto à tradicional. Houve a predominância de atribuições críticas, em que o público-alvo integrava docentes, agentes escolares, famílias e estudantes, destacando-se: a formação de professores, a colaboração na atualização ou criação de políticas públicas educacionais, a influência no planejamento pedagógico e a mediação das relações sociais e institucionais da equipe escolar.

REFERÊNCIAS OU CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

A respeito das referências para as avaliações do concurso, destaca-se a presença de temas em detrimento à citação de obras e autores. Em relação às abordagens epistemológicas, os editais citaram, explicitamente, Behaviorismo (associado a implicações educacionais) e Psicanálise (fundamentos clínicos), portanto, as teorias tradicionais foram evidenciadas.

Quanto aos documentos e/ou obras citados diretamente, temos: o Código de Ética do Psicólogo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Resoluções do Conselho Federal de Psicologia no geral. É importante ressaltar que a Lei Nº 13.935/2019 não foi mencionada em nenhum edital.

Em relação aos temas apontados nos editais, destacam-se as Teorias da Aprendizagem, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Escolar (história e atuação), os quais apareceram em

SUMÁRIO

todos os editais, revelando a importância dada a conhecimentos próprios da profissão no âmbito educacional. Em síntese, os demais temas predominantes foram: Práticas de Inclusão; Políticas Públicas da Educação e Saúde; Psicologia Institucional; Trabalho em grupo; Diversidade e Gênero; Psicologia Social; Psicodiagnóstico/ Psicopatologia; Neuropsicologia; Disciplinas da graduação em Psicologia e, por fim, Conhecimento Clínico. Observa-se uma diversidade de temas para além da Psicologia Escolar e Educacional.

Os editais seguem uma tendência pluralista e ampla, abrangendo referenciais teóricos e concepções divergentes. Além disso, a ausência de referenciais teóricos específicos para a atuação do(a) Psicólogo(a) Escolar e Educacional nos editais pode resultar em uma prática fragmentada. Considerando que os editais possuem um papel fundamental ao selecionar o material a ser exigido das(os) psicólogas(as), a presença do ecletismo teórico, legitima tal fragmentação. Diante disso, é evidente a necessidade de incluir materiais produzidos com o intuito de orientar, discutir e pensar a prática da(o) psicóloga(o) escolar no Brasil, bem como inserir mais autores de referência da área de Psicologia Escolar e Educacional nos editais. Esses ajustes são essenciais, pois é importante que as profissionais contratadas dominem os conteúdos alinhados com a atuação em uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar e Educacional e os saberes que subsidiam essa área.

BANCAS ELABORADORAS

Metade dos editais foi elaborado pelo Instituto Itame, o qual é uma organização com sede na capital Goiânia (GO). Enquanto os demais documentos foram produzidos por três empresas diferentes, sendo elas: Instituto Ibest (Manaus-Amazônia), Fundação Aroeira (Goiânia-GO) e Instituto Verbena/Universidade Federal de

SUMÁRIO

Goiás (Goiânia-GO). Dessa forma, apenas uma banca elaboradora é oriunda e localizada fora do estado goiano, logo há a tendência dos municípios de Goiás contratarem empresas da região. Outro fato interessante é que apenas o Instituto Verbena/UFG é uma organização pública, logo há uma predominância de bancas privadas assumindo os concursos públicos do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve o objetivo principal de apresentar um recorte dos dados referentes aos editais publicados para a contratação de Psicólogos(as) Escolares no estado de Goiás. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental baseada na Psicologia Histórico-Cultural e em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, que possibilitou a constatação de uma concepção tanto crítica quanto não-crítica sobre Psicologia Escolar nas seções de Atribuições e de Referências. Essa coexistência aponta para a ruptura da hegemonia do modelo tradicional e reducionista, em que há a presença de demandas institucionais, multidisciplinares e complexas. Contudo, isso também indica a expectativa de que a Psicóloga Escolar colabore para o ajustamento do estudante e adote intervenções que responsabilizam, exclusivamente, o educando pelo desempenho escolar.

Outro aspecto importante é a constatação da tendência generalista nos editais, em que a formação mínima exigida é apenas a graduação em Psicologia e a nomenclatura do cargo é somente “Psicólogo”. Dessa forma, essa característica contribui para o distanciamento entre as demandas exigidas para o profissional que atuará no campo educacional e as exigências para o cargo apresentadas nos editais.

SUMÁRIO

Logo, os resultados dessa pesquisa reforçam os produtos da pesquisa “Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios” de Souza *et al.* (2014), em que também foi identificada a descontinuidade entre o cargo e a função das psicólogas escolares e a coexistência de perspectivas críticas e não críticas nessa área.

Diante desse cenário, é importante orientar os agentes envolvidos na elaboração dos editais de concurso público sobre a demanda de usar o cargo “Psicóloga(o) Escolar/Educacional” e especificar as atribuições e as referências bibliográficas a partir da atuação crítica da psicologia escolar e dos documentos nacionais produzidos pelo CFP e da ABRAPEE. Assim, vale ressaltar a relevância da continuidade de pesquisas que abordem a análise de editais de concursos públicos, articulando-os às políticas públicas e à Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Em consonância com esse compromisso, é importante expressar a relevância do vínculo e da participação com a pesquisa “Atuação de psicólogos escolares e educacionais na América Latina: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica”, a qual tem se dedicado a estudar, defender e subsidiar essa área nos estados, regiões brasileiras e demais países da América Latina.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. *In*: GIANFALDONI, M. H. T. A.; AZZI, R. G. (org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-32.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE). **Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga (o) escolar e educacional**. São Paulo, 22 dez. 2020. Disponível em: https://cpp.org.br/wp-content/uploads/2021/01/abrapee_nota-tecnica_2020-1-365.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

SUMÁRIO

ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR- IBGE. **Regiões Geográficas Intermediárias** - 2017. Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/brasil/regionalizacao/21868-regioes-geograficas-intermediarias-2017>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, p. 393-402, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtUFW9n9FP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF: 12 dez. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. Brasília, DF: 17 de outubro de 1992. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução nº 014/00, de 20 de dezembro de 2000. **Institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. Brasília, DF: 2000. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2000_14.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). PL DAS 30 HORAS AVANÇA NA CÂMARA. **Notícias**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/pl-das-30-horas-avanca-na-camara/#:~:text=Projetos%20de%20Lei&text=De%20igual%20teor%2C%20tramita%20na,piso%20salarial%20de%20R%24%204.750>. Acesso em: 10 jan. 2025

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicologia e Serviço Social na Educação Básica**: Lei no. 13.935/2019, essa luta tem história. Brasília, DF: 2023. Disponível em: https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB-1.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

FIRBIDA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S. O Desenvolvimento Histórico da Psicologia Escolar Crítica no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 23, 15 nov, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/40300>. Acesso em: 23 jan. 2025

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias** 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?edicao=15905&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 19 dez. 2024

SUMÁRIO

IBGE divulga nova divisão territorial com foco nas articulações regionais. **Agência IBGE Notícias**, 26 de Junho de 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/10515-ibge-divulga-nova-divisao-territorial-com-foco-nas-articulacoes-regionais>. Acesso em 19 dez. 2024.

JUNIOR, E. B. L. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, Minas Gerais, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 15 fev. 2025.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; DE LARA BONOTTO, D. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/chris/Downloads/Administrador,+04_Pesquisa+documental+na+pesquisa+qualitativa.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

LIMA, C. P. de. **O caminho se faz ao caminhar**: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23042012-112529>. Acesso em: 14 jan. 2025.

LIMA, L. R. de *et al.* Atuação da Psicologia em contexto escolar: reflexões a partir de produções acadêmicas no Brasil (2010-2020). In: LIMA, L. R. de *et al.* **Práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional**: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2023. p. 47-68.

MADUREIRA, A. F. do A. Psicologia escolar na contemporaneidade: construindo “Pontes” entre Pesquisa e intervenção. In: TUNES, E. **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: Uniceub, 2013. p. 55-74. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4409/4/Web%200%20FIO%20TENS0%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20A%20EDUCAÇÃO_Elizabeth%20Tunes.pdf#page=55. Acesso em: 20 jan. 2025.

MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro**: práticas emergentes e desafios para a formação, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 195-235.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Paraná, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VSPNp3L6t/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SUMÁRIO

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira**: da época colonial até 1934. São Paulo: Epu, 1990.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1198>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SANTOS, I. DA S. F. dos; PRESTES, R. I.; DO VALE, A. M. BRASIL, 1930-1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre escola pública e escola privada. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 22, p. 131-149, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em 15 fev. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. *In*: SOUZA, B. de P. (org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 241-278.

SOUZA, C. S. de. **A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17088/1/claudia.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SOUZA, M. P. R. de; YAMAMOTO, K.; GALAFASSI, C. Atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções. *In*: SOUZA, M. P. R. de; YAMAMOTO, K.; GALAFASSI, C. (org.). **Atuação do psicólogo na educação básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 223 - 256.

WITTER, G. P. Entrevista com a fundadora da ABRAPEE Prof. Dra. Solange Múglia Wechsler. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 1, n. 1, p. 83-86, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PScd4pWxn5SdBtmgHpWphzb/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s0104-12822007000100014&script=sci_abstract. Acesso em: 14 fev. 2025.



7

*Jenifer Cristina Teixeira de Almeida
Adriana de Fátima Franco*

A REALIDADE VIVENCIADA PELA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE COVID-19

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.7

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado¹⁸ finalizada no ano de 2024, que teve como objetivo central investigar as demandas produzidas à Psicologia Escolar em tempos pandêmicos na Educação Infantil. O trabalho se baseou no referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e contou com revisão bibliográfica e uma parte feita em campo. Expusemos que a pandemia de Covid-19, que ocorreu mundialmente entre os anos 2020 a 2023, especialmente no território brasileiro, produziu e agravou barreiras e enfrentamentos para classe trabalhadora. Não unicamente pelo coronavírus SARS-CoV-2 que ocasionou inúmeras mortes¹⁹, mas também pela letalidade do sistema capitalista que se intensificou diante da crise sanitária (Antunes, 2020; 2022).

Nesse contexto, a Educação Infantil oferecida para os filhos(as) dos trabalhadores(as) foi submetida à condição de subordinação e precarização. O governo de extrema direita no poder político, atuou em favor do aprofundamento dessa conjuntura de desigualdade social e educacional (Magalhães *et al.*, 2021). Os profissionais da Psicologia Escolar assim como os demais trabalhadores(as) brasileiros(as) atuantes na Educação e nos demais espaços sociais, foram sujeitados à exploração e sobrecarga de forma ainda mais expressiva. Essa circunstância sociopolítica impactou diretamente na atuação e nas demandas destinadas ao psicólogo(a) escolar.

Assim, no texto em tela objetivamos discutir a importância da sustentação de uma atuação em Psicologia Escolar e Educacional que seja subsidiada por referenciais teórico-metodológicos críticos

18 A pesquisa de mestrado intitulada “Educação Infantil pós-pandemia e Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, ocorreu entre os anos de 2022 a 2024, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, área de concentração Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. Com a orientação da Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

19 Conforme dados do Ministério da Saúde (2024), foram registradas cerca de 700 mil mortes, esses dados são atualizados periodicamente pelo órgão e publicados no site <https://covid.saude.gov.br/>.

SUMÁRIO

para enfrentamento dos desdobramentos da medicalização da infância. Além disso, abordaremos a necessidade de garantir condições de trabalho dignas para o psicólogo escolar enquanto trabalhador da educação pública que atua na mediação das demandas produzidas no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Na primeira parte do texto, apresentaremos os aspectos relacionados à atuação do(a) psicólogo(a) escolar, baseando-nos na literatura pesquisada que explicita os princípios de uma perspectiva crítica. Daremos foco a Psicologia Histórico-Cultural que oferece esse aporte teórico-prático, tendo como centralidade a defesa do desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades. Em seguida, apresentaremos uma síntese das análises dos relatos das psicólogas entrevistadas que atuam na Educação Infantil em uma Secretaria de Educação no interior do Paraná. A partir disso, ressaltamos que é indispensável considerar as tensões e desafios presentes na realidade de trabalho dessas(es) profissionais na educação, posto que, as condições concretas de trabalho são particularidades que inferem diretamente na atuação que é realizada no sistema de ensino.

A DEFESA DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Antes de iniciar a discussão a respeito da defesa de uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar, é relevante mencionar aspectos da relação entre a Psicologia e a Educação. Vigotski (2021) destaca a necessidade de analisar a base filosófica e metodológica que fundamentava a ciência psicológica sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, posto que, o conhecimento acerca da natureza social do psiquismo humano poderia instrumentalizar e organizar

SUMÁRIO

a prática educativa com vistas a possibilitar o desenvolvimento. Com isso, o autor evidencia a condicionabilidade existente entre os processos educativos e o desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Compreendemos que toda prática realizada no contexto educacional, tanto por parte da ciência psicológica, quanto da Pedagogia e outras áreas do conhecimento, tem como fundamento uma concepção de mundo e ser humano. Não há neutralidade política na construção deste conhecimento que se compõe como orientador do trabalho que será realizado (Meira, 2000).

No decorrer da história, a ciência psicológica adentra no campo educacional a partir de duas tendências principais, sendo uma delas a objetivista, que compreende que os processos psíquicos têm origem biológica, e que o conhecimento sobre eles deve dar-se pela teorização daquilo que é observado na realidade imediata. E a perspectiva subjetivista, que afirma a existência dos fenômenos psíquicos como instâncias interiores que o ser humano tem como qualidade própria. Cabe ressaltar algumas particularidades centrais a respeito do conhecimento e das práticas subsidiadas por essas perspectivas que compõem uma **unidade ideológica comum**. Ambas cumprem a função de contemplar os objetivos do modo de produção capitalista, atuando na construção de saberes e fazeres com viés adaptacionista e com foco na submissão dos sujeitos a lógica do capital²⁰ (Meira, 1997) – o que contraria a perspectiva crítica teorizada por Vigotski (2021) a respeito da contribuição que a psicologia poderia exercer para os processos educacionais.

Em 1960, por exemplo, a Teoria da Carência Cultural, originada em terras norte-americanas, passa a subsidiar o trabalho da Psicologia na educação brasileira. Essa teoria desenvolveu práticas de ensino compensatório, que buscavam justificar a marginalização



SUMÁRIO

e exclusão das crianças pobres, com argumento de que a ausência de recursos básicos de sobrevivência, como alimentação e aspectos de sua própria cultura, tornava-os ignorantes e inaptos para aprendizagem. Perspectivas como essa, desconsideram completamente as particularidades em que se deu a formação²¹ da sociedade e da classe trabalhadora brasileira, com o colonialismo, os séculos de escravidão e o capitalismo dependente.

Na década de 1980 iniciou-se a construção de uma concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional. As pesquisas de Maria Helena Souza Patto denunciaram a produção do fracasso escolar, colocando em evidência a necessidade de problematização da atuação da psicologia na educação, isto é, qual a perspectiva que orientava o trabalho do psicólogo no âmbito educacional? Qual a função do psicólogo na educação?

Patto (2015) problematiza a produção da queixa escolar, quando dificuldades e demandas originadas no processo de ensino e aprendizagem são entendidas como problemas individuais e localizados principalmente sobre o aluno. A queixa escolar, quando analisada por uma perspectiva biologizante, individualizante e adaptacionista, reproduz o **fracasso escolar**. A Psicologia que atua sob essa lógica cumpre o papel de concretizar a exclusão social e educacional das crianças pobres, em maioria negras no Brasil.

Nesse segmento, foi sendo construído um arcabouço teórico-prático orientado por uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar, de suma relevância para continuidade da luta por uma educação de qualidade e para o acesso das crianças da classe trabalhadora a esse ensino. Ratificando o seguinte questionamento: A favor de quem a Psicologia atua na educação?

21

Recomendamos para aprofundamento dessa discussão a leitura do artigo: Souza, C. L. S. de. (2022). Racismo e superexploração: apontamentos sobre a história do Trabalho e da classe trabalhadora no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 14, n. 2, p. 33-55. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.49530.

SUMÁRIO

A **necessidade objetiva de sustentação e segmento dessa luta** se deve ao fato de que na atual forma de reprodução do sistema capitalista, essas abordagens ainda são hegemônicas. A Psicologia continua sendo solicitada para atuar clinicamente na escola, individualmente com aluno, para dar respostas que localizem a causa das dificuldades no aluno, na sua família, no professor ou na escola. E para utilizar instrumentos psicométricos como pano de fundo para justificar problemas estruturais, deixando que se perca de vista a complexa determinação dessas demandas (Leonardo *et al.*, 2022; Tanamachi; Meira, 2003).

Sublinhamos aqui a reprodução dessa lógica, conforme as pesquisas que obtivemos acesso. Schnorenberger (2021); Leonardo *et al.* (2022); Tomás (2022); e Souza (2022), retratam as condições em que a queixa escolar foi produzida e de que forma foi encaminhada. Em geral, resultou-se na **medicalização das crianças** desde a Educação Infantil, condensando esses agravantes de longa data que ainda estão presentes na educação (Franco *et al.*, 2013; Tuleski; Franco, 2019). Evidenciamos também, por meio das entrevistas feitas com psicólogas escolares atuantes no ensino infantil e de dados fornecidos pela Secretaria de Educação, que a **pandemia de Covid-19 intensificou essa lógica medicalizante**, houve um aumento de 39,8% no número de crianças 0 a 5 anos com laudos médicos de TEA²², TOD ou TDAH entre os anos de 2020–2023 (Almeida, 2024).

Diante desses desafios que fazem parte do cotidiano da educação brasileira, a Psicologia Histórico-cultural se desponta como uma perspectiva crítica para subsidiar o trabalho dos(as) psicólogos(as). Como apontamos anteriormente, para esta teoria a essência do desenvolvimento do indivíduo é social. A particularização da sociedade dividida por classes, por gênero, e hierarquizada racialmente, resulta nos

22

As siglas representam os seguintes diagnósticos respectivamente: Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Oposição Desafiante e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, conforme American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais -DSM-5. Nascimento, M. I. C., et al. (trad.). 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed.

SUMÁRIO

processos de exclusão e desigualdade, sendo o ambiente educacional um dos espaços atravessados por essa lógica desigual.

O conhecimento que se caracteriza como crítico, produzido com base no materialismo histórico-dialético, tem na realidade objetiva seu ponto de partida e possui como finalidade a sistematização das múltiplas determinações que compõem essa objetividade. Em outras palavras, precisa ir além da aparência dos fenômenos da realidade, buscando entender as particularidades que compõem a existência deles. Isso demarca a tarefa de confrontar as determinações que o sistema capitalista produz sobre esses fenômenos da realidade. Dentro das escolas, na relação entre o professor e aluno, no processo de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento das crianças, ao realizar a análise e atuação diante dos problemas que são enfrentados pelos participantes da dinâmica educacional, é indispensável a manutenção do **compromisso ético-político**, entendendo a complexidade e objetividade das demandas, a fim de não contribuir com a reprodução da exclusão escolar (Meira, 2000).

Nessa direção, Meira (2012) explicita que cabe ao psicólogo na educação, analisar as múltiplas determinações dos fenômenos, entendendo a função da Psicologia enquanto ciência que tem o conhecimento sobre as particularidades do desenvolvimento psíquico, o psicólogo escolar e educacional necessita assumir um posicionamento ético-político, compreendendo a intencionalidade de suas ações. Tanamachi e Meira (2003) defendem que se trata de uma **consciência ética e política**, que responde à necessidade de lutar pela superação do capitalismo, da reprodução da desigualdade educacional e social.

Tendo feito essa síntese acerca da **necessidade de defesa de uma concepção e atuação crítica em Psicologia Escolar**, dando destaque a Psicologia Histórico-Cultural como perspectiva teórico-prática, apresentaremos a seguir particularidades da realidade vivenciada pelas psicólogas que entrevistamos; quais os

SUMÁRIO

desafios e enfrentamentos compuseram o cenário de pandemia; e qual tarefa foi solicitada a essas trabalhadoras, especialmente nessas circunstâncias.

QUAL TAREFA VENDO SENDO SOLICITADA A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL?

- “A Psicologia é chamada para atuar nas salas que tem muito problema” (...), em “dia que o negócio está fervendo²³”.

Mencionamos anteriormente no texto, que a pandemia de Covid-19 ocasionou muitos desafios para educação pública, alguns deles relacionados à implementação do ensino remoto emergencial, à falta de recursos financeiros e estruturais para essa finalidade, dificuldades com os decretos oficiais do âmbito federal, estadual e municipal, que em diversas situações não foram redigidos com devida consideração a realidade da rede pública de ensino, e à ausência de meios formativos e instrutivos para organização da atividade pedagógica para os alunos, principalmente da Educação Infantil. Algumas notícias veiculadas no período pandêmico retratam esses atravessamentos: **“Cerca de 180 mil crianças não têm acesso à pré-escola no Brasil** - Segundo a professora Anete Abramowicz, esses dados, de alguma maneira, reproduzem a própria estrutura desigual da sociedade brasileira (...).” (Jornal da USP, 2023, grifos nossos).

Segundo IBGE, **4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet.** (...) Destes, **4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino**, informou nesta quarta (10) o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **A estatística**



SUMÁRIO

reforça os efeitos da desigualdade na educação com escolas fechadas durante a pandemia. (...) A pesquisa do IBGE traz dados do quarto trimestre de 2019, mas **mostra que a desigualdade na utilização da internet era grande antes do início da pandemia**, com grandes variações não só no acesso ao serviço, mas na qualidade do serviço e na posse de equipamentos adequados para assistir as aulas (Folha de S. Paulo, 2021, grifos nossos).

Essas dificuldades que se materializaram na educação pública oferecida aos filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) são reflexo das contradições produzidas pelo sistema capitalista na educação, denotam a divisão de classes e a desigualdade no acesso aos bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade. O acesso à educação não foi garantido a todos da mesma maneira, nem mesmo os recursos materiais necessários para que isso ocorresse.

Reiteramos ainda, que muitas das barreiras e impasses vivenciados pelos(as) trabalhadores(as) de forma geral e na educação, existiam antes da pandemia; estes foram agravados e reforçados pela lógica de exploração do sistema capitalista, e condensados pela agenda política da extrema direita que esteve no governo brasileiro. Toda classe trabalhadora, incluindo aqui as crianças, foram submetidas a uma realidade assoladora: foram inúmeros lutos, ausências e impossibilidades. Isso nos levou a busca por aprofundamento na investigação na pesquisa de campo, sobre “o nascer, crescer e se desenvolver na pandemia e depois dela”. Gracino *et al.* (2021, p. 12) analisaram a desigualdade educacional em tempos pandêmicos, reforçando que, “(...) **A diferença de classes e o dualismo educacional também são uma pandemia que vem infectando há séculos a vida e a educação brasileira.**” (Grifos nossos).

À vista disso, nesse momento, traremos uma síntese do material resultante da parte empírica. Por meio de entrevistas semiestruturadas procuramos conhecer a realidade de trabalho de três psicólogas escolares atuantes na Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos) de uma secretaria municipal, localizada no interior

SUMÁRIO

do estado do Paraná e, também, a caracterização das demandas e necessidades da Educação Infantil na cidade em tempos pandêmicos. A partir disso, tivemos os seguintes eixos de análise:

- Atravessamentos vivenciados pelo psicólogo escolar enquanto categoria e área de atuação.
- Qual tarefa é solicitada à Psicologia? Estrutura da rede e organização da rotina - Um trabalho feito de “grão em grão”.
- Principais demandas dos Centros Municipais de Ensino Infantil (CMEIS) - A Educação Infantil segue sendo considerada somente espaço de cuidar?

Mesmo não sendo o objetivo principal da pesquisa discutir as **condições²⁴ de trabalho das psicólogas escolares**, a partir do acesso que tivemos à realidade das profissionais, compreendemos a necessidade de discutir as contradições e tensões que atravessam os seus fazeres. Defendemos que, condições de trabalho dignas são particularidades imprescindíveis para que se objetive uma atuação crítica em Psicologia Escolar.

No cotidiano das trabalhadoras, se reproduz um cenário de sobrecarga com enfrentamento de desafios que se alongam no decorrer do tempo de atuação da Psicologia da rede municipal de ensino. Isso significa que não são problemas atuais ou exclusivos dos tempos pandêmicos. A relação entre a quantidade de psicólogas e a quantidade de CMEIS, impossibilita a organização de um trabalho que ultrapasse os limites de uma prática voltada para urgência e ações pontuais na relação com as crianças e com os atuantes nas instituições. O que reitera a afirmação acerca dos impactos dessa sobreposição de demandas na forma de atuação das profissionais.

24

Na seção 04 da dissertação de mestrado, discutimos com mais profundidade os aspectos das condições de trabalho das psicólogas entrevistadas e sua relação com a atuação profissional no ensino infantil.

SUMÁRIO

Com base na tabela disposta abaixo, são cerca de 20 CMEIS acompanhados por cada uma das psicólogas. Além da requisição de atendimentos existem trabalhos administrativos e burocráticos que são feitos pelo setor. Uma das profissionais conta que “a Psicologia é chamada para apagar incêndio” (Almeida, 2024).

Análise da quantidade de instituições atendidas

Etapa do Ensino – Rede Municipal	Relação entre número de instituições e número de psicólogos	Número de instituições atendidas por psicólogo
Educação Infantil – CMEIS	Cerca de 60 instituições– 3 psicólogas responsáveis	Aproximadamente 20 unidades atendidas.
Ensino Fundamental – Escolas	Cerca de 225 instituições – 4 psicólogos responsáveis	Aproximadamente 15 unidades atendidas.

Fonte: Almeida (2024, p. 119).

Outro aspecto que demonstra essa reprodução da sobrecarga, está na falta de tempo e espaços organizados para finalidade formativa; tem-se na maioria das vezes como uma responsabilidade individual a disposição de tempo para estudo e formação. Apesar de entendermos que a formação continuada é uma necessidade para atuação profissional, a realidade escancara que além de toda sobrecarga vivenciada durante o tempo de trabalho, que por vezes ultrapassa os limites da carga horária, as psicólogas levam para casa mais essa demanda. A lógica neoliberal, que transfere para o âmbito particular da vida do trabalhador a demanda de horário para formação e aprimoramento profissional, condensa ainda mais a precarização da força de trabalho, levando o trabalhador a sobrecarga e exaustão (Martin, 2020). Para manter-se empregado e apto às exigências do capital, é preciso mover-se individualmente em relação ao aprimoramento intelectual e técnico.

A forma de contratação de psicólogos escolares vem sendo debatida por Facci (2023) e outros pesquisadores e trabalhadores da área, especialmente por estarmos vivenciando o processo de implementação da Lei 13.935/2019, que regulamenta a presença de

SUMÁRIO

psicólogos e assistentes sociais na educação pública. Existe uma preocupação sobre a forma como esses profissionais são contratados e como eles atuam na educação. Segundo as psicólogas, o concurso público na cidade é “geral”, as trabalhadoras só sabem o local de atuação depois da nomeação. Isso faz com que as experiências formativas e de trabalho sejam desconsideradas no processo de desempenho das funções do cargo que será ocupado, além de corroborar com a perda do sentido pessoal sobre o trabalho que já é precarizado. Das 3 entrevistadas, duas tinham expectativa de poder continuar em campos de trabalho que tinham experiência profissional e formativa, mas acabaram sendo lotadas na educação (Almeida, 2024).

Mesmo que o trabalho da psicologia escolar no município tenha como fundamento teórico a Psicologia Histórico-Cultural, as mudanças de gestão política na secretaria de educação, que ocorrem a cada 4 anos, impactam diretamente em sua atuação. Cada gestão tem uma visão a respeito da educação, das relações de trabalho e de desenvolvimento humano, então, muitas vezes as psicólogas sentem que “trabalham com castelos de areia”, pois a criação e consolidação dos projetos e movimentos em direção a uma perspectiva crítica acabam sendo “boicotados”, resultando na necessidade de o trabalho ser interrompido ou modificado. Essa instabilidade produz incertezas, sofrimento e reflete no trabalho feito na rede de ensino com as crianças, famílias, educadores e profissionais dos CMEIS.

Dessa forma, retomamos Martin (2020), que explicita a reprodução da alienação e exploração que o sistema capitalista impõe ao trabalhador. Não se tem a apropriação do processo e do produto resultantes da própria força de trabalho, o que impossibilita a existência de um sentido pessoal para a atividade. Como foi dito, em uma análise das particularidades que destacamos acima, compreendemos que existe um reforçamento da precarização do trabalho das psicólogas escolares por meio da sobrecarga, da instabilidade com as inferências políticas e da compreensão equivocada que ainda existe sobre o trabalho e a função do psicólogo na educação.

SUMÁRIO

Assim como **a pandemia reforçou impasses/entraves que já vinham sendo vivenciados pelos trabalhadores e pela educação infantil na rede pública, conforme relataram as psicólogas, a pandemia não criou novas demandas em relação às crianças, mas intensificou e acentuou dificuldades que já eram destinadas para o atendimento da psicologia escolar.** A Psicóloga III afirma que **não identifica novas demandas**, mas sim o **aumento das mesmas demandas anteriores que já existiam**, “e **uma intensificação da gravidade**” (Almeida, 2024, p. 131, grifos nossos). Na mesma perspectiva, a Psicóloga I explica,

[...] Mas o que eu percebi foi uma intensidade às vezes no comportamento. As queixas comportamentais. Então antes a gente tinha crianças com comportamentos desafiadores, ok, isso já acontecia, agora a gente tem crianças assim, num nível que as profissionais querem fazer BO contra a criança, aumentou as vezes a agressividade ou a intensidade do comportamento mesmo, sabe? (Almeida, 2024, p. 131).

Cientes da sobrecarga e da necessidade de intervenções que rompem com a ideia da psicologia como “resolvedora” dos problemas dos alunos, ou como detentora do saber que irá transformar os problemas da realidade. Isto é, na tentativa de romper com a centralidade do atendimento individual e clínico que é solicitado ao setor, as psicólogas desenvolveram um **protocolo** para que as educadoras e demais atuantes nos CMEIS pudessem fazer uma análise e contextualização das demandas, antes de direcioná-las diretamente.

Quadro 9 - Caminho percorrido pelo protocolo

▪ Queixa (produzida no interior do CMEI)	▪ Assessoria Pedagógica (acolhe e tenta verificar se é demanda pedagógica)	▪ Caso preciso, preenche ficha de encaminhamento para atuação da Psicologia.
--	--	--

Fonte: Almeida (2024, p. 120).

Nota: Na secretaria existem os cargos de orientador educacional e assessoras, o critério é ter cursado Pedagogia, a contratação das profissionais é sempre pela via da nomeação e do tempo de troca de gestão.

SUMÁRIO

Contudo, inferimos que por se tratar de uma questão estrutural, no que compete a quantidade de profissionais que acompanham as instituições, o número de solicitações, juntamente com a concepção que esses profissionais têm acerca da função das psicólogas, o instrumento criado, torna-se mais um processo burocrático. As psicólogas relatam que com a correria da rotina e a troca de assessores que atuam nos CMEIS, devido às mudanças de gestão e os processos de nomeação, o protocolo acaba não sendo preenchido ou sendo utilizado de forma diferente do que é proposto no treinamento sobre sua funcionalidade. Compreendemos que essa é uma das circunstâncias que demarcam a precarização do trabalhador da educação e do ensino público oferecido às crianças.

Nessa dinâmica, tornou-se possível perceber a caracterização do trato com a queixa escolar produzida na Educação Infantil. As demandas seguem sendo direcionadas para área da saúde, principalmente para a Medicina. Conforme Meira (2019), essa dinâmica que corrobora com os processos de medicalização e patologização no interior do sistema de ensino se reproduz historicamente, mantendo particularidades e ao mesmo passo produzindo outras formas de expressão na realidade educacional. Essa lógica, entretanto, em todos os momentos históricos está a serviço do sistema capitalista, tendo como consequência os processos de exclusão social, educacional e racial que existem na educação brasileira desde o seu princípio.

Na secretaria, **a maioria dos encaminhamentos são feitos pelas instituições e pela família.** As psicólogas afirmam que esse percurso ocorre diretamente entre CMEI – família – profissionais da saúde, muitos dos casos elas não chegam a ter acesso, constituindo o que elas nomeiam como “uma fábrica de laudos” (Almeida, 2024, p. 141).

Tomás (2022) também identifica essa particularidade no encaminhamento das demandas educacionais para a saúde. Em sua pesquisa, ela aponta que os educadores ocupavam o lugar de

SUMÁRIO

“porta-vozes” da queixa escolar na educação infantil. Explicitando a predominância de uma concepção biologizante de desenvolvimento psíquico infantil, somada a superficialidade na análise da queixa escolar.

Quanto ao aumento de laudos, conforme mencionamos antes, “foram 268 crianças diagnosticadas no período de 2020 a 2023 – recorte temporal em que ocorreu a pandemia de Covid-19 e o cenário mais imediato de pós-pandemia” (Almeida, 2024, p. 146). Na pesquisa demonstramos que o laudo médico tem ocupado lugar de **instrumento garantidor de direitos**. Esses direitos correspondem ao acesso a mediações e recursos pedagógicos específicos, como por exemplo, sala de recurso e professor de apoio.

Segundo a Psicóloga II, “(...) **se você não tiver laudo, você não tem direito**. Existe a concessão, porém com laudo é algo mais rápido. Difícil medir, crianças cada vez mais novas, com 3, 2 e 1 ano tendo laudo de TEA.”

A Psicóloga III reafirma esse aumento da quantidade de laudos com esse diagnóstico em específico: “Sim, bastante, de autismo principalmente né? **Bastante, eu acho que quase toda a sala tem uma criança autista hoje né**. E algumas turmas de, de Infantil 2, 3... assim, tem 3, 4 crianças autistas dentro da sala”. (Almeida, 2024, p. 141). (grifos nossos).

Entendemos que estes são direitos já garantidos por Lei, considerando que o Art. 205 da Constituição²⁵ da República Federativa do Brasil de 1988 formaliza que: “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”. Então, **defendemos o acesso a esses direitos sem a necessidade de psicologizar e patologizar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil**.

SUMÁRIO

Esse olhar individualizante, que centraliza no aluno a responsabilidade sobre as dificuldades existentes no processo de aprendizagem, impossibilita a problematização de uma série de determinantes sociopolíticos que corroboram para precarização do ensino público e a desigualdade educacional (Collares; Moysés, 2013).

Sendo assim, ao endereçar a queixa escolar para o setor da psicologia escolar ou encaminhar a criança diretamente para atendimento médico, tem-se uma expectativa de resolução, que as profissionais nomeiam como o entendimento “do laudo como mágico”, ou de que “o **diagnóstico, ele é uma resposta né?** Ele não resolve, porque ele não dá o que fazer com aquilo né. Mas ele é uma resposta, que muitas vezes, para, para a professora, é um alívio, né (Psicóloga III).” (Almeida, 2024, p. 140). (grifos nossos). Isso solidifica essa dinâmica que resulta na reprodução da medicalização da queixa escolar, onde os complexos desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem são compreendidos como problemas do aluno que precisam ser corrigidos (Meira, 2019).

Nessa circunstância, tem-se um olhar acrítico sobre a queixa, que é reduzida à expressão de comportamentos tidos como indesejáveis pela criança. Tanamachi e Meira (2003), defendem que em uma perspectiva crítica, será necessário analisar as múltiplas determinações que fazem parte da produção da queixa e também a atuação de todos os participantes desse processo. Por isso, defendemos a **necessidade da organização da atividade pedagógica na Educação Infantil**, que é objeto de estudo de vários pesquisadores em uma perspectiva crítica há bastante tempo.

Nas queixas encaminhadas ao setor, houve a separação de dois eixos centrais: “demandas de desenvolvimento e comportamento” e a marcação da “intensidade” dessas demandas, que segundo os relatos, se apresentam com mais expressividade (Almeida, 2024). Desse aspecto, entendemos as contradições existentes nessa concepção, que é contrária a perspectiva de desenvolvimento psíquico histórico-cultural.

SUMÁRIO

O processo de desenvolvimento para esta teoria não ocorre de forma cindida entre os aspectos cognitivos, que foram nomeados separadamente como “demandas de desenvolvimento” e “demandas de comportamentos”. O desenvolvimento psíquico é essencialmente social, então, a presença e o caráter de mediações e das relações na vida da criança desde o seu nascimento, inferem na qualidade deste desenvolvimento (LEONTIEV, 2004). Por essa razão, o comportamento do aluno, é a expressão mais imediata desse desenvolvimento, sendo indispensável a análise da atividade da criança, das condições em que se ocorre a atividade e a produção da queixa.

A Psicóloga III, comenta sobre o encaminhamento das demandas e problematiza a compreensão sobre o desenvolvimento da criança por parte dos adultos mediadores:

São crianças com níveis de desenvolvimento muito diferentes, comportamentos muito diferentes, famílias diferentes. E, e às vezes aquele aluno esperado né? Aquele aluno que fica quietinho, que faz tudo, ele não, é, tem um tem alguns é claro, que são assim, mas não é a regra né? É porque são crianças em desenvolvimento, então elas não estão prontas né? Elas precisam desse adulto para, para se desenvolverem né? (Almeida, 2024, p. 125).

É na atividade que acontece o desenvolvimento da criança, uma vez que esse desenvolvimento não ocorre espontaneamente. A atividade é a relação ativa e dialética estabelecida com a realidade. O conteúdo do desenvolvimento é produto da atividade social da criança. Entretanto, para que esse desenvolvimento aconteça, são necessárias mediações qualitativas que atuem na estruturação da atividade da criança, na complexificação dessa atividade, com objetivo de produzir necessidades novas e mais complexas para apropriação de outras atividades (Leontiev, 2004).

A atividade, em sua estrutura mais complexa, é um objetivo no percurso de desenvolvimento infantil. À função da atividade

SUMÁRIO

escolar nessa etapa compete direcionar-se para a complexificação da estrutura dessa atividade, entre as operações, ações e os motivos, isto é, direcionar uma finalidade para essa estrutura da atividade. Na educação escolar da criança pequena, de acordo com Pasqualini (2015), o professor e os mediadores da atividade pedagógica precisam ter como objetivo a complexificação dessa atividade. Para isso, a atividade pedagógica necessita ser sistematizada por um professor que tenha conhecimento a respeito das leis que regem o ensino, e das leis que regem o desenvolvimento psíquico do aluno.

Nessa direção, o conhecimento da Psicologia sobre as leis que regem o desenvolvimento psíquico, é de suma relevância no processo de organização da atividade pedagógica. Por isso a concepção de desenvolvimento psíquico que orienta o trabalho do psicólogo, conforme debatemos no primeiro tópico, será norteadora de suas ações na realidade educacional. A atuação crítica do psicólogo escolar terá como fundamento as leis do desenvolvimento e não o indivíduo abstrato e isolado das condições objetivas de vida e de suas relações sociais (Magalhães; Martins, 2020).

Cabe ainda citar que, o psicólogo enquanto mediador e atuante no âmbito educacional, precisa compreender que a sua relação com a Pedagogia é de condicionabilidade recíproca, posto que cada área do conhecimento tem suas particularidades específicas, mas ambas precisam se relacionar na organização da atividade pedagógica (Magalhães; Martins, 2020).

Ressaltamos que é uma premissa para organização da atividade pedagógica, o conhecimento a respeito do desenvolvimento psíquico, bem como o entendimento sobre a indissociabilidade entre a aprendizagem e desenvolvimento, sobre como o ensino poderá ser organizado para atingir o objetivo de desenvolver, tal como Vigotski (2021) teorizou.

SUMÁRIO

Martins (2011) explica que, a educação escolar é uma forma qualitativamente especial de processo educativo que atua no desenvolvimento psíquico, defendendo que existe uma relação de dependência entre a educação escolar e o desenvolvimento, uma vez que, somente por meio dos conhecimentos científicos, verdadeiros, ensinados na escola pelo professor, o sujeito poderá desenvolver suas funções psíquicas superiores que estruturam a sua consciência. Por isso a necessidade de a Psicologia Escolar e Educacional atuar criticamente, para que a escola cumpra sua função social no processo de formação humana das crianças da classe trabalhadora que frequentam o ensino público. Tudo isso ratifica a discussão feita por Tanamachi e Meira (2003), sobre a importância de um trabalho pautado em uma consciência ética e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos contextualizar um recorte da pesquisa de mestrado, focando na discussão sobre uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar com destaque para a Psicologia Histórico-Cultural enquanto referencial teórico, que pode subsidiar um trabalho ético voltado para a defesa da educação enquanto possibilidade do desenvolvimento omnilateral das crianças da classe trabalhadora, isto é, na contramão da medicalização da infância. Trouxemos também, uma síntese sobre os relatos de três psicólogas escolares trabalhadoras da secretaria municipal de ensino de uma cidade no interior do Paraná, evidenciando a necessidade de considerar as dificuldades produzidas pelo capitalismo na realidade de trabalho dos psicólogos que atuam na educação, tendo em vista que essa materialidade com suas tensões e contradições forja as possibilidades e impossibilidades presentes na sua atuação profissional.

SUMÁRIO

Com a aproximação que fizemos da realidade de trabalho das profissionais que entrevistamos, se fez necessária a discussão das suas condições de trabalho, que mesmo não sendo nosso objetivo central na pesquisa de mestrado, essa foi uma das determinações que compuseram as análises. Entendemos que a caracterização da realidade laboral, com a ausência ou precariedade de recursos para o trabalho, a sobreposição de demandas, as inferências políticas na organização do trabalho com as mudanças de gestão municipal, a disparidade em relação ao número de instituições atendidas e o número de profissionais, dentre outros entraves concretos, reproduzem cotidianamente a sobrecarga e a precarização do trabalho do psicólogo enquanto profissional da educação. Essas contradições apontam para necessidade da continuidade de pesquisas e ações em nível coletivo, pois demonstra a perversidade do capitalismo e o sucateamento da educação pública.

Importante sublinhar que, para que se tenha uma atuação crítica por parte do psicólogo na escola, é preciso que haja condições de trabalho dignas. Além da indispensabilidade de um referencial teórico-metodológico consistente. O psicólogo na escola precisa trabalhar coletivamente, entendendo as particularidades da ciência psicológica, tendo a apropriação do conhecimento sobre as leis que regem o desenvolvimento da criança, e a centralidade do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho do psicólogo na educação infantil precisa estar alinhado aos objetivos da educação escolar nessa etapa do ensino, subsidiando o professor na organização da atividade pedagógica. É necessário seguir defendendo uma concepção de desenvolvimento psíquico infantil que atue na contramão da biologização e individualização, pois somente assim poderão ser construídas formas de enfrentamento à medicalização da queixa escolar e aos processos de exclusão que se reproduzem historicamente.

SUMÁRIO

Ao discutir as contradições e desafios presentes na realidade pesquisada, não temos como intuito individualizar as causas ou a produção de soluções para problemas complexos, de ordem sociopolítica para as psicólogas escolares, para as educadoras e demais trabalhadores atuantes no ensino infantil, pois incorreríamos na reprodução da medicalização da/na educação. Em contrapartida, apontamos essas questões para problematizar a imprescindibilidade de seguirmos lutando coletivamente para que a educação das crianças seja de fato efetivada como direito, para que essa educação seja de qualidade e forme uma consciência crítica. Para que o trabalhador, inclusive o psicólogo escolar enquanto trabalhador da educação, não se dissociem da luta pelos seus direitos e pela superação do sistema capitalista!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Coronavírus (recurso eletrônico)**: O trabalho sob fogo cruzado. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **Capitalismo Pandêmico**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Controle e medicalização da infância. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, 1, p. 11-21, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/download/2456/2090>.

FACCI, M. G. D.; CALDAS, R. F. L. Entrevista com a professora dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. **Psicologia Escolar e Educacional**, 27, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-279315>

FRANCO, A. de F.; TULESKI, S. C.; EIDT, N. M.; CHAVES, M. A medicalização da infância e políticas públicas: análise teórica a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Ed.), XI Jornada HISTEDBR: a pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Cascavel - PR. **Anais da XI Jornada do Histedbr**. Cascavel, 2013. p. 1-12.

SUMÁRIO

FOLHA DE SÃO PAULO, J. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>

GALVÃO, J. Cerca de 180 mil crianças não têm acesso à pré-escola no Brasil. **Jornal da USP**, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/cerca-de-180-mil-criancas-nao-tem-acesso-a-pre-escola-no-brasil/>.

GRACINO, E. R.; SILVA, R. M. da; VAZ, J. D A.; LEAL, S. do R. F. A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **HISTEDBR Online**, v. 21, n. 00, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665300>.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. As queixas escolares: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v. 6, n. 1, p. 80-105, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/0Bv6n1.a2022-64385>.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo na criança. *In*: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 34, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325>

MARTIN, S. T. F. Trabalho Alienado, Capitalismo e a Saúde do Trabalhador Enquanto Processo Histórico e Social. *In*: TULESKI, S. C. et al. (orgs.). **Materialismo histórico-dialético e Psicologia histórico-cultural**: refletindo sobre as contradições no interior do capitalismo. 1ª ed., e-book. Paranaíba-PR: Editora Universitária EduFatecie, 2020.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia escolar**: pensamento crítico e práticas profissionais. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 48-192, 1997.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. *In*: TANAMACHI, E. de R. et al. (orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. 1ª ed. v. 1, p. 35-71. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SUMÁRIO

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MACHADO, A. M. *et al.* (orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. 1ª ed., v. 1, p. 35-71. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, M. E. M. A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. **Psicologia política**, v. 12, n. 23, p.13-26, 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002

MEIRA, M. E. M. Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento. *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (orgs.). **O lado sombrio da medicalização da infância: Possibilidades de Enfrentamento**. 1ª ed., p. 225-258. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

SCHNORENBERGER, P. F. **A Educação Infantil Pré Escolar no Município de Toledo PR em Tempos de Medicalização da Infância: Reflexões à Luz da Psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

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

TOMÁS, D. N. **O trato com a queixa escolar na educação infantil em um sistema municipal de ensino: uma análise histórico-cultural**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, Araraquara, 2022.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. **O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019.

VIGOTSKI, L. S. A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar e a instrução. *In*: **Psicologia, Educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Tradução Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021. p. 175-207.



8

*Camila Silva Marques Serrati
Nilza Sanches Tessaro Leonardo*

OLHAR DA PSICOLOGIA PARA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:

**IMPACTOS DA COVID-19 NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E NO COTIDIANO ESCOLAR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.8

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O presente estudo²⁶ tem por objetivo analisar os impactos da pandemia da COVID-19 nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, a partir das vivências de professores(as) da Educação Básica em escolas públicas localizadas no Noroeste do Estado de Minas Gerais. Contudo, é importante destacar que, mesmo antes da pandemia de COVID-19, as escolas brasileiras já enfrentavam problemas significativos, como falta de infraestrutura adequada, recursos limitados, desigualdade de acesso à educação, evasão escolar e dificuldades na formação e valorização dos professores. A qualidade da educação sempre esteve atravessada por profundas disparidades. Nesse sentido, a pandemia não criou essas dificuldades, mas **possivelmente** as agravou e as evidenciou com ainda mais força.

A desigualdade socioeconômica, por sua vez, também não surgiu com a pandemia. Trata-se de um dos problemas estruturais mais graves no sistema educacional brasileiro. Escolas localizadas em áreas mais pobres enfrentam desafios adicionais, como a falta de acesso a recursos básicos, a violência nas comunidades e as dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições de vida precárias dos(as) estudantes.

Desse modo, parte-se da hipótese de que os inúmeros desafios já enfrentados pelas escolas públicas podem ter sido intensificados pela crise sanitária global. A pandemia da COVID-19 parece ter aprofundado contradições históricas do sistema educacional

26

O presente capítulo apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado que buscou compreender os impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de medicalização da educação. A pesquisa foi desenvolvida ao longo dos anos de 2021 a 2025 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O estudo teve como objetivo geral conhecer os impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de medicalização da educação, a partir das vivências de professores(as) de Escolas Públicas de Educação Básica do noroeste do Estado de Minas Gerais. A investigação se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com 7 docentes de instituições diferentes.

SUMÁRIO

e evidenciado o despreparo coletivo para lidar com as múltiplas demandas que emergiram desse novo cenário – aspectos que esta pesquisa busca investigar a partir das vivências docentes.

Ainda que se reconheça a complexidade do contexto pandêmico, é importante considerar que essa crise não deve ser tomada como justificativa para a negligência e o desrespeito direcionados aos(as) professores(as), materializados na ausência de políticas públicas eficazes, na escassez de recursos materiais e financeiros e na falta de apoio governamental, familiar e institucional. Compreender esse cenário é também reconhecer uma dívida histórica da sociedade brasileira com seus educadores — uma dívida cuja reparação se apresenta com urgência ética e política.

Diante desse contexto de abandono e de aprofundamento das desigualdades, é impossível dissociar os impactos da pandemia da vivência dos(as) professores(as) nas escolas públicas. Para além de análises estruturais, este trabalho busca ouvir e valorizar as histórias que emergem desse período — histórias atravessadas pela dor, pela resistência e pela memória.

A pandemia de COVID-19 tirou muitas vidas, e inúmeras pessoas não puderam se despedir nem acolher seus entes queridos em momentos de sofrimento e dor. O Brasil, um país cheio de vida, cores e sons, se viu diante da tirania que impossibilitou a abertura de possibilidades para o povo brasileiro. A possibilidade de uma Educação que avança em melhorias, capaz de fazer as pausas e mudanças necessárias; a chance de uma saúde que investe e vê o retorno em insumos e recursos necessários. A tirania que atrasou a vacinação, que permitiu que tantas vidas se perdessem, sem ao menos tentar impedir. Pessoas sendo tratadas como meros números, que só aumentavam a cada noticiário.

Este estudo, portanto, reúne fala de educadores que trabalharam em meio ao luto, que tentaram fazer da tela uma sala de aula,



SUMÁRIO

tiraram dinheiro do próprio bolso para ir até a casa de alunos em zonas rurais e, ainda assim, não receberam o devido salário, acolhimento e reconhecimento. Destarte, esperamos que, para além dos avanços teórico-práticos, este trabalho também contribua para sensibilizar a sociedade quanto à condição dos trabalhadores da educação e ao papel que desempenham na história deste país.

Uma pesquisa, portanto, não carrega somente dados importantes para ciência brasileira, mas também carrega história e constrói memória. Esperançamos que essa investigação contenha elementos importantes para pensar e criar práticas pedagógicas mais humanizadoras e sensíveis à realidade dos(as) professores(as), bem como que sirva como registro da memória deste tempo histórico.

A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A pandemia de COVID-19 começou a se espalhar pelo mundo em dezembro de 2019, quando foi detectado o primeiro caso na cidade chinesa de Wuhan. Em pouco tempo, o vírus se tornou um problema global, afetando diversos países e resultando em milhões de infecções e mortes. No Brasil, os primeiros casos foram confirmados em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. A partir de março, o aumento acelerado das ocorrências levou a adoção de medidas de distanciamento social, com o fechamento de escolas, empresas e demais instituições. Logo, em maio de 2020, o Brasil atingiu o pico da primeira onda da pandemia, com milhares de novos casos e mortes sendo reportados todos os dias.

O enfrentamento ao vírus SARS-CoV-2 impôs desafios até então impensáveis em diversas áreas da sociedade. Tal contexto provocou significativas mudanças na rotina, nos hábitos e nas

SUMÁRIO

relações sociais, educacionais e de trabalho. Uma das grandes alterações vivenciadas foi o distanciamento social, considerado uma importante estratégia para conter o avanço da doença, favorecendo a desaceleração da curva de contágio e de mortes e, consequentemente, aliviando o sistema de saúde, que se encontrava em colapso em meados de 2020.

No entanto, o sistema de saúde do país foi severamente afetado, com muitos hospitais chegando ao colapso devido ao aumento de casos. A falta de recursos, incluindo equipamentos de proteção e insumos médicos, representou um desafio constante na luta contra a pandemia. Máscaras passaram a ser de uso obrigatório para as pessoas que não tinham a opção de trabalhar em casa. Escolas foram fechadas, empresas aderiram ao home office, eventos foram cancelados, e muitos trabalhadores autônomos precisaram adaptar suas atividades ao formato remoto para conseguirem sobreviver.

A pandemia de COVID-19, portanto, foi um evento que impactou profundamente diversas esferas da sociedade, transformando dinâmicas sociais, econômicas e de saúde pública em todo o mundo. No Brasil, os desafios impostos pela pandemia foram intensos, dadas as desigualdades estruturais do país e as dificuldades enfrentadas na implementação de medidas de contenção e mitigação da crise sanitária.

No campo da Educação, foram implementadas várias estratégias para tentar lidar com a interrupção das aulas presenciais e garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Entre as medidas adotadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e Superintendências Regionais de Ensino estiveram o ensino remoto; distribuição de material impresso; capacitação de professores; adiamento de provas; programas de alimentação escolar; parcerias com programas de rádio e TV e retorno gradual às aulas presenciais.

SUMÁRIO

É fundamental pontuar que a pandemia de COVID-19 escancarou desigualdades educacionais que já existiam no Brasil. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades por não possuírem acesso adequado a recursos tecnológicos ou ambientes apropriados para acompanhar o ensino remoto. Apesar dos esforços empreendidos tanto pelo governo quanto pelos profissionais das instituições de ensino, as políticas educacionais tiveram de lidar com profundas disparidades. Embora algumas iniciativas tenham sido implementadas, é possível afirmar que o direito a uma aprendizagem equitativa não foi assegurado a todos – da mesma forma que já não era plenamente garantido antes da pandemia.

Em Minas Gerais, estado onde a pesquisa foi realizada, as escolas passaram a funcionar, a partir de 18 de maio de 2020, sob o “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” (REANP). Como resposta ao novo cenário, o Governo do Estado lançou os Planos de Estudos Tutorados (PET)²⁷, concebidos como materiais de apoio para o período de ensino remoto. Esses conteúdos estavam disponíveis por diferentes meios: através do site do programa *Se Liga na Educação*, transmitido pela Rede Minas, e no aplicativo Conexão Escola, acessível para download na Google Play Store. Para os estudantes sem acesso à internet – especialmente os da zona rural, que representam a maioria da região onde a pesquisa foi conduzida –, os PETs foram impressos e distribuídos diretamente em suas residências. Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), os PETs foram considerados instrumentos fundamentais para garantir a continuidade das atividades escolares durante o isolamento social, funcionando como alternativa para manter o processo de ensino e aprendizagem.

Durante esse período, observou-se no Brasil um cenário que remete a uma lógica de “darwinismo social”, onde muitos passaram

27

Todos os PETs, desde o início do Ensino Remoto Emergencial, podem ser acessados através do site: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2020>.

SUMÁRIO

a aceitar, de forma naturalizada, a ideia de que a pandemia representava uma espécie de seleção social: alguns conseguiriam superar as dificuldades, enquanto outros inevitavelmente “ficariam pelo caminho”. Essa visão, como apontam Carvalhal, Oliveira e Ribeiro (2020), também se refletiu no campo educacional, alimentando a crença de que a exclusão de parte dos estudantes era inevitável e que não havia alternativas para reverter essa situação.

Nessa lógica, as escolas públicas buscavam meios de reorganização, enquanto as instituições particulares, com recursos financeiros e tecnológicos, rapidamente adotaram o Ensino Remoto para todas as séries e faixas etárias. O abismo entre escolas particulares e públicas sempre foi expressivo, especialmente no que diz respeito à tecnologia e aos demais recursos. Um exemplo claro disso é o fato de que o uso de notebooks, laptops, iPads e afins já era uma realidade presente nas salas de aula das instituições privadas muito antes da pandemia. Portanto, além de possuírem os materiais necessários para manter, de alguma forma, a continuidade das atividades escolares, algumas escolas particulares também já dominavam o uso dessas ferramentas. Ao olharmos para a difícil trajetória da educação pública, observamos que faltaram tanto os instrumentos quanto o tempo hábil para que os sujeitos envolvidos – professores, pais e estudantes – aprendessem a utilizar as tecnologias disponíveis. Alves (2020, p. 358) nos auxilia a compreender o Ensino Remoto, afirmando que este consiste em:

[...] atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento posto pela pandemia. Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais.

SUMÁRIO

Contudo, é importante destacar que essa definição não reflete completamente o que, de fato, aconteceu durante a pandemia, já que, em muitos casos, as aulas não ocorreram nos mesmos horários estipulados para o ensino presencial, por exemplo. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é caracterizado pela urgência do calendário acadêmico em andamento em cada projeto desenvolvido (Hodges *et al.*, 2020). Portanto, o ERE remete a iniciativas rápidas para demandas urgentes, sendo um fator que o diferencia da Educação a Distância (EaD). Essa última é desenhada pelo prazo de desenvolvimento de suas estratégias e atividades, sendo sempre de médio e longo prazo para o ensino. Já no ERE, de acordo com Hodges *et al.* (2020), a entrega de conteúdo também se dá via online, porém voltada unicamente para questões pontuais dentro de um contexto em que essa se mostra a única opção possível. No ERE, a disponibilização dos conteúdos online é temporária, dando-se com o intuito da manutenção do vínculo entre professores – alunos – instituição, em um momento específico.

Porém, por mais que existam tentativas de diferenciação entre a Educação a Distância²⁸ (EaD) e o Ensino Remoto (ER), ambas carregam a mesma ideia e modo de funcionamento, no qual são precarizados os processos educacionais, assim como o trabalho dos educadores, sob a desculpa de avanço tecnológico e facilidade de acesso. Diante disso, defendemos que o processo de ensino e aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos acumulados pelo ser humano não devem acontecer tendo como único e exclusivo recurso o ensino remoto (Chauí, 1980; Patto, 2013).

28

Diante de transformações no mundo do trabalho e no modo de funcionamento do Estado, pautando-se em ideais neoliberais, podemos citar a Portaria n. 2.117, de 2019, que facilitou o aumento de 20% para 40% do percentual de disciplinas remotas em cursos presenciais. Antes da pandemia já se expunha os projetos do capital para a Educação Brasileira, neste caso específico, acelerando a educação à distância (EaD) no Brasil, mesmo indo de encontro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A Portaria n. 2.117, de 2019 pode ser acessada em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso: 27 de outubro de 2024.

SUMÁRIO

Ao refletir sobre o papel da escola e da educação formal, é fundamental compreender que sua principal função deve ser a de mediar o contato entre o cotidiano vivido e as produções culturais, científicas e intelectuais acumuladas pela humanidade. Esse processo é responsável por despertar no sujeito novas necessidades, que vão além daquelas que surgem espontaneamente em sua experiência diária. À medida que essas mediações externas são internalizadas nas ações do indivíduo, promovem sua humanização, contribuindo para a construção de sua condição como ser social e para o desenvolvimento de seu psiquismo, conforme propõe Elkonin (1987). Nesse sentido, faz-se pertinente retomar a crítica de Patto (2013), que já alertava para os limites do ensino remoto ao afirmar que a aula virtual representa apenas uma imitação da aula presencial, incapaz de substituí-la plenamente.

A partir disso, é essencial refletirmos sobre os impactos da pandemia da COVID-19 nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, visto que as mediações culturais externas ficaram, em grande parte, impossibilitadas durante esse período.

Assim, no próximo item abordaremos a Psicologia Histórico-Cultural, que oferece ferramentas teóricas para analisar como as experiências escolares vividas durante a pandemia interferiram no processo de humanização dos sujeitos e na constituição de suas subjetividades.

SUMÁRIO

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO HUMANIZAÇÃO PARA COMPREENSÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com a Psicologia histórico-cultural a humanização do indivíduo se dá de acordo com o que ele vivencia, incluindo e partindo das relações com os outros, com os instrumentos e com o contexto em que está inserido, em um movimento dialético e constante. O processo de humanização, portanto, é o processo pelo qual o ser humano se desenvolve e se distingue dos demais animais. É o único capaz de se desenvolver por meio da cultura e das interações sociais, de modo que “passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade” (Leontiev, 2004, p. 285).

É nesse ponto que os seres humanos se diferem dos animais, pois o indivíduo, no seu processo de desenvolvimento, constrói novas habilidades e comportamentos, levando a transformações, ao passo que se transforma em sujeito cultural. Enquanto isso, o processo de desenvolvimento dos animais se limita a traços inatos e “reflexos condicionados” (Vigotski e Luria, 1996, p. 177). Nas palavras de Leontiev (2004, p. 67), isso acontece porque os “animais permanecem sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei da atividade animal”, que é regida pela evolução biológica. Já o ser humano tem seu psiquismo regido pelas leis do desenvolvimento histórico-cultural. Segundo Leontiev (2004, p. 290):

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* (grifo do autor) aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do



SUMÁRIO

mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Deste modo, a apropriação dos conhecimentos se dá pela mediação, por meio dos instrumentos e signos (Vigotski, 2001b). Os instrumentos são aqueles que mediam a relação do ser humano com a realidade de forma concreta, com transformações materiais, como, por exemplo, a enxada e a caneta. Já os signos realizam uma mediação no campo simbólico, semiótico; um exemplo é a linguagem, que nos permite representar e comunicar ideias, conceitos e emoções. Assim, não é possível determinar ou padronizar os rumos do desenvolvimento humano, pois cada sujeito se constitui por meio das mediações e condições de vida no contexto em que está inserido. As produções históricas dependem do processo de mediação para que estejam presentes nas gerações seguintes, adquirindo novas formas de compreender e transformar a realidade. Leontiev (1975/1978a, p. 267) escreve: “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Segundo Márkus (1965/2015), a partir da apropriação e objetivação das necessidades humanas, se tem a possibilidade de produção; formam-se as singularidades. Visando à satisfação de necessidades, o ser humano transforma sua realidade e cria bens culturais (que podem ser materiais, como uma cadeira, por exemplo, ou podem ser não materiais, como a palavra). Tais bens produzidos devem ser apropriados a cada nova geração, garantindo o desenvolvimento. Porém, para que esse processo ocorra, com foco na escola, é necessário que o ensino se relacione com a realidade do estudante, para que ele possa superar as produções já existentes. Uma educação baseada em memorização, repetição e avaliações objetivas, como as que vimos ganhar espaço durante o período da pandemia de COVID-19, impede a transformação da realidade, justamente por não se relacionar com a realidade vivida pelo estudante.

SUMÁRIO

Dessa forma, diante do exposto, e com base na Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais, da apropriação de bens culturais e da mediação simbólica, tendo a escola como um espaço privilegiado nesse processo. A prática pedagógica, portanto, assume um papel central na humanização dos sujeitos, pois é por meio dela que se têm acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A escola, enquanto instituição mediadora, não apenas transmite conteúdos, mas possibilita a constituição de sentidos e a formação da subjetividade dos alunos. Portanto, compreender como essa prática pedagógica foi atravessada pelas condições impostas pela pandemia de COVID-19 é essencial para analisar os impactos concretos na atividade educativa e nos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa direção faz-se relevante pontuar que a atividade pedagógica, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, é entendida como um processo complexo de interação entre sujeitos (estudantes) e objetos (conteúdos de ensino, materiais didáticos, ambiente de aprendizagem), mediado pelo professor e pelo contexto educacional. Para Leontiev (1975/1983), a atividade é definida como uma unidade de interação do sujeito com o mundo, em que o sujeito transforma a realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Assim, a atividade pedagógica é vista como uma forma específica de atividade humana, na qual o sujeito (aluno) se engaja para alcançar objetivos educacionais por meio da mediação do docente.

Essa atividade visa à internalização e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando o desenvolvimento dos alunos. Não se trata de uma mera transmissão de informações, mas, sim, da construção ativa do conhecimento no seio da relação professor-aluno, a partir de diversos tipos de atividades educacionais, como leitura, discussão em grupo, resolução de problemas, experimentação, entre outras. De acordo com Vigotski (2003, p. 41), todo “processo de educação é um processo psicológico”; portanto,

SUMÁRIO

é necessário que a educação tenha o desenvolvimento humano como foco – o desenvolvimento das funções psíquicas complexas– mas não na tentativa de identificar, segregar e diagnosticar. A ideia é que o desenvolvimento dos sujeitos seja central, na busca pelo processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, que se dá no processo de humanização, por meio das relações sociais.

Nesse processo, a atividade pedagógica é mediada por instrumentos e signos culturais, como livros, tecnologias, linguagem verbal e não verbal, que são utilizados pelos sujeitos para realizar suas ações e alcançar seus objetivos. Lembrando que a atividade pedagógica ocorre dentro de um contexto social e histórico específico, sendo atravessada por diversos fatores, como a cultura, o contexto social, a política educacional, as características dos indivíduos, as condições materiais e infraestruturais da escola, o tempo histórico – como o acontecimento histórico da pandemia de COVID-19 –, entre outros. Portanto, a atividade pedagógica é dinâmica e está sujeita a constantes transformações e adaptações, de acordo com as demandas e necessidades do contexto educacional em que se insere.

Por meio da atividade, é possível que os sujeitos se apropriem do nível de desenvolvimento mais aprimorado pela sociedade, como já citado, por meio do “processo dialético da atividade humana” (Leontiev, 1975/1983, p. 16). A principal função da instituição escolar é possibilitar a apropriação de **significados sociais** e a construção de **sentidos pessoais** em cada sujeito. No processo de apropriação, o professor é o principal mediador, sendo o responsável por propiciar a construção de motivos que auxiliem na constituição de sentido sobre o que é ensinado, constituindo-se em **atividade de ensino**. A compreensão desse conceito é fundamental para este estudo, pois, na Psicologia Histórico-Cultural, a atividade humana é a categoria básica para a compreensão do psiquismo, sendo o psiquismo a representação subjetiva da realidade objetiva (Martins & Carvalho, 2016). Fica evidente que a atividade é sempre orientada a um objeto, sendo transformada e transformando a realidade (Leontiev, 1975/1983).

SUMÁRIO

Todos esses conceitos tornam evidente a importância do acesso ao conhecimento historicamente produzido, sistematizado ao longo do desenvolvimento da humanidade. Como Argumentam Leontiev (1978b, 1983) e Davidov (1982, 1988), é no ensino escolar que esse conhecimento ganha destaque, pois a escola é o espaço intencionalmente constituído para favorecer vivências diversas às crianças, de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento científico, pertencente apenas ao gênero humano.

Na sequência, apresentamos os dados empíricos desta pesquisa, elaborados a partir das falas de professores(as) da Educação Básica, cujas vivências revelam os desafios, tensões e sentidos atribuídos à prática pedagógica e o cotidiano escolar no contexto pandêmico.

A PESQUISA EMPÍRICA: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE PROFESSORES

Participaram do estudo sete docentes atuantes em escolas públicas do Ensino Básico de uma cidade do estado de Minas Gerais (com menos de 100.000 habitantes e cerca de 19 instituições educacionais) sendo um de cada escola diferente. Os professores entrevistados foram:

1. Sr. Incrível, do sexo masculino, 45 anos de idade e 15 anos de experiência, com graduação. Trabalhava diretamente com o Ensino Fundamental II anos finais e Ensino Médio.

SUMÁRIO

2. Anastácia, do sexo feminino, 30 anos de idade e 9 anos de experiência, com pós-graduação. Atuava com o Ensino Médio em período integral.
3. Valente, do sexo feminino, 54 anos de idade e 15 anos de experiência, com graduação. Trabalhava com o Ensino Fundamental I, anos iniciais.
4. Bia, do sexo feminino, 50 anos de idade e 20 anos de experiência, com graduação. Trabalhava com o Ensino Fundamental.
5. Joana, do sexo feminino, 43 anos de idade e 13 anos de experiência, com duas graduações. Atuava com o Ensino Médio.
6. Otávio, do sexo masculino, 27 anos de idade e 6 anos de experiência, com pós-graduação lato sensu. Trabalhava com o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.
7. Hermione, do sexo feminino, 52 anos de idade e 17 anos de experiência, com graduação. Na época em que as entrevistas foram realizadas, estava cursando sua segunda graduação. Atuava como supervisora dos professores e professora substituta.

Ao analisar as vivências dos professores durante a Pandemia da COVID-19 por meio da pesquisa de campo, tornou-se evidente que os impactos da mesma sobre a escola pública (foco da pesquisa) não constituíram, necessariamente, uma ruptura com o passado, mas sim a intensificação de problemas já existentes. Ainda que o roteiro das entrevistas previsse determinadas temáticas, os(as) professores(as) frequentemente direcionaram a conversa para reflexões mais amplas sobre as condições educacionais antes da chegada da COVID-19. Muitos descreveram esse período pré-pandêmico com um tom nostálgico, ao mesmo tempo em que reconheciam a urgência por transformações estruturais. A fala da professora Bia ilustra essa contradição entre o afeto pela profissão e as dificuldades crônicas do ambiente escolar:

SUMÁRIO

*[Durante a pandemia] Vi um desamparo geral e uma cobrança acentuada diante desse desamparo e isso trouxe um prejuízo de forma muito alta e... quase dois anos após aquele processo inicial de pandemia, naquele ápice, e você ainda vê que os prejuízos estão aí. **E a gente está tentando desmistificar no ambiente escolar, de mostrar e entender que a culpa não é só da pandemia. Porque tudo isso já acontecia antes, só que não estavam escancaradas assim e passavam batido. Acho que é isso [grifos nossos].** (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).*

Esse sentimento é compartilhado por outros entrevistados, como o professor Sr. Incrível, que pontua:

*Eu não acredito que a pandemia trouxe mais doenças pra nós. **Acredito que a pandemia só expôs, tirou o véu** [grifo nosso] (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).*

Tais observações revelam que muitos dos obstáculos que ganharam visibilidade durante o período pandêmico já faziam parte do cotidiano escolar: salas superlotadas, infraestrutura precária, desvalorização docente, deficiências no processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades diante do uso das tecnologias.

A disparidade entre as instituições também se mostrou gritante durante as visitas às escolas estaduais, com diferenças significativas na estrutura física, no acesso a recursos pedagógicos e na ventilação dos ambientes. Essas desigualdades, muitas vezes vinculadas ao contexto socioeconômico das comunidades escolares, se agravaram no período de ensino remoto, principalmente no que se refere ao acesso às tecnologias digitais. Embora algumas escolas públicas já contassem com laboratórios de informática, o uso dos recursos tecnológicos era limitado e frequentemente obsoleto, revelando a insuficiência de políticas públicas voltadas ao uso dos recursos digitais na educação como recursos complementares. A fala do professor Otávio expressa essa preocupação:

SUMÁRIO

A educação brasileira como um todo, não vem apresentando resultados satisfatórios, né? Quando o Brasil é submetido às provas do PISA, que é uma prova internacional que mede o aprendizado de vários países, o Brasil, infelizmente, sempre fica entre os últimos. Então, antes da pandemia, a nossa situação, no aspecto educacional, já não era satisfatória. E com a pandemia, essa aprendizagem que já não era boa, piorou [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Otávio).

Ainda sobre esse tema, o mesmo docente destaca:

E uma coisa assim, que eu percebi, e que outros professores aqui na escola também comentam a mesma coisa, é que a pandemia aumentou a distância entre a escola pública e a escola privada. [...] Na escola privada os alunos tiveram uma estrutura melhor pra acompanhar as aulas: todos eles tinham internet, eles tinham celular, notebook... coisas que os nossos, da escola pública, vários deles não tinham. [...] Então, aumentou ainda mais a defasagem de aprendizagem... que vai impactar lá na frente. Nós levaremos alguns anos pra sanar esses resquícios da pandemia [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Otávio).

É importante ressaltar, que mesmo diante de todas essas adversidades, os professores continuaram sendo cobrados como se todo o processo de ensino e aprendizagem dependesse exclusivamente deles e como se bastasse transmitir o conteúdo para que o aluno aprendesse. Um processo tão rico e complexo, que foi tão reduzido e empobrecido nesse cenário.

A professora Bia menciona, ainda, a pressão exercida pelo Estado, que a instiga a “se virar”, sem considerar as dificuldades individuais enfrentadas por ela e seus colegas de profissão. Essa fala revela, de forma contundente, as contradições e tensões vivenciadas por docentes em contextos de crise. À primeira vista, sua fala parece um desabafo genuíno sobre o sofrimento compartilhado entre professores e alunos. No entanto, uma análise mais aprofundada

SUMÁRIO

permite evidenciar como a lógica meritocrática se infiltra, naturaliza-se e estrutura o modo como sujeitos coletivos e singulares são interpelados e se posicionam no mundo.

Essa dinâmica revela que o sofrimento expresso não se dá apenas no plano individual, mas está intrinsecamente vinculado às formas sociais mais amplas que atravessam e constituem as experiências dos sujeitos. Nesse contexto, é relevante pontuar que o indivíduo é constituído nas relações sociais e mediado por signos e instrumentos culturais, visto que sabemos que não há indivíduo isolado de sua história e de sua inserção concreta nas práticas sociais (Vigotski, 2001a). Assim, as emoções, os modos de pensar, os sofrimentos e até os discursos que os sujeitos produzem e repetem estão imersos em ideologias, formas de vida e projetos societários que moldam as subjetividades.

No trecho da fala de Bia, é possível identificar um deslocamento característico da lógica meritocrática: o sofrimento é reconhecido como coletivo (*“nós, professores, também estávamos fragilizados”*), mas sua superação é apresentada como responsabilidade individual. A expressão *“o Estado cobrando: ‘Se vira!’”* denuncia a ausência de políticas públicas de cuidado, proteção e acolhimento aos trabalhadores da educação, ao mesmo tempo em que revela a internalização de uma exigência neoliberal de autogerenciamento. A professora se vê compelida a lidar com seu sofrimento sozinha, enquanto continua sendo cobrada por múltiplos agentes – o Estado, as famílias e, implicitamente, a própria instituição escolar.

A alienação do sujeito em relação às determinações sociais mais amplas – que perpassam desde as condições materiais da escola pública até os processos de subjetivação impostos pelo neoliberalismo – impede que o sofrimento seja compreendido como um fenômeno historicamente situado, coletivo e passível de transformação. Ao contrário, ele se transforma em um dado naturalizado da vida docente, em algo a ser suportado com “resiliência” e autossacrifício.



SUMÁRIO

No entanto, o sofrimento docente, ao invés de ser tomado como um fenômeno psicológico isolado, deve ser analisado como expressão das contradições do modo de produção capitalista que incidem diretamente sobre a organização do trabalho educativo (Saviani, 2008).

*Políticas públicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem **não teve nada. Eles** [o Estado e o sistema educacional] **só exigiram, ficaram de lá só querendo saber se o professor tinha usado a plataforma, se tinha internet, celular e computador que prestassem. Só exigiam: tem que registrar, tem que enviar para a escola** [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).*

A fala da professora Joana revela uma lógica centrada na aparência e na formalidade dos processos, evidenciada pela ênfase excessiva em registros e indicadores numéricos, provocando um esvaziamento da prática pedagógica. Observa-se, ainda, a quase ausência de diálogo com o chão da escola no que se refere às possibilidades concretas de atuação durante o período da pandemia, bem como uma desconexão significativa com as reais necessidades das escolas e seus docentes. E, num período em que o espaço para debate e construção democrática seria ainda mais valioso, nada disso foi feito (Saviani, 2021, 2020a, 2020b).

Essa centralidade nos registros e na quantificação do trabalho educativo revela a adoção de uma racionalidade gerencialista e tecnocrática, que tem se expandido no campo educacional. Tal perspectiva desloca o foco da prática pedagógica – entendida como espaço de mediação, apropriação do conhecimento e, consequentemente de desenvolvimento humano, para a mera comprovação formal de que “algo foi feito”, desconsiderando o sentido, a qualidade e as condições concretas da ação docente. Sob o ponto de vista do materialismo histórico-dialético, trata-se de uma expressão das determinações do modo de produção capitalista sobre o trabalho pedagógico, que transforma processos educativos em produtos

SUMÁRIO

mensuráveis, adaptando a escola às lógicas de eficiência e produtividade típicas do capital (Frigotto, 2018).

Ao retomarmos a fala da Bia, verificamos outro aspecto que merece ser destacado: a responsabilização excessiva atribuída aos docentes. Ela critica a maneira como a sociedade tende a colocar a culpa no docente por falhas que são, na realidade, coletivas e estruturais. A cobrança da família, *“como se tudo dependesse do professor”*, revela uma idealização da função do educador, que, muitas vezes, é visto como o único responsável pelo aprendizado e bem-estar dos alunos, não levando em consideração o contexto de desigualdade e os fatores externos que afetam a educação. Tal cobrança é estendida por parte do Estado e demais atores da escola, como mostra a fala de Joana. Esse estigma coloca um peso ainda maior sobre os ombros dos professores, que, além de enfrentar a pandemia e suas próprias vulnerabilidades, tinham que lidar com a pressão constante de entregar resultados, muitas vezes sem os recursos adequados.

Ao mesmo tempo, Bia reconhece a situação dos alunos e a dificuldade que muitos enfrentaram durante a pandemia. Ela se coloca no lugar dos estudantes, refletindo sobre como a pandemia exacerbou as desigualdades preexistentes. A frase *“se pra mim foi difícil, imagina para os alunos”* revela empatia e compreensão das dificuldades adicionais enfrentadas por aqueles que já estavam em contextos vulneráveis antes da crise sanitária. Tanto Bia quanto Joana mostram a desconexão entre a realidade dos alunos e as expectativas de um sistema educacional que continuava a operar dentro de parâmetros estabelecidos, sem levar em conta os efeitos destruturantes da pandemia.

A partir das falas analisadas, é possível perceber como a pandemia aprofundou a sobrecarga dos professores e a desigualdade educacional. Ela não apenas colocou os docentes em uma situação de vulnerabilidade, mas também os expôs a uma cobrança exagerada da sociedade e do sistema educacional, ignorando



SUMÁRIO

suas necessidades emocionais e psicológicas. Essas falas são um reflexo do dilema educacional mais amplo, em que os professores, muitas vezes, são responsabilizados por falhas de um sistema que não é capaz de acompanhar as mudanças e desafios contemporâneos, como a pandemia (Saviani, 2020a, 2021). As falas expressam que, justamente, a comprovação mais essencial no contexto educacional – a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos – deixou de ser exigida.

*O pior de tudo era a burocracia e quantidade de coisas que tinha que mandar para a escola **para comprovar que a gente estava dando aula. Agora, comprovar que eles estavam aprendendo... não temos nada até hoje** [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).*

Desse modo, os números, o dinheiro e a necessidade de expor um resultado a todo custo se sobrepõem ao pedagógico (Viégas; Souza, 2006). Durante o período da pandemia, esse cenário se agravou de uma forma que jamais imaginaríamos que aconteceria. Nessa direção, a importante fala da professora Bia segue:

*Eles [o Estado] inventam. Eu falo que inventa, um tal de PET, que era um material pra quem não tivesse acesso [à internet], pra você ver o tanto que é contraditório. O PET é o plano de seguimento de conteúdo a ser trabalhado com eles, pra tentar deixar da mesma forma pra todos os alunos do estado de MG. Então, assim, substituir o livro didático pela apostila que o Estado montou, **não sei quem montou** [neste momento, Bia fez uma pausa e deu uma risada nervosa, balançando a cabeça em um sinal negativo]. **Um dos grandes prejuízos do aluno foi isso, porque não contemplava o que o aluno precisava. E a redundância daquele PET! O que era para facilitar ficou pior. obrigava o professor a passar o aluno sem ele saber escrever o próprio nome** [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).*

SUMÁRIO

A fala da professora Bia é contundente e traduz, com forte carga de realidade, a concretude da experiência vivida por grande parte dos professores durante o período pandêmico. Os professores expõem a realidade de que, por mais que se desenvolvam atividades diferenciadas e o esforço dos professores seja significativo, a responsabilidade do aprendizado continua a ser vista como responsabilidade do docente, sem considerar as condições externas que afetam o engajamento dos alunos. A falta de interação e o distanciamento emocional são agravantes em um contexto em que muitos estudantes estavam lidando com questões pessoais, familiares e até mesmo de saúde, o que pode ter reduzido ainda mais o seu interesse e comprometimento com as aulas remotas.

Mesmo diante de todas essas dificuldades, as escolas ficaram encarregadas de seguir adiante, independentemente do que acontecesse, como Anastácia conta: “A orientação do Estado foi: se o aluno entregou já escrito o nome, pode avaliar.” É como se a escola tivesse atravessado o período da pandemia, mas sem permitir que seus atores o vivenciassem. É como se fosse possível a escola simplesmente seguir adiante, atravessando a onda sem a necessidade do mergulho. Mas a realidade é que as escolas foram devastadas por essa onda.

Essa imposição de um processo de ensino e aprendizagem desvinculado da realidade concreta dos sujeitos representa um grave obstáculo ao desenvolvimento humano. Como aponta Vigotski (2001a), o processo de ensino precisa mediar e potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas complexas (memória, atenção voluntária, abstração etc.) por meio da mediação cultural, da linguagem e da interação social. No entanto, quando a educação se transforma em mera formalidade, reduzida a exercícios copiados e avaliações simbólicas, como os relatados pelas professoras, o desenvolvimento psicológico dos estudantes é profundamente comprometido.

SUMÁRIO

A consequência disso é a negação do papel da escola como espaço de humanização, no sentido marxista do termo – isto é, como espaço de superação da alienação por meio da apropriação crítica do saber (Marx, 2011; Saviani, 2009). O esvaziamento da prática pedagógica significa, portanto, não apenas prejuízos escolares imediatos, mas um bloqueio no processo formativo mais amplo, de constituição da consciência e da personalidade.

Além disso, o relato das professoras nos permite visualizar uma escola submetida à lógica da eficiência neoliberal, em que o que importa é “mostrar que algo foi feito”, mesmo que nada tenha sido efetivamente aprendido. Tal lógica vai de encontro à crítica que denuncia as formas pelas quais a escola contemporânea mascara as desigualdades e reproduz um ciclo de exclusão, responsabilizando individualmente os sujeitos por processos que são historicamente determinados (Patto, 1990; Sousa, 2004).

*Tiveram aqueles [alunos] que se sobressaíram e chegaram com o mínimo de dificuldade. **E é tratar o professor como bobo também, porque a gente não precisa trabalhar, todo mundo vai passar. Aprendendo ou não. Todo mundo passou** [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).*

A fala da professora Bia nos remete à desvalorização histórica da prática pedagógica, especialmente acentuada em contextos de crise. Ao afirmar que “*todo mundo passou, aprendendo ou não*”, ela denuncia uma lógica de naturalização da precariedade que compromete profundamente o desenvolvimento humano e o papel emancipador da escola (Vigotski, 2001c). Tal constatação revela o quanto o cotidiano escolar foi drasticamente afetado durante a pandemia, sendo submetido a uma racionalidade que priorizava a aprovação formal em detrimento da aprendizagem realmente significativa e propulsora de desenvolvimento humano. Nessa lógica, a escola deixa de ser espaço de mediação do conhecimento e de desenvolvimento da consciência, passando a operar sob critérios

SUMÁRIO

meramente administrativos, distanciados de sua função formativa e socialmente transformadora.

A educação escolar não é acessória, mas essencial à constituição da consciência. Como afirma Davidov (1988), a aprendizagem escolar deve criar as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, da capacidade de refletir criticamente sobre a realidade. Ao esvaziar o sentido da escola e legitimar práticas de aprovação sem aprendizagem, o Estado compromete essa possibilidade. Esse cenário precisa ser compreendido à luz das contradições do modo de produção capitalista. A crise educacional não é apenas uma consequência da pandemia, mas expressão de um processo histórico de sucateamento das políticas públicas, em que a educação é tratada como gasto e o professor como mão de obra descartável. A falsa universalização do acesso e da aprovação é, na verdade, um mecanismo de ocultamento das desigualdades (Patto, 1990).

Assim, as falas dos entrevistados refletem que, durante o período pandêmico, o processo de culpabilização se intensifica, sendo direcionado tanto para os alunos quanto para os professores. Contudo, já podemos afirmar que essa medida, assim como o uso da tecnologia, trouxe consigo a promessa de continuidade, equidade e a capacidade de realizar avaliações durante o período de isolamento social. Porém, vimos se repetir o cenário já destacado por Patto (2005): “(...) a grande decepção virá quando, de posse de um diploma de segunda classe, perceberem que continuam cidadãos de segunda classe” (p. 54).

*Assim, pessoalmente, para a professora que vos fala agora, acho que **chegou um ponto que eu falei assim ‘eu acho que eu surtei, eu surtei, não consigo mais, cheguei no meu limite’** [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).*

A fala de Bia, por sua vez, reflete o impacto desse contexto na saúde mental dos professores. A expressão “eu surtei” e “cheguei no meu limite” não se refere apenas a um episódio isolado de estresse,

SUMÁRIO

mas a um processo cumulativo de desgaste emocional diante das exigências institucionais contraditórias e do isolamento vivido no exercício de sua função

Entendemos que a atividade de ensinar, enquanto núcleo da prática pedagógica constitui a subjetividade docente, pois é por meio da ação orientada para a formação do outro que o professor também se desenvolve (Leontiev, 1978/2004). Quando o sentido social dessa atividade é diluído por políticas educacionais incoerentes ou contraditórias, rompe-se o elo entre o fazer pedagógico e seu significado pessoal, gerando vivências de alienação, frustração e adoecimento (Ferreira & Aguiar, 2010; Souza, 2011). Assim, vale destacar que a atividade pedagógica, como pontua Leontiev (1975/1983), constitui-se em um processo relacional, no qual o estudante se engaja com os objetos de conhecimento por meio da mediação do professor e das condições concretas do ambiente educativo.

É imprescindível que as políticas educacionais contemplem não apenas as demandas pedagógicas, mas também as repercussões emocionais que recaem sobre os profissionais da educação. Ignorar o sofrimento docente é perpetuar uma lógica que desumaniza e fragiliza a atuação pedagógica, comprometendo a qualidade do ensino e a saúde mental dos educadores.

A pandemia, portanto, não criou um novo cenário, mas tornou mais evidente as desigualdades já enraizadas no sistema educacional brasileiro. Questões estruturais, como a falta de suporte para alunos com deficiência e a carência de políticas de inclusão, dentre outras, mantêm-se presentes. Ao final, torna-se incontestável que os efeitos da pandemia recaíram sobre um terreno já instável. A fala da professora Anastácia resume com precisão essa constatação:

*Eu acho que... a dificuldade ela já existia anos atrás, não é decorrente da pandemia. **Ela só piorou, só se agravou na pandemia** [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia).*

SUMÁRIO

O que se delineia, portanto, é a necessidade urgente de ações políticas consistentes e voltadas para a superação das desigualdades estruturais do sistema educacional, que, longe de terem começado em 2020, apenas se tornaram mais visíveis a partir de então.

Nesse sentido, é fundamental que as práticas psicológicas e pedagógicas se orientem por uma perspectiva desmedicalizante, emancipatória e profundamente humana. Trata-se de reconhecer o sofrimento não como um fracasso individual, mas como um sintoma coletivo — um chamado à reflexão e à transformação da escola e da sociedade como um todo.

Acreditamos que esse é o caminho para a desmedicalização da educação: compreender os processos de adoecimento no contexto escolar a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com a constituição de práticas mais justas, inclusivas e cuidadosas. O desafio está posto. Cabe a nós enfrentá-lo com coragem e seguir na luta por uma escola que acolha e humanize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa não se propôs a encerrar a complexidade das vivências durante o período da pandemia, muito menos pretendeu oferecer respostas prontas para os desafios presentes na escola pública. Ao contrário, buscou, por meio da escuta sensível das narrativas docentes captar não apenas suas dores e angústias, mas também suas formas de resistência e reinvenção, revelando um universo de experiências impossíveis de serem plenamente traduzidas em palavras. O acolhimento com que os participantes da pesquisa receberam a proposta investigativa deixou marcas indeléveis: havia ali um desejo genuíno de serem escutados, de terem suas vivências reconhecidas pela escuta atenta e pelo registro analítico.

SUMÁRIO

Essa escuta possibilitou a emergência de relatos profundos sobre o entrelaçamento das dimensões pessoal e profissional, revelando uma dissolução de fronteiras que impactou significativamente a identidade docente. O trabalho remoto trouxe uma invasão da vida privada, enquanto o retorno presencial exigiu adaptações abruptas que geraram esgotamento físico e emocional.

A ausência de políticas públicas eficazes, aliada à precariedade tecnológica, e ao despreparo para o ensino remoto, escancarou as lacunas estruturais da educação pública no Brasil. Esse abismo social e educacional impactou diretamente o trabalho docente, que se viu diante de estudantes com níveis de aprendizagem ainda mais heterogêneos. Como consequência, houve um aumento de sobrecarga de trabalho e da sensação de impotência entre os(as) professores(as), deixando sequelas quase que irreversíveis no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Esse cenário contribuiu para o sentimento de desesperança e a perda de sentido no trabalho pedagógico, aspecto que pode ser compreendido à luz das contribuições de Leontiev (1978b), ao enfatizar a centralidade da atividade orientada por motivos e sentidos na constituição da subjetividade.

O trabalho invadiu o espaço doméstico, alterando a percepção do que é o “tempo escolar” e gerando consequências profundas para a saúde mental e a identidade profissional dos(as) professores(as). Essa reconfiguração evidencia a intensificação da lógica neoliberal no campo educacional, na qual a flexibilização e a autogerência são impostas como novas normas do trabalho docente (Dardot & Laval, 2016). Assim, é possível afirmar que a lógica neoliberal mercadológica penetrou profundamente nas instituições escolares, fomentando a priorização dos resultados em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, e valorizando modelos meritocráticos de avaliação e sucesso (Dale, 2010; Laval, 2004). Nesse contexto, o fracasso escolar passa a ser interpretado como responsabilidade individual do(a) aluno(a) ou do(a) docente, desconsiderando as determinações sociais e estruturais. Dessa forma, a lógica neoliberal

SUMÁRIO

contribuiu diretamente para o esvaziamento da prática pedagógica, ao deslocar o foco da formação humana para a obtenção de resultados mensuráveis e imediatos.

Assim, conclui-se que a pandemia da COVID-19 intensificou problemas e contradições historicamente existentes no sistema educacional público, escancarando a urgência de repensar as políticas públicas e as práticas educacionais. O trabalho docente, atravessado pela intensificação da lógica neoliberal, teve sua precarização aprofundada, comprometendo não apenas a saúde mental e a identidade profissional dos(as) professores(as), mas também o sentido formativo da prática pedagógica. O cotidiano escolar foi profundamente impactado, perdendo, em muitos momentos, seu caráter dialógico, criativo e humanizador. Diante desse cenário, torna-se imperativo resgatar a centralidade da prática docente como ato intencional, coletivo e comprometido com o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.
- CARVALHAL, T. L.; OLIVEIRA, E. C. de; RIBEIRO, M. I. S. Políticas de morte nas educações instituídas e contágios insurgentes em contextos pandêmicos. In: INSFRAN, F. F. N.; PRADO, P. A. do; FARIA, S. E. F.; LADEIRA, T. A.; SENTINELI, T. A. (Orgs.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Encontrografia, 2020. p. 22-38.
- CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 24-40, 1980.
- DALE, R. Schooling, citizenship and the myth of the meritocracy. **Citizenship, Social and Economics Education**, v. 9, n. 1, p. 3-9, 2010. DOI: <https://doi.org/10.2304/csee.2010.9.1.3>.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

SUMÁRIO

DAVIDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, B. D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. /n: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FERREIRA, S. A.; AGUIAR, W. M. J. Subjetividade e trabalho docente: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 413-426, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200010>.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2018.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 11 maio 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a. Obra original publicada em 1975.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução de M. S. Cunha. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. Obra original publicada em 1975.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. Tradução de R. R. Mueller. São Paulo: Expressão Popular, 2015. Obra original publicada em 1965.

SUMÁRIO

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2016.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, e020063, 2020a. Epub 31 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463>.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, e21512, 2020b. Epub 03 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/rv45i0.21512>.

SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**: projeto da Andes-Sindicato Nacional, Brasília, DF, v. 31, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11890>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, C. Psicologia escolar crítica: contribuições à compreensão da prática do psicólogo na educação. In: RODRIGUES, H. B. B. (org.). **Psicologia escolar**: refletindo sobre a atuação em contextos educacionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-38.

SOUZA, A. M. **Trabalho docente e adoecimento**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2011.

VIÉGAS, J.; SOUZA, V. L. T. A lógica gerencial na educação básica: indicadores, resultados e responsabilização. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1015-1034, 2006.

S U M Á R I O

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

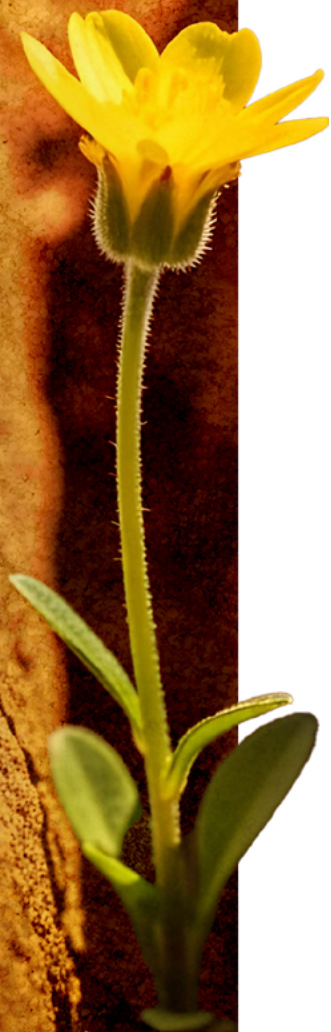
VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas:** a formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. Obra original publicada em 1934.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In:* VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001c. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.





9

Silvana Maia Borges

Taís Fim Alberti

Laura Cadaval da Rosa

Marilene Proença Rebello de Souza

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL E A LEI 13.935/2019:

UM PERCURSO QUE SE CONSTRÓI AO CAMINHAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.9

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UM ANTIGO PERCURSO

Abordar a Psicologia Escolar e Educacional (PEE) sul-rio-grandense requer situar, inicialmente, que o Rio Grande do Sul (RS) foi pioneiro na Psicologia brasileira, tendo ofertado o segundo curso de formação em Psicologia 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 nº 4.119.²⁹ Do mesmo modo, da história da Psicologia é possível apreender a estreita relação entre a constituição dos seus primeiros cursos e o ensino de conteúdos e/ou disciplinas da Psicologia nos “cursos normais” (como eram chamados os cursos de formação de professoras), que impulsionaram o desenvolvimento desta ciência e profissão no Brasil, movimento que também ocorreu no RS, como apontam os estudos de Gomes, Lhullier e Leite (1999)³⁰ e Lhullier (1999)³¹.

Assim, a Educação, requisitando conhecimentos psicológicos, contribuiu para que a Psicologia se desenvolvesse no cenário nacional e gaúcho, sendo a PEE uma de suas áreas precursoras. Entretanto, como nos alerta Benjamin (1985), retomado por Han (2023), uma trajetória histórica não é sinônimo de tradição consolidada. Uma tradição só se estabelece quando as experiências são narradas, transmitidas e incorporadas coletivamente, o que, como veremos, não ocorreu de forma contínua com a PEE no RS.

29 Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1962_4119.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

30 No capítulo de livro intitulado “Das Primeiras Disciplinas aos Primeiros Cursos de Psicologia no Rio Grande do Sul”.

31 No estudo “As idéias psicológicas e o ensino de Psicologia nos Cursos Normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950”.

SUMÁRIO

Corroborando essa compreensão, Conde (2020) menciona que a Psicologia Escolar – focada inicialmente no “aluno problema” (grifo da autora) ou com dificuldade de aprendizagem – junto com a Psicologia Clínica (centrada no aconselhamento e orientação psicológica) e a Psicologia do Trabalho (à época chamada Psicologia Industrial, direcionada aos processos de recrutamento e seleção), foi uma das primeiras áreas de atuação da Psicologia, no começo do século XX. No RS, segundo Andrade (1990, p. 67), foi ainda na década de 1960 que ocorreu o “ingresso dos primeiros psicólogos nos serviços de atendimento ao escolar, da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), na cidade de Porto Alegre [...]”. Posteriormente, no ano de 1972, em pleno período de vigência do regime militar, foi constituído um serviço de Psicologia Escolar. Nele, profissionais da Psicologia integravam principalmente o quadro dos Centros de Assistência ao Educando (CAEs), que perduraram até a década de 1990. Como explica a autora:

O Serviço de Psicologia Escolar da rede estadual de ensino da cidade de Porto Alegre, é o setor público onde há o maior número de psicólogos atuando num setor governamental estadual - são sessenta e oito psicólogos em Porto Alegre, e um total de cento e cinquenta e seis em todo o Estado - e este serviço encontra-se no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) (Andrade, 1990, p. 56).

A autora supracitada também menciona que o Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que ofertou o primeiro curso de Psicologia do estado e, como citado, o segundo do país, em 1972 passou a oferecer o curso de Mestrado em Psicologia Aplicada (primeiro do sul do Brasil), com as áreas de concentração em psicologia clínica e organizacional.

SUMÁRIO

No ano seguinte, 1973, foi adicionada a área escolar³². Esse instituto também promoveu, em 1982, o I Encontro de Psicólogos Escolares do Rio Grande do Sul - I EPERGS, que teve como título “A crise de Identidade do Psicólogo Escolar”. O evento, com periodicidade bianual, que por duas vezes consecutivas contou com a presença de Maria Helena Souza Patto como palestrante, deixou de ocorrer no ano de 1988, o que, segundo Andrade (1990), decorreu de uma percepção de estagnação na área da PEE no RS.

Frente ao exposto, é possível afirmar que a PEE apresenta uma remota trajetória, que remete à própria constituição da profissão no país e até mesmo ao momento que antecedeu essa constituição. Não vamos nos alongar no histórico da área, nem vamos adentrar nas suas transformações no decorrer dos anos (a partir da chamada Psicologia Escolar Crítica), porém os assinalamentos introdutórios servem para evidenciar que esse é um campo clássico da Psicologia brasileira, o que não é diferente no RS. Mas isso significa que a área manteve sua atuação nos diferentes períodos históricos e que está consolidada no estado? Outrossim, qual o panorama atual da PEE gaúcha?

Essas indagações permeiam esse escrito, cujo objetivo é discutir os resultados da primeira etapa de uma pesquisa que está em andamento, sendo desenvolvida desde o ano de 2023, compondo um estudo inédito e que traça uma compreensão introdutória do cenário da PEE no estado. Demarcar o ineditismo do estudo no RS significa, pois, que em certa medida, vivemos um momento crucial na área, que se encontra em fase inicial, ainda que a PEE tenha um percurso antigo no estado.

32

Encontramos discrepância entre essa informação de Andrade (1990) e o que consta no site da PUCRS. Neste último está registrado que a terceira área de concentração do Mestrado em Psicologia da PUCRS, Psicologia Escolar, foi criada no ano de 1978. Além disso, entre 1981 e 1987, embora ainda em atividade, o programa deixou de receber novas turmas e, em 1987, foi implantado o curso de Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade, em substituição ao anterior. Disponível em: <https://portal.pucrs.br/ensino/mestrado-e-doutorado/psicologia/#o-programa-sobre-o-programa-historico>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SUMÁRIO

Acerca da pesquisa mencionada, trata-se do projeto que em âmbito regional (RS) está intitulado “Psicologia Escolar e Educacional no Rio Grande do Sul: história, concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica”³³. Este projeto integra a pesquisa matricial e multicêntrica “Atuação de psicólogos escolares e educacionais na América Latina: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica”³⁴, que abrange 24 estados brasileiros.

Em termos metodológicos, esse escrito caracteriza-se como um estudo documental e está subsidiado nas compreensões de Evangelista (2012). A autora refere que “ao fim e ao cabo é disso que se trata: do homem e sua existência” (p. 81), isto é, da maneira pela qual deixamos rastros da nossa existência e de como podemos conhecê-la, na incessante busca de vestígios e pistas que, encontradas e compreendidas, são transformadas em indícios para novas formas de existência humana.

Os documentos nos fornecem esses rastros, pois de acordo com essa autora, são fontes primárias (ou originais), que trazem as marcas de uma produção original e, conseqüentemente, de seu tempo de produção, de sua história, pois “estamos implicados como pesquisadores que nascemos na história e pesquisamos questões que nasceram na história” (Evangelista e Shiroma, 2019, p. 8).

33 Projeto coordenado regionalmente pela Professora Dra. Taís Fim Alberti, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da referida universidade, conforme o Parecer Consubstanciado n.º 6.700.381 e CAAE n.º 77810724.0.0000.5346.

34 Pesquisa que conta com apoio do CNPQ (Processo CNPQ n.º 311739/2021-0) e que tem coordenação geral da Professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Psicologia, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar LIEPPE - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - IPUSP, e do Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina - PROLAM/USP. Este projeto também foi submetido e aprovado pelo CEP do IPUSP, conforme o Parecer Consubstanciado n.º 6.239.315 e CAAE n.º 71628723.8.0000.5561. Informações disponíveis em: <https://sites.google.com/view/pesquisa-nacional-atuacao-pee/>.

SUMÁRIO

É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz, os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que não serão percebidos em todos os seus elementos.

Diante do exposto, Evangelista (2012) recomenda que a análise documental se paute na interrogação metódica, a fim de apreender as incongruências, as contradições, os argumentos falhos, insolentes ou pouco plausíveis. 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.

Justificando a relevância deste escrito e o ineditismo aludido anteriormente, explicamos, com amparo em Borges et al. (2025), que o RS carece de pesquisas sobre as características e os engendramentos da formação e da atuação em PEE. Isso é evidenciado, segundo as autoras, pelas restritas publicações com centralidade nessa área no estado, conforme buscas realizadas em bases de dados e portais de periódicos referência no meio acadêmico, o que está em desacordo com a realidade das pesquisas produzidas por outros estados brasileiros. As autoras também exemplificam isso a partir de obras importantes da área, tanto sobre a formação quanto a atuação³⁵, as quais contemplam investigações desenvolvidas em estados das diferentes regiões do país (anteriores à promulgação

35

Sobre a formação as autoras citam o livro “Diretrizes Curriculares e Processos Educativos: Desafios para a formação do psicólogo escolar” (Souza et al., 2020); acerca da atuação, mencionam o livro “Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios” (Souza; Silva; Yamamoto, 2014).

SUMÁRIO

da Lei Federal nº 13.935, de 2019³⁶), mas que o RS não participou, o que possibilita inferir que o estado não tem investido em pesquisas acerca da PEE. As autoras ainda elucidam que existem estudos teóricos e empíricos realizados por pesquisadoras do RS, que discutem a atuação em PEE, dentre as quais são contempladas práticas da área no estado. Todavia, apontam que as pesquisas não abordam análises da área (formação e atuação) no RS, em sentido mais amplo.

Em consonância, também notamos certa fragilidade na PEE do RS no que tange a mobilização de coletivos desvinculados de Instituições de Ensino Superior (IES) e Programas de Pós-graduação. Nos referimos, por exemplo, a iniciativas de grupos do Sistema Conselhos de Psicologia (Conselho Federal e Conselhos Regionais) e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Quanto ao Sistema Conselhos, mais especificamente o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS), não negamos o trabalho desenvolvido em torno das pautas da PEE, as quais tiveram movimentação no estado, especialmente a partir do ano de 2008, intitulado “Ano da Educação” no âmbito do Sistema Conselhos. Notamos, contudo, a carência de ações mais incisivas do CRPRS em torno da PEE no decorrer dos anos. Ademais, ações de uma só instituição, eventuais e isoladas, não parecem ser suficientes para alavancar a área que, como referiu Andrade, enfrentou estagnação no RS. Vale mencionar que a Comissão de Educação (CEduc) do CRPRS, foi criada em fevereiro de 2020 (Pasqualin *et al.*, 2022), ou seja, somente após a promulgação da Lei nº 13.935/2019.

Trazemos também que no ano de 2021 o CRPRS, por meio do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), realizou um mapeamento acerca da inserção

SUMÁRIO

de psicólogos(as) na área escolar/educacional no estado, que abarcou as esferas pública e privada, em todos os níveis de ensino. O “Levantamento das/os psicólogas/os escolares e/ou educacionais no RS, 2021” foi efetuado através de um formulário online e recebeu 246 respostas válidas, tendo a participação de profissionais das diferentes regiões do estado. No período em questão, a maior atuação de psicólogos(as) ocorria no Ensino/Escola Pública Municipal, seguida pela atuação no Ensino/Escola Particular. Dos(as) 246 psicólogos(as) respondentes, 15% (37) foram contratados(as) através de cargos que não eram da área da PEE, mas exerciam essa função (CRPRS, 2021). No entanto, como a Lei nº 13.935/2019 vem sendo regulamentada, gradativamente, em todo o país e, portanto, no RS, entendemos que essas informações estão defasadas, o que reforça a importância de novas pesquisas, cujos resultados poderão contribuir para uma melhor compreensão do cenário da PEE no RS, tanto da implementação da Lei nº 13.935/2019 quanto das políticas públicas educacionais, de modo geral.

Com relação à ABRAPEE, instituição que, de acordo com o seu Estatuto³⁷ foi fundada no ano de 1991, a representação desta entidade no RS foi organizada recentemente. Conforme descrito nos anais do “I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS”, promovido pela Representação Regional do RS (ABRAPEE RS) no ano de 2023, esse foi “o primeiro encontro organizado pela ABRAPEE RS desde a sua constituição no estado (2020), sendo, portanto, um evento histórico para a área” (DEUS et al., 2024, p. 4). Logo, a ABRAPEE RS foi igualmente impulsionada pela Lei de 2019 e antes disso não havia mobilização mais consistente dessa entidade no estado.

Notamos então, que ainda que algumas pessoas tenham se dedicado à PEE em diferentes momentos históricos anteriores à Lei nº 13.935/2019, as discussões e ações em torno da área no RS

37

Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/estatuto-da-abrapee-2015.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SUMÁRIO

enfrentaram lacunas e só foram efetivamente alavancadas após a promulgação dessa Lei – tanto no meio acadêmico quanto em outros espaços, como o CRPRS e a ABRAPEE RS, sendo que desconhecemos a existência de outros grupos voltados ao desenvolvimento da área em território sul-rio-grandense.

Essa trajetória descontínua repercute diretamente na constituição de experiências coletivas que, como defende Benjamin (1985), são condições para a formação de uma tradição. Entendemos que, a ausência dessa continuidade narrativa compromete, portanto, a transmissão de um “legado” comum, impactando na consolidação de uma identidade da PEE no estado, e na formação e atuação de profissionais da Psicologia, questão central que retomaremos na sequência.

Por ora, assinalamos, com base em Han (2023), a importância da narração, posto que ela constrói uma ordem que cria significado e identidade. Sem a narração de experiências (teóricas e práticas), ou seja, seu compartilhamento e propagação por coletivos envolvidos nas discussões da área, não há como firmar uma identidade e consolidar uma atuação, neste caso, em PEE. Com efeito, a pesquisa aqui relatada, além de cumprir seus importantes objetivos em si e produzir conhecimentos sobre a área, no RS vem assumindo, também, a função de (re)iniciar e movimentar a PEE, narrando e transmitindo as construções – epistemológicas, éticas, políticas e técnicas – da área.

PESQUISA E(É) MOVIMENTO

De acordo com Souza (2010), os avanços do sistema de pós-graduação no Brasil têm permitido a consolidação de um conjunto de pesquisas que repercutem no campo da elaboração de políticas públicas. Trazemos essa passagem para demarcar a importância da pós-graduação, espaço fundamental na produção de conhecimentos

SUMÁRIO

em nosso país, o que demonstra os movimentos que as pesquisas podem ensinar, comprometidos com a transformação social. Com isso, firmamos a posição da pesquisa em PEE como ato político. Em consonância, temos observado que a pesquisa aqui apresentada vem cumprindo essa função, pois além de seu pioneirismo quanto ao panorama da PEE no RS, tem se tornado instrumento ético-político de subsídio para a Psicologia e, quiçá, poderá contribuir na orientação dos rumos da implementação da Lei nº 13.935/2019 no RS, consolidando-a como política pública educacional.

Diante disso, neste tópico vamos contemplar uma síntese dos resultados oriundos da primeira fase da pesquisa citada anteriormente, “Psicologia Escolar e Educacional no Rio Grande do Sul: história, concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de Educação Básica”, a partir do levantamento realizado pela equipe do RS³⁸. Conforme consta no projeto aprovado pelo CEP, dentre os objetivos da pesquisa está: “conhecer e analisar as modalidades de inserção de psicólogos(as) escolares e educacionais em políticas públicas educacionais no estado do RS”. Por conseguinte, este é o foco deste texto, que se ocupa dos resultados/análises da inserção de psicólogos(as) na educação básica pública do RS, fornecendo um panorama da PEE e da regulamentação da Lei nº 13.935/2019 no estado.

Pronunciamos então que o projeto em questão trata-se de uma pesquisa qualitativa, que está em andamento desde o ano de 2023, com etapas a serem desenvolvidas até 2026, abrangendo dois momentos de obtenção das informações, a saber: **1) documental**, com levantamento de informações em canais oficiais, de acesso aberto e público; **2) empírico**, com a aplicação de um questionário

38

Equipe constituída por professoras, estudantes da graduação, da pós-graduação, bem como por psicólogos(as) colaboradores(as), em sua maioria, pessoas vinculadas ao “Núcleo Compartilha: Psicologia e educação transformando contextos sociais” – núcleo de estudos, pesquisa e extensão do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O número de integrantes da equipe variou entre 15 e 20 pessoas, conforme o semestre de execução da pesquisa.

SUMÁRIO

online aos profissionais que atuam como psicólogos(as) nas redes públicas de Educação Básica; realização de entrevistas com profissionais de referência na área da PEE no estado. Nesse escrito nos atemos ao primeiro tempo da pesquisa, levantamento documental, que ocorreu durante os anos de 2023 (2º semestre) e 2024 (1º e 2º semestres). Ainda que sejam informações parciais, uma vez que a pesquisa está em andamento, entendemos que já fornecem um diagnóstico significativo acerca da inserção de psicólogos(as) nas políticas públicas de educação do RS.

Diante do exposto, a etapa aqui abordada utilizou como principais fontes de informações o site do IBGE; os PT dos municípios do RS e do governo do estado; e os sites das instituições/bancas que realizam processos seletivos/concursos públicos para a contratação de profissionais. Como instrumento de pesquisa, foram elaboradas, coletivamente, pela equipe de pesquisa nacional, planilhas (Planilhas *Google*), uma para cada subetapa do levantamento documental, com a finalidade de padronizar quais informações seriam buscadas, assim como para organizá-las, deixando-as sistematizadas, para fins das análises.

Assim, a etapa em questão utilizou como principais fontes de informações o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); os Portais da Transparência (PT) dos municípios do RS e do governo do estado; e os sites das instituições que realizam processos seletivos/concursos públicos para a contratação de profissionais. Quanto às sub etapas referidas, no intuito de organizar as buscas e atingir os objetivos da pesquisa documental, quatro momentos foram estruturados, sendo eles:

1. “Aba A” da planilha, que abrangeu a caracterização geral do RS, informações sobre a Educação Básica pública do estado e de cada um de seus 497 municípios, bem como o quantitativo de profissionais da psicologia lotados nas políticas públicas de educação de cada território;

SUMÁRIO

2. “Aba B” da planilha, na qual foi aprofundado o levantamento realizado na primeira subetapa, com a finalidade de apreender o cenário da contratação dos(as) psicólogos(as) escolares e educacionais que atuam nas redes municipais de Educação Básica do RS, refinando as buscas nos PT. A intenção dessa nova imersão nos Portais dos municípios foi identificar (na seção “servidores” ou “recursos humanos” dos PT) os nomes dos(as) profissionais, bem como obter informações sobre seus contratos de trabalho;
3. “Aba Estadual” da planilha, cujo foco foi buscar informações sobre psicólogos(as) da rede pública estadual de ensino do RS;
4. “Aba C” da planilha, centrada nas informações sobre os editais de contratação de psicólogos(as) para atuar nas políticas públicas educacionais dos municípios e do estado no RS.

Para não nos alongarmos no detalhamento metodológico da pesquisa matricial, passaremos à apresentação e discussão dos resultados, trazendo os pontos sobressalentes do levantamento documental e que se articulam aos objetivos deste escrito. Além de discorrer sobre os resultados, traremos considerações/análises, suscitadas a partir das informações apuradas e das discussões ocorridas nas reuniões, tanto da equipe nacional quanto da equipe regional (RS). Para fins organizativos, orientamos a exposição nas sub etapas supracitadas, conforme a ordem em que ocorreram.

Na subetapa inicial, “Aba A”, ocorrida entre os meses de agosto e dezembro de 2023, apuramos que o RS tem 497 municípios e sua população é de 10.882.965 de pessoas (IBGE, 2022). O estado conta, segundo o INEP (2023), com 3.654 escolas urbanas e 1.318 escolas rurais – na esfera municipal. Quanto ao número de matrículas em escolas municipais, o RS abarca 893.005 matrículas em escolas urbanas e 120.278 matrículas em escolas rurais.

SUMÁRIO

Após obter as informações citadas, que davam conta da realidade de cada território, acessamos os sites de cada um dos 497 municípios do RS, sendo que todos estavam disponíveis. Nos sites das prefeituras municipais buscamos o PT e apuramos que 104 estavam indisponíveis (20,92%).

A partir das pesquisas feitas nos PT, verificamos o seguinte panorama: 214 municípios não contavam com psicólogos(as) lotados(as) na educação básica municipal (43,05%); e em 177 municípios havia profissionais da psicologia contratados para atuar na política pública de educação básica (35,61%). Nesses 177 municípios, o número de psicólogos(as) no período em questão foi de 302. A maioria dos municípios que tinha psicólogos(as), 129, contava com somente 1 (um) profissional atuando na rede de educação. O município com o maior número de psicólogos(as) lotados na educação na ocasião foi o de Viamão, localizado na região metropolitana de Porto Alegre, abrangendo 12 profissionais.

Considerando o número de psicólogos(as) escolares/educacionais que encontramos nas buscas e o número total de matrículas na educação básica pública municipal do estado, fizemos um cálculo estimativo. Assim, apuramos que a média de matrículas por psicólogo(a) escolar/educacional no RS é de 13.425. Tal número demonstra o cenário de inviabilidade do trabalho e de insuficiência de profissionais para dar conta, minimamente, do importante trabalho da PEE, assim como a necessidade de ampliação das contratações, uma vez que não basta regulamentar a Lei nº 13.935/2019. Há que se garantir a qualidade de sua efetivação que, conseqüentemente, irá reverberar na educação de crianças e jovens, garantindo um direito básico de todas as pessoas.

Nesta subetapa, além de ter uma primeira noção do contingente de profissionais da psicologia inseridos na educação básica pública do RS, chamou atenção a variabilidade nos modelos de PT, com pelo menos nove distintos (ainda que com estrutura geral

SUMÁRIO

similar) e, sobretudo, a indisponibilidade dos Portais, contrariando a Lei Federal n.º 12.527/2011³⁹ – Lei de Acesso à Informação, que garante a obtenção de informações das instituições/entidades públicas. Logo, a pesquisa identificou falhas no processo de divulgação de informações, uma vez que em torno de 20% dos PT não estavam disponíveis no momento das buscas. Esse dado se coaduna ao apontado por Campos, Paiva e Gomes (2013), que revelam que a transparência tem sido tratada como uma questão menor pela gestão pública, ainda que tenha havido êxitos nesse processo.

A realidade apurada nos oportunizou refletir sobre as implicações da indisponibilidade dos PT que, em suma, inviabilizam a população de acessar dados de seu interesse. Dito de outro modo, a gestão pública está infringindo uma lei e negligenciando um direito dos(as) cidadãos(ãs), o que demonstra falhas no compromisso dos entes públicos com o fornecimento de informações, logo, com a transparência, limitando a participação popular e o controle social.

Considera-se esse um fato grave e que, por isso, deve ser denunciado por meio desta pesquisa, apontando a necessidade de fiscalização por parte dos órgãos competentes. Sem informações, não é possível ter a devida noção do trabalho executado pelas gestões públicas municipais e, portanto, não é possível conhecer e avaliar as políticas que vêm sendo executadas, o que deveria ser tratado com seriedade e comprometimento. No caso da nossa pesquisa, essa indisponibilidade compromete os resultados, uma vez que não acessamos todos os PT. Ainda assim, esse é um importante achado da pesquisa e que, por isso mesmo, fazemos questão de evidenciar.

No que tange ao número de profissionais da psicologia atuando na educação, mesmo que seja um número reduzido em comparação ao número de escolas e matrículas do RS, consideramos, em primeiro lugar, que ter esse levantamento já é um avanço, posto que

39

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 02 ago. 2025.

SUMÁRIO

até então havia desconhecimento dessa realidade no estado, como mencionamos na parte introdutória do texto. Vale mencionar que o levantamento do CRPRS citado anteriormente, que contou com a participação de 246 psicólogos(as), englobou profissionais inseridos na educação pública e privada, em todos os níveis de ensino, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Já a presente pesquisa revelou informações exclusivamente da educação básica pública.

Ademais, presume-se que dentre os 104 PT indisponíveis, há mais municípios com psicólogos(as) escolares/educacionais. Por outro lado, o número estimado de mais de 302 profissionais atuando nas redes públicas municipais de ensino do RS, embora expressivo, não garante por si só a consolidação da PEE no estado. Como nos adverte Han (2023, p. 55), a mera presença de dados numéricos não constitui narrativa: é preciso compreender as experiências, sentidos e vínculos que sustentam a prática.

Da mesma forma, Benjamin (1985) aponta que a experiência se constitui ao compartilhar, transmitir, que criam uma tradição. Assim, para além do cumprimento formal da Lei nº 13.935/2019, torna-se fundamental investigar de que modo essas atuações se articulam a um projeto ético-político para a área, quais referências teóricas e técnicas as orientam e em que medida elas contribuem para tecer uma comunidade narrativa da PEE no RS. Caso contrário, corre-se o risco de termos uma presença quantitativa sem enraizamento qualitativo, resultando em práticas fragmentadas e pouco duradouras. Nesse sentido que a pesquisa caminhará em suas etapas subsequentes, com a realização de questionário online e de entrevistas, em busca da apreensão da realidade “qualitativa”.

Com relação à subetapa “Aba B”, as buscas nos Portais ocorreram em meados do ano de 2024 e abrangeram o mesmo recorte temporal da Aba A – agosto a dezembro de 2023. Nesse momento das buscas surgiu um novo desafio: alguns Portais não possibilitavam acessar informações do ano anterior (2023). Isso fez com que

SUMÁRIO

não fosse possível encontrar as informações sobre os(as) 302 psicólogos(as) mapeados na primeira etapa.

Ademais, em muitos casos não foi possível identificar nos PT informações sobre a lotação dos(as) profissionais, seu nome, remuneração, forma de contratação, entre outras. Por essa razão, o número de profissionais reduziu para 282. Registramos também que diversos Portais permaneciam indisponíveis, como assinalado na fase anterior, demonstrando que a inobservância à Lei nº 12.527/2011 não é um fato isolado e momentâneo, mas uma realidade recorrente nos municípios do RS, afetando o direito da população ao acesso às informações da gestão pública.

Além disso, chamou atenção que diversos(as) profissionais tiveram seus contratos encerrados ao final do ano de 2023 e, nos primeiros meses de 2024, outros(as) ocupavam o cargo, anunciando o cenário de contratações temporárias com prazos curtos (menos de um ano) e, portanto, com rotatividade de pessoal e precarização do trabalho do(a) Psicólogo(a) Escolar/Educacional. Entendemos que esse resultado é fundamental para pensar a inserção desses(as) profissionais na educação e a implementação da Lei nº 13.935/2019, uma vez que tal rotatividade/instabilidade prejudica a qualidade do trabalho desenvolvido. Há que se atentar, por conseguinte, para o modo como essa Lei vem sendo implementada e os riscos que a precarização social do trabalho acarreta a esse processo, uma vez que o contexto mais amplo da psicologia brasileira tem se mostrado preocupante.

Bentivi, Porto e Dias (2022, p. 172) corroboram esse aspecto ao apresentarem os resultados do CensoPsi 2022 (CFP), que deflagra “[...] um cenário difícil para as(os) profissionais que enfrentam salários mais baixos do que os vistos anteriormente, contratos de trabalho mais fragilizados, taxas altas de desocupação e maior exigência de qualificação.” Para essas autoras, as informações apuradas pelo CensoPsi 2022 sinalizam a necessidade de desenvolver políticas específicas para a melhoria das condições de trabalho de psicólogos(as) no Brasil,

SUMÁRIO

assim como a importância da redução das desigualdades regionais, a criação de oportunidade de inserção de jovens profissionais e a qualificação da formação. Com base nessas autoras, registramos o intuito de que as informações obtidas em nossa pesquisa possam ser consideradas pelas entidades representativas da profissão no planejamento das ações/políticas da psicologia brasileira.

Seguindo com o compartilhamento dos resultados dessa subetapa, verificamos que a remuneração média dos(as) psicólogos(as) escolares inseridos(as) nas redes municipais do estado é de R\$ 4.872,90, dado que também se aproxima ao apurado no CensoPsi (CFP, 2022). Sandall, Queiroga e Gondim (2022, p. 51 - Tabela 11) revelaram no referido censo que os(as) psicólogos(as) da região Sul do Brasil participantes do CensoPsi apresentam média salarial predominante entre quatro e seis salários-mínimos, ou seja, de R\$ 4.181,00 até R\$ 6.270,00.

Com relação à carga horária de trabalho, a contratação predominante verificada nos PT foi de 20 horas semanais, ainda que dez variações tenham sido encontradas incluindo, por exemplo, contratos de 30 e 40 horas semanais. Já no vínculo de trabalho, observamos alta variabilidade, com 65 classificações distintas, demonstrando também a falta de padronização dos registros nos PT. Prevalece a contratação como “Estatutário”, regime que engloba vínculos efetivos, com contratações feitas por meio de concurso público.

Consideramos essa uma informação significativa, sendo que a coordenação nacional pela implementação da Lei nº 13.935/2019, conforme consta no documento de “Orientações para regulamentação da Lei nº 13.935” (CFP, 2022), fomenta que as contratações sejam efetivadas por concursos públicos, garantindo, além de estabilidade aos profissionais, o desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade, com continuidade nas ações, sem interrupções, como ocorre nas contratações temporárias.

SUMÁRIO

Ainda assim, como verificamos, há instabilidade contratual, que produz um tipo de atuação marcada pela urgência e pela fragmentação. Han (2023) aponta que, sem tempo e estabilidade para que histórias se entrelacem, não se constrói uma comunidade narrativa. Isso oferece riscos à PEE do RS, pois nesse cenário poderá permanecer aprisionada em um ciclo de “provisoriidade crônica”, em que não há condições para maturar experiências coletivas.

O levantamento referente à subetapa “Aba Estadual”⁴⁰, que teve centralidade na rede pública estadual de ensino do RS (ano base de 2023), ocorreu logo após ao período do desastre sócio-político-ambiental ocorrido no RS em 2024⁴¹. Acreditamos que por esse motivo o site da SEDUC RS apresentou instabilidade, estando indisponível em alguns momentos.

Isto posto, passamos à exposição dos resultados obtidos nas buscas. O governo do estado do RS tem a responsabilidade de gerir a rede estadual de Ensino Médio, última etapa da Educação Básica que conta, de acordo com o Censo do INEP (2023), com 2.345 escolas estaduais, sendo 1.820 (78%) escolas localizadas na zona urbana dos municípios; e 525 (22%) na zona rural. A rede estadual atinge 2.160.522 de matrículas, com 2.045.446 (95%) em escolas urbanas e 115.076 (5%) em escolas rurais.

40 As fontes utilizadas nesta subetapa foram: site do IBGE, para obter informações sobre o RS; site do INEP para obter dados sobre a educação básica pública estadual; site do “Tesouro RS” para identificar os(as) servidores(as) do estado, logo, os(as) psicólogos(as) lotados na educação, o que foi possível pelo documento “Relação de Servidores do estado”; website oficial da Secretaria da Educação do RS – SEDUC RS (pesquisa por meio do buscador do Google) a fim de obter informações acerca da educação estadual, como contatos e nome da secretária de educação; Portal da Transparência do estado do RS (pelo link disponível no site da SEDUC RS), para verificar informações sobre os(as) profissionais da psicologia lotados na pasta da educação.

41 Na ocasião, a equipe buscou informações no site da Defesa Civil do RS e em 27 de maio de 2024, dos 497 municípios do estado, 469 haviam sido afetados, o que evidencia a magnitude da catástrofe. Demarcar essa situação, além de contextualizar a pesquisa no tempo histórico, serve para registrar os inúmeros atravessamentos e imprevistos inerentes ao processo de pesquisar (em suas diferentes formas e intensidades), os quais não podem ser desconsiderados. Neste caso, percebemos que o desastre do RS afetou e seguirá afetando não só a equipe de pesquisa e a população em geral, mas também as políticas públicas do estado e dos municípios do RS, inclusive, a implementação da Lei nº 13.935/2019, tema central desta pesquisa.

SUMÁRIO

Com relação aos profissionais da psicologia, verificamos que havia 25 psicólogos(as) atuando na rede de ensino estadual. Dentre esses(as), todos(as) foram contratados por meio de concurso público, a maioria nos anos de 2022 e 2023 – a partir de edital de concurso público de 2021, da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, cujo cargo foi “Analista Psicólogo”⁴². Nos documentos, identificamos que apenas uma psicóloga foi contratada em outro período, no ano de 1994.

Acessando o PT do governo do estado, não encontramos informações sobre modalidade de vínculo e carga horária de trabalho. O acesso a essas informações se deu pelo edital mencionado, sendo que o vínculo de trabalho dos(as) psicólogos(a) é como “Estatutário”, com carga horária semanal de 40 horas. A média salarial dos(as) profissionais da rede estadual de educação mostrou-se acima da remuneração média das redes municipais. Com base nos valores que constam no PT do governo do RS, a média salarial nessa rede é de R\$12.441,39.

Como na Aba A, nesta também fizemos o cálculo para ter a estimativa do número de matrículas da rede estadual de ensino do RS por psicólogos(as) que nela atuam. A quantidade de matrículas por psicólogo(a) foi de 86.420,88. Esse dado sinaliza que não há viabilidade ao trabalho do(a) Psicólogo(a) Escolar e Educacional na SEDUC RS, pelo menos, não como preconizado pela Lei nº 13.935/2019. Isso porque, o número de profissionais não chega nem mesmo a um (1) por Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sendo que cada uma das 39 CRE engloba diversos municípios.

Frente ao exposto compreendemos que mesmo que o governo estadual tenha realizado concurso após a promulgação da Lei nº 13.935/2019, o que sinaliza um movimento importante e

42

Edital disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/202203/10170215-gestao-e-politicas-publicas.pdf>. Foi prevista neste edital a contratação de 34 profissionais da psicologia para atuar nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do RS, que são em número de 39, distribuídas nas diferentes regiões do estado.

SUMÁRIO

o impacto que essa Lei tem proporcionado na inserção de psicólogos(as) nas políticas públicas educacionais, o contingente de pessoal não possibilita um trabalho efetivo, muito menos que abarque a perspectiva de atuação no cotidiano escolar, para desenvolver um trabalho preventivo, em consonância com o acúmulo de conhecimentos teórico-práticos construído pela PEE nos últimos 40 anos.

Tal perspectiva de trabalho, de acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2014), refere-se à inserção, compreensão, análise e intervenção na realidade escolar voltado para a perspectiva institucional-relacional. Então, implica, necessariamente, na imersão dos(as) psicólogos(as) no cotidiano das escolas, para que estejam inseridos(as) na instituição como membros efetivos desse universo, como parte integrante do contexto, para analisá-lo “por dentro”, incluindo-se como sujeitos comprometidos e pertencentes a essa realidade.

A contratação de profissionais para a rede estadual de ensino do RS, como verificado, está distante do que a PEE preconiza e carece de revisão urgente para que a política pública educacional e, por consequência, a qualidade da educação, sejam efetivamente fortalecidas pelo trabalho da psicologia. A elevada razão entre número de alunos e número de profissionais concursados implica na ausência desses(as) psicólogos(as) no cotidiano escolar, fragilizando a possibilidade de construir vínculos consistentes com a comunidade educativa. Sem a proximidade, como lembra Benjamin (1985), não se forma a experiência compartilhada que sustenta uma tradição.

Han (2023) adverte que a comunidade narrativa, base para a identidade e legitimidade de uma prática, exige continuidade e presença, pois somente no convívio prolongado é possível vincular acontecimentos, criar sentido e formar coesão social. A fragmentação e a distância que hoje marcam a presença da psicologia na rede estadual ameaçam não apenas a efetividade da Lei nº 13.935/2019, mas também a possibilidade de consolidar, no futuro, uma tradição da PEE no estado.

SUMÁRIO

Ademais, tal cenário ressoa, de forma preocupante, o ocorrido nas décadas de 1980 e 1990 quando, como relatou Andrade (1990), a área enfrentou um período de estagnação, com a perda de força política e institucional. A história, portanto, nos alerta: sem presença no cotidiano e sem condições estruturais para a atuação, a Psicologia Escolar e Educacional no RS corre o risco de repetir ciclos de interrupção e enfraquecimento, comprometendo a construção de sua memória e a transmissão de um “legado” para as gerações futuras.

Quanto à subetapa “Aba C”⁴³ da planilha, cujas pesquisas foram direcionadas aos editais de contratação de psicólogos(as) para atuar nas políticas públicas educacionais, o recorte temporal foi de janeiro do ano de 2020 a maio de 2024. O período foi definido em virtude do marco da promulgação da Lei nº 13.935, que ocorreu em dezembro de 2019, se estendendo até o momento em que as equipes iniciaram as buscas dos editais. Tais buscas se pautaram em amostragem de editais por região, de acordo com as RGI do RS estabelecidas pelo IBGE⁴⁴.

A partir do IBGE constatamos que o RS, com seus 497 municípios, está dividido em oito RGI, sendo elas: 1) Porto Alegre; 2) Pelotas; 3) Santa Maria; 4) Uruguaiana; 5) Ijuí; 6) Passo Fundo; 7) Caxias do Sul;

43 Nesta subetapa nos valem das seguintes fontes: site do IBGE, para acessar as Regiões Geográficas Intermediárias (RGI) do estado e seus respectivos municípios; buscador do “Google”, para encontrar os editais de contratação ou de concurso público para Psicólogo(a) no RS. A seleção dos editais se orientou pelos seguintes critérios: prioridade aos editais em que o cargo fosse específico de “Psicólogo(a) Escolar” ou “Psicólogo(a) Educacional”; Caso não fossem encontrados editais com o cargo específico, foram contemplados aqueles em que o cargo era de “Psicólogo(a)”, mas que as atribuições remetiam à atuação em PEE, de acordo com palavras-chave pré-definidas, ou cujas referências estavam relacionadas à área, bem como editais que faziam menção à Lei nº 13.935/2019. As palavras-chave foram: Aluno, Criança, Estudante, Professor, Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, Desenvolvimento, Sondagem, Educação, Educação Básica, Escola, Ensino, Rede da Educação Básica, Unidades Educacionais, Educação Especial, Creche, Projeto Político Pedagógico, Plano Escolar.

44 Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/divisao_regional/divisao_regional_do_brasil/divisao_regional_do_brasil_em_regioes_geograficas_2017/mapas/43_regioes_geograficas_rio_grande_do_sul.pdf. Acesso em: 03 ago. 2025.

SUMÁRIO

8) Santa Cruz do Sul – Lajeado. Para a análise, a equipe RS optou por trabalhar com a amostra de dois editais por região, totalizando 16 editais⁴⁵. A análise desses documentos se baseou em questões elaboradas pela equipe de pesquisa nacional⁴⁶, a fim de extrair, por exemplo, o perfil do(a) psicólogo(a) no campo da educação expresso nos editais, dentre outros aspectos, como atribuições e temas/autores de referências nas provas dos processos seletivos/concursos.

Uma primeira consideração a ser feita sobre os editais é que constatamos uma variabilidade nas instituições elaboradoras dos processos seletivos/concursos analisados, sem o predomínio de uma única organização. Em relação à modalidade de contratação, conforme o recorte temporal da pesquisa, em 2021 foram 3 editais, todos de Processo Seletivo Simplificado. Em 2022 foram encontrados 6 editais, sendo 2 de Processo Seletivo Simplificado e 4 de Concurso Público. Já em 2023 foram 5 editais, 2 de Processo Seletivo Simplificado, 1 por Organização da Sociedade Civil (OSC) e 2 de Concurso Público. Em 2024 foram encontrados 2 editais (até maio) - ambos de Concurso Público. No total, foram **8 concursos públicos e 7 processos seletivos simplificados/temporários e 1 processo de contratação temporária, por meio de OSC**. Portanto, a amostra de editais aponta uma divisão equilibrada entre as modalidades de contratação, comparando concursos públicos e contratos temporários (de ordens distintas).

45 Os editais analisados foram: **RGI 1 - Porto Alegre**: edital de Porto Alegre e de Capivari do Sul; **RGI 2 - Pelotas**, de São Lourenço do Sul e de Herval; **RGI 3 - Santa Maria**, de Cachoeira do Sul e de Restinga Seca; **RGI 4 - Uruguaiana**, de Alegrete e de Itaqui; **RGI 5 - Ijuí**, de Pejuçara e de Crissiumal; **RGI 6 - Passo Fundo**, de Nova Boa Vista e de Maximiliano de Almeida; **RGI 7 - Caxias do Sul**, de Ipê e de Nova Araçá; **RGI 8 - Santa Cruz do Sul – Lajeado**, de Ilópolis e de Bom Retiro do Sul.

46 As questões orientadoras foram: 1) A partir do ano de 2020, qual o perfil nos concursos públicos ou processos seletivos para o(a) Psicólogo(a) no campo da Educação do Estado? 2) Quais são as concepções/atribuições do cargo presentes a respeito dos concursos públicos ou dos processos seletivos, para o(a) psicólogo(a) no campo da Educação? 3) Quais são as perspectivas teóricas e as questões centrais presentes nos editais dos concursos públicos ou dos processos seletivos para o(a) psicólogo(a) no campo da Educação?

SUMÁRIO

Nesse sentido, salientamos que ainda que as entidades da Psicologia (como o Sistema Conselhos de Psicologia e a ABRAPEE) venham trabalhando para que as contratações preconizem concursos públicos, com cargos específicos para Psicólogos(as) Escolares/ Educacionais, não obstante, sabe-se, que esse processo é lento e burocrático, exigindo trâmites para a criação de novos cargos, estudos orçamentários etc. Ademais, também devemos considerar o cenário de precarização já citado, que empurra para contratações temporárias, com processos seletivos simplificados. Desse modo, consideramos que a amostra de editais analisada, com essa equivalência entre as formas de contratação, anuncia um cenário favorável, já que concursos públicos vêm ocorrendo, ano a ano. Com relação a esses aspectos, registramos as orientações das entidades da psicologia acerca dos processos seletivos: “Recomenda-se que os processos seletivos e editais que contemplem a função de psicólogo e de assistente social para atuar na educação básica atendam os seguintes critérios listados a seguir: a. O ingresso em serviço público deve ser por meio de concurso público [...]” (CFP, 2022, p. 40).

No que concerne à definição do cargo nos editais, verificamos que a maioria dos editais, 12, refere-se ao cargo geral de “Psicólogo”, contrariando, igualmente, as orientações que as entidades da Psicologia vêm fornecendo, principalmente após a promulgação da Lei nº 13.935/2019. Somente quatro editais (dois concursos e dois processos seletivos simplificados) apresentaram cargos específicos da área, como “Psicólogo Escolar” (dois cargos), “Psicólogo Escolar e Educacional” (um cargo) e “Psicólogo Educacional” (um cargo).

Frente ao exposto, percebemos a relevância de ampliar os diálogos acerca da criação do cargo específico para “Psicólogo(a) Escolar” ou “Psicólogo(a) Educacional”, a exemplo de cargos encontrados em alguns editais. Junto a esse direcionamento, faz-se necessário que os editais passem a prever que os(as) profissionais tenham, além da graduação em Psicologia “cursos de pós-graduação lato ou stricto sensu em Psicologia Escolar e Educacional ou em Educação

SUMÁRIO

[...]” (CFP, 2022, p. 40), valorizando as formações complementares, posto que qualificam a atuação na área. Salienta-se que dentre os 16 editais analisados, nenhum mencionava formação complementar como exigência e a formação exigida, de modo geral, era unicamente “Curso Superior em Psicologia e Habilitação legal para o exercício da profissão - registro no respectivo Conselho da Classe”.

A respeito da carga horária de trabalho semanal dos(as) psicólogos(as), as vagas mencionadas nos editais analisados, em sua maioria, previam 20 horas, o que se coaduna aos resultados que encontramos nos PT, como citado na Aba B. Aqui vale comentar a recomendação das entidades da Psicologia acerca das condições de trabalho nas redes de educação: “As contratações deverão considerar as demandas de cada município e os portes das respectivas redes de educação, resguardando a qualidade técnica e ética do trabalho” (CFP, 2022, p. 42). Logo, a definição de carga horária de trabalho e o número de vagas para psicólogos(as) deve seguir essa orientação, primando pelos aspectos aludidos.

Complementando o exposto, o Ministério da Educação (MEC), no “Documento de Subsídios para a Implementação da Lei 13.935/2019”, publicado em 2025, também sinaliza que “A fim de que a política pública de educação seja de qualidade em consonância com as diretrizes aqui ratificadas, faz-se necessário olhar para as realidades locais, identificar os recursos disponíveis nos municípios, analisar as proporções entre o número de escolas por região e o porte das escolas” (Brasil, 2025, p. 36). Defendemos então que as contratações estejam respaldadas nesses documentos.

Ademais, na análise dos editais nos detivemos nas referências indicadas para a realização das provas específicas (de conhecimentos) para o cargo de Psicólogo(a), quando os processos seletivos previam essa etapa. Nas referências bibliográficas dos editais, houve predomínio de autores como Bee, Knobel, Aberastury, e da utilização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM.

SUMÁRIO

Compreendemos que a concepção prevalente nos editais de contratação de Psicólogos(as) se pauta no ajustamento individual; no trabalho clínico, nos moldes de psicoterapia; na realização de psicodiagnósticos; e na aplicação de testes psicológicos.

No que concerne às perspectivas teóricas/abordagens, prevalecem: Psicologia do Desenvolvimento; Psicanálise; Teorias da personalidade; Psicodiagnóstico. Frente a essas constatações foi possível concluir que a lógica prevalente nos editais é a atuação com foco no indivíduo e no seu ajustamento.

Destacamos ainda que apenas um edital mencionou explicitamente a Lei 13.935/2019. Políticas educacionais, relações étnico-raciais e inclusão de pessoas com deficiência raramente foram contempladas. Outrossim, 9 editais mencionaram algum documento do CFP, em geral o Código de Ética Profissional e a maioria também tinha como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Portanto, há necessidade de avançar nas discussões sobre a descrição de cargos e as referências dos editais, para que estas se voltem para a PEE, pois mesmo com o crescimento de contratações para cargos específicos na área, esses pontos não foram devidamente adaptados.

Esses achados permitem problematizar os editais, uma vez que eles reproduzem a hegemonia do modelo tradicional e reducionista de atuação em PEE, que contribui para o ajustamento do(a) aluno(a), com intervenções que o(a) responsabilizam, exclusivamente, pelas dificuldades no processo de escolarização. Tal modelo vem sendo amplamente combatido desde a década de 1980, tendo como marco os estudos de Maria Helena Souza Patto.

A contraposição feita por essa autora reposicionou a PEE, e como assinala Viégas (2020), Patto impulsionou a alteração do paradigma de compreensão do chamado “fracasso escolar”, sendo ela a principal representante do movimento crítico na PEE brasileira.

SUMÁRIO

Suas pesquisas sacudiram as sustentações da PEE dominante no Brasil, produzindo aberturas, tanto no sentido de possibilitar brechas na área quanto de instigar outros(as) psicólogos(as) a superar vícios teórico-práticos bastante criticados.

O predomínio de práticas centradas no indivíduo, sobrepondo aquelas voltadas à instituição e às relações comunitárias, revela um distanciamento da perspectiva crítica e coletiva da PEE. Tal cenário dialoga com o que Han (2023) disserta acerca do enfraquecimento das narrativas comuns, pois segundo o autor “as narrativas estão cada vez mais despolitizadas, [...] servem principalmente para singularizar a sociedade” (Han, 2023, p. 127). Sem que as práticas se inscrevam em um horizonte coletivo, perde-se a oportunidade de construir um “nós” que sustente a identidade da área.

Convém citar também, com base em Antunes (2008), que nas décadas de 1980 e 1990, principalmente, psicólogos(as) escolares e pesquisadores(as) da área elaboraram uma crítica radical à PEE, que reduzia fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psychologizantes. Assim, o movimento crítico passou a analisar mais profundamente a prática da PEE e seu modo de ação, avançando para a demonstração de que o enquadramento clínico-terapêutico (baseado no modelo médico), alheio às determinações pedagógicas e com inclinação patologizante/individualizante do processo educativo, distanciava-se da complexidade deste processo, bem como desconsiderava ações preventivas e formas coletivas/interdisciplinares de atuação, com os(as) demais profissionais da educação. Consoante ao exposto, a pesquisa “Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios” de Souza, Silva e Yamamoto (2014), também revelou a existência tanto de perspectivas críticas quanto de não-críticas na PEE brasileira.

Assim, entendemos que uma importante forma de avançar em direção à perspectiva crítica de atuação em PEE é tensionar os editais de contratação de Psicólogos(as) no que tange às atribuições

SUMÁRIO

e referências que neles constam. Nessa conjuntura, cabe orientar os agentes envolvidos na elaboração dos editais dos processos seletivos, tanto para que o cargo seja específico para a atuação na área, ou seja, cargo de “Psicólogo(a) Escolar” ou “Psicólogo(a) Educacional”, bem como especificar as atribuições e as referências bibliográficas, a partir da atuação crítica da PEE. Como subsídios para tais processos sugerimos a ampla produção científica e técnica da PEE, principalmente com obras de autores(as) brasileiros(as), além de documentos elaborados pelo Sistema Conselhos de Psicologia, pela ABRAPEE e outras entidades que têm contribuído com a área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Narrar é resistir”

Guimarães Rosa (1962)

Começar pelo fim e finalizar pelo começo é uma estratégia que nos permite retomar o percurso da PEE no RS com uma análise crítica, rompendo com a ideia de tradição como simples continuidade linear e ativando o passado a partir do presente revolucionário, conforme a reflexão de Benjamin (1985). Essa perspectiva nos convida a resgatar a tradição, entendida como ritual que conecta passado, presente e futuro, não pela repetição, mas pela atualização do passado no presente. Assim, ao encerrar este escrito, retornamos ao antigo percurso para reativar o que permanece essencial no presente da PEE gaúcha.

Salientamos que a pesquisa em desenvolvimento tem permitido acompanhar o andamento da inserção de Psicólogos(as) na educação básica pública do RS, movimento inédito no estado. Com os resultados apurados na pesquisa até o momento, podemos concluir, preliminarmente, que a Lei nº 13.935/2019 vem sendo implementada,

SUMÁRIO

com a crescente inserção de Psicólogos(as) nas políticas públicas educacionais, isto é, a referida Lei vem impactando a cena educacional brasileira e gaúcha, pelo menos em termos de contratações.

Nas etapas subsequentes da pesquisa será possível compreender se, para além do impacto quantitativo das contratações, se e como as contribuições desses(as) profissionais também estão reverberando na educação pública, em termos qualitativos. Nesse sentido, nos inspiramos em Evangelista e Shiroma (2019) e reforçamos que compreender, por meio da pesquisa documental, o impacto da presença desses(as) profissionais, implica situá-los(as) nas políticas educacionais e nas relações sociais que os(as) produzem, interrogando suas condições reais de atuação.

Ao longo da discussão sobre os achados da pesquisa, e o movimento que o próprio ato de pesquisar inaugura na história, evidenciamos como a experiência se fragmenta no contexto da modernidade, especialmente da contemporaneidade, tornando-se solitária, efêmera e desconectada de sua densidade histórica e social. Como alertam Benjamin (1985) e Han (2023), somente quando a experiência se transforma em narrativa compartilhada, capaz de atravessar o tempo e criar vínculos, é que se constrói uma tradição viva. Se por um lado temos números que comprovam a implementação da Lei nº 13.935/2019, por outro, nos questionamos sobre o impacto social desses números, pois a rotatividade indica vínculos empregatícios frágeis e pode dificultar a consolidação de uma identidade profissional.

As questões que analisamos nesta pesquisa reforçam a importância de tensionar as práticas tradicionais da PEE, para além da mera repetição, ressignificando-as em conversa com as demandas atuais e emergentes. O movimento que se propõe não nega o passado, mas o coloca em jogo (Benjamin, 1985), ativando uma continuidade crítica que abre espaço para experiências *compartilhadas*. Em consonância, registramos que o alicerce de trabalho da PEE, portanto, seu compromisso ético, exige reflexão constante, sendo que



SUMÁRIO

a defesa em torno da regulamentação da Lei nº 13.935/2019 é a da “[...] inserção de uma determinada prática que pode contribuir com a melhoria da educação brasileira, não como reivindicação motivada por interesses corporativistas, mas como concretização de uma luta cujo motivo primeiro é seu compromisso radical com a educação das classes populares (Antunes, 2008, p. 475).

Por fim, este capítulo reafirma a centralidade da narração e da experiência como elementos constitutivos de uma prática emancipatória, com o que a pesquisa aqui descrita vem contribuindo. Reconhecer o passado a partir do presente permite construir um futuro que não repita os mesmos ciclos de fragmentação, mas que fortaleça os vínculos a partir da construção de uma identidade coletiva para a PEE gaúcha. Assim, o antigo percurso não é um ponto final, mas um impulso contínuo para novas trajetórias, a serem tensionadas no presente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H. M. **Psicanálise e Psicologia Escolar**: a relação invisível. 1990. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

ANTUNES, M. A. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/12/2019&jornal=515&pagina=7&totalArquivos=308>. Acesso em: 08 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. **Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia-e-servico-social-na-educacao-e-debatida/DocumentodeSubsdiosparaaImplementaodaLei13.9352019VFinal.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.

BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas: v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas: v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas: v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENTIVI, D. R.; PORTO, J. B.; DIAS, L. M. Características da inserção no mundo do trabalho e condições para o exercício profissional. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira?** Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília, DF: CFP, 2022. p. 159-174.

BORGES, S. M. et al. Formação em Psicologia no Rio Grande do Sul: reflexões críticas a partir de uma pesquisa documental. *In*: ALBERTI, T. F.; COSTA, A. L. (org.). **Psicologia e políticas públicas educacionais**: criando possibilidades e promovendo experiências com a educação básica, ensino técnico e superior. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 51-80.

CAMPOS, R.; PAIVA, D.; GOMES, S. Gestão da informação pública: um estudo sobre o Portal Transparência Goiás. **Sociedade e Estado**: periódico do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, v. 28, n. 2, p. 403-424, 2013.

CONDE, D. Prefácio. *In*: SOUZA, M. P. R. de et al. (org.). **Diretrizes Curriculares e Processos Educativos**: Desafios para a formação do psicólogo escolar. Curitiba: CRV, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019 / versão 2021. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 2. ed. Brasília: CFP, 2022.

SUMÁRIO

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro:** formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília, DF: CFP, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Conselho Federal de Psicologia: cinco décadas de transformação e protagonismo da profissão. **Diálogos:** revista do Conselho Federal de Psicologia, v. 19, n. 14, p. 4-13, 2023.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Levantamento das/os psicólogas/os escolares e/ou educacionais no RS.** 2021. Disponível em: https://crprs.org.br/conteudo/levantamento_psis.pdf. Acesso em: 08 dez. 2025.

DEUS, M. D. de et al. Apresentação. *In*: I Encontro de Psicologia Escolar e Educacional do RS, 2023, Santa Maria. **Anais [...].** Santa Maria: UFSM, 2024. p. 4-6.

EVANGELISTA, O. Apointamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas: Alínea, 2012. p. 64-92.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)**, v. 4, p. 1-14, 2019.

GOMES, W. B.; LHULLIER, C.; LEITE, L. O. Das primeiras disciplinas aos primeiros cursos de Psicologia no Rio Grande do Sul. *In*: GUEDES, M. do C.; CAMPOS, R. H. (org.). **Estudos em história da psicologia.** São Paulo: EDUC, 1999. p. 153-180.

GUIMARÃES ROSA, João. **Primeiras estórias.** 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

HAN, B.-C. **A crise da narração.** Tradução Daniel Guilhermino. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

JACÓ-VILELA, A. M. (org.). **Dicionário histórico de instituições de psicologia no Brasil.** Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2011.

LHULLIER, C. **As ideias psicológicas e o ensino de Psicologia nos Cursos Normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950.** 1999. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

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

SUMÁRIO

PASQUALIN, V. C. et al. O percurso da Comissão de Educação do CRPRS. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (org.). **Percursos e experiências da Psicologia na e com a Educação no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CRPRS, 2022. p. 18-33.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**: revista do Inep – Ministério da Educação (MEC), v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C. da; YAMAMOTO, K. (org.). **A atuação do psicólogo na educação básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU, 2014.

VIÉGAS, L. Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica. *In*: OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. R.; GESSER, M. (org.). **Psicologia escolar e educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020. p. 14-32.



Parte 3

**IMPLEMENTAÇÃO
DA LEI 13.935/2019:**
CAMPO DE LUTA E ESPERANÇA



10

*Sonia da Cunha Urt
Paola Nogueira Lopes
Valquiria Rédua da Silva*

A ESCOLA E A PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL:

**A TRAJETÓRIA DA IMPLANTAÇÃO
DA LEI 13.935/2019 EM MATO GROSSO DO SUL**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a sociedade atual, nos deparamos com um cenário de grande desigualdade. A crise econômica pela qual o mundo passa revela as acentuadas exclusões sociais e culturais. O desemprego, a fome e a miséria crescem assustadoramente a cada dia e parece haver uma naturalização dos fatos, que nos são apresentados pela mídia, como consequências naturais de uma sociedade que “é como é, e assim sempre será”, seja pelo modo de produção existente, seja pelas relações sociais estabelecidas. O ser humano e seu espaço nessa sociedade não pode se manifestar de forma estanque, fragmentada e a-histórica. É preciso considerar que o ser humano se constrói na história, situada em determinada cultura e sociedade e é constituído *nas* e *pelas* relações sociais.

Nesse sentido, o conceito de homem é histórico, nunca acabado, e que vai se transformando em um movimento dialético à medida que amplia suas potencialidades. A partir dessas reflexões iniciais introduzimos a Psicologia Educacional/Escolar em uma perspectiva crítica, comprometida com a emancipação humana, especialmente sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural. Sob essa concepção, apresentamos alguns pontos e recortes do processo da trajetória da implantação da Lei 13.935 a nível nacional e particularmente em Mato Grosso do Sul, entendendo que essa trajetória singular expressa o universal, por considerar o movimento dialético particular x plural como constituinte do entendimento acerca do fenômeno que se apresenta neste texto.

SUMÁRIO

APONTAMENTOS DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL/ESCOLAR – A HISTÓRIA QUE REVELA E ENCAMINHA

Andaló (1984), em artigo publicado na Revista Ciência e Profissão 4(1) há mais de 40 anos apresentava aspectos da inserção da Psicologia na Escola e o papel do profissional da Psicologia, analisando caminhos dessa trajetória de forma crítica.

A Psicologia Escolar vem sendo considerada até agora como uma área secundária da Psicologia, vista como relativamente simples, não requerendo muito preparo, nem experiência profissional. Dentro da instituição-escola é pouco valorizada, até mesmo dispensável, haja vista a inexistência de serviços dessa natureza, enquanto os de Orientação educacional e Supervisão escolar são previstos e regulamentados por lei (p. 1).

Em nosso trabalho como psicólogos escolares, nessa perspectiva de *agente de mudanças*, temo-nos voltado basicamente para a constituição de grupos operativos com alunos, professores e equipe técnica, no sentido de encaminhar uma reflexão crítica sobre a instituição, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, as mudanças sociais que estão ocorrendo, evidenciando com isso, a defasagem cada vez maior que se estabelece entre a escola e a vida. Dessa maneira, procuramos desfocar a atenção sobre o aluno como única fonte de dificuldades, como o único responsável e culpado pela crise geral pela qual a escola passa, propiciando uma visão mais global e mais compreensiva desta crise, procurando considerar todos os seus aspectos e, conjuntamente, encontrar formas alternativas de enfrentá-la. Parece-nos importante esclarecer que não excluímos nessa abordagem pesquisas voltadas para os processos dos indivíduos, pois de fato encontramos inúmeros casos onde as dificuldades encontradas são do próprio aluno e não da instituição. Tais casos necessitam



SUMÁRIO

de um enfoque mais clínico, que, quando se faz necessário, é levado a efeito, sem, entretanto, perder-se de vista o aspecto institucional da questão (Andaló, 1984. p. 6).

Como sabemos essa busca pelo lugar e papel do Psicólogo na escola já é antiga. Um longo caminho percorrido por tantos pioneiros e pioneiras. Além de Andaló muitos outros se fizeram presentes nessa caminhada – Maria Helena Novaes, Maria Helena Souza Patto, Raquel Guzzo, Marilene Proença, Marilda Facci e a contribuição de professores da PUC/SP e USP formando pesquisadores com o oferecimento de curso de mestrado e doutorado na área da Psicologia Educacional, entre tantos outros.

Nesse breve espaço de texto não caberia todo o registro do longo caminho de luta para os avanços da Psicologia Escolar e Educacional. Essa caminhada se fez e se faz por aqueles que acreditam na força da educação para colaborar na constituição de sujeitos pensantes, que saibam não somente perceber na sociedade suas contradições e desigualdades, mas que possam atuar de forma a buscar a emancipação humana.

Vejamos o que aponta nessa caminhada a autora Mitsuko Antunes. Contextualizando a Psicologia Educacional Antunes (2007) revela que ela

[...] pode ser considerada como uma subárea da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que constituem as várias produções de conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a Psicologia da Educação

SUMÁRIO

pode ser entendida como subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo (Antunes, 2007, p. 38).

Desse modo, afirma-se que o processo educativo tem por objetivo transmitir os elementos culturais e conhecimentos construídos pela humanidade, constituindo o indivíduo e colaborando na sua humanização. Podemos considerar a escola como uma instituição criada para atender as necessidades da sociedade sendo ela a responsável para oferecer condições necessárias para a democratização e propagar a cidadania para alcançar e construir uma sociedade mais igualitária.

Nas questões referentes à profissão de psicólogo, Souza (2012) considera que críticas provenientes dos anos 1980 tiveram uma grande relevância na retratação do psicólogo no campo da educação. Muitas redes de ensino passaram a retirar os psicólogos da área educacional e transferi-los para a área da saúde, argumentando que os profissionais atuavam mais em uma prática clínica e diagnóstica, e não educacional.

Os psicólogos foram, então, alocados na área da saúde, em uma perspectiva médico-assistencial, não devendo compor o quadro de profissionais da escola. Sendo assim, o psicólogo passou a pertencer somente à área da saúde, com uma abordagem que não inclui o complexo campo do processo institucional.

Na área educacional, esta realidade foi concretizada a partir da promulgação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que considera funções do magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas.

Reitera-se, então, que se torna fundamental aos psicólogos que atuam no ambiente escolar, ter conhecimento sobre quais são as



SUMÁRIO

políticas públicas e como elas funcionam, as concepções e perspectivas dos educadores, alunos e gestores, e as condições de trabalho para realizar modificações necessárias. É importante que o papel do psicólogo na Educação esteja centrado na luta por uma escola que lute por direitos das crianças, adolescentes e os profissionais da Educação, criando uma escola participativa e democrática.

Em síntese, a trajetória da Psicologia Escolar e Educacional é marcada por várias transformações, conforme apresentada anteriormente. Caminhou de atendimento de interesses unicamente capitalistas e conservadores a contribuições revolucionárias e de emancipação. A aprovação da Lei 13.935/2019 constitui-se numa luta de mais de 20 anos dos profissionais da psicologia. Vivemos, desde então, um período desafiador de implementação da presença do psicólogo e do assistente social na Instituição Escolar.

PERCURSO DESSA CAMINHADA EM MS

Apresentaremos alguns passos do percurso para a implementação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos (as) e assistentes sociais na Educação Básica no estado de Mato Grosso do Sul.

Como já vimos, a presença de psicólogos(as) trabalhando em instituições escolares no Brasil possui longa história. Patto (1984) aponta que é na vigência da década de 1970 que as autoridades educacionais passam a solicitar a participação mais efetiva do(a) psicólogo(a) no processo educacional.

Junto a essa solicitação já existiam preocupações sobre que tipo de prática da psicologia seria desenvolvido no interior da escola. Yazlle (1997) relata que esse novo mercado que se abriu para o(a) psicólogo(a) levou para as escolas profissionais que nem sempre

SUMÁRIO

fizeram desta área de atuação sua opção de trabalho, ou seja, sem formação ou habilitação específica para área e sem disponibilidade para seu aperfeiçoamento nos assuntos da educação.

As discussões introduzidas por Maria Helena Souza Patto sobre o modelo de compreensão das dificuldades escolares foi um divisor de águas para os profissionais da psicologia no âmbito da educação. Contudo, a consolidação da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica não tem se apresentado como o referencial hegemônico que oriente o trabalho desses profissionais na educação pública brasileira, como se pode encontrar nos resultados da pesquisa: Atuação do psicólogo escolar na educação básica brasileira, realizada por Marilene Proença Rebello de Souza em 2010 (Souza, 2010).

As novas diretrizes teóricas, inauguradas com as críticas a partir dos anos de 1980, ensejam práticas diversas, no entanto não esclarecem totalmente o conjunto de atribuições do(a) psicólogo(a) para o processo educativo. À vista disso, Tanamachi (2000, p. 79) argumenta:

A necessidade de superação desses reducionismos que têm caracterizado a trajetória percorrida pela Psicologia em suas relações com a Educação, a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação e também de considerar o conjunto de atribuições que lhe são próprias são as principais tendências apontadas pelo grupo de autores que têm participado do movimento de crítica à Psicologia Escolar (Tanamachi, 2000).

Sobre uma atuação crítica em psicologia escolar, Barbosa (2011) afirma que:

A chamada Psicologia Escolar Crítica, diferentemente, propõe um olhar para o processo de escolarização, o contexto sociopolítico-cultural em que estão inseridos os processos educativos. Nesta visão, tem-se como objeto de interesse

SUMÁRIO

a investigação e intervenção nos contextos educacionais, a compreensão da produção do fracasso escolar que, em seu bojo, insere-se numa multiplicidade de fatores que levam ao “não aprender” na escola, muitas vezes, materializado sob a forma de uma queixa escolar sobre aquele indivíduo “que não aprende”. O papel do psicólogo que atua neste contexto é entendido de forma diferente da anterior, que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumental de trabalho. Nesta linha de pensamento, trata-se criticamente, indo às origens e raízes do processo de escolarização que abarca diferentes facetas, incluindo o aprendiz, os docentes, a família, a escola, a Educação como um todo e a sociedade em que está inserida (p. 305-306).

Por outro lado, a crítica à ausência de definição sobre atuação não é unânime entre os estudiosos. Nesse caminho, outros importantes pesquisadores da área buscaram novos rumos para a atuação na dimensão educativa, entre estes se pode destacar Ferreira (1985), Maluf (1994), Guzzo (1996, 1999, 2007), Yazlle (1997), Tanamachi (2000) e Meira (2002).

Antunes, Santos e Barbosa (2021) pontuam que a reconstrução da área implicou em novas formas de práticas profissionais que incluíram a orientação às queixas escolares, a análise de políticas públicas, a crítica e denúncia de processos de culpabilização e medicalização no interior da escola.

Marilda Facci, em sua fala na live: “Atribuições da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica” transmitida pelo canal do CFP, na plataforma de transmissão de vídeos Youtube em junho de 2021, defende que a psicologia já tem condensado um acúmulo de práticas e teorias que subsidiam a intervenção do psicólogo na educação. De acordo com ela, a Psicologia Escolar e Educacional possui elementos e história para mostrar a pertinência e a importância do (a) psicólogo (a) na Educação. Continua, ao citar que “a psicologia possui um conjunto de prática e teorias que possibilitam que o psicólogo vá para a escola e realmente contribua com a função da escola como socialização dos conhecimentos”.

SUMÁRIO

Esse movimento intenso de repensar a atuação do psicólogo junto à educação se materializa na luta travada por entidades da psicologia pela regulamentação da atual Lei nº 13.935/2019. Tais representações defendem uma atuação do psicólogo escolar que considere o compromisso com a construção de uma escola democrática, laica e que tenha qualidade social.

Nesse caminho, até a aprovação e publicação da Lei nº 13.935/2019, foram mais de vinte anos de mobilização e articulação das entidades nacionais e respectivas entidades estaduais de Psicologia e Serviço Social, juntamente com diferentes organizações implicadas no processo educacional.

Nesse íterim, Barbosa (2011) constatou em sua pesquisa, que essa luta é ainda mais antiga. Identificou o Projeto de Lei nº 2151/1991, proposto por Magalhães Teixeira, então deputado estadual eleito por Campinas/SP, cuja ementa se referia à assistência psicológica escolar nos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus. De acordo com ela, o PL foi apresentado em 1991 na Câmara dos Deputados e aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC) em 1993, mas vetado em 1996 por veto presidencial (Câmara dos Deputados, 2011).

Em outubro do ano 2000, o projeto de Lei nº 3.688 foi apresentado pelo deputado José Carlos Elias. O PL dispunha sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais da educação nas escolas. Pode-se dizer que o projeto dá o primeiro passo no caminho percorrido para aprovação da Lei.

O Deputado apresentou a seguinte argumentação na defesa de sua proposta:

Com as taxas de evasão e repetência escolar, principalmente no Ensino Fundamental, infelizmente têm-se mantido constantes nos últimos anos. Sabemos que um dos fatores fundamentais que causam o fracasso escolar está diretamente relacionado às precárias condições

SUMÁRIO

socioeconômicas e culturais da família das crianças com dificuldades de aprendizagem. O constante acompanhamento do (a) assistente social, como profissional especializado, visa ajudar à família e ao estudante a buscarem a redução das negativas consequências advindas das dificuldades existentes. Tal atuação terá reflexos na diminuição da evasão escolar e servirá de apoio à ação do (a) professor (a), trazendo como resultado sensíveis melhorias nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Além disso, será também de grande importância a atuação deste profissional na prevenção ao uso de drogas. A gravidade dos problemas enfrentados nas escolas e a urgente necessidade de oferecer alternativas para o seu encaminhamento levam-me a esperar significativo apoio de meus pares para a aprovação deste projeto de lei. Sala das Sessões, 31 de outubro de 2000 - Deputado José Carlos Elias (PTB/ES).

Como se pode constatar, em consulta ao histórico de tramitação do PL no site da Câmara dos Deputados, foram inúmeras conversas e audiências com parlamentares e mobilização que garantiu a aprovação no Congresso Nacional e, depois, a derrubada do veto integral da Presidência da República ao Projeto de Lei nº 3.688/2000.

O texto original que versava sobre a introdução do Assistente Social no quadro de profissionais de educação em cada escola passou a ter nova redação em sua Ementa, que passou a constar: “Dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. Nota-se, com isso, que as mudanças ensejadas no PL inicial ocorreram no bojo do cenário político brasileiro.

Dessa forma, psicólogos, assistentes sociais e educadores mobilizaram esforços conjuntos desde o ano 2000 pela aprovação de uma lei que garanta a atuação do serviço social e da psicologia no espaço escolar. Apesar de todos os esforços, foram quase vinte anos de reivindicações e articulações para que somente em 2019 a Lei fosse aprovada.

SUMÁRIO

Em 11 de dezembro de 2019, o Congresso Nacional decretou e o Presidente da República promulga nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

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.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(Brasília, 11 de dezembro de 2019)

A Lei nº 13.935/2019 cria a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. A política pública de educação terá a possibilidade da inserção de Psicólogas/os e Assistentes Sociais em equipes multiprofissionais nas redes de ensino de educação básica, com o objetivo de contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Esta lei contempla a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade, e com o Plano Nacional de Educação - PNE, que versa sobre a necessidade dos órgãos de

SUMÁRIO

assistência social e de saúde colaborarem para atingir as metas relacionadas ao sucesso escolar e à prevenção e ao combate de situações de discriminação, preconceitos e violência na escola.

A expectativa com a regulamentação da lei é que a equipe multiprofissional atue numa lógica de organização do trabalho coletivo na esfera educacional, dentro das escolas, nas unidades gerenciais, e em articulação com outras políticas setoriais e, desta forma, auxilie principalmente na promoção dos processos de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento pleno dos sujeitos, em uma perspectiva inclusiva e na busca da emancipação de todos os envolvidos no processo educacional.

Após a promulgação da Lei as articulações das entidades responsáveis se intensificaram a fim de subsidiar a sua implementação nos estados brasileiros. Nesse sentido, a Coordenação Nacional de ações para regulamentação da Lei, composta por entidades da Psicologia e Serviço Social (CFP, CFESS, ABRAPEE, ABEP, ABEPSS e FENAPSI), realizou ações direcionadas em favor da implementação da Lei nº 13.935/2019.

Uma importante conquista, que teve protagonismo da Coordenação Nacional, foi a inclusão da referida lei no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, Lei nº 14.113, de 2020, que passa a ser sua principal fonte de custeio. Foi intensa a luta travada há mais de um ano na defesa pela aprovação do Fundeb com destinação exclusivamente pública e, nessa luta, pela inserção das (os) profissionais de Psicologia e Serviço Social na parcela de 70% destinada ao pagamento das (os) profissionais da Educação. Apesar da mobilização ter se dado de forma potente, por pressões de entidades da Educação e gestores municipais, a Psicologia e o Serviço Social foram alocadas na parcela de 30%, que contempla outras despesas com a manutenção dos compromissos e demandas da Educação Básica.



SUMÁRIO

O Conselho Federal de Psicologia - CFP em parceria com o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, publicou em 2020, com edição revisada em 2021, um manual intitulado: Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. O documento é fruto do empenho conjunto entre essas duas autarquias e as entidades parceiras e tem por objetivo subsidiar as ações de implementação da Lei.

No referido manual (CFP, 2021) são apresentadas as orientações e subsídios aos estados e municípios para a regulamentação da Lei. Expõe-se também um relatório das ações realizadas pela Coordenação Nacional.

Nesse caminho, as entidades envolvidas na construção do documento, estruturaram sugestões de ações a serem desenvolvidas, incluindo uma minuta de projeto de lei e modelo de ofício, em vistas da necessidade premente de criação de cargos destinados a psicólogos e assistentes sociais para efetivo cumprimento da lei federal em nível regional. Assim, estados e municípios devem criar esses cargos por meio de lei de iniciativa do Poder Executivo, como é exposto no seguinte excerto:

Sugerimos aos Conselhos Regionais que procedam à necessária articulação política com o Poder Executivo local, de modo que este apresente, às respectivas Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas, o Projeto de Lei que crie cargos para prestação de serviços psicológicos e de serviço social, defina lotação e diretrizes, fixe contribuições em equipes multiprofissionais, indique atribuições, em conformidade com a Lei nº 13.935, de 2019 (CFP, 2021, p. 14).

Compreende-se que o trabalho do profissional da Psicologia e do Serviço Social compoando equipes multiprofissionais na Educação acrescentará qualidade e integralidade de atendimento aos estudantes, ao corpo técnico e ao corpo docente no processo ensino e aprendizagem em toda sua complexidade.

SUMÁRIO

Nossa perspectiva é que a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional, haja o reconhecimento das particularidades do trabalho da (o) assistente social e da (o) psicóloga (o) na referida política pública e na equipe multiprofissional, na medida em que, tais profissionais possam contribuir frente ao contexto político e ideológico do capitalismo contemporâneo. É fundamental adensar a luta pelo acesso à educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade, entendendo que as (os) profissionais de serviço social e de psicologia podem realizar o nesse espaço ocupacional, a partir da direção presente 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 (CFP, 2021, p. 17-18).

Para contribuir com o debate sobre a atuação do(a) psicólogo(a) na escola, a partir da implementação da referida Lei, Antunes, Santos e Barbosa (2021) indicam que:

Torna-se imprescindível considerar a complexidade e as mediações que envolvem as atividades desses (as) profissionais na atual conjuntura de intensificação da crise política, econômica e sanitária que assola o cenário brasileiro e o mundo. Dito de outra forma, trata-se de discutir as condições concretas para a implementação da lei, levando em conta que a categoria de psicólogos, assim como a realidade das escolas e suas múltiplas determinações sociais, históricas, culturais, ideológicas, políticas, econômicas, entre outras, assim como as contradições inerentes à realidade que não é estanque, mas processo contínuo, implica explicitar a necessidade da psicologia, como ciência e profissão, não ser vista como produto, mas como processo; seus desafios, possibilidades, alternativas, conquistas e limites estruturais e temporais precisam ser historicizados, compreendidos e explicados em seu próprio processo de gênese e desenvolvimento teórico e prático (p. 27).

SUMÁRIO

As autoras argumentam que para que a Lei cumpra seu papel em defesa de uma educação de qualidade, na perspectiva dos direitos humanos e do respeito à diversidade, é necessário um rigoroso e constante esforço de análise e avaliação da prática em manutenção dos pressupostos e princípios que orientam o trabalho desses profissionais.

No bojo dessas proposições, apesar das conquistas alcançadas até aqui, ainda se observa um hiato muito grande entre o texto da lei e a realidade para sua aplicação; entre o que é previsto e o que será efetivamente disponibilizado pela estrutura do Estado.

Atualmente, as mobilizações para regulamentação e implementação da lei possibilitada pelas comissões estaduais, criadas pela Coordenação Nacional para atuarem nos estados, encontram dificuldades diversas neste caminho.

Uma das mais recentes ameaças ao trabalho em prol da implantação da lei é o projeto de Lei nº 3418/2021 apresentado à Câmara dos Deputados. Esse documento altera dispositivos da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – garantia de que a Lei nº 13.935/2019 seja, de fato, implementada.

Em Mato Grosso do Sul as articulações para a efetivação aconteceram por meio da Coordenadoria Estadual, as ações foram intensificadas e resultaram em desdobramentos na implementação da Lei. Esta Coordenadoria é composta por conselheiras dos Conselhos Regionais de Psicologia e de Serviço Social além de outras representatividades regionais do campo.

Em outubro de 2021, os integrantes da referida Coordenadoria participaram de uma reunião com a secretária estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, Maria Cecília Amêndola da Mota, com o objetivo de avaliar como se daria a implantação da Lei no Estado.



SUMÁRIO

Registrou-se como encaminhamento do encontro, a solicitação realizada pela Secretária de Educação à Secretaria de Administração para que se efetive a modificação na Lei do Servidor Público da Educação (Lei Nº 11.091/2005). Argumenta-se que essa medida permitirá que psicólogos(as) e assistentes sociais passem a ser lotados(as) no cargo de Gestão de Assuntos Educacionais, favorecendo, então, a contratação desses profissionais no Estado.

Após as tratativas anunciadas acima, menciona-se os demais passos em Mato Grosso do Sul para implementação da Lei 13.935. Foi publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 06 de abril de 2022 a Resolução nº 4.021 da Secretaria de Estado de Educação que Institui o Programa de Serviço Especializado de Apoio ao Processo Educativo e suas interfaces – SEAPE/SED nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

Estabelece-se, por meio da resolução, os objetivos do Serviço como:

A finalidade do SEAPE/SED é assessorar e colaborar com a equipe pedagógica no atendimento às demandas relacionadas à aprendizagem dos estudantes, dos fatores biopsicossociais e culturais que incidem no processo de desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens presentes nas escolas da REE/MS, bem como na interlocução intersetorial, local e regional, perante as instituições governamentais, não governamentais e civis voltadas ao cuidado e à garantia de direitos previstos na legislação vigente (Diário oficial eletrônico de MS, nº 10.799, p. 8).

Desse modo, institui-se em Mato Grosso do Sul a possibilidade de contratação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social para atuarem nas escolas que compõem a Rede Estadual de Ensino. De acordo com a Resolução 4.021:

O SEAPE/SED será constituído por profissionais de Psicologia, na área de Psicologia Escolar e Educacional, e de Serviço Social, que integrarão equipe multidisciplinar

SUMÁRIO

com profissionais da educação, com vista a atender a finalidade do Programa (Diário oficial eletrônico de MS, nº 10.799, p. 9).

Em seguida, publicou-se o Processo Seletivo Simplificado – SAD/SED/PSI/ASS/2022 no Diário Oficial n. 10.808, de 20 de abril de 2022, que dispôs sobre as inscrições destinadas à seleção de profissionais a serem contratados para atuarem nas funções de Psicólogo Escolar e Educacional e Assistente Social, no cargo de Gestor de Atividades Educacionais, na carreira de Apoio à Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Foram ofertadas no processo seletivo 52 (cinquenta e duas) vagas, sendo 26 (vinte e seis) Psicólogos (as) Escolar e Educacional e 26 (vinte e seis) Assistentes Sociais, para exercerem atividades no Órgão Central, para atendimento das escolas do município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul e nas Coordenadorias Regionais de Educação e municípios de suas jurisdições.

Este movimento de contratação foi realizado em duas etapas que incluíram: a) Etapa I: Inscrição, de caráter eliminatório; b) Etapa II: Avaliação Curricular, de caráter eliminatório e classificatório. O período de contratação foi estabelecido por até 1 (um) ano, podendo ser prorrogado ou rescindido a qualquer tempo. O resultado final do processo seletivo simplificado foi publicado em diário oficial nº10.828, no dia 10 de maio de 2022 e as equipes iniciaram o trabalho nas escolas em 01 de junho do mesmo ano, conforme publicações de contratos públicos no diário oficial.

Apesar da aparente efetivação, nota-se que são políticas de governo e não de Estado, e que é necessário que essas questões sejam diluídas e que a Lei se torne uma política de Estado efetiva que possibilite a atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na educação e que estes sejam instrumentos de efetivação do direito da educação pública, gratuita, laica e de emancipação.

SUMÁRIO

Vale destaque especial que a Secretaria de Estado de Educação, ciente das demandas educacionais, implantou no ano de 2018 por meio da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED), o Núcleo de Psicologia Educacional para atender as situações relacionadas aos atores do processo educacional. Em 2019, o Núcleo mudou de status e passou à Coordenadoria de Psicologia Educacional - COPED, entrando no organograma da SED - MS. A partir disso, ampliou sua ação, não somente no âmbito educacional, mas também na interlocução intersetorial, local e regional com os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos - SGD.

A Coordenadoria articula suas ações junto às escolas da Rede Estadual de Ensino dando suporte às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e gestores escolares no atendimento de questões relacionadas à garantia de direitos, nos aspectos educacionais, sociais, afetivo-emocionais, vinculados com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça.

As ações e encaminhamentos realizados junto à rede de atendimento conferem a ampla adesão às propostas mencionadas na Lei n. 13.935/2019 no sentido de ampliar o olhar da educação nos vários aspectos e dimensões constituintes da formação dos sujeitos.

Inseridas nas atribuições da COPED está o acompanhamento e monitoramento do trabalho dos (as) Psicólogos Escolares e Educacionais que atendem o projeto de Correção de Fluxo AJA-MS. No item a seguir apresentam-se algumas características do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem e as atribuições da psicologia escolar neste contexto.

Encerra-se esta discussão com a coerente análise de Antunes, Santos e Barbosa (2021) que descrevem como desafio maior que a real implementação da lei pelos poderes públicos é que:

SUMÁRIO

[...] a psicologia possa efetivamente cumprir sua função de contribuir para que a educação de todas as crianças e jovens do país seja efetivamente um meio de socialização dos saberes produzidos historicamente pela humanidade em todas as suas manifestações, isto é, uma educação necessariamente igualitária, inclusiva e humanizadora, com vistas à transformação da realidade (p. 29).

Muito há que se fazer para a efetiva implantação da Lei no Estado de Mato Grosso do Sul, mas vários obstáculos estão sendo superados. Acredita-se que um espaço considerável já foi conquistado para a inserção do Psicólogo e do Assistente Social no Estado. Sigamos!

E aqui, ficamos com o poeta.

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá mas não pode medir os seus encantos.
A ciência não pode medir quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.

Manoel de Barros (1996)

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Revista Ciência e Profissão**, Brasília, v. 4, n. 1, 1984.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext. Acesso em: 2 jun. 2012.

SUMÁRIO

ANTUNES, M. A. M.; SANTOS, R. C. dos; BARBOSA, D. R. Psicologia e Educação: sobre as raízes da Lei no. 13.935/2019 e os desafios para a Psicologia Escolar. *In*: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (Org.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 17-32.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. 17 out. 1992. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 28 mar. 2017.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1984.

SOUZA, M. P. R. & ROCHA, M. L. Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2012.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. *In*: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e Educação**: Desafios teóricos práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-104.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. *In*: CUNHA, B. B. B. (Org.) et al. **Psicologia na escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 11-38.



11

*Luísa Marcondes Santos Monteiro
Celso Francisco Tondin*

CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.11

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A assinatura da Lei nº 13.935, em 11 de dezembro de 2019, representou um marco histórico para a Psicologia e para o Serviço Social no Brasil, ao estabelecer a obrigatoriedade da oferta de serviços de ambas as áreas nas redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2019). Essa conquista resultou de quase duas décadas de mobilização política dessas categorias profissionais e dos seus conselhos de classe, associações científicas e sindicais, comprometidos com a educação pública de qualidade social. Ao inserir formalmente essas(es) profissionais no cotidiano escolar, a lei sinaliza para a ampliação do direito à educação, ao reconhecer que o processo de escolarização exige a consideração das dimensões subjetivas, sociais e culturais que atravessam o percurso das(os) estudantes.

Apesar de transcorridos seis anos da publicação da lei, a efetivação dessa política pública tem esbarrado em alguns desafios, tendo como resultado uma implementação fragmentada e desigual em estados e municípios. No contexto de Minas Gerais, Souza *et al.* (2021) identificaram alguns elementos que têm impactado o processo: o desconhecimento da lei; a compreensão equivocada sobre ela; a suposição de equipes gestoras da educação pública de que as(os) profissionais psicólogas(os) atuarão exclusivamente na Educação Especial, que realizarão atendimento clínico a estudantes ou que devem focar apenas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Há ainda atravessamentos de interesses políticos das gestões locais, processos burocráticos de regulamentação municipal e do formato de contratação de psicólogas(os) e assistentes sociais, entre outros aspectos.

Todos esses elementos fazem a inserção das equipes multiprofissionais ocorrer sob arranjos diversos, ora garantindo continuidade e estabilidade, ora reforçando práticas precarizadas e fragilizadas. Assim, se vivemos um tempo que inaugura um novo horizonte

SUMÁRIO

para a Psicologia Escolar, a concretização da Lei nº 13.935/2019 ainda enfrenta limites e desafios que dizem respeito não apenas à criação de cargos, mas também às condições de trabalho ofertadas às(aos) profissionais que assumem os serviços das equipes multiprofissionais nela previstos.

Este capítulo tem como objetivo discutir alguns elementos sobre as condições de trabalho de psicólogos(as) escolares atuantes em municípios da mesorregião do Campo das Vertentes, em Minas Gerais. Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um mestrado em Psicologia (Monteiro, 2025). Mais do que descrever quantitativamente sobre vínculo de emprego, salário e carga horária, a análise busca compreender os significados desses dados no contexto da implementação da Lei nº 13.935/2019, apontando contradições e desafios que atravessam a consolidação de uma política pública em educação.

CONQUISTA E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019

O percurso de aprovação da Lei nº 13.935/2019 foi longo e marcado por disputas políticas. O Projeto de Lei (PL) nº 3.688/2000 (Câmara dos Deputados, 2000), que originou a presente lei, enfrentou oposição e resistência em diferentes momentos históricos sob as justificativas de inviabilidade orçamentária e de que as(os) psicólogas(os) e assistentes sociais deveriam atender as demandas escolares a partir de serviços já existentes, como os do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No fundo, havia o pressuposto, que ainda perdura em certa medida, de que ambas as profissões, apesar de serem bem-vindas para colaborar com as escolas não são do campo da Educação.

SUMÁRIO

Parece-nos que tais entraves denotam a falta de nitidez sobre as atribuições das(os) profissionais da Psicologia e assistentes sociais na política educacional.

A mobilização, articulação e insistência de entidades representativas da Psicologia – o Sistema Conselhos de Psicologia, composto pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e 24 Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) – e do Serviço Social – o Conjunto CFESS-CRESS, composto pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e 27 Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) – junto ao Congresso Nacional e ao Executivo Federal foram determinantes para que a proposta avançasse até sua aprovação.

Nesse contexto, é de se destacar a Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE) do Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais (CRP-MG) – em parceria com outras entidades da Psicologia e do Serviço Social –, cuja existência já ultrapassa uma década e cuja atuação foi significativa para a conquista da aprovação do PL nº 3.668/2000. A COPEE, num trabalho conjunto com instituições parceiras, também tem sido um espaço de relevante protagonismo na luta pela implementação da Lei nº 13.935/2019 no território mineiro, com repercussão nacional (Souza *et al.*, 2021).

O *Documento de Subsídios para Implementação da Lei 13.935/2019* (Ministério da Educação [MEC], 2025), elaborado por um grupo interinstitucional, do qual entidades nacionais supracitadas fizeram parte, tornou-se referência para orientar gestoras(es) e equipes técnicas. O material reforça que, embora a lei seja federal, a execução depende de regulamentações estaduais e municipais, que precisam definir a forma de inserção das equipes multiprofissionais, seus planos de carreira, número de profissionais e condições de atuação nas redes

SUMÁRIO

públicas de Educação Básica. Sem tal regulamentação, o risco é que a implantação da lei se restrinja à abertura de contratos temporários, sem continuidade nem planejamento de longo prazo.

O eixo “orçamento” do documento está intrinsecamente vinculado ao complexo processo de construção orçamentária da Educação no Brasil, atravessado por dimensões técnicas, normativas e políticas. O texto enfatiza a autonomia federativa como princípio central, lembrando que municípios e estados têm responsabilidade pela gestão de suas redes de ensino e, portanto, precisam encontrar arranjos financeiros próprios para viabilizar a inserção das equipes multiprofissionais (MEC, 2025).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que ressalta a autonomia local, o documento revela uma contradição histórica: embora haja previsão de regime de colaboração com apoio técnico e financeiro da União, na prática muitas redes municipais de ensino já se encontram estranguladas pelo uso quase integral do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o pagamento da folha de pagamento das(os) profissionais da Educação, o que limita investimentos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa condição de subfinanciamento ameaça a sustentabilidade da política e reforça a dependência da assistência da União.

Nesse sentido, cabe destacar a autonomia federativa dos municípios brasileiros, que, ao mesmo tempo em que permite inovações locais, também gera desigualdades profundas na forma de implementação da Lei nº 13.935/2019. Em alguns contextos, a lei se materializa em concursos públicos e na criação de equipes estáveis; em outros, resume-se à contratação precária, muitas vezes com periodicidade anual, de profissionais que não contam com garantias trabalhistas mínimas. A ausência de uniformidade reforça a fragmentação do processo e evidencia a necessidade de analisar a lei não apenas como conquista formal, mas como política pública em disputa.

SUMÁRIO

PSICOLOGIA ESCOLAR DE PERSPECTIVA CRÍTICA: FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE

A Psicologia Escolar em sua vertente crítica, com base na Psicologia histórico-cultural, fornece o referencial teórico para a análise aqui empreendida. Inspirada no materialismo histórico-dialético, essa perspectiva compreende a escola como instituição social historicamente situada, marcada por contradições próprias da sociedade capitalista.

Nesse horizonte, as políticas públicas educacionais, responsáveis por organizar o funcionamento das instituições escolares e assegurar o direito à educação, não são estáticas: sofrem constantes transformações ao longo do tempo, acompanhando disputas sociais, econômicas e políticas que podem, em muitos casos, interromper ou fragilizar práticas democráticas e libertárias já conquistadas. Como aponta Bock (2003), a educação é determinada socialmente de modo dialético e contraditório, de forma que sua relação com a sociedade só pode ser compreendida à luz do processo histórico de produção e reprodução do capital. Nessa lógica, a escola permanece como um espaço tensionado, em que processos de exclusão e marginalização são (re)produzidos, justamente por estar inserida em uma estrutura social marcada por desigualdades profundas.

É nesse cenário contraditório que se insere a atuação da(o) psicóloga(o) escolar, cuja função central é a de mediar o encontro do sujeito com a educação, em sua dimensão subjetiva, colaborando para que a escola cumpra sua tarefa de socialização crítica dos conhecimentos científicos (Meira, 2003; Tanamachi; Meira, 2003). Contudo, para que essa atuação se concretize de maneira socialmente referenciada, é indispensável que a(o) profissional seja capaz de reconhecer as contradições que atravessam o cotidiano escolar,

SUMÁRIO

encontrando brechas para o desenvolvimento de práticas que se orientem pela defesa intransigente da educação pública, democrática, laica e de qualidade.

Ademais, é preciso considerar que a relação histórica entre Psicologia e Educação deixou marcas profundas, que ainda reverberam no presente e impactam qualitativamente a prática profissional. O legado de uma Psicologia marcada por leituras hegemônicas e adaptativas exige, portanto, um esforço permanente de crítica e desconstrução. Esse movimento, longe de ser meramente teórico, se expressa como prática política que busca instituir outras formas de relação entre a Psicologia e a escola que se comprometam com a construção de um projeto educacional emancipatório e socialmente justo (Antunes, 2008).

A inserção da Psicologia na escola pública, nesse sentido, deve ser entendida como parte de um projeto de democratização da Educação. Contudo, esse projeto não se realiza sem que haja condições adequadas de trabalho das(os) profissionais dessa área. A precarização dos vínculos empregatícios, a sobrecarga de demandas, a itinerância entre múltiplas escolas, o assédio moral, o autoritarismo da gestão e a falta de reconhecimento institucional comprometem a possibilidade de uma prática profissional crítica e transformadora em Psicologia Escolar. Assim, discutir a efetividade da Lei nº 13.935/2019 exige discutir, simultaneamente, as condições concretas de trabalho das(os) profissionais que a implementam.

CAMPO DAS VERTENTES, MINAS GERAIS: CONTEXTO DA PESQUISA

O estado de Minas Gerais é dividido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022) em 12 mesorregiões e 66

SUMÁRIO

microrregiões. A mesorregião do Campo das Vertentes, localizada na Serra da Mantiqueira, abrange 36 municípios organizados em três microrregiões (Barbacena, Lavras e São João del-Rei). Essa região é marcada por características socioeconômicas específicas: predominância de municípios de pequeno porte, economia diversificada entre agricultura, serviços e indústrias de médio porte, e forte presença de instituições educacionais, sobretudo universidades e faculdades localizadas em Lavras e São João del-Rei.

A escolha do Campo das Vertentes como recorte territorial da pesquisa se deu por sua representatividade: trata-se de uma região que sintetiza tanto os desafios de cidades pequenas, com recursos limitados e equipes reduzidas, quanto as demandas mais complexas de cidades polo, com redes escolares amplas e diversificadas. A análise dessa mesorregião permite, assim, compreender como a implementação da Lei nº 13.935/2019 se materializa em diferentes realidades locais, oferecendo pistas para o debate nacional.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS(OS) PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES

O mapeamento realizado tomou como base os dados de dezembro de 2023. Foram identificadas 34 psicólogas(os) vinculadas(os) às secretarias de educação de 24 municípios, correspondendo a 70,6% das cidades da mesorregião do Campo das Vertentes. A institucionalização de normativas municipais é um aspecto central, pois contribui para a consolidação da equipe multiprofissional como política pública, garantindo maior permanência da função independentemente das mudanças de gestões ou substituições de profissionais. Além disso, fortalece a integração com outras(os) trabalhadoras(es) da Educação, uma vez que ajuda a delimitar o espaço de atuação da Psicologia e do Serviço Social no ambiente escolar.

SUMÁRIO

No que se refere ao gênero das(os) profissionais, apenas quatro são homens (11,8%), enquanto a ampla maioria, 30, corresponde ao gênero feminino (88,2%). Essa composição justifica a opção política pelo uso do gênero feminino, seguido do masculino, ao longo deste capítulo. Quando analisado o quantitativo por município, 16 prefeituras contam com apenas uma (um) psicóloga (o), sete têm duas (dois) profissionais e somente o município de Prados se destaca com quatro psicólogas(os) em sua equipe. Em relação à jornada de trabalho, há uma variação entre 20 e 40 horas semanais. Essa informação, no entanto, não estava disponível em todos os portais de transparência, de modo que foram considerados apenas 15 municípios que a disponibilizaram: três contratos de 40 horas, cinco de 30 horas, seis de 20 horas e um de 24 horas semanais.

A análise cruzada entre o número de profissionais e a carga horária de trabalho semanal delas(es) permite algumas considerações. Embora a maior parte dos municípios da mesorregião tenha população inferior a 10 mil habitantes, o que os caracteriza como de porte pequeno, as demandas escolares são múltiplas e complexas. Isso leva a supor que o quantitativo de psicólogas(os) nas equipes multiprofissionais não atende satisfatoriamente à realidade local, sobretudo porque 12 (75%) delas(es) cumprem de 20 a 30 horas semanais. A solução, contudo, não pode ser o aumento da jornada de trabalho das(os) profissionais, já que isso significaria acúmulo maior ainda de tarefas, mas sim a ampliação das equipes em número proporcional às unidades escolares. Nesse sentido, a luta política pela regulamentação da jornada de 30 horas semanais sem redução salarial, defendida pelo Conselho Federal de Psicologia e outras entidades, mostra-se relevante.

Além da sobrecarga, a remuneração é outro aspecto que revela fragilidades. Em dois casos não foi possível acessar o valor, mas entre as(os) profissionais cujos dados estão disponíveis os salários variam de R\$ 1.232,87 a R\$ 6.715,21, com média de R\$ 2.934,43. Ao relacionar tais valores com a carga horária, nota-se que a média entre contratos

SUMÁRIO

de 40 horas é de R\$ 4.844,83, nos de 30 horas chega a R\$ 4.328,22, nos de 20 horas fica em R\$ 2.119,83 e, quando a carga horária não está informada, a média é de R\$ 2.422,02. Observa-se ainda que os melhores salários estão diretamente vinculados ao regime de efetividade: todas as(os) psicólogas(os) que recebem acima de R\$ 4.300,00 são concursadas(os), enquanto os menores valores correspondem a contratos temporários. Isso evidencia a relevância do tipo de vínculo de trabalho como categoria central de análise, explorada a seguir.

As designações encontradas nos portais variam entre: contrato por tempo determinado, contratada(o), efetiva(o), servidora(or) pública(o) não efetiva(o) e servidora(or) temporária(o). Para análise, as designações foram agrupadas em duas categorias: vínculos como efetivas(os) e vínculos temporários, conforme classificação de I. Silva (2011). O vínculo efetivo decorre de concurso público, enquanto o temporário resulta de processo seletivo simplificado e tem prazo estabelecido. Nessa divisão, 15 psicólogas(os) são efetivas(os) (44,1%) e 19 contratadas(os) temporariamente (55,9%). É relevante considerar também a data de ingresso: das 15 efetivas (os), apenas quatro assumiram após a sanção da Lei nº 13.935/2019; as(os) demais já estavam na rede desde antes, sendo que algumas(alguns) atuam na Educação desde 1998. Isso reforça a historicidade da presença da Psicologia na escola (Antunes, 2008), de modo que o aspecto inovador não é a atuação em si, mas a sua regulamentação como política pública de abrangência nacional.

Por se tratar de uma política recente, o processo de implementação ainda é marcado por contradições, como revela a predominância de contratações temporárias. Dos dados levantados, apenas uma psicóloga temporária já atuava na Secretaria de Educação antes de 2019; as(os) demais ingressaram entre 2022 e 2024, geralmente por meio de processos seletivos simplificados que, em alguns municípios, são realizados anualmente. Esse quadro, também encontrado em Goiás por Naves e Silva (2020), demonstra uma fragilidade na institucionalização do serviço.

SUMÁRIO

Para compreender tais implicações, é útil recorrer à literatura sobre formas de contratação no setor público. A(O) servidora(or) concursada(o) está resguardada(o) pelos princípios constitucionais de impessoalidade, moralidade e eficiência, garantindo estabilidade e possibilidade de plano de carreira (I. Silva, 2011). Já os contratos temporários têm como objetivo atender situações emergenciais ou de caráter transitório (M. Silva; Silva, 2023), prevendo vínculos de curta duração. Do ponto de vista trabalhista, o vínculo temporário implica a precarização de direitos e a possibilidade de rescisão antecipada, o que gera instabilidade, rotatividade e esvaziamento do trabalho realizado. A literatura alerta para o risco de desvirtuamento dessa modalidade quando utilizada sistematicamente por órgãos públicos (M. Silva; Silva, 2023), situação observada nesta pesquisa.

À luz desse debate, evidencia-se uma contradição. A atuação em Psicologia Escolar na rede pública está instituída por lei nacional e sustentada por uma produção teórica crítica consolidada (Meira, 2003; Tanamachi; Meira, 2003). Por se tratar de lei, os serviços de Psicologia (e de Serviço Social) são obrigatórios e de caráter perene, portanto, atendem a uma necessidade permanente e não transitória, como justificaria a contratação temporária. Ainda que, no período imediatamente posterior à aprovação da lei, o uso de processos seletivos simplificados fosse compreensível para viabilizar o início da política, e até justificável pela existência da pandemia de Covid-19, a permanência dessa prática seis anos após sua promulgação denuncia negligência com a efetivação da proposta em caráter estrutural.

Diante desse conjunto de informações, percebe-se que a implementação da Lei nº 13.935/2019 no Campo das Vertentes vem ocorrendo de forma bastante diversa. Mais de dois terços dos municípios dos municípios já conta com psicólogas(os) escolares, mas persistem questões fundamentais ligadas à carga horária, salário e vínculo de trabalho. Esses elementos não podem ser desvinculados da luta por condições dignas de trabalho e contra a sua precarização, características intrínsecas de uma sociedade regida pela lógica do capital. Como

SUMÁRIO

já denunciava Patto (1990/2022), a própria estrutura da escola pública é atravessada por mecanismos que produzem o fracasso escolar, na medida em que está inserida em uma sociabilidade que se baseia na exploração. E a categoria de psicólogas(os) e de assistentes sociais, como parte da classe trabalhadora, não está isenta à injusta estrutura socioeconômica que funda o modo do sistema capitalista.

Apesar disso, alguns municípios têm dado sinais de implementação mais consistente ao realizarem concursos públicos e garantirem equipes minimamente compatíveis com as demandas escolares. Esses casos podem se tornar importantes referências para pensar estratégias de concretização da Lei nº 13.935/2019 como política educacional, de modo a fortalecer a Psicologia Escolar e contribuir para uma prática da Psicologia e uma Educação qualitativamente superiores.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019: A LUTA CONTINUA

A implementação da Lei nº 13.935/2019 no Campo das Vertentes demonstra que a presença de psicólogas(os) escolares já é uma realidade em parte significativa dos municípios. Contudo, a análise das condições de trabalho revela desafios estruturais que comprometem a efetividade da política: vínculos temporários predominantes, algumas cargas horárias insuficientes, salários desiguais e sobrecarga de demandas escolares.

Esses elementos dialogam com a análise crítica de Patto (1990/2022) de que o fracasso escolar não é produzido apenas pelas trajetórias de alunas e alunos que se distanciam das expectativas escolares, mas também pelas condições objetivas em que o trabalho de educadoras e educadores é realizado. A autora explica ainda que esse fracasso é estrutural, atravessa a escola pública brasileira

SUMÁRIO

e atinge tanto estudantes quanto trabalhadoras(es) da educação. Ao estender essa análise para as(os) psicólogas(os) escolares, percebe-se que a precarização de seus vínculos de trabalho com o Estado reproduz as mesmas contradições que atravessam a escola pública brasileira, estruturada em uma sociedade cujo modo de produção é capitalista, portanto, baseada na exploração e na desigualdade.

Ainda assim, há experiências promissoras de municípios que regulamentaram a lei por meio de normativas locais, realizaram concursos públicos e estruturaram equipes multiprofissionais de forma mais consistente. Esses exemplos apontam caminhos para a consolidação da Psicologia Escolar como política pública nacional, articulada à defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada, isto é, que atenda às necessidades das populações historicamente marginalizadas do direito à Educação.

Conclui-se que falar sobre a efetivação da Lei nº 13.935/2019 implica necessariamente discutir as condições de trabalho das(os) psicólogas(os) escolares. A luta pelo direito à educação deve caminhar lado a lado com a luta pelo direito ao trabalho digno. A Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, tem papel estratégico nesse processo: reconhecer as contradições, resistir à precarização do trabalho e apostar na construção coletiva de práticas que defendam a Educação pública, democrática e emancipadora.

Nessa perspectiva, as(os) profissionais da Psicologia e do Serviço Social são convocadas(os) a continuarem a luta que engloba, entre outras pautas, a mobilização pela aprovação do Projeto de Lei nº 3.599/2023 (Câmara dos Deputados, 2023), de autoria da psicóloga e deputada federal Erika Kokay (PT-DF). Esse PL visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir profissionais da Psicologia e do Serviço Social no quadro funcional dos estabelecimentos de Educação Básica. Por isso, nunca foi tão atual dizer: a luta continua!

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BOCK, A. M. B. Psicologia e educação: cumplicidade ideológica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 3688/2000**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Autor: José Carlos Elias. Apresentado em 31 out. 2000. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 3.599/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir os profissionais da área de psicologia e de serviço social no quadro funcional dos estabelecimentos de educação básica. Apresentado em 20 jul. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2301979&filenome=Tramitacao-PL%203599/2023. Acesso em: 15 dez. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Cidades e estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg.html>. Brasília: IBGE, 2022. Acesso em: 15 dez. 2025.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. **Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019**. Brasília: DPDI/SEB/MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia-e-servico-social-na-educacao-e-debatida/DocumentodeSubsidiosparaaImplementaodaLei13.9352019VFinal.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SUMÁRIO

MONTEIRO, L. M. S. **Alice entre a Lei nº 13.935/2019 e a vida cotidiana:** atuação em Psicologia Escolar na construção coletiva de uma política pública educacional. 2025. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2025.

NAVES, R. M.; SILVA, S. M. C. da. Atuação das psicólogas escolares no sul e sudoeste goiano: concepções e desafios. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 13, n. 3, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36298/gerais202013e15167>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. (Publicado originalmente em 1990). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SILVA, I. B. L. da. Contratação temporária de servidores públicos: desvirtuamento da exigência constitucional do concurso público. **Revista Jurídica da Faminas**, v. 7, n. 1, p. 61-97, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.faminas.edu.br/index.php/RJFaminas/article/view/30>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SILVA, M. V. R. da; SILVA, A. A. da. Os direitos trabalhistas dos servidores públicos nos contratos de trabalho com caráter temporário. **Revista Foco**, v. 16, n. 6, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n6-043>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SOUZA, S. M. B.; TONDIN, C. F.; CUNHA, L. H. de S.; SILVA, P. C. L. da. Psicologia e Serviço Social na Educação Básica de Minas Gerais a partir da Lei nº 13.935/2019: trajetória e contribuições. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (org.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021. p. 33-52. v. 1.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. V.1. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.



12

*Luanna Freitas Johnson
Diana Campos Fontes Arcanjo*

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.935 NO ESTADO DE RONDÔNIA, VICISSITUDES DO ESTADO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-572-5.12

*Como sentinelas avançadas
Somos destemidos pioneiros
Que destas paragens do poente
Gritam com força: Somos brasileiros*

(Hino de Rondônia)

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) constitui um marco histórico ao reconhecer, no âmbito legal, o direito à presença da Psicologia e do Serviço Social nas escolas públicas brasileiras. A referida lei estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a presença desses profissionais, como forma de contribuir para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem e o enfrentamento das demandas sociais que incidem sobre a escola. Mais recentemente, a Lei nº 14.819/2024 (Brasil, 2024), instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, ampliando a perspectiva de atuação dos profissionais de Psicologia e Serviço Social ao reconhecer a importância do cuidado psicossocial na promoção de ambientes educativos saudáveis e inclusivos.

Contudo, como apontam Mitjáns Martínez (2010) e Guzzo (2016), a presença do Psicólogo na escola não se constitui de forma neutra ou automática. Trata-se de um campo permeado por disputas de concepções sobre a educação, sobre o papel da Psicologia e sobre os limites da atuação profissional frente às múltiplas demandas escolares. Em muitos contextos, essa inserção ocorre de forma improvisada, sem clareza de atribuições e sem um projeto pedagógico que a sustente, o que fragiliza a consolidação de práticas transformadoras.

Nesse sentido, a efetivação da Lei nº 13.935/2019 não pode ser compreendida apenas como um ato normativo, mas como parte

SUMÁRIO

de um jogo de forças políticas, sociais e institucionais, como analisa Pasqualin (2023) ao investigar a regulamentação da referida lei. O espaço legalmente conquistado ainda precisa ser disputado em termos de reconhecimento, de condições materiais e de afirmação de sentidos para a Psicologia Escolar. Sendo assim, assegurar juridicamente esse espaço não implica, por si só, sua ocupação efetiva com sentido, função e legitimidade. Persiste uma distância significativa entre o que a legislação prevê e o que se concretiza em cada sistema educacional.

Em diversos contextos, a inserção do Psicólogo Escolar ocorre de maneira improvisada, sem definição clara de atribuições, sem planejamento institucional e, muitas vezes, sem as condições mínimas para o exercício profissional qualificado. A rede de ensino do estado de Rondônia, por exemplo, evidencia um descompasso entre a legislação e sua efetivação.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo relatar as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc/RO) para a implantação da Lei nº 13.935/2019. O estudo baseia-se em pesquisa documental de caráter descritivo-analítico sobre as políticas envolvendo o psicólogo escolar no estado, análise das seleções por concurso e do estudo técnico da Seduc/RO (Rondônia, 2025).

Os resultados revelam a escassez e pouco poder decisório dos profissionais de psicologia no âmbito das políticas educacionais de profissionais na rede estadual, o que compromete tanto a execução das legislações. Além disso, a predominância de vínculos temporários de boa parte dos profissionais fragiliza a continuidade das ações, enquanto o adoecimento dos trabalhadores da educação exige políticas permanentes de prevenção e cuidado, até o momento não plenamente efetivadas devido a escassez de servidores diante da amplitude da rede de ensino.

SUMÁRIO

O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA

No estado de Rondônia, a Psicologia Escolar apresenta uma trajetória marcada por avanços e retrocessos. Desde a transição de Território Federal para Estado, em 1982, o profissional de psicologia já se inseria na educação, exercendo a função de professor de Psicologia nos cursos de magistério ou de técnico em alguma dos setores ligados a SEDUC. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o curso de magistério iniciou um processo de extinção o que levou muitos professores de Psicologia a permanecerem na escola atuando como Psicólogo Escolar, mas no contrato de trabalho permanecia na docência, incidindo, então em desvio de função (Johnson, 2011; Feitosa, 2015).

No ano de 1992 foi promulgada a Lei Complementar (LC) nº 67/1992 (Rondônia, 1992) que instituiu o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR). Esta Lei apresentava os grupos ocupacionais e definia os profissionais da educação no quadro de magistério, porém não mencionava o Psicólogo Escolar. No ano seguinte essa lei complementar foi alterada pela LC nº 78/1993 (Rondônia, 1993) que definiam que atividades técnicas e pedagógicas seriam desenvolvidas pela Supervisão Escolar, a Orientação Educacional e a Psicologia Educacional.

Em 2001, o PCCR passou a regido por uma nova lei complementar. A LC nº 250/2001 (Rondônia, 2001) indicava que o quadro de magistério era composto por docentes e profissionais que ofereceriam suporte direto às atividades docentes. Esses profissionais seriam, então, o Supervisor Escolar, o Orientador Educacional e o Psicólogo Educacional. No entanto, meses antes dessa lei vigorar, estava em andamento um concurso público, promovido pelo governo estadual e subsidiado pela LC 78/1983 (Rondônia, 1983).



SUMÁRIO

Apesar dessa lei fazer referência à Psicologia Educacional, esse profissional não estava inserido no quadro de magistério.

Tal fato causou grande transtorno aos contratados, pois não poderiam ser regularizados no quadro de funcionários da SEDUC o que, por sua vez, implicava na baixa remuneração e na ausência de possibilidades de progressão funcional. Em busca de seus direitos dez psicólogos contratados nesse período iniciaram um processo administrativo contra o governo para que fossem devidamente regularizados no quadro de funcionários (Feitosa, 2015).

Conforme constatado por Feitosa (2015) o processo resultou no enquadramento dos psicólogos aprovados no concurso da SEDUC em 2001, na mesma Lei que regia o psicólogo da saúde, obtiveram ainda elevação salarial, com direito às mesmas gratificações que tinham os servidores da Secretaria de Saúde, contando, inclusive, com o adicional de insalubridade.

Em 2003, houve um novo concurso público para a área da educação. Dessa vez, regido pela LC nº 250/2001. Havia 225 vagas para psicólogo educacional, além da expectativa de mais 113 vagas para ampliação de quadro. No entanto, foram classificados apenas 22 candidatos para sete municípios do estado (Johnson, 2011).

Em 2008, o PCCR, é alterado pela LC 480/2008 (Rondônia, 2008) que insere de forma explícita o psicólogo educacional no quadro de profissionais da educação. Estabelecendo suas atribuições e indicando que cada profissional deveria atender cerca de 2.000 alunos, portanto a lotação não seria nas escolas, mas nas representações de ensino, apenas as escolas com maior quantidade de estudantes e salas de aula poderiam contar com um profissional atuando diretamente na instituição.

Apesar dos concursos realizados nos períodos mencionados, a presença do psicólogo escolar nas instituições de ensino sofria uma significativa redução. A investigação conduzida por Tada, Sápia

SUMÁRIO

e Lima (2010) indicou que, até o ano de 2006, havia 97 psicólogos lotados nas escolas estaduais, mas, em 2009, esse número foi reduzido, drasticamente, para 27.

Em 2010, o governo do estado promoveu um novo concurso público na área de educação, em que foram ofertadas 33 vagas para Psicólogos. Dessa vez o edital estava fundamentado na Lei Complementar n. 420/2008 (Rondônia, 2008). Conforme observado por Johnson (2011) foi a primeira vez que os conteúdos específicos à área de formação apresentavam maior coerência com as atividades a serem desenvolvidas pelo psicólogo, pois estavam alinhadas às atribuições descritas na legislação em vigor.

A LC n° 420/2008 (Rondônia, 2008) foi substituída pela LC n° 680/2012 (Rondônia, 2012), que passa a diferenciar o psicólogo da categoria de professor e situando-o como analista educacional. Nessa categoria, foram incluídos outros profissionais, tais como: Administrador, Biblioteconomista, Assistente Social, Contador, Economista e Nutricionista. O lugar de atuação também sofreu alteração, dessa vez a indicação é que todos deveriam retornar às escolas. Para Feitosa (2015), as novas atribuições impostas a partir da LC n° 680/2012 (Rondônia, 2012) representam um retrocesso para o campo da Psicologia Escolar, pois estão voltadas à Psicologia Clínica, desconsiderando o sujeito concreto e todos os fenômenos que influenciam a constituição das relações no espaço escolar.

Sob a égide da LC n° 680/2012 (Rondônia, 2012), em 2016 aconteceu um novo concurso público e, bem diferente dos concursos anteriores, quando sobravam vagas e faltavam candidatos (visto que houve um significativo aumento de instituições ofertando a graduação em Psicologia), houve 313 inscrições, sendo que 219 profissionais se classificaram no concurso, porém apenas dez foram convocados.

Somente em 2021, o governo de Marcos Rocha, do Partido Social Liberal, lançou edital para “processo seletivo simplificado para a contratação de Professores, Analistas Educacionais e Técnicos

SUMÁRIO

Educacionais”, sendo disponibilizadas 40 vagas para psicólogos que teriam a opção escolher a localidade de atuação entre 18 municípios rondonienses. O contrato teria duração de um ano, e o profissional deveria cumprir carga horária semanal de 40 horas. Registraram-se 248 inscrições homologadas e submetidas à avaliação de títulos. Todos os candidatos foram classificados, porém, em novembro de 2021, convocou-se somente o quantitativo previsto no edital.

Atualmente, encontra-se em andamento um processo seletivo simplificado para a contratação temporária de profissionais destinados à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), com previsão de preenchimento de quatro vagas para o cargo de Analista Educacional/Assistente Social e 40 vagas para Analista Educacional/Psicólogo. Embora o edital seja datado de 2024, a convocação dos candidatos classificados ocorreu apenas a partir de julho de 2025.

Paradoxalmente, desde 2024, observa-se um movimento crescente da SEDUC/RO no sentido de retirar os Analistas Educacionais/Psicólogos das unidades escolares, alocando-os prioritariamente nas 18 Superintendências Regionais de Ensino (SUPER), responsáveis pela administração da rede estadual nos 52 municípios rondonienses. No caso específico da Superintendência de Porto Velho, optou-se por não efetuar a convocação de profissionais, justificando-se tal decisão pela ausência de sede própria, pelo número considerado excessivo de servidores em relação à capacidade do prédio em funcionamento e, ainda, pelo desconhecimento da gestão acerca do papel do Psicólogo no âmbito escolar. Tal fato se dá pelas alterações dadas pelas LC 1246 e 1247 de julho de 2024 (Rondônia, 2024a, Rondônia, 2024b) que não tratam abertamente do psicólogo, e estabelecem as lotações dos servidores por meio de futuras portarias a serem emitidas pela SEDUC até o momento não emitidas.

Essa realidade evidencia uma contradição significativa: ao mesmo tempo em que se abrem vagas para contratação de Psicólogos e Assistentes Sociais, observa-se a retirada progressiva

SUMÁRIO

desses profissionais do espaço escolar, que é justamente o *locus* privilegiado de atuação previsto pela Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019). Tal movimento fragiliza o alcance da política pública, pois reduz a presença direta do psicólogo escolar junto aos estudantes, professores e comunidade, limitando sua intervenção às instâncias administrativas das superintendências regionais.

Na prática, esse deslocamento compromete a efetividade da lei, uma vez que a atuação restrita ao nível macro dificulta a escuta e a intervenção nos contextos concretos das escolas, onde emergem demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, às relações interpessoais e às situações de risco e vulnerabilidade social. Como argumenta Guzzo (2016), a escola deve ser compreendida simultaneamente como espaço de risco e de proteção, o que reforça a necessidade de práticas preventivas e de acompanhamento contínuo por parte de profissionais da Psicologia.

É importante mencionar que a Superintendência de Porto Velho, atende mais de cem escolas e dispõe atualmente de apenas duas psicólogas concursadas: uma em início de carreira e outra próxima da aposentadoria. Ambas se veem obrigadas a acumular demandas administrativas e pedagógicas em toda a sua jurisdição. Ressalte-se que, além de ser a maior superintendência do estado, Porto Velho é também a maior capital do Brasil em extensão territorial, com 34.000 km² (Prefeitura de Porto Velho, 2021). O município conta com 14 distritos e 54 localidades, organizando-se em cinco regiões: Baixo Madeira, Porto Velho (Sede), Médio Madeira, Abunã e Ponta do Abunã (SEMPOG, 2018).

De acordo com dados acessados de Rondônia (2025), a SEDUC/RO contava com apenas 65 Psicólogos e três Assistentes Sociais em atividade no estado, quantitativo significativamente inferior às necessidades da rede estadual de ensino. Essa distribuição revela um cenário de sobrecarga: em média, cada Psicólogo é responsável por 2.702 alunos, enquanto cada Assistente Social responde a

SUMÁRIO

aproximadamente 58.546 estudantes – caso houvesse uma atuação per capita, o que não ocorre. Tais números evidenciam não apenas a insuficiência de profissionais, mas também a dificuldade de garantir uma atuação qualificada e preventiva, em conformidade com os princípios estabelecidos pela Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019).

O estudo identificou, ainda, a ocorrência de afastamentos de servidores por motivo de adoecimento entre os anos de 2022 e 2023. Essa realidade impacta diretamente a qualidade do processo educativo, uma vez que a ausência de profissionais afeta a continuidade das práticas pedagógicas e compromete o vínculo estabelecido com os estudantes. Além disso, os afastamentos geram custos sociais e econômicos expressivos, tanto pela necessidade de substituições temporárias quanto pelos efeitos do absenteísmo e da elevada rotatividade de profissionais, elementos que fragilizam a efetividade das políticas educacionais.

Nesse contexto, a implementação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) assume papel estratégico, uma vez que prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de Educação Básica justamente para atuar de forma preventiva e integrada, contribuindo para a promoção da saúde mental e o fortalecimento das relações no ambiente escolar. A ausência ou a insuficiência desses profissionais nas unidades escolares compromete não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também a qualidade de vida e as condições de trabalho dos educadores, ampliando os riscos de adoecimento e perpetuando um ciclo de instabilidade na rede.

Autores da Psicologia Escolar Crítica, como Tanamachi e Meira (2003) e Machado (2007), destacam que os processos de fracasso escolar e de desgaste dos profissionais não podem ser entendidos isoladamente, mas sim como reflexos das condições sociais, históricas e institucionais em que a escola está inserida. Guzzo (2016) reforça que a instituição escolar deve ser compreendida como espaço simultâneo de risco e de proteção, de modo que a ausência de políticas preventivas amplia os fatores de vulnerabilidade.

SUMÁRIO

A situação encontrada em Rondônia dialoga com reflexões já apontadas na literatura. Mitjáns Martínez (2010) destaca que o Psicólogo, ao atuar na escola, precisa transcender práticas centradas apenas em diagnóstico e atendimento individualizado, assumindo papel ativo na promoção de processos educativos coletivos. De forma complementar, Guzzo (2016) ressalta que a Psicologia Escolar deve estar pautada em um compromisso social, com práticas que se articulem às demandas institucionais e aos projetos pedagógicos, possibilitando a construção de novas identidades profissionais. Nesse sentido, os desafios identificados no estudo técnico de Rondônia – insuficiência de profissionais, vínculos temporários e fragmentação das ações – confirmam o distanciamento entre a legislação vigente e a efetiva inserção da psicologia e do serviço social na educação, reiterando a urgência de políticas estruturantes que garantam práticas críticas e socialmente comprometidas.

De forma convergente, Souza, M. (2010) argumenta que o psicólogo escolar deve atuar criticamente na mediação entre sujeitos e instituições, enfrentando desigualdades e contribuindo para a transformação da realidade educativa.

Assim, a permanência de um quadro de adoecimento e absenteísmo entre educadores em Rondônia reforça a urgência de se efetivar a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), garantindo que a Psicologia e o Serviço Social se façam presentes no cotidiano das escolas, não apenas como resposta emergencial, mas como política pública preventiva e promotora de saúde, aprendizagem e cidadania.

Ademais, o número reduzido de profissionais em atividade, aliado a sobrecarga evidenciada pelas médias de atendimento, torna evidente a insuficiência da política implementada no estado. A ausência de uma distribuição equitativa e a priorização de critérios administrativos em detrimento da demanda educacional configuram obstáculos para que a Psicologia Escolar cumpra sua função de contribuir para a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a formação integral dos alunos.

SUMÁRIO

Nesse sentido, a experiência rondoniense revela como as ambiguidades na gestão pública e o desconhecimento acerca do papel do psicólogo escolar impactam negativamente a consolidação da Lei nº 13.935/2019. Tal cenário reforça a urgência de ações articuladas entre categoria profissional, conselhos, sindicatos e gestores, a fim de assegurar que a presença desses profissionais nas escolas deixe de ser apenas uma previsão legal e se concretize como política educacional efetiva.

ESTUDO TÉCNICO E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

Diante dos inúmeros desafios enfrentados para a efetivação da Lei nº 13.935/2019 no Estado de Rondônia, a Gerência de Saúde e Segurança Ocupacional da SEDUC/RO apresentou, recentemente, um estudo técnico com o objetivo de subsidiar a implementação das legislações federais pertinentes — incluindo também a recente Lei nº 14.819/2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares — e propor diretrizes para a regulamentação da estrutura de saúde e segurança do trabalho no âmbito educacional.

A elaboração do estudo despertou uma mobilização institucional e intersetorial, dos profissionais envolvidos no estudo técnico, através de realização de ações articuladas em diferentes esferas, entre elas destacamos:

- Visitas ao Ministério Público (Vara de Porto Velho – Rede Municipal e Vara Estadual – Rede Estadual), realizadas em maio de 2024;
- Solicitação formal ao Conselho Regional de Psicologia para envio de orientações às prefeituras sobre a implementação da Lei nº 13.935/2019;

SUMÁRIO

- Participação ativa no Grupo de Trabalho da implementação da Lei durante o CONPE 2024, com compartilhamento de experiências locais;
- Encaminhamento de documento técnico à Presidência da Assembleia Legislativa (agosto de 2024);
- Tentativa de agendamento com a Governadoria (julho de 2025);
- Visita ao SINTERO, com sondagem de parcerias e diálogo com a presidência e assessoria jurídica (junho de 2025);
- Articulação interna da Gerência de Saúde e Segurança Ocupacional, composta por profissionais das áreas de Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Enfermagem, Segurança do Trabalho e Administração, responsáveis pela elaboração do estudo;
- Reunião remota entre Psicólogos da rede estadual e a presidência nacional da ABRAPEE (novembro de 2024), com contribuições técnicas ao documento;
- Realização de reuniões periódicas com a ABRAPEE para acompanhamento e aprofundamento das propostas.

A construção do estudo técnico da Seduc/RO, iniciado em 2024, demandou dos servidores responsáveis, a realização de levantamentos sistemáticos de dados e informações estratégicas, que contemplaram os seguintes aspectos:

- Quantificação dos profissionais de Psicologia e Serviço Social em exercício na rede estadual de ensino;
- Identificação do número de estudantes matriculados na Educação Básica sob responsabilidade da Seduc/RO;
- Análise dos registros de afastamento de servidores por motivos de adoecimento, no período compreendido entre os anos de 2022 e 2023;

SUMÁRIO

- Estudo da legislação e das normativas que regulamentam a atuação de Psicólogos e Assistentes Sociais na educação, com destaque para as Leis Federais nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) e nº 14.819/2024 (Brasil, 2024), as Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) - NR-1 (MTE, 2024) e a nº 4 NR-4 (MTE, 2022) e a Resolução CFP nº 23/2022 (CFP, 2022);
- Levantamento de experiências de outros estados e municípios quanto às formas de contratação desses profissionais, evidenciando a predominância de vínculos temporários.

O levantamento dessas informações evidenciou uma lacuna significativa entre a demanda da rede estadual de ensino e a capacidade de atendimento por parte dos profissionais de Psicologia e Serviço Social, pois o número de servidores dessas áreas revelou uma estrutura insuficiente frente ao contingente de alunos matriculados. Além disso, a análise dos afastamentos por adoecimento entre 2022 e 2023 expos o impacto da sobrecarga emocional e das condições laborais sobre os servidores da educação (Rondônia, 2025).

O estudo técnico apresentou parâmetros mínimos de proporção entre número de servidores e profissionais da saúde e segurança ocupacional, conforme a seguinte escala:

Parâmetros de proporção mínima de profissionais

Nº de servidores	Psicólogos	Assistentes sociais
Até 900	1	1
901-2000	2	2
2001-3000	3	3
>5000	5	5

Foram apontadas, ainda, necessidades de equipes multiprofissionais envolvendo Engenheiros de Segurança, Médicos do

SUMÁRIO

Trabalho, Enfermeiros, Fisioterapeutas e Pedagogos, de acordo com o tamanho das superintendências regionais.

Para a alocação de profissionais de Psicologia e Serviço Social na rede estadual de ensino, foram apresentadas três propostas distintas de. A análise comparativa entre essas alternativas revela diferentes estratégias de enfrentamento à escassez de profissionais e à sobrecarga de demandas psicossociais nas escolas.

A Proposta 1, prevê a presença de um psicólogo e um assistente social em cada escola urbana e rural, representando o modelo mais abrangente em termos de cobertura territorial. Com um total estimado de 944 profissionais, essa proposta busca garantir atendimento direto e contínuo em todas as unidades escolares, promovendo maior capilaridade dos serviços. No entanto, sua implementação exige significativa ampliação do quadro efetivo e investimentos estruturais robustos (Rondônia, 2025).

A Proposta 2 adota um critério de distribuição baseado na complexidade e tipologia das unidades escolares. Com 620 profissionais previstos, essa alternativa prioriza a racionalização dos recursos humanos, direcionando-os conforme o perfil de gestão e as especificidades pedagógicas de cada escola. Embora mais enxuta, essa proposta pode limitar o alcance dos serviços em regiões com alta demanda psicossocial, especialmente em escolas rurais e periféricas (Rondônia, 2025).

Já a Proposta 3 estabelece como parâmetro a proporção de uma dupla psicossocial para cada 700 matrículas, totalizando 674 profissionais. Essa abordagem busca alinhar a alocação dos profissionais à demanda estudantil, oferecendo uma alternativa intermediária entre cobertura e viabilidade orçamentária. Apesar de mais equilibrada, sua efetividade depende da atualização constante dos dados de matrícula e da capacidade de redistribuição dinâmica dos profissionais.

SUMÁRIO

A Proposta 1 parece representar o ideal em termos de universalização do atendimento, enquanto as Propostas 2 e 3 oferecem caminhos mais viáveis diante das limitações atuais da rede. A escolha entre os modelos deve considerar não apenas os custos operacionais, mas também os impactos pedagógicos e sociais da presença (ou ausência) de equipes psicossociais nas escolas. A definição da estratégia mais adequada requer diálogo intersetorial, planejamento de médio e longo prazo e compromisso político com a valorização da saúde mental e do cuidado no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que a rede estadual de Rondônia enfrenta um quadro crítico de insuficiência de profissionais, o que compromete tanto a execução da Lei 13.935/2019 quanto a Lei 14.819/2024 (Brasil, 2019; 2024). O elevado número de alunos por profissional inviabiliza o atendimento adequado das demandas escolares, refletindo a histórica subvalorização do trabalho da Psicologia e do Serviço Social na educação. Ademais, a predominância de vínculos temporários nos processos de contratação, conforme identificado também em outros estados, limita a continuidade das ações e a construção de projetos pedagógicos consistentes.

Outro aspecto preocupante refere-se ao adoecimento dos trabalhadores da educação, cujos índices de afastamento por motivos de saúde apontam para a urgência de políticas permanentes de cuidado e prevenção. A atuação de equipes multiprofissionais em saúde ocupacional pode contribuir significativamente para a redução do absenteísmo, melhoria do clima organizacional e valorização dos servidores.

A análise das ações empreendidas pela SEDUC/RO e das propostas apresentadas no estudo técnico de 2025 evidencia o

SUMÁRIO

esforço institucional para enfrentar os desafios impostos pela implementação das legislações. As três propostas de lotação psicossocial delineadas no estudo oferecem caminhos distintos, que variam entre a universalização do atendimento, a racionalização por tipologia escolar e a distribuição proporcional à matrícula. Cada modelo carrega implicações operacionais, orçamentárias e pedagógicas que devem ser cuidadosamente ponderadas pelas instâncias gestoras.

Mais do que uma questão técnica, a efetivação dessas políticas exige vontade política, revisão normativa e investimento contínuo na valorização dos profissionais da educação. A integração entre os setores de saúde, segurança do trabalho e gestão pedagógica é essencial para consolidar uma cultura institucional de cuidado, prevenção e promoção da qualidade de vida no contexto escolar.

De um modo geral, a implementação das propostas apresentadas depende de ações estruturantes, como a ampliação do quadro efetivo por meio de concursos públicos, a revisão das normativas internas da SEDUC/RO e a integração entre os setores de saúde, segurança do trabalho e gestão pedagógica. Somente com esse alinhamento será possível consolidar uma política educacional que reconheça e valorize a dimensão psicossocial como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se que a consolidação de políticas públicas eficazes nessa área dependerá do compromisso do Estado com o financiamento adequado, a valorização profissional e a construção de uma rede de apoio psicossocial integrada, capaz de promover ambientes escolares mais saudáveis, inclusivos e acolhedores. Assim, este artigo reafirma a importância de reconhecer o trabalho psicossocial como parte estruturante da educação pública, e de garantir condições concretas para sua realização. O compromisso com uma escola mais humana, inclusiva e saudável passa, necessariamente, pela presença efetiva de profissionais preparados e valorizados em todos os espaços educativos.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm. Acesso em; 17 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 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 nº 13, de 14 de setembro de 2007; nº 3, de 5 de fevereiro de 2016; nº 18, de 5 de setembro de 2019.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-23-de-13-de-outubro-de-2022-437945688>. Acesso em: 17 out. 2025

FEITOSA, A. B. **Psicólogo ou analista educacional?** Progressos e retrocessos. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1436/3/Ain%c3%a1%20B.%20Feitosa_Psic%c3%b3logo%20ou%20Analista%20Educaional-1.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

GUZZO, R. S. L. Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. *In*: FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 9–20. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web-1.pdf Acesso em: 24 ago. 2025.

JOHNSON, L. F. **O psicólogo escolar e a inclusão: concepções e práticas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B00sczEEX1beTkp4azMzWTJnUWs/view?resourcekey=0-RJFWCB47rNtCndmdNwssLg>. Acesso em: 17 out. 2025.

SUMÁRIO

JOHNSON, L. F.; TADA, I. N. C. O ingresso do psicólogo na rede estadual de educação de Rondônia. In: SEMINÁRIO DE PSICOLOGIA – PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE (SEP), 1, 2011, Porto Velho. **Anais [...]**. Porto Velho: UNIR, 2011. p. 133-143.

MACHADO, A. M. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (org.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-143.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). **Portaria Nº 1.419, de 27 de agosto de 2024. Aprova a nova redação do capítulo “1.5 Gerenciamento de riscos ocupacionais” e altera o “Anexo I - Termos e definições” da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1) - Disposições Gerais e Gerenciamento de Riscos Ocupacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/sst-portarias/2024/portaria-mte-no-1-419-nr-01-gro-nova-redacao/pdf/view>. Acesso em: 17 out. 2025.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). **Portaria Nº 2.318, de 3 de agosto de 2022. Aprova a nova redação da Norma Regulamentadora nº 04 - Serviços Especializados em Segurança e Medicina do Trabalho**. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/sst-portarias/2022/portaria-mtp-no-2-318-de-3-de-agosto-de-2022-nova-nr-04/pdf/view>. Acesso em: 17 out. 2025.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, 2010. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/documentos/83-psicologia-escolar.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

PASQUALIN, V. C. **Fragmentos, rastros e movimentos**: um estudo sobre o jogo de forças no processo de regulamentação da Lei 13.935/2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/289474/001242960.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 17 de dezembro de 2025.

PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2021. **A cidade**. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/17800/a-cidade>. Acesso em: 07 de ago. 2021.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Estudo técnico para implementação das Leis Federais nº 13.935/2019 e nº 14.819/2024 e regulamentação da estrutura de saúde e segurança do trabalho**. Porto Velho: Seduc/RO, 2025. p. 18.

SUMÁRIO

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. **Lei Complementar 1246, de 31 de julho de 2024a. Altera, acresce e revoga dispositivos da Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012 e acresce dispositivos ao Anexo II da Lei Complementar nº 965, de 20 de dezembro de 2017.** Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/12195/lc1246.pdf> Acesso em: 17 out. 2025.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. **Lei Complementar 1247, de 31 de julho de 2024b. Institui as Superintendências Regionais de Educação, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - Seduc, altera e revoga dispositivos da Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012, altera anexo da Lei Complementar nº 965, de 20 de dezembro de 2017, e revoga a Lei Complementar nº 829, de 15 de julho de 2015.** Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/12196/lc1247.pdf> Acesso em: 17 out. 2025.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. **Lei Complementar 680, de 09 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências.** Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2012/5882/5882_texto_integral.pdf Acesso em: 24 ago. de 2025.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. **Lei Complementar 420, de 09 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências.** Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2008/3849/3849_texto_integral.pdf Acesso em: 24 ago. 2025.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. **Lei Complementar 250, de 21 de dezembro de 2001. Institui o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério do Estado de Rondônia, e dá outras providências.** Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2001/383/383_texto_integral.pdf Acesso em: 24 ago. 2025.

RONDÔNIA. Governo do Estado de Rondônia. **Lei Complementar 78, de 25 de maio de 1993. Altera, acrescenta e revoga dispositivos da Lei Complementar 67, de 09 de setembro de 1992, e dá outras providências.** Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1993/211/211_texto_integral.pdf Acesso em: 24 ago. 2025.

SUMÁRIO

RONDÔNIA. **Governo do Estado de Rondônia. Lei Complementar 67, de 09 de setembro de 1992. Institui o plano de carreira, cargos e salários do pessoal civil da administração direta do poder executivo, autarquias e fundações instituídas ou mantidas pelo poder público estadual, e dá outras providências.** Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1992/200/200_texto_integral.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO ORÇAMENTO E GESTÃO DE PORTO VELHO - SEMPOG. **Mapa de Distritos e localidades.** 2018. Disponível em: <https://sempog.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2018/02/25882/1518023160mapa-distritos-e-localidades.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461/2199>. Acesso em: 24 ago. 2025.

TADA, I. N. C.; LIMA, V. A. A.; SÁPIA, I. P. S.; NEVES, P. U. S. Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Rondônia. *In*: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios.** Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 79-96.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: práticas críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

SUMÁRIO

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Marilda Gonçalves Dias Facci

Psicóloga, pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP; pós-doutora em Educação, UFMS, docente sênior do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, presidente anterior da ABRAPEE. Bolsista em produtividade em pesquisa-CNPq.

E-mail: marildafacci@gmail.com

Silvia Maria Cintra da Silva

Graduada em Psicologia pela PUC Campinas, mestrada e doutora em Educação pela Unicamp. Realizou pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na USP e em Psicologia da Educação da PUC de São Paulo. Foi presidente da ABRAPEE (gestão 2014-2016) e é a atual segunda secretária (gestão 2024-2026). Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia. Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional.

E-mail: silvia@ufu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana de Fátima Franco

Graduação em Psicologia pela UNESP/Bauru, mestrado em Psicologia da Educação pela PUC-SP, doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP (2006) e Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: adrifranco@hotmail.com

Alexandra Ayach Anache

Realizou estágios de pós-doutorado em Educação Especial (UFSCar) e em Educação (UnB). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP) e professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua nas áreas de Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Educação Especial e Educação Inclusiva.

E-mail: alexandra.anache@ufms.br

Amanda do Vale Brasileiro

Graduada em Psicologia (Bacharel e Licenciatura) pela Universidade Federal de Catalão e mestranda em Educação na mesma instituição. Minhas áreas de estudo principais são Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia do Desenvolvimento.

E-mail: amandadovalebrasiliano@gmail.com

Camila Silva Marques Serrati

Psicóloga e Mestre em Psicologia na linha de pesquisa Processos Psicossociais em Saúde e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU (2020). Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2025). Membro do Núcleo Uberlândia do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Tem desenvolvido pesquisas sobre práticas desmedicalizantes, com foco na atuação da(o) psicóloga(o) no campo da educação e saúde.

E-mail: camilaserratti@gmail.com

SUMÁRIO

Celso Francisco Tondin

Psicólogo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-doutorado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal. É professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI). Coordena o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicologia Escolar e Educacional do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UFSJ, ofertado no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com financiamento da CAPES. É um dos coordenadores do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar de Minas Gerais (LIEPPE-MG).

E-mail: celsotondin@ufsj.edu.br

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP. Realizou Estágio de Investigação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto - Portugal. Participa do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar e do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar na área da Psicologia Escolar e Educacional. Compõe a equipe multidisciplinar do Programa de Atenção e Orientação aos Discentes da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com ênfase na área de apoio psicopedagógico.

E-mail: christianeramos@alumni.usp.br

Diana Campos Fontes Arcanjo

Graduação em Psicologia (UNIR), Especialização em Psicologia Escolar (UNIR), Mestrado em Psicologia (UNIR) com estágio sanduíche na USP. Doutorado em Educação na Amazônia (UFOPA/UNIR) na linha de pesquisa Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo. Integrante dos grupos de pesquisa EDUCA, GEIFA. Atuação no Ensino Superior na Graduação de Psicologia com as disciplinas de Pessoa com Deficiência, Psicologia Escolar e Supervisão de Estágios em Psicologia Escolar no Centro Universitário Aparício de Carvalho por 9 anos (2013-2021).

E-mail: fontesarcajodiana@gmail.com

SUMÁRIO

Fauston Negreiros

Psicólogo pela UESPI, mestre e doutor em Educação pela UFC. Pós-doutor em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Associado IV da Universidade de Brasília (UnB). Presidente eleito da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Compõe o GT Psicologia e Política Educacional da ANPEPP. Lidera o Grupo de Pesquisa do CNPq Psicologia Escolar Crítica e Políticas (PECPol).

E-mail: fnegreiros@unb.br

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Psicóloga. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Faculdade de Ciências, Unesp, Campus Bauru.

E-mail: flavia.asbahr@unesp.br

Janaina Cassiano Silva

Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Doutora em Educação pela UFSCar. Mestre em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente Associada no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão. Primeira Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), gestão 2024 a 2026.

E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br

Jenifer Cristina Teixeira de Almeida

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), linha de pesquisa Desenvolvimento Humano, Processos Educativos e Psicologia Histórico-Cultural. Tem realizado pesquisas sobre a atuação da Psicologia Escolar e Educacional e o processo de implementação da Lei 13.935/2019. Atua como psicóloga clínica atendendo principalmente o público feminino.

E-mail: jeniferalmeidapsico@gmail.com

Laura Cadaval da Rosa

Psicóloga, Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: lauracadaval@gmail.com

SUMÁRIO

Luanna Freitas Johnson

Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela UEM e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente do Departamento Acadêmico de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UNIR) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UNIR.

E-mail: luannajohnson@unir.br

Luísa Marcondes Santos Monteiro

Bacharela em Psicologia e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar de Minas Gerais (LIEPPE-MG). É coordenadora do Núcleo de Experiência Discente (NED) da Afya - Faculdade de Medicina de Itajubá, Minas Gerais.

E-mail: luisamarcondesmonteiro@gmail.com

Maria Eduarda Carli Souza Alves

Especializanda em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade no Instituto Par. Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como psicóloga clínica e acompanhante terapêutica educacional de adolescentes.

E-mail: mariaeduardacarli23@gmail.com

Marilene Proença Rebello de Souza

Professora Titular do Instituto de Psicologia da USP. Docente do Instituto de Psicologia atuando nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Pesquisadora dos Programas de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Integração da América Latina. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE e o Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar, com apoio da Fapesp. Membro da Academia Paulista de Psicologia e pesquisadora 1-C do CNPq.

E-mail: mprdsouz@usp.br

Nayara Nunes de França

Psicóloga. Atua como Psicóloga escolar da Rede Municipal de Lins.

E-mail: nayara.psicologa@edu.lins.sp.gov.br

SUMÁRIO

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestrado e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e atua no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado e Doutorado).

E-mail: nilza.tessaro@gmail.com

Noelle Lima Berteli

Psicóloga. Atua na Secretaria Municipal de Educação da rede de São José do Rio Preto.

E-mail: nberteli@educacao.riopreto.sp.gov.br

Paola Nogueira Lopes

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Especialista em Neuropsicologia pelo Centro de Estudos em Psicologia da Saúde Cepsic/ USP. Graduada e licenciada em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Atualmente é Psicóloga Escolar e Educacional na Secretaria de Estado de Educação, Coordenadora da Coordenadoria de Psicologia Educacional (COPED), Coordenadora da Comissão de Educação do CRP/14 e Conselheira titular do Conselho Regional de Psicologia CRP 14 Região. Membro do GIQE (Grupo Interinstitucional Queixa Escolar - desde 2020).

E-mail: lopespaola14@gmail.com

Patrícia Vaz de Lessa

Psicóloga, pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP; docente da Graduação no Departamento de Psicologia Social e Institucional, PSI e docente no Programa de Pós-graduação em Psicologia, PPGPSI da Universidade Estadual de Londrina, UEL; Membro da ABRAPEE.

E-mail: patricia.lessa@uel.br

Roseli Fernandes Lins Caldas

Graduada em Psicologia, especialista em Psicologia Escolar, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM e Doutora em Psicologia Escolar pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo. Docente do curso de Psicologia da UPM e coordenadora do Programa de Atenção e Orientação ao aluno - PROATO, vinculado à Pró-reitoria de Extensão da UPM. Presidente anterior da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE - gestão 2021 - 2023.

E-mail: roseli.caldas@mackenzie.br

SUMÁRIO

Silvana Maia Borges

Psicóloga, Mestra em Educação, doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: silvanamborges@gmail.com

Sonia da Cunha Urt

Graduada em Psicologia, Pedagogia e Administração de Empresas. Pós-Doutorado pela Unicamp e pela Universidad de Alcalá de Henares - Espanha e Universidade de Lisboa - Portugal. Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Professora Titular Aposentada da UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Psicologia - GEPPE/UFMS/CNPQ.

E-mail: sonia.urt@gmail.com

Sonia Mari Shima Barroco

Psicóloga, pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Professora aposentada da Universidade Estadual de Maringá, Assessora de redes públicas de ensino, docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia – Universidade Federal de Rondônia; pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia – Universidade Federal do Amazonas; Presidente Atual da ABRAPEE (2024-2026).

E-mail: smsbarroco@uem.br

Taís Fim Alberti

Psicóloga, Mestra e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: tais.alberti@ufsm.br

SUMÁRIO

Thalia Oliveira dos Santos

Psicóloga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com experiência acadêmica e clínica focada em Transtornos do Neurodesenvolvimento, majoritariamente Transtorno do Espectro Autista (TEA). Atua como psicóloga clínica, com ênfase em avaliação e intervenção neuropsicológica, e como Especialista em Desenvolvimento Profissional na Specialisterne Brasil, voltada para a formação e inclusão de pessoas autistas no mercado de trabalho.

E-mail: thaliasantos.neuropsi@gmail.com

Valquiria Rédua da Silva

Psicóloga, Mestre em Psicologia (UFMS), Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (CFP). Gestora da Coordenadoria de Psicologia e Serviço Social Educacional (COPASE/SUPRE/SED). Conselheira Presidente do Comitê de ética do Conselho Regional de Psicologia -CRP 14° Região/MS. Membro da Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia - CRP 14° Região. Vice coordenadora da ABRAPEE representação MS.

E-mail: valredua@gmail.com

Yasmin Junqueira Capobianco

Psicóloga. Atua no Centro de Atenção Psicossocial II (CAPS II) da cidade de Campestre/MG.

E-mail: yasmincapobianco@gmail.com

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescentes 10, 21, 97, 120, 124, 133, 149, 158, 302, 312, 356

AJA 10, 21, 123, 124, 125, 126, 129, 144, 145, 146, 314

aprendizagem 13, 22, 29, 35, 39, 42, 43, 56, 59, 62, 63, 71, 81, 90, 99, 100, 102, 103, 111, 115, 116, 121, 122, 128, 133, 136, 139, 140, 142, 143, 147, 149, 150, 151, 157, 158, 159, 160, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 185, 190, 192, 202, 212, 214, 216, 224, 225, 227, 229, 234, 237, 238, 240, 244, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 256, 259, 263, 266, 284, 299, 306, 307, 308, 309, 312, 333, 339, 340, 341, 347

aprendizagem desenvolvimental 166, 167, 175

aprendizagem formal 166

atividade de ensino 77, 245

autonomia 17, 77, 167, 172, 310, 321

avaliação 35, 62, 66, 95, 100, 158, 160, 168, 169, 171, 175, 176, 177, 179, 180, 259, 311, 338, 359

avaliação psicológica 66, 176

B

brincadeiras 82, 84, 85, 93, 94

C

Covid-19 11, 210, 211, 215, 217, 224, 232, 327

crianças 53, 58, 60, 63, 70, 71, 75, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 102, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 171, 174, 182, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 230, 231, 246, 276, 302, 306, 312, 315

D

diagnósticos 10, 22, 156, 157, 159, 160, 161, 173, 174, 202, 215

E

Educação Infantil 9, 11, 22, 32, 69, 71, 78, 210, 211, 212, 215, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 232, 278

Ensino Fundamental 9, 32, 69, 71, 75, 78, 87, 88, 89, 93, 94, 157, 162, 220, 246, 247, 305

equipe multiprofissional 13, 307, 308, 310, 324

escola 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 72, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 130, 131, 133, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 153, 158, 160, 161, 163, 166, 167, 170, 171, 179, 182, 189, 190, 191, 208, 209, 215, 217, 228, 229, 231, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 261, 297, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 310, 316, 322, 323, 326, 328, 329, 333, 335, 339, 340, 341, 345, 347, 348, 349

estudantes 10, 15, 17, 21, 22, 25, 29, 30, 50, 51, 53, 55, 57, 58, 60, 63, 64, 79, 85, 86, 87, 88, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 116, 118, 120, 131, 133, 135, 136, 139, 142, 143, 144, 147, 151, 157, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 186, 203, 217, 231, 234, 238, 239, 244, 252, 254, 259, 273, 306, 309, 312, 318, 329, 336, 339, 340, 343

evasão 56, 99, 159, 162, 234, 305, 306

experiência 21, 66, 81, 95, 98, 111, 119, 120, 122, 125, 129, 144, 165, 168, 221, 241, 246, 247, 254, 278, 283, 291, 292, 299, 342, 359

F

formação continuada 35, 76, 77, 99, 128, 144, 171, 189, 220

fracasso escolar 31, 32, 36, 149, 155, 159, 160, 181, 182, 185, 187, 209, 214, 232, 259, 262, 288, 304, 305, 328, 331, 340

funções psicológicas 30, 40, 46, 62, 66, 167, 182, 254

H

Hora do Brincar 78, 79, 82, 84, 93

SUMÁRIO

humanização 19, 39, 42, 61, 241, 242, 244, 245, 255, 301

I

inclusão 9, 20, 28, 30, 32, 33, 36, 60, 61, 62, 63, 103, 131, 170, 171, 172, 174, 175, 257, 288, 308, 348, 359

L

livros 99, 144, 245

M

medicalização 20, 32, 36, 45, 66, 160, 161, 169, 209, 212, 215, 223, 225, 228, 229, 230, 232, 234, 304, 316

P

pensamento crítico 68, 106, 119, 188, 231, 232, 351

personalidade 38, 45, 46, 47, 51, 74, 167, 168, 169, 172, 255, 261, 288

práticas pedagógicas 11, 23, 38, 159, 171, 180, 233, 234, 236, 241, 259, 340

Psicologia Escolar 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 37, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 112, 119, 121, 122, 124, 125, 129, 130, 132, 135, 136, 141, 143, 144, 146, 147, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 161, 169, 171, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 219, 228, 230, 231, 232, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 273, 284, 286, 292, 294, 295, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 312, 316, 319, 320,

322, 323, 327, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 337, 340, 341, 348, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359

Psicologia Histórico-Cultural 20, 30, 65, 66, 71, 73, 76, 80, 81, 91, 92, 96, 124, 130, 133, 134, 146, 187, 198, 205, 211, 212, 216, 221, 228, 230, 231, 232, 241, 244, 245, 298, 353, 355

R

resolução de conflitos 10, 21, 97, 109, 111

S

saúde mental 9, 20, 23, 28, 32, 33, 36, 44, 49, 50, 52, 58, 63, 128, 161, 256, 257, 259, 260, 340, 346

Serviço Social 13, 14, 15, 19, 26, 29, 65, 109, 112, 157, 186, 192, 207, 270, 293, 304, 305, 308, 309, 311, 312, 318, 320, 324, 327, 329, 331, 333, 341, 343, 344, 345, 346, 359

subjetividade 39, 65, 164, 165, 166, 171, 179, 182, 244, 257, 259

subjetividade social 164, 179

T

TEA 80, 161, 163, 170, 172, 174, 177, 215, 224, 359

V

violência interpessoal 55, 57

violência na escola 9, 20, 28, 30, 41, 52, 54, 58, 59, 308



WWW.PIMENTACULTURAL.com

“AO CAMINHAR SE FAZ O CAMINHO”

a Lei 13.935/2019 e o serviço
de Psicologia na Educação Básica

