

ORGANIZADORAS

Marilda Gonçalves Dias Facci

Sonia Mari Shima Barroco

PSICOLOGIA ESCOLAR E SERVIÇO SOCIAL

vivências e desafios na implementação
da Lei nº 13.935/2019



PROAP
Programa de Apoio à
Pós Graduação



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA**



ORGANIZADORAS

Marilda Gonçalves Dias Facci

Sonia Mari Shima Barroco

PSICOLOGIA ESCOLAR E SERVIÇO SOCIAL

vivências e desafios na implementação
da Lei nº 13.935/2019



PROAP
Programa de Apoio à
Pós Graduação



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA**



2026
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P974

Psicologia Escolar e Serviço Social: vivências e desafios na implementação da Lei nº 13.935/2019 / Organização Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia Mari Shima Barroco. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-661-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-661-6

1. Equipes Multiprofissionais. 2. Formação e Atuação em Psicologia Escolar. 3. Políticas Públicas Educacionais. 4. Processo ensino-aprendizagem. 5. Desenvolvimento Humano. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). II. Barroco, Sonia Mari Shima (Org.). III. Título.

CDD 370.15

Índice para catálogo sistemático:

I. Psicologia Educacional

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e 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 Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	AI Generator - GEMINI Marilda Gonçalves Dias Facci
Tipografias	Acumin, Acumin Variable Concept, Interstate Compressed
Revisão	Ana Maria Pereira Dionísio
Organizadoras	Marilda Gonçalves Dias Facci Sonia Mari Shima Barroco

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

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 Polastrelli 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

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Prefácio12

Alayde Maria Pinto Digiovanni

**A atuação de psicólogas e assistentes
sociais nos sistemas educacionais:**

da utopia à realidade material.....17

Marilda Gonçalves Dias Facci

Sonia Mari Shima Barroco

Apresentação20

CAPÍTULO 1

Sonia Mari Shima Barroco

Eliana Bolorino Canteiro Martins

A atuação multiprofissional na educação:

psicologia e serviço social.....30

CAPÍTULO 2

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

Patrícia Vaz de Lessa

Formação continuada de psicólogos(as)

a partir da Lei nº 13.935/19:

saberes necessários à atuação na Educação Básica56

CAPÍTULO 3

Clarice Regina Catelan Ferreira

Vantuir Trevisol

Desigualdade, pobreza:

enfrentamento à precarização da vida escolar79



CAPÍTULO 4

Beatriz Landim Fabri
Ítalo Bitencourt Ciccotti
Valéria Queiroz Furtado
Jefferson Olivatto da Silva

Laboratório de Psicologia

Escolar e Educacional:

formação, pesquisa e intervenção educacional98

CAPÍTULO 5

Patrícia Vaz de Lessa
Laura Canha Borgonha da Silva
Laura Pontes Tsujioka
Mariana Meira Capucho
Maria Luiza Nogueira de A. Pereira

Temas que atravessam a escola:

as produções científicas e suas contribuições
para a Educação Básica no Paraná..... 122

CAPÍTULO 6

Paula Marques da Silva
Lisieux O. Petrassi de Moraes

A relevância da Lei nº 13.935/2019 e as formas de articulação da rede de proteção social nos territórios a partir da escola.....

144

CAPÍTULO 7

Renata Pacheco Abreu
Ismael Giachini Frare
Wagner Roberto do Amaral

Serviço social, educação e povos indígenas:

possíveis contribuições da profissão 168

CAPÍTULO 8

André Henrique Mello Correa
Rosiane Martins de Souza Teodoro

Por uma educação antirracista:

contribuições do serviço social
e psicologia no espaço escolar 190



CAPÍTULO 9

Adriana de Fátima Franco

Liana Lopes Bassi

Marcela Pereira Rosa

Marcelo Ubiali Ferracioli

Medicalização, deficiência

e fracasso escolar 217

CAPÍTULO 10

Patrícia Vaz de Lessa

Laura Canha Borgonha da Silva

Laura Pontes Tsujioka

Marcos Hiroki Ida

Mariana Meira Capucho

Maria Luíza Nogueira de A. Pereira

Marina Berg Araujo

Vitor Romeiro Etinger

Implementação da Lei

nº 13.935/2019 no Paraná:

a atuação de psicólogos(as) na educação básica.....247

CAPÍTULO 11

Adriana Freire Pereira Férriz

Marilda Gonçalves Dias Facci

Psicologia e Serviço Social

na Educação brasileira:

inserção, atuação e desafios da Lei nº 13.935/2019.....273

Sobre as pessoas autoras..... 309

Índice remissivo 315

PREFÁCIO

Ney Luiz Teixeira de Almeida

*Professor Associado da Faculdade de Serviço Social
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

Saquarema-RJ, 16 de março de 2026

Ao ser convidado para prefaciar a obra “Psicologia escolar e Serviço Social: vivências e desafios na implementação da Lei nº 13.935/2019”, organizada por Marilda Gonçalves Dias Facci e Sonia Mari Shima Barroco, senti muito orgulho. Por outro lado, tomei como um grande desafio a execução dessa tarefa tantas vezes realizada ao longo de minha trajetória profissional. Prefaciar livros que tratam do Serviço Social na política da educação não é bem uma novidade, mas nunca uma experiência exaurida.

Resultado de um esforço de sistematização da troca de experiências e reflexões realizadas no IX Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional e no I Encontro Paranaense Multidisciplinar de Psicologia Escolar/Educacional e Serviço Social, o presente livro reúne contribuições significativas e relevantes sobre a implementação da Lei nº 13.935/2019 no Estado do Paraná. Ainda que também contenha notáveis apontamentos produzidos por autores/as de outros estados do país. O que torna a leitura dessa obra um exercício de conhecimento e aproximação aos desafios que encerram a implementação não só da referida lei como da própria política pública de educação. Assim a experiência paranaense reúne elementos particulares da educação em suas esferas estadual e municipais, ao mesmo tempo que revela traços que são estruturantes da educação pública em um país da periferia do capitalismo, que apresenta um cenário de profundo avanço das práticas privatistas, gerencialistas, neofascistas e de negação da ciência.

SUMÁRIO

A trajetória de luta dos(as) Assistentes Sociais, assim como dos(a) Psicólogos(as) e demais educadores(as), pela afirmação da educação pública no Brasil como um direito subjetivo, humano e social, não é recente. E, inegavelmente, vai além das lutas corporativas e por melhoria das condições e relações de trabalho necessárias à garantia da educação de qualidade e socialmente referenciada. Destarte, o esforço empreendido pelos conselhos regionais, pelos(a) trabalhadores(as) organizados(a) e pelos(a) autores(as) dessa obra devem ser compreendidos em sua dimensão mais ampla: a da luta pela democracia, pelas políticas públicas e pela superação das injustiças e desigualdades sociais que não prescindem da luta pela educação pública como mediação necessária.

As preocupações presentes com relação à educação dos povos indígenas e à educação antirracista, como com o enfrentamento das práticas medicalizantes, das desigualdades sociais, da precarização da vida escolar e da pobreza, compõem o horizonte e agenda de uma luta pela educação pública que de modo algum se esgota nela mesma, ensejando necessária e urgentemente a luta por uma nova ordem societária. Desde os anos de 1960 a trajetória do Serviço Social como profissão tem sido desenhada a partir de um rico e potente movimento de articulação das lutas profissionais com as lutas sociais pela emancipação política, tendo como aspiração máxima a emancipação humana. Não se trata de um projeto profissional utópico, mas de uma construção coletiva, difícil e consolidada em articulação com os movimentos e processos sociais presentes na sociedade brasileira. Desse modo, a luta pela educação pública tem se colocado como integrante da agenda de mobilizações das entidades e profissionais de Serviço Social como um componente fundamental desse projeto de sociedade e de profissão que se articulam nas ruas, nas instituições, nos embates do legislativo, no judiciário e no fortalecimento e defesa da democracia.

As experiências e reflexões apresentadas neste livro não se dão isentas de contradições e tensões, ao contrário, seria impensável

SUMÁRIO

abordar a prática profissional de assistentes sociais sem considerar as contradições nas quais se movimentam e a partir das quais são acionadas. O que elas apontam nas linhas e espaços possíveis e cabíveis numa publicação dessa natureza é a síntese entre a direção que o projeto de profissão aponta e a dinâmica de uma realidade marcadamente atravessada pela hegemonia de um aparato estatal, responsável pela implementação da lei e da política educacional, sob forte influência do gerencialismo, da meritocracia e da privatização da esfera pública. Não se trata de uma denúncia ou de um quadro particular. Essa é a realidade na qual assistentes sociais, psicólogos(as) e educadores(as) atuam no Brasil nos mais centrais e nos mais distantes municípios. Não somos chamados para atuar em contextos socioinstitucionais diferentes dos que foram desertificados pela hegemonia neoliberal, pelo capitalismo predatório e pela intolerância que cresce de mãos dadas com o fascismo.

Por essas razões, colocadas pela história e não pelo prefaciador da obra, é que compreender o que determina as requisições institucionais necessita de profundo rigor teórico e emersão na realidade social. Atuar no campo educacional não é apenas um exercício profissional mobilizador de técnicas, instrumentos, acionador de protocolos e executor de rotinas instituídas por manuais e cartilhas, mas antes de tudo, requer indagar que projetos e concepções de educação se encontram em disputa na sociedade brasileira hoje. Educar quem e para qual tipo de vida? Como formar quem educa? Do que a escola está abrindo mão ao aderir ao gerencialismo e à meritocracia? O que significa educar crianças e jovens para um mundo sem emprego, sem futuro e sem solidariedade?

A implementação da Lei nº 13.935/2029 não é um desafio gerencial, técnico e logístico, embora eles sejam importantes. Trata-se, antes de tudo, de um desafio formativo que acentua a necessidade de produzirmos perguntas inquietantes sobre a sociedade, a educação, a política pública, a cidadania, a fome, o racismo, os direitos sociais e humanos, a escola, o trabalho docente, a juventude,

SUMÁRIO

o modo de vida das populações originárias, a infância e a vida. Como educar sem saber o que compartilhar e como construir formas de sociabilidade e produzir subjetividades desarticuladas das inquietações e desafios de nosso tempo? Por isso, destaco a importância desta coletânea não por dar as respostas a todas essas perguntas, mas por encontrar nas entrelinhas de suas afirmações, dúvidas e títulos as bases reais sobre as quais devemos nos interrogar sobre o que de fato estamos fazendo nas escolas paranaenses, assim como na de outros estados.

O trabalho profissional realizado por assistentes sociais é incessantemente atravessado por requisições indevidas, incompreensões acerca de suas atribuições e competências, decisões que atropelam a sua autonomia técnica e imprecisões acerca dos objetivos e resultados. Essa é uma marca da história na qual se inscreve a profissão e que só se supera com investimentos como os realizados pelas(os) companheiras(os) que ousaram sistematizar suas experiências e socializá-las sob a supervisão das competentes e compromissadas organizadoras dessa obra. Não se trata de uma reunião de textos e reflexões ancorada em experiências individuais ou coletivas, mas de um esforço compartilhado em ter a realidade profissional posta à reflexão própria e dos(as) leitores(as).

A natureza do trabalho de assistentes sociais no âmbito educacional não adquire o estatuto de um Serviço Social escolar, muito ao contrário, sua particularidade está organicamente determinada pela dinâmica desta política, mas nunca ao ponto de lhe conferir a possibilidade de ultrapassagem de sua formação generalista e peculiar ao campo das políticas sociais e das estratégias de enfrentamento das expressões da questão social. Assim o universo aqui abordado traz as medições centrais para compreender que o trabalho profissional não deixa de transitar sobre um campo de determinações universais próprio às formas como o Estado tem enfrentado as expressões contemporâneas da questão social, ao mesmo tempo

que desvela suas particularidades na política educacional e nos territórios paranaenses.

O convite a leitura dessa obra ainda requer mais uma justificativa de minha parte. A dinâmica dessa experiência foi desde o início alinhavada pela presença da universidade pública e dos conselhos regionais de Serviço Social e de Psicologia. Trata-se, portanto, de uma obra coletiva também do ponto de vista interinstitucional. Uma construção que acompanha desde o início os desafios, o conhecimento, a escolha e as trilhas formativas necessárias ao seu pelo desenvolvimento. Não tem sido comum nos processos de inserção de assistentes sociais e psicólogos na política de educação, em especial a partir da aprovação da Lei nº 13.935/2019, esse tipo de construção. Acompanhei, ainda que de forma não sistemática, parte desse percurso e sei das dificuldades enfrentadas e das idas e vindas que um processo desta magnitude exige. Além das tensões e conflitos que resultam do encontro e das negociações que colocam lado a lado racionalidades e perspectivas teóricas, políticas e gerenciais bem distintas. Por isso, faço esse último destaque como mais um elemento a ser valorizado nesse prefácio em favor da leitura atenta, curiosa e dedicada deste livro. Uma devolutiva que os(as) autores(as) e organizadoras merecem de todos(as) nós após tamanha ousadia e generosidade.

SUMÁRIO

A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS E ASSISTENTES SOCIAIS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS: DA UTOPIA À REALIDADE MATERIAL

SUMÁRIO

Alayde Maria Pinto Digiovanni

*Professora Associada do Departamento de Psicologia
da Universidade Estadual do Centro-Oeste e do Programa
de Pós-Graduação em Integração da América Latina
Irati-PR, 13 de março de 2026*

Após a implementação da Lei nº 13.935 em 2019, entidades de classe e associações vinculadas à Psicologia e ao Serviço Social se empenharam em oferecer subsídios profissionais para a atuação nos sistemas educacionais em todos os municípios e unidades da federação. Nessa direção, foram elaborados diversos documentos orientadores, entre eles os que continham caminhos para a criação das carreiras até então inéditas, em sua grande maioria, bem como aqueles mais diretamente relacionados às práticas, destacando os limites e possibilidades das contribuições, a partir dos acúmulos de pesquisas desenvolvidas há mais de duas décadas em ambas as áreas. Daquele momento para cá, muitas aproximações entre as áreas foram realizadas. No entanto, compreendíamos que precisávamos dar um passo adiante: realizar um evento conjunto, que reunisse ciência e profissão, que fosse ao mesmo tempo, formativo e possibilitasse a troca de práticas profissionais desenvolvidas nos ambientes de trabalho. Nesse processo de organização, estruturaram-se de forma coletiva, objetivos a serem alcançados com o evento.

Com efeito, cabe pontuar que lutamos por mais de duas décadas para não só estarmos na educação, mas para que fôssemos consideradas profissionais da Educação, por entendermos que as áreas têm como primeiro objetivo contribuir para uma educação pública de acesso universal, laica e de qualidade.

O segundo objetivo foi mobilizado pela seguinte questão: em que bases teórico-epistemológicas podemos/devemos assentar nossas práticas para responder a essa necessidade histórica da sociedade brasileira? Pois bem, de forma unânime destaca-se que não há como pensar práticas profissionais descoladas dos modos de sociabilidade em um dado momento histórico. No nosso caso, uma sociabilidade capitalista dependente, que não raras vezes, beira a barbárie, que se manifesta no extremismo dos grupos conservadores que não têm escrúpulos para interferirem sobre as instituições escolares das mais diversas formas, seja militarizando as escolas, propagando uma suposta educação neutra, carregada de conteúdo moralista vinculado a manifestações religiosas conservadoras e extremistas. Nesse cenário, trata-se, portanto, da construção de uma práxis cujas bases teórico-epistemológicas ofereçam subsídios à necessária transformação e superação dessa realidade, profundamente corrompida pela barbárie capitalista.

O terceiro objetivo, pensando no modo de sociabilidade que se apoia na meritocracia, no ultraindividualismo, na patologização da vida e que atribui às pessoas as causas de seus fracassos aparentemente pessoais, os aspectos que se referem à avaliação, principalmente das queixas escolares, tornam-se centrais para a atuação de psicólogas e assistentes sociais. Considerando-se, sobretudo, que as gestões públicas e a sociedade demandam, salvo raras exceções, "avaliar" crianças e adolescentes que "apresentam" algum aspecto considerado fora do percurso esperado, comumente descolado da realidade social e das práticas pedagógicas. Compreender a gênese desse processo atual, através de teorias que deem conta de explicar como nos tornamos aquilo que somos a partir da realidade concreta

SUMÁRIO

é fundamental, se de fato queremos, explicitar a utopia que nos move, desde a elaboração da lei passando pelas necessidades de formação e implementação.

Por fim, considerando os três objetivos iniciais, configuramos o quarto objetivo: a utopia que nos move, a saber, uma educação igualitária e emancipadora, que permita que crianças, jovens e adultos se beneficiem do processo educativo desenvolvido nas instituições educacionais. Para isso, é preciso difundir e alimentar essa utopia, fazendo-se necessário fornecer mais e mais conteúdo científico, ampliando-se a divulgação das práticas desenvolvidas que, à luz de uma formulação conceitual, contribuem com as práticas de outras profissionais. É necessário colocarmo-nos em contato, tanto com profissionais da formação, pesquisadoras, como as que estão compondo as equipes municipais e estaduais de gestão, implementando e formulando políticas, para produzirmos em conjunto as formas de ocupar diferentes espaços. Trazendo para o cotidiano da nossa atuação uma premissa que nos é muito cara, a produção coletiva, pois as transformações necessárias que poderão implicar em outros modos de sociabilidade, que supere a barbárie capitalista, seus modos de exclusão e desigualdade, só virá pela via do coletivo. Assim seguimos, não mais eu ou ela, ou ele, mas nós, que sustentamos uma utopia, uma ideia, um projeto de sociedade que ao mesmo tempo depende e independe de nós enquanto indivíduos, porque o coletivo nos garante o processo e a caminhada.

Dessa forma, coletivamente, construímos o evento, e do mesmo modo, coletivamente apresentamos este livro, que não se encerra aqui. Certamente foi apenas uma etapa do processo, as leituras e provocações decorrentes dos textos aqui apresentados contribuem para perpetuar esse movimento. Sigamos juntas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Marilda Gonçalves Dias Facci

Sonia Mari Shima Barroco

Maringá, fevereiro de 2026

SUMÁRIO

Contranarciso

Paulo Leminski

*em mim
eu vejo
o outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente centenas*

*o outro
que há em mim é você
você
e você*

*assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós*

SUMÁRIO

Iniciamos a *Apresentação* deste livro recuperando uma poesia do paranaense Paulo Leminski Filho (1944-1989). Dentre tantas atividades que desenvolveu, podemos dizer que foi escritor, poeta, músico, crítico literário, jornalista, professor, tradutor. Leminski, tinha um modo muito próprio de *ler* o mundo e as pessoas e, obviamente, de escrever a respeito. Concordamos com o que escreveu em *Contranarciso*, a respeito de estarmos uns nos outros e de nos constituirmos mutuamente. Ou, como escreveu L. S. Vygotsky: "Através dos outros constituímos-nos.", tornamo-nos nós mesmos. Pelo processo de apropriação do que os *Outros* já criaram, já objetivaram, é que podemos elaborar novas objetivações.

Esse duplo processo de apropriação e objetivação em que o processo educacional intencional se ancora, é o que nos permite ser sujeitos culturais. A Psicologia explica como esse processo precisa se dar e como impacta a constituição do psiquismo dos sujeitos implicados no ensino e na aprendizagem. O Serviço Social explica como atuam as condicionalidades sócio-históricas que incidem sobre esse processo e como lidar com elas, ou enfrentá-las e superá-las.

Por esse modo, o que os leitores encontrarão nos 11 capítulos é justamente como essa constituição precisa ser oportunizada de modo mais equitativo para todas as pessoas (cada uma), de modo que sejam amparadas por diferentes políticas públicas que preveem a observação dos direitos humanos, dos direitos fundamentais, para que não apenas sobrevivam, mas vivam e se desenvolvam com dignidade.

Assim, o objetivo da coletânea é sistematizar os conteúdos apresentados e produzidos durante o evento IX Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional e I Encontro Paranaense Multidisciplinar de Psicologia Escolar/Educacional e Serviço Social e reafirmar a importância do trabalho multiprofissional envolvendo, necessariamente, pessoas psicólogas e assistentes sociais. Como o próprio título do evento expõe, são muitas vivências, experiências

SUMÁRIO

exitosas (ou nem tanto), pesquisas e desafios enfrentados por psicólogos(as) e assistentes sociais na Educação e, nossa expectativa é que as produções/objetivações contidas nessa coletânea forneçam subsídios para uma atuação profissional comprometida com a emancipação humana.

A obra é composta por autores(as) do Paraná e de outras regiões do país, vinculadas à diversas instituições, tais como: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Paranaense (UNIPAR), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Tecnológica Federal Do Paraná (UTFPR) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cambé.

Um ponto peculiar dos capítulos é a escrita conjunta, na quase totalidade dos textos, entre psicólogos(as) e assistentes sociais, abrangendo temáticas a partir do olhar de ambas as áreas às quais estão relacionados.

Embora cada capítulo dê um enfoque específico, o fio condutor de todos eles, destaque é dado à implementação da Lei nº 13.935/2019, que trata da inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social compondo equipes multiprofissionais nas redes públicas de ensino. Essa implementação está longe de ser algo simples e facilmente resolvido, pois requer que se compreenda o papel da escolarização básica na atualidade e as várias determinações em jogo para que haja “sucesso escolar”.

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) tem participado da proposição da referida Lei e dos trâmites de sua aprovação - algo que se deu ao longo de mais de 20 anos - e agora, da sua implementação. Ela tem acompanhado o longo processo de orientações aos governantes, aos legisladores,

aos gestores e demais profissionais da Educação, bem como da sociedade em geral, seja no sentido de apresentar o que “fazem” as pessoas profissionais da Psicologia e do Serviço Social na educação, seja no de defender o papel da escolarização para a constituição dos sujeitos

No Brasil, desde a segunda metade do século XX, diferentes pesquisas, estudos e intervenções têm sido realizados, gerando um acumulado de conhecimento que demonstram que uma perspectiva crítica em educação implica na valorização profissional das pessoas que nela atuam, na valorização do currículo e do saber sistematizado/científico, e da formação teórico-metodológica continuada em serviço para o alcance das finalidades educacionais.

Somente considerando aspectos como esses, entre outros, torna-se possível o alcance das finalidades educacionais mais amplas e complexas, referentes à formação humana nos sujeitos, ou na humanização dos sujeitos, como veremos nos vários capítulos da coletânea.

No capítulo 1, **“A atuação multiprofissional na educação: psicologia e serviço social”**, Sonia Mari Shima Barroco e Eliana Bolorino Canteiro Martins apresentam um referencial crítico com o intuito de iluminar os caminhos e os embates acerca da inserção de psicólogos(as) e assistentes sociais na Educação. As autoras explicitam o potencial transformador das práticas críticas e interdisciplinares desenvolvidas pelos profissionais e a contribuição que podem trazer para a proposição e efetivação de política educacionais na garantia do direito de todos(as) estudantes a uma Educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social.

Além da atuação, no capítulo 2, **“Formação continuada de psicólogos(as) a partir da Lei nº 13.935/19: saberes necessários à atuação na Educação Básica”**, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres e Patrícia Vaz de Lessa apresentam uma discussão sobre a formação em Psicologia. À luz da Psicologia Histórico-Cultural,

as autoras analisam que essa formação, como dimensão estruturante para a implementação da Lei nº 13.935/2019, constitui-se como espaço privilegiado de desenvolvimento humano e profissional.

A desigualdade e a pobreza constituem expressões centrais da “Questão Social” no capitalismo contemporâneo e incidem diretamente sobre os processos de escolarização, especialmente na escola pública. Portanto, essa temática é necessária de ser contemplada quando se trata do trabalho desenvolvido nas escolas. Assim, o capítulo 3, **“Desigualdade, pobreza: enfrentamento à precarização da vida escolar”**, escrito por Clarice Regina Catelan Ferreira e Vantuir Trevisol, apresenta debates sobre os impactos da desigualdade e da pobreza na vida escolar, problematizando políticas e práticas que contribuem para a precarização da escola pública. Além disso, os(as) autores(as) apresentam possibilidades de enfrentamento a partir da atuação articulada da Psicologia Escolar e Educacional e do Serviço Social na Educação Básica. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o texto analisa o papel do Estado, o avanço do neoliberalismo, bem como os processos de responsabilização das famílias e dos estudantes pobres pelo fracasso escolar.

Na sequência, temos o capítulo 4, **“Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional: formação, pesquisa e intervenção educacional”**, de autoria de Beatriz Landim Fabri, Ítalo Bitencourt Ciccotti, Valéria Queiroz Furtado e Jefferson Olivatto da Silva, que tem como objetivo apresentar ações realizadas no Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os(as) autores(as) discorrem sobre atividades efetivadas em dois eixos estruturantes: o primeiro relacionado à formação de professores(as) da Educação Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e o segundo eixo que trata da atuação profissional de psicólogos(as) e assistentes sociais que trabalham diretamente na Educação. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural são apresentadas práticas que podem contribuir com a discussão da área de Psicologia Escolar, oportunizando a reflexão sobre a

SUMÁRIO

inserção de profissionais da área na Educação Básica do estado do Paraná e contribuindo para a consolidação de uma perspectiva crítica nessa área de atuação.

No conjunto dos textos que compõem a coletânea, o capítulo 5, **"Temas que atravessam a escola: as produções científicas e suas contribuições para a Educação Básica no Paraná"** elaborado por Patrícia Vaz de Lessa, Laura Canha Borgonha da Silva, Laura Pontes Tsujioka, Mariana Meira Capucho e Maria Luiza Nogueira de A. Pereira, apresenta resultados de quatro pesquisas bibliográficas de Iniciação Científica (IC) desenvolvidas por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante os anos de 2024 e 2025. As pesquisas estão centradas em temas que atravessam o contexto escolar: fracasso escolar, queixas escolares, enfrentamento ao racismo, ao *bullying*, à violência escolar, questões de gênero, participação nas redes sociais, promoção da inclusão da pessoa com deficiência na escola, saúde mental da comunidade escolar e a atuação do psicólogo escolar propriamente. Segundo os(as) autores(as) as informações apresentadas evidenciam um panorama sobre a incidência de temáticas consideradas estratégicas para a atuação da Psicologia Escolar no contexto das políticas públicas educacionais no estado do Paraná. Além disso, demonstram a relevância da IC na formação acadêmica, constituindo-se em possibilidades de produção de conhecimento sobre a realidade educacional.

A discussão sobre a atuação conjunta de psicólogos(as) e assistentes sociais é retomada na discussão exposta no capítulo 6, **"A relevância da Lei nº 13.935/2019 e as formas de articulação da rede de proteção social nos territórios a partir da escola"**, de Paula Marques da Silva e Lisieux O. Petrassi de Moraes. As autoras refletem sobre a importância das práticas interdisciplinares e intersetoriais no contexto educacional, analisando a inclusão de psicólogos(as) e assistentes sociais nas equipes da Educação Básica pública. São abordados os seguintes pontos: aspectos gerais da Lei nº 13.935/2019; análise do conceito de proteção integral e sua

SUMÁRIO

SUMÁRIO

relevância no contexto educacional; alguns elementos que compõem as interfaces entre a rede de proteção social e a educação brasileira, e, ainda, eixos de ação na proposição em uma prática de atuação integrada nas escolas, na área de Psicologia e Serviço Social. As autoras finalizam o texto destacando que para que as interlocuções ocorram entre os profissionais das duas áreas, é fundamental que haja disposição para o diálogo, distinção entre as respectivas formações com toda suas particularidades e compreensão de mundo, e, também, a tomada de consciência dos limites impostos à rede protetiva, considerando os desafios enfrentados nesta rede.

Nos últimos anos, a questão de não respeito aos direitos das pessoas indígenas tem se intensificado no cenário brasileiro, como se nota com os destaques de notícias sobre constantes e violentos conflitos entre latifundiários e indígenas. Entendida como expressão da questão social, ela necessita estar presente em uma obra que trata do trabalho envolvendo atividades e reflexões desenvolvidas por psicólogos(as) escolares e assistentes sociais. Dessa forma, o capítulo 7, **“Serviço social, educação e povos indígenas: possíveis contribuições da profissão”**, escrito por Renata Pacheco Abreu, Ismael Giachini Frare e Wagner Roberto do Amaral, trazem discussões sobre a temática, percorrendo sobre as possibilidades das contribuições teórico-metodológicas e ético-políticas do Serviço Social no trabalho com povos indígenas na política de educação, seja na Educação Básica ou na Educação Superior. Os(as) autores(as) apresentam resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental, analisando referenciais teóricos que abordam o tema e reafirmando o posicionamento de entidades da categoria profissional de Assistentes Sociais sobre a questão indígena. Nas reflexões expostas, fica explícito que a atuação do assistente social junto à população indígena, considerando as dimensões teórico-metodológicas e técnico-operativas da profissão, faz-se necessária em diferentes políticas sociais e, no caso específico da escola, a luta deve ocorrer pelo acesso e permanência dos povos indígenas ao processo de escolarização.

SUMÁRIO

O debate sobre o racismo também está contemplado nesse livro. André Henrique Mello Correa e Rosiane Martins de Souza Teodoro, no capítulo 8, **“Por uma educação antirracista: contribuições do serviço social e psicologia no espaço escolar”**, abordam essa temática. As pessoas autoras estabelecem como eixo geral no texto o estabelecimento da interface entre a Psicologia e o Serviço Social no contexto educacional, com foco nas relações étnico-raciais e suas implicações no cotidiano escolar. Elas abordam como o racismo estrutural permeia as relações sociais na nossa sociedade e incide diretamente no ambiente escolar e ainda fazem a exposição de relatos de experiências da atuação da Psicologia Escolar em conjunto com o Serviço Social. Entendem ser fundamental a ampliação do diálogo entre escola, família e comunidade, promovendo ações de enfrentamento às violências e aos preconceitos, em uma luta contínua contra o racismo.

Além do racismo, do preconceito discutido no Capítulo 8, uma problemática que se faz presente na escola remete à patologização e à medicalização. Nesse sentido, no capítulo 9, **“Medicalização, deficiência e fracasso escolar”**, os(as) autores(as) Adriana de Fátima Franco, Liana Lopes Bassi, Marcela Pereira Rosa e Marcelo Ubiali Ferracioli, visam analisar o fenômeno da medicalização da vida a partir do materialismo histórico-dialético, especialmente no contexto educacional e escolar. Eles(as) problematizam determinantes históricos, sociais e econômicos, assim como indicam possibilidades da atuação profissional crítica e não medicalizante. O texto aborda temáticas fundamentais para o desenvolvimento das atividades profissionais na escola, tratando do fracasso escolar, da medicalização da vida e da escola, da expansão dos diagnósticos de TDAH e autismo no contexto pós-pandemia, buscando fazer análises que partem da historicidade dos fenômenos. A preocupação dos(as) autores centrou-se em apresentar as múltiplas determinações que estão por trás da criança diagnosticada, medicalizada e sob o jugo capacitista.

SUMÁRIO

O capítulo 10, **“Implementação da Lei nº 13.935/2019 no Paraná: a atuação de psicólogos(as) na educação básica”**, elaborado por Patrícia Vaz de Lessa, Laura Canha Borgonha da Silva, Laura Pontes Tsujioka, Marcos Hiroki Ida, Mariana Meira Capucho, Maria Luiza Nogueira de A. Pereira, Marina Berg Araujo e Vitor Romeiro Etinger apresenta dados importantes acerca da atuação de psicólogos(as) escolares na Educação. O texto tem como objetivo apresentar dados provenientes de uma pesquisa realizada no Paraná com psicólogos(as) escolares e dialoga com a produção teórica da área, situando as condições concretas de implementação da Psicologia Escolar no contexto regional. Ele traz informações sobre a atuação em equipes multiprofissionais, sobre dados da escola do estado, acerca da participação dos(as) profissionais nas políticas públicas e na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, informa o público e temáticas contempladas na atuação na escola, apresenta os fundamentos teóricos que guiam a prática e finaliza informando a participação em Conselhos Municipais. A partir dos dados apresentados os(as) autores(as) ressaltam que existem múltiplas possibilidades de atuação na Educação e fortalecem a necessidade e a importância de um trabalho conjunto entre psicólogos(as) e assistente sociais em equipes multidisciplinares, como propõe a Lei nº 13.935/2019.

Finalizando a coletânea temos o capítulo 11, **“Psicologia e Serviço Social na Educação brasileira: inserção, atuação e desafios da Lei nº 13.935/2019”**, elaborado por Adriana Freire Pereira Férriz e Marilda Gonçalves Dias Facci. As autoras discutem sobre avanços e desafios que os(as) psicólogos(as) e assistentes sociais enfrentam no desenvolvimento das atividades na Educação. O texto comenta sobre como, historicamente, esses profissionais adentraram nas escolas, discorre sobre algumas possibilidades de intervenção e apresenta aproximações entre a Psicologia Escolar e o Serviço Social na Educação, na luta pela implementação da Lei nº 13.935/2019 nas escolas públicas de Educação Básica no país. As autoras argumentam a necessidade e possibilidades da efetivação de uma

SUMÁRIO

prática direcionada à emancipação humana, na garantia de direitos sociais e, especialmente, direito a uma educação promotora do desenvolvimento humano. Ressaltam ainda que o trabalho em equipes multiprofissionais ainda está em processo de construção e que deve ser realizado considerando as necessidades da escola, na busca do fortalecimento das estruturas e as redes de ensino.

Como os(as) leitores(as) podem constatar, as várias temáticas abordadas nos capítulos denotam a complexidade que permeia o processo ensino-aprendizagem a atuação conjunta de psicólogos(as) escolares e assistentes sociais. Voltando às belas palavras de Leminski, o eu, o outro, o trem que passa carregado de pessoas faz parte da constituição coletiva dos sujeitos e das ações que podem realizar. Caminhemos juntos (as)!

REFERÊNCIAS

LEMINSKI, P. Contranarciso. *In*: Leminski, P. **Caprichos & relaxos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2016. p. 14.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21–44, jul. 2000.

1

Sonia Mari Shima Barroco
Eliana Bolorino Canteiro Martins

A ATUAÇÃO MULTIPROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vive um momento histórico decisivo. A implementação da Lei nº 13.935/2019, que garante a presença de psicólogas(os) e assistentes sociais nas redes públicas de ensino, vai muito além de uma conquista corporativa. Ela representa um passo fundamental na luta por uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e capaz de enfrentar os complexos desafios psicológicos e sociais que atravessam seus muros.

Este capítulo surge do debate promovido no IX Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional e I Encontro Paranaense Multidisciplinar de Psicologia Escolar e Educacional e Serviço Social, sob o tema “Psicologia escolar e Serviço Social – vivências e desafios na implementação da Lei nº 13.935/2019”¹. Mais do que registrar um evento, nosso objetivo é construir um referencial crítico que ilumine os caminhos e os embates dessa inserção profissional.

Partimos de uma premissa: para construir o futuro desta parceria Serviço Social e Psicologia na Política Educacional, é preciso compreender seu passado. Por isso, recuperamos a trajetória histórica da Psicologia e do Serviço Social no campo educacional, desnaturalizando leituras superficiais e revelando os projetos societários em disputa. Em seguida, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a atuação profissional crítica – antagônica à lógica do mero ajustamento ou da gestão burocrática da pobreza.

Por fim, e de modo central, discutimos os desafios e as alternativas para o trabalho em equipes multiprofissionais. Como psicólogas(os) e assistentes sociais podem, a partir de seus saberes

específicos e de um compromisso ético-político comum, contribuir para uma educação que promova o desenvolvimento humano integral, enfrente as desigualdades e efetive o direito à aprendizagem para todas e todos com qualidade?

Convidamos você, leitor(a), a percorrer essas reflexões não como um observador distante, mas como partícipe de um diálogo urgente. A presença desses profissionais nas escolas não é um fim em si mesma e sim, um meio potente para se reimaginar a função social da escola pública – e, nesse processo, reafirmar a educação como um direito inegociável e um campo estratégico para a construção de uma sociedade mais justa.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA PSICOLOGIA E DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A implementação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a contratação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social pelas redes públicas de ensino, demanda que não somente se atente às iniciativas federais, estaduais e municipais para seu cumprimento, mas que se promovam espaços de discussão para se pensar nos limites e alcances dessa Lei em prol de uma Educação Básica e Superior de qualidade para todas as pessoas. Assim, se faz mister recuperar aspectos históricos das entradas dessas duas áreas no campo educacional no Brasil.

Segundo Antunes (2008), abordar a história, os compromissos e as perspectivas da **Psicologia Escolar e Educacional** implica reconhecer a *psicologia educacional* como um dos fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica, e, a *psicologia escolar* como uma área de atuação profissional. Nessa dimensão, o processo de escolarização se torna o campo de ação da(o) profissional.

Entende a Psicologia 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.

Embora no Brasil a obrigatoriedade da Psicologia nas redes públicas se deu em 2019, recuperar os aspectos históricos dessa área do saber e desse campo profissional é fundamental, pois permite que se dimensione de onde partiu e para onde ela pode encaminhar.

A recuperação desses aspectos históricos remete a outras civilizações, como a Grécia da Idade Antiga, onde podem ser encontrados elementos constitutivos da produção filosófica, da teoria do conhecimento, de ideias psicológicas e de propostas sistemáticas de educação da juventude e respectivas ações pedagógicas para aquela sociedade (Antunes, 2008). Ao se atentar também às idades Média, Moderna e Contemporânea, com suas diferentes fases, podem ser localizados questionamentos formulados sobre o mundo, a sociedade e os seres humanos, bem como as respostas elaboradas nesses diferentes períodos. No ocidente, ora elas estão implicadas com a visão de mundo católica, ora apartam a ciência da religião, como revelam manuais de história, de psicologia e de filosofia, assim como inúmeros documentos escritos e inúmeras obras de Arte.

Com base na premissa da formação social do psiquismo, é preciso recuperar a História do gênero humano para melhor compreensão dos seres humanos singulares que educam e são educados. Assim, é preciso identificar como se constituem como tais, os espaços que ocupam e os papéis sociais que exercem, e como tudo isso é representado e repassado para as novas gerações na atualidade e o papel que a escolarização assume (Barroco, 2007).

A cada momento histórico é preciso formar os seres humanos de modo a levarem adiante um dado modo de existência que a humanidade criou, forjando-lhes características específicas a ele,

SUMÁRIO

no caso o momento histórico. Certo é que, quando os seres humanos entram em relação com os seus pares, cooperam para atuarem sobre o mundo, criam ferramentas e instrumentos psicológicos que lhes permitem isso. Por outro lado, num processo dialético, não somente alteram o mundo como também são transformados por suas criações.

Ao longo da história humana e nas ontogêneses, o duplo processo de *objetivação* e de *apropriação* do já elaborado permite aos seres humanos se constituírem como gênero humano, como sujeitos únicos, irrepetíveis, que criam toda sorte de elaborações e, concomitantemente, que são modificados pelas suas criações/obras. Modificações essas que os afetam nos âmbitos físico, psíquico e social. Desse modo, recuperá-las e conhecê-las, tanto as elaborações materiais, como não materiais, permite que também se conheça seus autores e a sociedade à qual pertenciam. Essa busca para se desvelar o que a humanidade produz ao longo da história, como e o porquê o faz, permite que se chegue às leis gerais de como os indivíduos se constituem como sujeitos humanizados e as múltiplas determinações que concorrem para tanto. Com base nesses fundamentos, lutamos para que cada pessoa possa ter ciência desse processo constitutivo - algo pelo qual a Psicologia, sob uma perspectiva crítica, empenha seus esforços.

Nessa perspectiva, entendemos que a Psicologia Escolar deve atentar-se às demandas imediatas que se apresentam aos sujeitos no processo de escolarização, mas sem abrir mão de explicar como se dá o processo de formação dos sujeitos necessários à cada época e cultura, ao processo sócio-histórico que garante um dado modo de produção e reprodução da existência; ao que lhes é essencial à vida na sociedade de classes sociais antagônicas.

Embora ao longo da história se identifique modos específicos de se educar as novas gerações, a instituição escolar para pessoas de diferentes classes sociais é uma criação burguesa, assim como o é a Psicologia Escolar e Educacional. Por outro lado, de modo

SUMÁRIO

diferente do pensamento hegemônico atual, que é o de levar os sujeitos a se ajustarem ao instituído, defendemos que docentes e estudantes devam ter direito à conhecerem a História, as histórias de suas vidas, de suas escolarizações, e, a partir disso, assumirem dados direcionamentos.

Conforme Antunes (2008, p. 469-470),

A escola adotou ao longo da história diversas formas, em função das necessidades a que teria que responder, tendo sido, em geral, destinada a uma parcela privilegiada da população, a quem caberia desempenhar funções específicas, articuladas aos interesses dominantes de uma dada sociedade. Essa realidade deve ser, no entanto, compreendida também a partir de suas contradições, sobretudo a concepção de escola como instância que se coloca hoje como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos, e que, embora não seja o único, é certamente um dos fatores necessários e contingentes para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Sob essa perspectiva, a escola, tal como nós a concebemos, tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade.

Tal perspectiva impõe que se considere a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que explicam o processo educacional. Com base em Antunes (2008), a Psicologia da Educação pode ser entendida como subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. A Psicologia Escolar, diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela

SUMÁRIO

Psicologia da Educação, por outras subáreas da Psicologia e por outras áreas de conhecimento.

Já o Serviço Social surge como profissão institucionalizada no bojo da sociabilidade capitalista monopolista, entre os séculos XIX e XX, no contexto de redimensionamento do Estado frente às expressões da “Questão Social” (Netto, 1992). Sua gênese na América Latina ocorre nas décadas de 1920-1930, chegando ao Brasil em 1935. O significado social da profissão está intrinsecamente ligado a uma dupla determinação: atua na mediação entre as demandas de reprodução do capital e as necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora, refletindo em seu trabalho a polarização de classes existentes na sociedade (Yazbek, 2009).

No Brasil, a profissão passou por um profundo processo de amadurecimento e renovação crítica a partir do movimento de reconceitualização ocorrido na América Latina, especialmente nos últimos quarenta anos. Esse processo cristalizou-se em um **projeto ético-político profissional crítico e emancipador**, construído por suas entidades representativas: Conselho Federal de Serviço Social/Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e materializado em documentos basilares como o Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da profissão (Lei nº 8.662/1993) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Serviço Social (ABEPSS, 1996). Esse arcabouço orienta uma prática profissional fundada em dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, materializadas nas ações investigativas, interventivas e educativas.

Dessa forma, é crucial distinguir **Serviço Social** (profissão de nível superior) da **Assistência Social** (política pública integrante da seguridade social, regulada pela Lei nº 8.742/1993). O assistente social, com formação generalista e crítica, atua no amplo espectro

das políticas sociais, analisando e intervindo nas múltiplas expressões da Questão Social².

Essa particularidade, uma formação profissional generalista, significa que o arcabouço de conhecimentos profissionais possibilita atuação em diferentes espaços sócio-ocupacionais seja na esfera pública ou privada (filantrópica ou empresarial) que compõem o leque das políticas sociais, mas também junto aos movimentos sociais.

No campo educacional, a presença do assistente social não é recente. Registra-se desde a década de 1940, sob a denominação “Serviço Social Escolar”, com uma atuação inicial marcada pelo disciplinamento e adequação de estudantes e famílias às normas escolares. Contudo, foi a partir dos anos 2000, em decorrência de determinações sócio-econômicas históricas e com a luta organizada da categoria, via CFESS/CRESS por um marco legal, ganhou força, culminando na conquista da Lei nº 13.935/2019.

Nesse contexto, a inserção profissional de assistentes sociais nas políticas de educação deve ser compreendida à luz das particularidades da formação sócio-histórica brasileira. Como destaca Almeida (2021), a ausência de uma revolução burguesa clássica, associada a um passado escravista, a formas políticas arcaicas e a uma inserção periférica no capitalismo mundial, concorreram para uma estruturação de uma política educacional historicamente desigual e reprodutora de iniquidades. Essa realidade determina enormes desafios de acesso e permanência de estudantes nas instituições

2 A questão social diz respeito ao conjunto das expressões de desigualdades engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. [...] Esse processo é denso de conformismos e resistências, forjados ante as desigualdades, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais (Iamamoto, 2015, p. 17).

escolares, bases que justificam e demandam a intervenção de Assistentes Sociais.

Na contemporaneidade, marcada pela hegemonia neo-liberal, a política educacional assume funções estratégicas para o capital, visando uma formação técnica e ideologicamente alinhada à empregabilidade (Almeida, 2001). Nesse cenário, no contraponto dos específicos interesses do capital, a presença do assistente social na escola é urgente para contribuir com uma **formação humana para a cidadania** (Martins, 2012), para além do ensino-aprendizagem estrito. Sintonizado com sua perspectiva crítico-dialética, o trabalho de assistente social na Educação particulariza-se em quatro dimensões centrais, conforme o CFESS (2013): **1)** a garantia de acesso **2)** permanência na educação escolarizada (em uma concepção ampliada de pertencimento e não apenas a métrica da presença); **3)** a contribuição para uma gestão educacional democrática, que possibilite aos representantes da comunidade escolar participar das instâncias decisórias existentes na escola; e **4)** a luta pela construção de uma **qualidade social da educação**.

Essa qualidade social, conforme Frigotto (2012), implica processos educativos contra-hegemônicos que superem visões naturalizadas do ser humano e da sociedade, compreendendo o capitalismo dependente brasileiro. Desta forma, são necessárias tanto bases conceituais sólidas quanto condições objetivas adequadas (infraestrutura, recursos pedagógicos, valorização profissional). Assim, é nessa direção que assistentes sociais e psicólogos(os) se unem aos demais educadores

Nos processos de conhecimento e educativos, no conteúdo, método e forma, numa perspectiva contra-hegemônica às relações sociais dominantes na sociedade brasileira, engendram a perspectiva de outra qualidade social na medida que ajudam: a superar a compreensão burguesa que naturaliza a concepção de homem capitalista que age pelo egoísmo e interesse próprio, como sendo a condição natural eterna do ser humano;

SUMÁRIO

superação da ciência/ideologia burguesa em todas as áreas de conhecimento; e, a compreensão das particularidades de como a classe burguesa brasileira tem produzido uma sociedade de capitalismo dependente, de desenvolvimento desigual e combinado – sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela (Frigotto, 2014, p. 9).

Para efetivar esse trabalho, a(o) assistente social mobiliza seu arsenal teórico-metodológico e ético-político. Suas atribuições específicas no espaço escolar incluem, entre outras: a produção de conhecimentos sobre a realidade social da comunidade escolar e também da comunidade do seu entorno; a realização de pesquisas socioeconômicas; a elaboração de projetos de intervenção alinhados ao projeto político-pedagógico da instituição educacional; o fortalecimento da participação democrática ampliando a inferência das famílias e dos estudantes nos espaços participativos existentes na escola; a articulação intersetorial da escola com a rede de proteção social (como preconiza o ECA/1990); e a mediação da relação família-escola-território, politizando demandas e garantindo direitos sociais.

DO DESENVOLVIMENTO DA PERSPECTIVA CRÍTICA NESSAS DUAS ÁREAS

Uma perspectiva crítica é aquela que considera que uma situação, um fato ou fenômeno não deve ser tomado na sua aparência imediata, mas deve ser considerado em relação a sua gênese/origem, ao processo de sua constituição e ao seu desenvolvimento até se apresentar como se o tem no momento. Já há um conjunto de conhecimentos consolidado nessas duas áreas de estudos e de atuação profissional reconhecendo que aquilo que se apresenta no processo de escolarização tem uma história atrás de si, seja algo tido como positivo ou como queixa. Assim, é preciso que se recupere sua gênese, trajetória, incidência, modo como se apresenta

e sob quais condições, de modo a se permitir a análise, as opções de enfrentamento e de superação ou de reafirmação - naquilo que for positivo e relevante para os propósitos pessoais dos envolvidos com a escolarização e para as finalidades educacionais.

Quando se recupera a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo (Brasil, 1962, p. 1), essa perspectiva ou concepção crítica pode ser mais bem compreendida. Nela consta:

Art. 13. - § 1º Constitui função privativa do Psicólogo e utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

- a) diagnóstico psicológico;
- b) orientação e seleção profissional;
- c) orientação [sic] psicopedagógica;
- d) solução de problemas de ajustamento.

Na Psicologia Escolar brasileira, sobretudo a partir da década de 1980, diferentes publicações destacam a importância da perspectiva crítica, indo em direção contrária ao “ajustamento do sujeito”, tais como: Patto (1989; 2022); Machado e Souza (1997); Meira e Antunes (2003); Souza (2009; 2018); Facci, Meira e Tuleski (2013); Marinho-Araujo e Aquino; Guzzo e Souza (2018); Negreiros e Fonseca (2021); Leonardo, Leal e Rossato (2022); Silva, Barroco, Facci e Anache (2024) entre outras. Esse acumulado é acompanhado por publicações técnicas pelos Conselho Federal de Psicologia (2019, 2020, 2022), Ministério da Educação (2024) entre outras.

Da mesma forma, a produção de conhecimentos sobre Serviço Social na Educação tem se expandido nas últimas décadas, como pode ser constatado em publicações como essas: Almeida (2000, 2003, 2007); Martins (2012); Moreira (2013); Ferriz (2025); Almeida *et.al* (2020). Registramos a significativa contribuição nesse

SUMÁRIO

processo de produção de conhecimentos sobre Serviço Social na Educação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESS) que está articulado a Universidade Estadual Paulista (UNESP) Universidade do Estado de São Paulo (UERJ) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). O referido grupo está inscrito no diretório do CNPq desde 2010, sendo pioneiro na abordagem específica dessa temática e também há uma vasta publicação do Conselho Federal de Serviço Social. Nessas e outras produções sobre o Serviço Social e Serviço Social na Educação, nas últimas décadas, explicitam a racionalidade crítica-dialética, coerente com o materialismo histórico-dialético.

Assim, para atuar no âmbito da Política de Educação, o Serviço Social mobiliza a perspectiva crítico-dialética, que permite “apreender e reproduzir, no plano do pensamento, o movimento histórico de construção e reconstrução da realidade concreta tomada como objeto de conhecimento e de intervenção” (Abreu; Cardoso, 2025, p. 123). Esse enfoque teórico-metodológico visa ampliar o horizonte da intervenção profissional para além das demandas imediatas e burocráticas. Para tanto, é imprescindível um conhecimento aprofundado da política educacional em suas múltiplas dimensões: suas legislações, o direcionamento ideopolítico de seus conteúdos – à luz de uma leitura crítica da Educação –, a função de cada profissional que integra o trabalho coletivo nessa política social, além das características dos estudantes, das famílias e do território no qual a unidade escolar está inserida. Somente a partir dessa análise concreta será possível construir um projeto de intervenção profissional articulado com os demais agentes educacionais, propondo ações que respondam às reais demandas sociais da escola, fundamentadas em referenciais do Serviço Social e da Educação comprometidos com essa perspectiva crítica.

Dessa forma, compreendemos que a formação e o exercício profissional da/o assistente social estabelecem um diálogo com as políticas educacionais a partir de um olhar crítico e desnaturalizador.

SUMÁRIO

A escola é entendida não como um espaço neutro, mas como um campo complexo e contraditório: se, por um lado, atua como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, por outro, constitui-se como um importante *lócus* de luta e resistência. Assim, é nesse ambiente que se expressam de maneira aguda as múltiplas expressões da “questão social”, tais como a violência, a evasão escolar, o trabalho infantil e as profundas desigualdades de gênero/sexualidade e raça/etnia.

Nesse contexto, a escola configura-se como um campo privilegiado de mediação entre o Estado e a sociedade. Cabe ao assistente social, nesse espaço sócio-ocupacional, potencializar o trabalho socioeducativo e a participação democrática da comunidade escolar; superar a psicologização e a assistencialização das questões escolares, que frequentemente mascaram suas causas estruturais; e contribuir ativamente para a garantia do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Cabe salientar que a atuação da(o) assistente social abrange todos os atores da comunidade escolar – estudantes, famílias, docentes, funcionários de apoio e gestores – bem como o território onde a escola se insere. Sua intervenção profissional compreende as etapas de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, atuando tanto no atendimento individual e grupal quanto nos processos de gestão educacional (MEC, 2025).

Diante do exposto, a atuação da(o) assistente social no âmbito da Política de Educação exige uma formação e trabalho profissional que transcenda o tecnicismo e o pragmatismo. É necessário ao ‘principiar’ (Carvalho; Martins, 2024) o trabalho da(o) assistente social acionar conhecimentos obtidos na formação inicial e buscar ampliá-los com referência as particularidades da política educacional para: (1). Analisar criticamente as políticas educacionais, compreendendo suas mediações com o projeto societário em curso e seus rebatimentos na vida cotidiana da escola; (2). Atuar de forma

SUMÁRIO

interseccional, sendo capaz de perceber e intervir sobre as opressões que se entrelaçam, considerando de modo articulado as dimensões de classe, gênero, raça/etnia e território; e (3). Desenvolver a instrumentalidade como mediação, dominando ferramentas e técnicas profissionais – como entrevistas, visitas domiciliares e elaboração de projetos – não como fins em si mesmas, mas como meios imbuídos de intencionalidade política, voltados para a emancipação, defesa, ampliação e efetivação de direitos necessários para o amplo desenvolvimento humano.

Essencial lembrar que a Constituição Federal de 1988, após intenso processo de mobilizações sociais, avançou no estabelecimento da seguridade social forjada no tripé: Assistência Social, Saúde e Previdência Social, fortalecendo a conquista de direitos sociais. Contudo, considerando a visão ampliada de seguridade social, apesar da Política de Educação, não estar inserida nesse tripé, deve ser reconhecida como pertencente ao campo de proteção social, estando inserida no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, conforme indicado no Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA, 1990). Nessa direção, assistentes sociais e psicólogos atuam visando, em última instância, a proteção social desse segmento populacional – crianças, adolescentes e jovens.

O QUE APROXIMA A PSICOLOGIA ESCOLAR E O SERVIÇO SOCIAL

Com objetos e métodos próprios, podemos dizer que os/as profissionais dessas duas áreas, ao se exercitarem no pensamento crítico, convergem ao lutarem pela educação pública gratuita, de qualidade, inclusiva, presencial, com segurança e para todas as pessoas. Essa escola em seus dois níveis Educação Básica e Educação Superior, em suas diferentes etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental

Séries Iniciais e Finais, Ensino Médio, Graduação, Pós-Graduação e as modalidades Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos deve garantir que as finalidades educacionais sejam cumpridas (Brasil, 1996), de modo a se formar cidadãos, cultivar o espírito democrático pelo saber científico e cultural.

Ambas empenham-se para que os direitos humanos e sociais fundamentais sejam observados, de fato, visando as garantias de: oferta de vagas, realização de matrículas, acesso/transporte à escola com segurança, permanência na escola com dignidade observando-se a alimentação/nutrição e a vestimenta adequadas, ensino dos conteúdos curriculares com metodologias adequadas ao alunado atendido, espaços físicos condizentes à faixa etária e à natureza das atividades, sistema de avaliação apoiador ao processo ensino-aprendizagem, terminalidade com apropriação dos conteúdos, terminalidade com certificação.

Acreditamos que principal aproximação do Serviço Social com a Educação, tendo como premissa a concepção de educação em uma perspectiva emancipadora, crítica se constitui no alinhamento de princípios éticos considerando que, o Código de Ética Profissional do Serviço Social (Resolução CFESS nº 273/93), estabelece dentre os princípios éticos profissionais a defesa da liberdade como valor ético central, o aprofundamento da democracia, a luta pela garantia da cidadania e efetivação de direitos, além da emancipação plena dos indivíduos e da efetivação da equidade e justiça social. Tal fato se confirma também com a Psicologia Educacional fundamentada nessa mesma vertente, sendo que ambas reconhecem a categoria trabalho enquanto fundamento ontológico-social do ser social e como princípio educativo e, ao inserir-se no trabalho coletivo da política educacional se empenham para efetivar uma educação escolarizada de qualidade socialmente referendada, como um direito humano e social tendo como horizonte a construção de contra-hegemonia.

SUMÁRIO

Para esse alcance, é necessário o trabalho interdisciplinar e multiprofissional. Cada profissional precisa contar com uma formação inicial e continuada comprometida com essa escolarização apontada. Assim, estar ciente e implicado com as políticas públicas educacionais, propondo, acompanhando a tramitação, implementando, avaliando e as aperfeiçoando, é algo que se impõe a essas(es) profissionais.

O QUE A LEI Nº 13.935/2019 NOS INSPIRA OU NOS ENCAMINHA

A Lei nº 13.935/2019 nos inspira a pensar como é possível o alcance do exposto no tópico anterior. Assim, temáticas como essas atravessam a atuação da equipe multiprofissional: especificidades e complementariedade das áreas de Psicologia Escolar e Serviço Social; acolhimento, avaliação e acompanhamento de queixas escolares, atendimento e direcionamentos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, enfrentamento ao *bullying*, ao racismo, aos preconceitos de gênero/sexualidade e a todos os tipos de violência; participação em proposições e implementações curriculares na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Educação Superior, acolhimento e orientação às famílias em prol dos processos educativos, participação na formação de profissionais da Educação (professoras(es), pedagogas(os), psicólogas(os), fonoaudiólogas(os), serviços administrativos e de apoio), estudos e proposições para enfrentamento ao fracasso escolar, à repetência e a distorção idade série; atendimento/acompanhamento às especificidades psicopedagógicas (leitura, escrita e cálculo), estudos e proposições ante a prática de medicalização da sociedade e da educação, estudos e acompanhamento de políticas públicas educacionais, atenção aos processos de ensino e aprendizagem em favor

da movimentação do desenvolvimento humano, proposição de ações relacionadas à educação/orientação profissional e tecnológica, articulações com outras políticas sociais através de rede socio-assistencial para viabilizar o acesso das famílias aos demais direitos sociais, entre outras.

Temáticas como essas são trabalhadas/atendidas por meio de ações direcionadas e/ou envolvendo gestoras, pedagogas, professoras, famílias, comunidade, na cotidianidade do trabalho escolar ou em grupos de estudos, cursos, encontros, projetos, palestras, reuniões.

Para ilustrar como essa atuação conjunta pode se materializar na prática escolar, apresentamos a seguir um conjunto de possibilidades operacionais, fundamentadas nas atribuições comuns descritas no documento MEC (2025):

- Realização de rodas de conversa com famílias, abordando temáticas do cotidiano familiar, tais como violência doméstica, acompanhamento da vida escolar e relações familiares, visando à promoção de vínculos e ao fortalecimento da participação das famílias na escola.
- Desenvolvimento de projetos integrados para o enfrentamento da infrequência e evasão escolar, mediante identificação de fatores multicausais – cognitivos, afetivos, socioeconômicos e culturais – e implementação de planos de intervenção conjunta, com acompanhamento individualizado dos estudantes.
- Realização de levantamentos e pesquisas sobre o perfil da comunidade escolar, considerando dimensões como identidade étnico-racial, gênero, condições socioeconômicas e saúde mental, com vistas a subsidiar a elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- Contribuição com a formação continuada de docentes e demais profissionais da educação, a partir de reflexões críticas sobre temas como violência contra crianças e adolescentes, saúde mental, uso de drogas e diversidade, dentre outras expressões da questão social articulando saberes da Psicologia e do Serviço Social.

No trabalho multiprofissional, segundo Ely (2003), embora haja interação, o grau de cooperação pode ser limitado e fragmentado. Por isso, é fundamental avançar em direção à interdisciplinaridade, na qual “as relações profissionais e de poder tendem à horizontalidade, as estratégias de ação são comuns e estabelece-se uma troca recíproca de conhecimento das diferentes disciplinas” (Ely, 2003, p. 114). Essa atitude constitui uma construção histórica que deve orientar a atuação profissional na Educação, conforme destaca o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2011, p. 27):

A atuação interdisciplinar requer construir uma prática político-profissional que possa dialogar sobre pontos de vista diferentes, aceitar confrontos de diferentes abordagens, tomar decisões que decorram de posturas éticas e políticas pautadas nos princípios e valores estabelecidos nos códigos de ética dos profissionais. A interdisciplinaridade, que surge no processo coletivo de trabalho, demanda uma atitude ante a formação e conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, atribuições, habilidades, possibilidades e limites das disciplinas, dos sujeitos, do reconhecimento da necessidade de diálogo profissional e cooperação.

Nessa direção, a perspectiva da categoria teórica da totalidade, enquanto categoria reflexiva, possibilita desvendar a essência dos fenômenos educacionais, superando suas aparências mediante a percepção de suas particularidades e universalidades, e aproximando-se de sua singularidade articulada ao real (Camargo, 2023, p. 15). Assim, a partir de uma racionalidade crítico-dialética e da articulação entre os diferentes saberes profissionais, amplia-se

a possibilidade de uma atuação que atenda aos interesses da comunidade escolar, conforme destacam Lima *et al.* (2023, p. 12),

[...] reconhecer os fatores intra e extraescolares que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, e as condições objetivas e subjetivas de vida determinadas por questões econômicas, sociais, políticas, culturais, emocionais, que estão imbricadas e que incidem sobremaneira no sucesso das crianças, adolescentes e jovens na educação escolarizada, assim, acreditamos na significativa contribuição da psicologia e do serviço social na área da educação, especificamente na educação básica.

Considerando que a formação humana envolve aspectos cognitivos, subjetivos, sociais, culturais, históricos, políticos e, diante da complexidade das relações sociais capitalistas que repercutem no espaço escolar, torna-se indispensável a presença de psicólogos e assistentes sociais para fortalecer o trabalho coletivo na educação, integrando pedagogos, gestores, docentes e comunidade em um esforço conjunto pela efetivação da função social da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Lei nº 13.935/2019 representa uma conquista histórica, mas seu verdadeiro significado só se realizará na prática cotidiana das escolas. Como demonstramos ao longo desse capítulo, a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de ensino não se justifica pela mera ampliação do quadro funcional ou como interesse corporativista de ampliação de mercado de trabalho, mas pelo potencial transformador que suas práticas críticas e interdisciplinares carregam trazendo uma significativa contribuição para a política de educação.

SUMÁRIO

A Psicologia Escolar e o Serviço Social, cada qual com seus objetos e métodos específicos, convergem em um propósito ético-político maior: contribuir para garantir o direito a uma Educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social. Esse direito, conforme definido na LDB (Lei nº 9.394/1996), vai muito além do acesso à sala de aula. Exige condições reais de permanência, aprendizagem significativa e desenvolvimento pleno de educandos e educandas.

A atuação multiprofissional crítica, tendo como norte a interdisciplinaridade, portanto, deve orientar-se por finalidades educacionais amplas: a formação para a cidadania, o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, a valorização da diversidade humana e a superação de todas as formas de violência e discriminação, enfim, o reconhecimento dos aspectos objetivos e subjetivos que estão imbricados ao processo pedagógico. Para tanto, é imperioso que psicólogos e assistentes sociais atuem de forma integrada à comunidade escolar, compreendendo a escola como um lócus privilegiado de mediação entre o Estado e a sociedade, onde as expressões da Questão Social se manifestam com intensidade.

Assim, a atuação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de ensino deve se apoiar no que prevê a Lei nº 9.394 de 1996, Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Conforme o Art. 3º, o ensino deve se apoiar em princípios como: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"; "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber"; "respeito à liberdade e apreço à tolerância"; "valorização do profissional da educação escolar"; "garantia de padrão de qualidade"; "consideração com a diversidade étnico-racial"; "respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva".

A equipe multiprofissional deve estar ciente que, no Art. 22, consta que “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores”. Em relação ao Ensino Médio, no Art. 35 consta como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, s.p.).

Além da LDB é preciso considerar o contido no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990; o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015, no Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, o Projeto de Lei nº 2.614/2024 - Novo Plano Nacional da Educação, que está em tramitação.

Lutamos, portanto, para que professoras(es) consigam ensinar, visto terem se apropriado das elaborações humanas, terem condições físicas e psíquicas para tanto, terem condições objetivas/materiais para o trabalho docente. Lutamos para que crianças, jovens e adultos consigam aprender, apropriando-se da riqueza humana contida nas elaborações artísticas, científicas, éticas, filosóficas, religiosas, contempladas nos componentes curriculares, e que deveriam estar presentes nas relações entre os sujeitos – que são constituídos sob a unidade afetiva/cognitiva, sem dissociá-las das condições objetivas da vida em sociedade.

SUMÁRIO

Os desafios são enormes e conhecidos: infraestrutura precária, sobrecarga de trabalho, desvalorização profissional, pressão por resultados quantitativos e a complexidade das demandas psicossociais trazidas pela comunidade. No entanto, é justamente nesse terreno contraditório que se constrói a relevância do nosso trabalho. Superar a fragmentação das ações, a psicologização das expressões da questão social e a assistencialização da pobreza exige compromisso com a interdisciplinaridade substantiva, aquela que se funda no diálogo horizontal, no respeito às competências específicas e na construção coletiva de estratégias.

Concluimos reafirmando que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 depende, em última instância, de um projeto político-pedagógico fundamentado em conhecimentos teóricos e da realidade social e assim, combativo. Psicólogas(os) e assistentes sociais devem se inserir nas escolas não como técnicos de retaguarda ou gestores de conflitos, mas como profissionais implicados com a transformação de si mesmos e dos sujeitos com os quais atuam, e, necessariamente, com a transformação social. Seu trabalho deve incidir sobre os processos de ensino-aprendizagem, a gestão democrática, a relação família-escola-território e a articulação com a rede de proteção de direitos, sempre com o objetivo de ampliar a consciência crítica dos sujeitos, garantir direitos e fortalecer a escola pública como um espaço de humanização e resistência.

A luta pela qualidade social da Educação é contínua. A presença desses profissionais nas escolas é uma ferramenta poderosa nesse processo, mas é a capacidade de construir práticas coletivas, críticas e emancipatórias que determinará, de fato, se essa conquista legal se tornará um avanço civilizatório na política da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008.

ALMEIDA, N. L. T. Educação pública e Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 63, p. 62-75, 2000.

ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, no dia em Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>

ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais de Belo Horizonte, 2007. Disponível em: www.cressmg.org.br/Textos/textos_simposio/200705.19_plenaria8_neyteixeira.doc

ABREU, M. M; CARDOSO, F. G. **Pesquisa e produção de conhecimento em Serviço Social** (Biblioteca básica – Serviço Social). São Paulo, Editora Cortez, 2025.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: EDUEM, 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 9.253, 5 set. 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

SUMÁRIO

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (decênio 2024–2034). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2881713&filename=Avulso+PL+2614%2F2024. Acesso em: 12 jan. 2026.

CAMARGO, M.A.B.C. O universo categorial do método em Marx: notas para o debate. São Paulo: **Revista Serviço Social e Sociedade**, v. 146 (3), 2023.

CARVALHO, C. C de; MARTINS, E. B. C. Um passo à frente e você já não está mais no mesmo lugar: o 'principiar' do trabalho de assistentes sociais na educação básica em estados e municípios brasileiros. *In: Revista Serviço Social em Perspectiva*, Montes Claros (MG), Vol. 8, Num. Especial I, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/7986> acesso em 05. jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o trabalho do Assistente Social na Política de Educação.** Brasília: CFESS, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação.** GT Educação. CFESS, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A(O) psicólogo(a) e a(o) assistente social na rede pública de educação básica:** orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Brasília, DF: CFP/CFESS, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica.** 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira?:** um olhar sobre o presente. Brasília, DF: CFP, 2022.

ELY, F. R. **Serviço Social e Interdisciplinariedade.** Katálysis. Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 113-117, jan/dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1796/179618281013.pdf>

FACCI, M. G.D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **Exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2013.

FÉRRIZ, A. F. P.; MOREIRA, C. F. N.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). **Tijolos contra muros:** contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/tijolos-contra-muros>

FÉRRIZ, A. F.P. O Serviço Social e os desafios do trabalho profissional. *In:* **Assistentes sociais do Brasil:** requisições institucionais e respostas profissionais. CFESS, Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5497/n0XmRUcXk5GgQlUnPx9XOZN6lnJ6QB2K.pdf>

FRIGOTTO, G. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil:** concepções e materialidade. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11476459-Qualidade-e-quantidade-da-educacao-basica-no-brasil-concepcoes-e-materialidade.html>. Acesso em: 03 jan. 2026.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In:* **CFESS/ ABEPSS. Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/iamamoto-201804131241048556780.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

LEONARDO, N. S. T; *et al.*: As queixas escolares: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 80-105, 2022. DOI: 10.14393/0Bv6n1.a2022-64385. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64385>. Acesso em: 2 jan. 2026.

LIMA *et. al.* Psicologia Escolar e Serviço Social na Educação Básica: trilhando caminhos e parcerias. *In:* Lima L. R; Nunes, L. G. A; Silva, S. M. C.; Souza, M. P. R. (Org.). **Práticas críticas em psicologia escolar e educacional:** experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; AQUINO, F. S. B.; GUZZO, R. S. L.; SOUZA, V. L. T. **Psicologia Escolar Crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas, SP: Alínea, 2018.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. **Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019**. Brasília, DF: MEC, 2025.

MOREIRA, C.F.N. Serviço Social na Educação Básica: particularidades do trabalho de assistente social no atual cenário carioca. *In*: PEREIRA, Larissa Dahmer, ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Orgs). Coordenadoras da série Valéria Forti, Yolanda Guerra. **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

NEGREIROS, F.; FONSECA, T. S. (Org.). **Psicologia escolar crítica e registros documentais**. Campinas, SP: Alínea, 2021.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Nova York, 2006. Disponível em: <https://acnudh.org/pt-br/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> Acesso em 05 jan. 2026.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Quieroz, 1989.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2022. DOI: 10.11606/9786587596334.

SILVA, S. M. C. da; BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A. *et al.* Desafios da psicologia escolar e educacional como campo de estudos e área de atuação profissional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e202401, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vWbrcdRSnmLsf3bfpftxxz/?lang=pt#> Acesso em 05 jan. 2026.

2

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres
Patrícia Vaz de Lessa

**FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PSICÓLOGOS(AS) A PARTIR
DA LEI Nº 13.935/19:
SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 13.935/2019 representa um marco histórico para a Psicologia Brasileira, consolidando a presença de Psicólogos(as) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica. No entanto, autores como Facci (2021) e Pasqualin (2025) advertem que a garantia legal, por si só, não assegura uma *práxis* transformadora. Observa-se que a inserção desses profissionais frequentemente colide com expectativas institucionais de um modelo clínico-terapêutico e patologizante, fruto de uma formação inicial muitas vezes generalista. Nesse cenário, a formação continuada emerge não apenas como uma etapa de atualização profissional, mas como um imperativo ético-político. A Lei prevê profissionais da Psicologia e do Serviço Social, mas neste texto, daremos enfoque na atuação dos Psicólogos(as).

Conforme defende Marinho-Araújo (2023), a formação em serviço é o espaço privilegiado para a construção de uma Psicologia Escolar Crítica, capaz de mediar as relações no cotidiano escolar e promover intervenções coletivas que considerem os determinantes sociais, superando a visão tradicional do processo escolar, bem como, do fracasso escolar.

Assim, intenciona-se aqui, promover reflexões que possam de fato contribuir não só com a defesa de que é preciso uma busca contínua e permanente de saberes para uma prática efetiva, mas principalmente trazer o protagonismo da educação a esse processo, já que se propõe a inserção do psicólogo como profissional da educação.

A importância do momento atual da Psicologia Escolar após promulgação da Lei nº 13.935/19 e a vivência das autoras em processos de pesquisa e extensão de formação para a atuação do psicólogo em contextos educacionais, por meio de projeto desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina, traz na discussão proposta a complexidade do campo educacional, provocando antes de mais

nada, a defesa da educação pública e sua dimensão social no desenvolvimento dos sujeitos que a compõem.

Portanto, diante do exposto, nosso questionamento para esse capítulo se revela a partir da necessidade em compreender os saberes necessários à ação do Psicólogo Escolar que possa de fato atender às diferentes demandas da educação básica, fortalecendo e contribuindo para o cumprimento da função social da escola. Tal questão surge por entendermos que no processo de inserção do Psicólogo Escolar na educação, não basta uma transposição de saberes da Psicologia ao contexto escolar; é preciso acima de tudo, internalizar os conhecimentos sobre a escolarização, sua complexidade e atravessamentos.

Para tal, iniciamos nossa jornada reflexiva entendendo um pouco mais sobre a importância do processo de escolarização, tendo a Psicologia Histórico-Cultural como abordagem norteadora de nossas reflexões. Continuando nossa trajetória reflexiva, traremos também o que na Lei nº 13.935/19 e outros referenciais técnicos oficiais dizem sobre a atuação do Psicólogo Escolar na educação básica. Por fim, intencionamos no item sobre os saberes necessários à ação, vislumbrarmos novas perspectivas que, para além de uma ação meramente interventiva, possamos pensar em ações prospectivas entre a Psicologia Escolar crítica e a educação.

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A PSICOLOGIA ESCOLAR: SABERES INICIAIS

Para que o ensino venha a constituir-se num instrumento que possibilite a transformação dos estudantes a partir da superação das condições historicamente vigentes no cotidiano escolar,

SUMÁRIO

as quais impedem muitas vezes quaisquer mudanças significativas, considera-se vital a compreensão do processo de escolarização e os elementos que o compõem. Dentre esses elementos, a função da escola como base estruturante da ação educativa, de acordo com Libâneo (2012), é a democratização do saber. Desta forma, a escola tem como função central, garantir o acesso aos conhecimentos científicos e universais produzidos ao longo da história da humanidade. Sua função precípua, está em promover a apropriação de saberes sistematizados, tornando possível por meio da ação pedagógica, a transformação de conceitos comuns ou cotidianos em conceitos científicos. Para o autor, a escola representa um dos mediadores culturais mais potentes em nossa sociedade, atuando como importante propulsora do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Tais elucidações, tem como base, os fundamentos da Pedagogia Progressista e da Psicologia Histórico-Cultural.

Libâneo (2012) também nos provoca refletir: “o dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, neste texto o autor nos permite entender como as políticas públicas estão emanadas nas diferentes conferências mundiais que interferem diretamente nos objetivos e funções da escola. Defende que, como profissionais da educação é preciso estarmos atentos quanto às tendências polarizadas sobre a função da escola, em que:

Em um extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltadas aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 16).

O autor se pauta nas contribuições de Vigotski sobre o papel da escola, entendendo a sua importância como espaço de apropriação de cultura e ciência, como condição para o desenvolvimento humano integral, e formação crítica transformadora.

SUMÁRIO

A partir desses pressupostos, a escola adquire um significado crucial de acordo com a teoria vigotskiana, uma vez que possibilita a construção de novos significados e provoca o desenvolvimento cognitivo do sujeito por meio da apropriação de conceitos e de conhecimentos científicos. A experiência escolar possibilita ao sujeito tornar-se capaz de criar formas diferenciadas de pensamento e fazer uso de suas funções psicológicas superiores como abstrair, generalizar e categorizar o pensamento, transformando, assim, a sua relação com o mundo e a sua atividade consciente.

Os processos educacionais, sejam eles formais ou não formais, são propulsores de desenvolvimento. Porém, é no contexto escolar (processo educacional formal) que existe uma intencionalidade explícita de oferecer ao estudante condições para a apropriação de conhecimentos culturalmente construídos, assegurando-se dessa forma a produção da atividade psíquica humana através do processo de conceitualização.

Para a psicologia histórico-cultural, que defende a importância de se entender a atividade psíquica relacionando-a ao contexto histórico e cultural, o processo de conceitualização é visto como forma de reflexão da realidade, que possibilita a abstração e generalização dessa realidade, favorecendo o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

De acordo com Vygotsky (2021), o desenvolvimento do psiquismo humano deve ser encarado sempre em íntima relação com as diversas formas de relações sociais vividas pelo sujeito, já que ele se torna verdadeiramente *homem* mediante a apropriação dos múltiplos instrumentos culturais acumulados ao longo da história da humanidade. Logo, o desenvolvimento cognitivo é sempre dinâmico e ininterrupto, já que as estruturas psíquicas, em desdobramento contínuo, propiciam o aparecimento de formas inusitadas de pensamento (como o pensamento teórico), permitindo à pessoa a aquisição da capacidade de interpretar conscientemente suas relações com o mundo objetivo. À medida que o sujeito transforma suas

funções psíquicas naturais principalmente através da apropriação da cultura e por meio da relação que estabelece com os demais, verifica-se que tal processo é mediado e impulsionado pelo trabalho e pelos signos, já que para Vygotsky é fundamental que o psiquismo humano seja estudado sob a mediação de instrumentos físicos e de signos (Vygotsky, 1996; Saviani, 2004).

Em decorrência, o conhecimento da relação que se estabelece entre as práticas culturais e o desenvolvimento dos processos cognitivos torna-se um aspecto de fundamental importância para o entendimento do processo psicológico do sujeito, já que a apreensão de conhecimentos científicos provoca inevitavelmente mudanças nos processos cognitivos, principalmente a partir do momento em que a pessoa consegue fazer uso desses conhecimentos nas mediações que estabelece com o mundo objetivo. E ainda, entre essas práticas culturais, a escolarização torna-se uma das mais importantes, uma vez que desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos processos cognitivos mais avançados ou das funções psicológicas superiores, como o pensamento conceitual teórico.

As funções psicológicas superiores relacionam-se às formas psicológicas complexas típicas humanas, desenvolvidas a partir da internalização de formas culturais de comportamento, tais como: controle consciente do comportamento, atenção voluntária, memorização mediada, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento e linguagem. Por essa razão, busca-se desvendar de que forma as relações entre o ensino e a aprendizagem podem concorrer para transformar essas funções psicológicas, pois considera-se que o ponto central da teoria vigotskiana é o de entender as mudanças ocorridas no desenvolvimento, as quais devem sempre ser analisadas em suas dimensões filogenética e ontogenética, levando em consideração a história e o contexto social nos quais o sujeito se insere/é partícipe.

Neste sentido, cabe à educação escolar propiciar o acesso e a apropriação de conhecimentos cientificamente elaborados, de saberes sistematizados, formando as novas gerações e levando ao

SUMÁRIO

SUMÁRIO

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso favorece certas mudanças qualitativas no modo de pensar dos estudantes e em sua conscientização em relação ao lugar ontológico a ser por eles ocupado no mundo atual. Logo, o fato de educar não se limita somente à transmissão de conhecimentos, já que sua finalidade última é possibilitar, através dos conhecimentos adquiridos, o livre desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos.

De acordo com Davidov (1988), o pensamento teórico opera mediante fenômenos inter-relacionados, que integram um sistema. Ao tratar-se de um determinado modo de pensamento que opera por meio de conceitos, permite ao sujeito um modo de pensamento descontextualizado e abstrato, que busca incessantemente a análise e a síntese dos fenômenos. Assim, para o autor, o ensino é o elemento preponderante para o desenvolvimento do pensamento conceitual, tendo como base o conteúdo produzido historicamente, já que é por meio da aquisição dos diversos conhecimentos científicos que o indivíduo adquire formas de pensamento mais complexas. Portanto, conhecimento e pensamento são indissociáveis e se fundem reciprocamente.

Os conceitos científicos, trabalhados no âmbito escolar, acarretam a constituição de modos de pensamento mais complexos, pois articulam a realidade prática às diversas teorias. A escola, dessa forma, transpõe a realidade prática, possibilitando ao indivíduo a elaboração e reelaboração de conhecimentos que constituem, o que Vygotsky denominou, de pensamento conceitual ou teórico.

Esse modo de pensamento produz o desenvolvimento de diversos processos cognitivos tais como os de abstração/análise e de generalização/síntese. Não obstante, é fundamental ressaltar que esse modo de pensamento nem sempre é conquistado pelo indivíduo, posto que se relaciona diretamente às formas de mediação oferecidas na escola quanto à aquisição de conhecimentos. Logo, ao focalizar a atenção sobre a aquisição de conhecimentos escolares, deve-se

estar consciente sobre o desenvolvimento de conceitos científicos e o reflexo da aquisição destes conceitos na vida do ser humano. Assim, a aquisição de conceitos científicos entrelaça-se intimamente ao desenvolvimento de funções intelectuais complexas, favorecendo ao indivíduo um modo de funcionamento psíquico mais sofisticado.

Ao discutir a formação de conceitos científicos, Vygotsky (1999) aponta a impossibilidade de que um conceito possa vir a ser simplesmente transmitido pelo professor, pois este deve oferecer oportunidades ao aluno para que ele mesmo possa adquirir novos conceitos a partir de experiências diversas. A escola, ao ensinar conceitos sistematizados, perpassa por campos às vezes inatingíveis à experiência humana e por essa razão os processos de ensino e aprendizagem devem sempre que possível oportunizar situações de interação entre os chamados conceitos cotidianos e os científicos.

O paradigma histórico-cultural defende que ao apropriar-se de conhecimentos culturalmente sistematizados o estudante acaba por transformar sua própria atividade intelectual, já que as ações educacionais são eminentemente intencionais e possuem, portanto, a responsabilidade de promover o desenvolvimento intelectual do homem. De acordo com essa afirmação, o aluno, ao ampliar seus conhecimentos, transforma a si mesmo e consequentemente a sua interação com o meio, provocando também mudanças nesse meio.

Entretanto, é fundamental esclarecer que para facilitar o desenvolvimento cognitivo não basta que o estudante frequente a escola, ou seja, é preciso que esta promova a todo o momento prático educativo ou mediações pedagógicas que lhe favoreçam o desenvolvimento de um modo de pensamento mais complexo e mais descontextualizado, que passe a exigir-lhe não só a utilização de processos cognitivos, mas também a utilização de sua atividade consciente.

A escola, de acordo com os postulados de Vygotsky, constitui-se um dos elementos culturais que viabilizam a formação de novas

SUMÁRIO

SUMÁRIO

funções psicológicas, pois ao transformar o que é natural em cultural acaba por favorecer o aparecimento de novas formas de funcionamento psíquico. À medida que a escola é um espaço considerado altamente favorável para impulsionar os diversos tipos de interações sociais, onde o professor assume a função de mediador entre o educando e o conhecimento, verifica-se que ela também pode se constituir num ambiente capaz de provocar mudanças contínuas no processo de desenvolvimento cognitivo, já que mediante a apropriação dos diversos conceitos científicos modifica qualitativamente as estruturas psíquicas do sujeito e desenvolve ao longo desse processo uma forma de pensamento mais complexa, identificada como pensamento teórico.

Diante do exposto, ao refletirmos sobre os elementos que constituem o processo de escolarização, como conhecimento científico (**conteúdo**), mediação pedagógica (**metodologia de ensino**), desenvolvimento humano (**funções psicológicas**), afetividade (**relações interpessoais**), mediação cultural (**prática social**) tendo a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural como norte, podemos entender a íntima relação entre saberes da psicologia e da pedagogia.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO BÁSICA EM FOCO

Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica, a pergunta que se faz é: como deve ser a atuação do psicólogo escolar na educação básica? Para responder essa questão, tomamos aqui para a atuação do Psicólogo Escolar, como referência, as discussões sobre a implementação da Lei nº 13.935/2019 e outros referenciais técnicos oficiais.

Foram 19 anos de tramitação, negociações, arquivamentos, debates que resultaram na aprovação da Lei nº 13.935/2019. Psicologia e Serviço Social estiverem à frente da luta com forte atuação das entidades para a presença de Psicólogos e Assistentes Sociais nas escolas de educação básica.

Nesse cenário, o documento elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2019, sobre a atuação de psicólogas e psicólogos na Educação Básica, constitui-se como um marco histórico-político e uma das primeiras iniciativas institucionais voltadas à efetivação da Lei nº 13.935/2019. Publicado no mesmo ano de promulgação da Lei, o texto inscreve-se no campo das disputas em torno do projeto de educação pública e do lugar da Psicologia nas políticas educacionais, posicionando-se de forma crítica frente a concepções individualizantes, medicalizantes e adaptativas historicamente hegemônicas. Consideramos que, ao afirmar princípios ético-políticos comprometidos com a garantia de direitos, com a democratização da escola e com a análise das determinações sociais, históricas e institucionais dos processos educativos, o documento do CFP não apenas orienta tecnicamente a atuação profissional, mas também atua como referência político-normativa para a consolidação da Lei enquanto política pública, fortalecendo a compreensão da Psicologia Escolar como prática social inserida em equipes multiprofissionais e implicada na transformação das condições concretas de escolarização.

Outro documento importante foi elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em articulação com um Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação (MEC), envolvendo secretarias do próprio Ministério, setores representativos da educação e da saúde, bem como entidades da Psicologia e do Serviço Social é *Subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019*. O referido documento foi elaborado de forma coletiva e intersetorial, num caráter político-institucional estratégico, situado em um processo de

SUMÁRIO

disputa em torno da efetivação da Lei nº 13.935/2019 e do projeto de educação pública que se pretende consolidar.

Consideramos que ao reunir diferentes instâncias do Estado e da sociedade civil organizada, o texto reafirma que a inserção de psicólogas (os) e assistentes sociais na Educação Básica não se constitui como demanda corporativa, mas como ação articulada às políticas públicas e à garantia de direitos, fortalecendo a compreensão da Lei como resultado de um movimento histórico de defesa da educação pública, democrática e socialmente referenciada.

No que se refere às ações da Psicologia Escolar, o documento sistematiza diretrizes que orientam práticas de caráter institucional, pedagógico e intersetorial, reafirmando a atuação do psicólogo como parte integrante das equipes multiprofissionais previstas na Lei nº 13.935/2019.

No eixo institucional, destacam-se ações como o diagnóstico institucional, a análise crítica das demandas e queixas escolares, a assessoria às equipes gestoras e a participação na construção e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas.

No eixo pedagógico, o psicólogo escolar contribui para a reflexão coletiva sobre os processos de ensino e aprendizagem, para a formação continuada dos profissionais da educação e para o enfrentamento de práticas individualizantes e medicalizantes.

Já no eixo intersetorial, o documento enfatiza a articulação com famílias, serviços de saúde, assistência social e demais políticas públicas, reafirmando a atuação da Psicologia Escolar como prática comprometida com a promoção de direitos, com a superação da culpabilização dos sujeitos e com a transformação das condições sociais e institucionais que produzem as desigualdades educacionais.

Ressaltamos que, o texto explicita que a inserção de profissionais na política educacional não se reduz a respostas pontuais às

SUMÁRIO

SUMÁRIO

demandas escolares, mas se vincula à luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e socialmente referenciada, em consonância com projetos profissionais comprometidos com a emancipação humana. Ao enfatizar que a educação é simultaneamente espaço de reprodução das desigualdades e de construção de práticas contra hegemônicas, o documento reforça o caráter intersetorial da Lei, compreendendo a atuação de assistentes sociais e psicólogos como parte de uma estratégia mais ampla de fortalecimento das políticas públicas e da garantia de direitos, afastando-se de perspectivas assistencialistas ou meramente compensatórias.

O texto problematiza a centralidade excessiva de abordagens individuais e familiares quando dissociadas de análises institucionais mais amplas, indicando que tais práticas, embora necessárias, não devem se constituir como a única modalidade de intervenção, sob pena de restringir o alcance político do trabalho profissional e reforçar leituras individualizantes das expressões da questão social na escola.

Ao destacar a importância do diagnóstico institucional, da atuação coletiva, da participação nos processos de gestão democrática e da articulação com outras políticas sociais, o documento reafirma que as ações profissionais devem contribuir para a transformação das condições objetivas de acesso, permanência e qualidade da educação. Essa orientação converge diretamente com as diretrizes da Psicologia Escolar em perspectiva crítica, ao fortalecer práticas multiprofissionais comprometidas com a superação da culpabilização dos sujeitos, com a análise das determinações sociais do processo educativo e com a consolidação da Lei nº 13.935/2019 como política pública intersetorial voltada à efetivação de direitos.

Ao sistematizar as contribuições da Psicologia Escolar no contexto da Lei nº 13.935/2019, Soligo (2025) evidencia que as ações previstas nos documentos de subsídios deslocam o foco de intervenções individualizantes para práticas de caráter institucional, coletivo e preventivo. Neste sentido, coadunamos com a referida autora ao

afirmar que, a atuação do psicólogo escolar deve estar orientada para a leitura crítica das dinâmicas escolares, das políticas educacionais e das condições concretas de escolarização, contribuindo para a problematização das queixas escolares, dos processos de ensino e aprendizagem e das relações que produzem exclusão e desigualdade no cotidiano da escola.

Ao mencionar o trabalho da Psicologia, Soligo (2025) afirma que as ações de psicólogos (as) escolares incluem: a participação na construção e no acompanhamento do projeto político-pedagógico, o trabalho junto às equipes gestoras e docentes, o fortalecimento de espaços coletivos de reflexão e formação continuada, bem como a articulação com famílias e com a rede de políticas públicas, e reforça:

É importante pontuar, ainda, que o trabalho da/o psicóloga/o Escolar não deve incluir atuação clínica, atendimento individual, terapia, e que é sua tarefa a mediação institucional que promova a intersetorialidade entre os serviços públicos de saúde e assistência. Esse caminho não é uma linha reta: tem sido tortuoso e desafiador. Se ao longo de nossa história fomos compreendendo que a Psicologia Escolar não poderia ser o lugar do diagnóstico, do ajustamento, da solução individual de problemas; que seu trabalho deveria ser na/com a escola, e envolver toda a comunidade escolar e seu entorno, fomos também processos de resistência no âmbito escolar – pois tirar da/o aluna/o e de sua família o peso da responsabilização sobre o fracasso escolar, significava olhar criticamente para a escola e suas práticas, produzir desconfortos, estranhamentos, e assumir que o enfrentamento das questões escolares só é possível no coletivo, no diálogo permanente, na disposição para a mudança. Mudança que deveria acontecer em nós, no abandono de nossa suposta onipotência, e nas expectativas da escola sobre nosso trabalho (Soligo, 2025, p. 86-87).

Na pesquisa realizada por Vieira e Wagner (2025), uma revisão sistemática de artigos, as autoras buscaram responder à

SUMÁRIO

questão: o que os estudos sobre a Lei n. 13.935/2019 apontam sobre a atuação do psicólogo escolar? Foram encontrados onze estudos que destacam que o psicólogo escolar contribui no processo de ensino-aprendizagem e nas questões emocionais dos alunos e professores, trazendo uma escuta profissional e contribuindo para uma educação mais humanizada. Segundo as autoras, o estudo revela a falta de conhecimento sobre a atuação do psicólogo escolar por parte de professores e alunos, que buscam uma atuação clínica, e os desafios para a implementação da legislação.

As autoras analisam que, ainda os estudos selecionados evidencie distintas dimensões da atuação do psicólogo escolar — envolvendo aspectos normativos e políticos, fundamentos teóricos, modos de intervenção e repercussões sociais e educacionais —, a opção por tratá-las de forma integrada, como dimensões da inserção desse profissional no âmbito da Lei nº 13.935/2019, decorre do reconhecimento de que tais perspectivas convergem para um mesmo núcleo analítico: a atuação do psicólogo escolar no contexto de implementação da referida legislação.

Coadunamos com Vieira e Wagner (2025) ao defender que a Lei, ao tornar obrigatória a presença de psicólogos e assistentes sociais na Educação Básica, não pode ser analisada de maneira dissociada de suas implicações práticas, de seus referenciais teóricos e dos efeitos sociais produzidos por sua efetivação. Desse modo, a análise passa a considerar, de forma articulada, os marcos legais e políticos que sustentam essa inserção, as práticas desenvolvidas em colaboração interdisciplinar, os referenciais críticos que orientam o trabalho profissional e os impactos e desafios observados no cotidiano educacional. Consideramos então, que essa abordagem integrada possibilita uma compreensão mais abrangente e relacional, evidenciando como diferentes dimensões se interconectam no processo de efetivação da Lei e na consolidação do papel do psicólogo no contexto escolar. Interessante mencionar, que as referidas autoras

não localizaram “estudos que abordassem especificamente a atuação do psicólogo escolar no contexto da educação humanizada, o combate ao *bullying*, à evasão escolar” (Vieira; Wagner, 2025, n. p.).

Enfatizando a importância da Lei nº 13.935/2019, destacamos a afirmação das autoras:

Em resumo, a Lei 13.935/2019 possibilita que o psicólogo escolar vá além do modelo clínico tradicional, atuando como agente de transformação social, contribuindo para a melhoria da saúde mental, redução de desigualdades educacionais e fortalecimento de políticas públicas intersetoriais. Quando alinhada aos princípios da lei, portanto, a atuação do psicólogo escolar pode promover um desenvolvimento humano integral e sustentável (Vieira; Wagner, 2025, n. p.).

Nessa perspectiva, estamos na defesa de que a Psicologia Escolar deve estar compreendida com a garantia de direitos, com a superação da medicalização e da culpabilização dos sujeitos e com a transformação das condições institucionais que atravessam a experiência educativa, em consonância com os princípios que orientam a efetivação da Lei nº 13.935/2019.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EIXO TRANSFORMADOR: SABERES NECESSÁRIOS

Neste item, apresentamos o projeto de extensão, fruto de convênio entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Londrina (HUTEC), e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED). A parceria tem

como objetivo o desenvolvimento de um projeto integrado de pesquisa e extensão voltado à formação continuada de Psicólogas/os e Assistentes Sociais que compõem equipes multiprofissionais, e atuam junto aos 32 Núcleos Regionais de Ensino no Paraná.

À coordenação acadêmica do referido projeto ficou delegada a formação continuada para embasamento da atuação no contexto escolar. A proposta visa ainda, o desenvolvimento de ações que possam fornecer subsídios para ações e orientações voltadas para garantia da permanência dos estudantes, combate à evasão, mediação de situações de conflito, de racismo, de preconceito, dentre outras expressões de violência, bem como no fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Compondo o grupo de profissionais em 2025 distribuídos em todo o estado do Paraná, estavam: 112 (71%) psicólogos(as) e 46 (29%) assistentes sociais; do total de Escolas da Rede Estadual, 1.611 escolas efetivamente acompanhadas pelas equipes multiprofissionais, correspondendo a 76,56% do total de escolas da Rede Estadual.

No que se refere à formação continuada, foram realizadas em média 45 lives formativas através da plataforma *meet*, buscando a interação entre os participantes, abordando diversos temas, como, por exemplo: As atribuições de Psicólogas/os e das/os Assistentes Sociais na educação básica; Orientação às Queixas Escolares; Conceitos de Escola e Educação; Diagnóstico Socioeducacional na rede estadual de educação; Queixas escolares e atuação crítica; Gestão democrática da escola e participação da comunidade; Psicologia Histórico-Cultural, Arte e Inclusão: Atuação do (a) psicólogo(a) escolar; Autismo, Arte e Cultura; Juventude e Racismo; Educação Sexual na escola.; Gênero e Sexualidade na escola; Violência na escola; *Bullying* Medicalização; TDAH, Atenção e racismo na escola; Uso dos eletrônicos, mídias e violência na escola; O Movimento histórico da Avaliação Psicológica: desafios contemporâneos para a Psicologia Escolar; O Movimento histórico da Avaliação Psicológica:

SUMÁRIO

SUMÁRIO

desafios contemporâneos para a Psicologia Escolar; Saúde Mental na Escola: Interfaces entre Psicologia, Serviço Social e Educação. Alternadas às *lives*, ocorreram reuniões com a equipe de apoio, reuniões macro, sendo divididas em momentos para relatos de experiências e/ou grupo de estudos. Além dos encontros remotos, ocorreu o encontro presencial em Curitiba no qual os profissionais tiveram a oportunidade de apresentar suas ações, participar ativamente nos debates e reflexões através de oficinas.

Ao pensarmos no processo de formação continuada, a partir do que se exige atualmente à Psicologia Escolar, tendo como vivência o projeto citado, as pesquisas realizadas ao longo da nossa própria formação e a busca de um fazer em Psicologia que possa atender à nossa realidade educacional atual, com a Psicologia Escolar Crítica, observamos a importância do termo empregado por Marinho-Araújo e Neves (2007), formação continuada em serviço.

De acordo com estas autoras, este formato de formação permite aos profissionais uma aproximação mais efetiva entre teoria e prática. Possibilita a constituição e a construção de uma identidade profissional crítica, construção essa, considerada como um processo dinâmico e inacabado.

Acredita-se, dessa forma, que, para desenvolver e viver a identidade profissional de psicólogo escolar, seja necessário o compromisso com alternativas de formação continuada, em serviço, que possibilitem a articulação entre os saberes da experiência, as atualizações científicas e as demandas da realidade. A formação continuada não deve afastar-se da práxis desses profissionais, para, na reflexão “em serviço”, permitir o aprofundamento teórico necessário às escolhas conceituais e metodológicas mais seguras diante do inusitado que, muitas vezes, povoa a atuação (Marinho-Araújo; Neves, 2007, p. 60).

A formação continuada em serviço, mobiliza não só o aprofundamento teórico e metodológico profissional, na reflexão da prática,

SUMÁRIO

mas também se constitui alternativa para a atividade consciente dos psicólogos de potencialidades e limites a serem enfrentados no dia a dia da escola. Assim, há saberes que estão intrinsecamente entrelaçados à formação continuada que não só dizem respeito ao saber aprender, ao saber fazer, mas principalmente ao saber ser. Portanto, podemos afirmar a partir do exposto, que ao trabalharmos a formação continuada em serviço, também possibilitamos a constituição social e identitária do profissional da psicologia escolar.

Conduzir uma formação continuada em serviço requer um mergulho em uma prática real, em que o processo de compreensão do contexto e do sujeito profissional é partilhado, vivificado e dialeticamente ressignificado pelos inúmeros sentidos da experiência, da subjetividade, dos processos relacionais. Adentrar nesse universo, sedutor, mas extremamente desafiante, pressupõe escolhas éticas, compromissos sócio-políticos e uma intencionalidade constantemente aguçada, e se faz necessário que o psicólogo escolar domine saberes que o permitam atuar como mediador do desenvolvimento humano e das aprendizagens. Sua função não é curar, mas instrumentalizar os atores da escola (professores, alunos e gestores) para que as relações pedagógicas se tornem promotoras de saúde e desenvolvimento (Marinho-Araújo, 2023).

Neste sentido, entendemos que ser psicólogo escolar, e/ou um profissional da educação tendo a Psicologia como profissão, necessariamente nos remete à busca do entendimento não só de políticas educacionais, mas principalmente o entendimento sobre todo o contexto escolar em sua amplitude e complexidade, com seus elementos fundantes e específicos, que para além de uma aprendizagem restrita, opere como mediação da relação dos estudantes com o conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, na interação social e cultural dos sujeitos, a partir da compreensão de sua realidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar que a aprovação da Lei nº 13.935/2019 constitui uma conquista histórica no campo das políticas públicas educacionais, reconhecendo a inserção de psicólogas (os) e assistentes sociais na Educação Básica como condição para a garantia do direito à educação. Entretanto, consideramos que sua efetivação não decorre automaticamente da promulgação legal, mas se realiza em um campo de disputas políticas, institucionais e conceituais que exigem posicionamento, investimento público e a consolidação de práticas profissionais coerentes com os fundamentos que sustentam a própria Lei.

Nesse cenário, defendemos que a formação continuada de psicólogas (os) assume centralidade não apenas como exigência técnica, mas como eixo estratégico de defesa política e normativa da Lei nº 13.935/2019 enquanto política pública educacional.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, a formação continuada constitui-se como espaço privilegiado de desenvolvimento humano e profissional, uma vez que a consciência e o psiquismo se constituem na atividade socialmente mediada. A atuação do psicólogo escolar, inserida no cotidiano das instituições educativas, demanda a apropriação crítica de conceitos como mediação, atividade, funções psicológicas superiores e desenvolvimento humano, possibilitando a análise das condições objetivas que organizam o trabalho escolar e que produzem desigualdades educacionais. Neste sentido, nossa defesa está em que, a ausência de processos sistemáticos de formação continuada fragiliza a implementação da Lei, favorecendo a reprodução de práticas individualizantes e desarticuladas do projeto de educação pública que a legislação, os documentos técnicos e as normativas profissionais se propõem a fortalecer.

SUMÁRIO

As resoluções, referências técnicas e orientações ético-políticas do Conselho Federal de Psicologia e do Conjunto CFESS-CRESS convergem ao afirmar que a atuação profissional no campo da educação deve se orientar por práticas institucionais, coletivas, intersetoriais e comprometidas com a defesa de direitos. Esses marcos normativos reforçam que o trabalho de psicólogas(os) e assistentes sociais na escola não se confunde com intervenções clínicas individualizadas, mas se insere no âmbito das políticas públicas educacionais, exigindo condições objetivas de trabalho e processos permanentes de formação. Assim, entendemos que a formação continuada não se apresenta como iniciativa individual ou opcional, mas como responsabilidade institucional dos sistemas de ensino, em consonância com os princípios éticos e políticos que regem o exercício profissional.

Nessa direção, os saberes necessários à ação do psicólogo escolar na implementação da Lei nº 13.935/2019 envolvem a articulação entre fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, conhecimento das políticas educacionais, compreensão crítica do processo de escolarização e domínio das normativas profissionais que orientam a atuação na educação. Esses saberes se constroem na prática social, no trabalho coletivo e em espaços institucionais de formação continuada que possibilitem a reflexão crítica sobre o fazer profissional e a transformação das condições concretas de atuação nas escolas.

Por fim, defender a implementação da Lei nº 13.935/2019 implica afirmar, de forma explícita, a formação continuada como dimensão estruturante de sua implementação e como exigência normativa, ética e política. A consolidação do diálogo entre a Psicologia Escolar crítica e a educação demanda ações propositivas que assegurem processos formativos permanentes, valorização profissional e condições dignas de trabalho, em consonância com as diretrizes do CFP e do CFESS.

SUMÁRIO

O projeto de extensão mencionado no item anterior integra uma experiência inédita no estado do Paraná no contexto de implementação da Lei nº 13.935/2019, ao constituir-se como espaço de formação, acompanhamento e reflexão coletiva sobre a atuação de psicólogas(os) e assistentes sociais na Educação Básica. Ainda que atravessada por desafios estruturais e operacionais, essa experiência evidencia que a efetivação da Lei depende de iniciativas que sustentem a atuação profissional para além da inserção formal nos cargos. Ao articular universidade, sistemas de ensino e profissionais em exercício, o projeto explicita a centralidade da formação continuada como mediação fundamental entre o texto legal e a prática cotidiana nas escolas, apontando para a necessidade de que tal dimensão seja assumida como eixo estruturante da política pública.

Coadunando com Facci (2021), ressaltamos que com a Lei nº 13.935/2019, o psicólogo é convocado a ser um profissional das políticas públicas. Isso exige o saber sobre o direito à educação e a capacidade de articular a escola com a rede de proteção social, garantindo que a psicologia contribua para a emancipação do sujeito.

Nesse horizonte, a Psicologia Escolar, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, reafirma-se como prática mediadora e política, comprometida com a efetivação do direito à educação e com a construção de uma escola pública democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. 67 p.; 12 cm. **Atuação do psicólogo escolar na Educação Básica: revisão de estudos sobre a Lei nº 13.935/2019. SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.13085. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13085>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SUMÁRIO

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social na rede pública de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

DAVIDOV, V. **Problemas no ensino desenvolvimental:** a experiência da pesquisa teórica Experimental na Psicologia. Educação Soviética, 1988.

FACCI, M. G. D. **Psicologia Escolar e a Lei nº 13.935/2019:** compromisso com a educação pública. Maringá: Eduem, 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *In: Educação e Pesquisa*, 2012.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., & NEVES, M. M. B. J. Psicologia escolar e a formação continuada em serviço: Encurtando distâncias entre teorias e práticas. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, 27(1), 56-71. 2007.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano:** contribuições para a formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2023.

PASQUALIN, G. C. Atuação do psicólogo escolar na Educação Básica: revisão de estudos sobre a Lei nº 13.935/2019. **Revista Brasileira de Psicologia na Educação**, v. 29, n. 1, p. 45-62, 2025.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. *In: DUARTE, Newton. (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SOLIGO, A. A Psicologia na escola – Qual escola? Qual Psicologia? *In: Psicologia e Educação:* relações étnico-raciais e afroperspectivas. Elisabete Figueroa dos Santos; Débora Augusto Franco [Orgs.] São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

VIEIRA, E., WAGNER, F. **Atuação do psicólogo escolar na Educação Básica:** revisão de estudos sobre a Lei nº 13.935/2019. SciELO Preprints, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.13085. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13085>. Acesso em: 19 jan. 2026.

VIGOTSKI, L.S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** Coleção textos de Psicologia. WMF Martins Fontes, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5. ed. Tradução de Jose Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SUMÁRIO

3

Clarice Regina Catelan Ferreira
Vantuir Trevisol

**DESIGUALDADE,
POBREZA:**
ENFRENTAMENTO À PRECARIZAÇÃO
DA VIDA ESCOLAR

INTRODUÇÃO

A desigualdade social e a pobreza configuram-se como elementos estruturais da sociedade capitalista e se expressam de maneira contundente no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Longe de se apresentarem como fenômenos residuais ou circunstanciais, tais expressões da “Questão Social” atravessam a vida escolar e condicionam, de forma objetiva e subjetiva, os processos de ensino e aprendizagem. A instituição escolar, ao mesmo tempo em que se constitui como espaço de acesso a direitos e possibilidades de emancipação, também participa da reprodução das desigualdades sociais, sobretudo quando inserida em um contexto de retração das políticas públicas e de avanço do neoliberalismo (Lessa, 2013; Behring, 2018).

Nesse cenário, crianças e adolescentes oriundos da classe trabalhadora vivenciam processos de escolarização marcados por precariedades materiais, simbólicas e institucionais. As dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar tendem a ser interpretadas de forma individualizante, deslocando do Estado a responsabilidade pela garantia de direitos e atribuindo às famílias e aos próprios estudantes a culpa pelo fracasso escolar. Essa lógica reforça práticas de exclusão e contribui para a naturalização da pobreza no interior das instituições educativas (Patto, 1990).

Este capítulo tem como objetivo debater os impactos da desigualdade e da pobreza na vida escolar, problematizando políticas e práticas que contribuem para a precarização da escola pública, bem como apresentar possibilidades de enfrentamento a partir da atuação articulada da Psicologia Escolar e Educacional e do Serviço Social na educação básica. As reflexões, aqui apresentadas, resultam do minicurso “Desigualdade, pobreza: enfrentamento à precarização da vida escolar” e fundamentam-se em uma perspectiva crítica, comprometida com a defesa da escola pública e dos direitos sociais.

“QUESTÃO SOCIAL”, DESIGUALDADE E POBREZA NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

SUMÁRIO

A desigualdade social e a pobreza constituem expressões históricas e estruturais da “Questão Social” no capitalismo, não podendo ser compreendidas como fenômenos episódicos, circunstanciais ou derivados de falhas morais ou individuais. Conforme explicitado por Netto (2001) e Iamamoto (2007), a “Questão Social” emerge das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, particularmente da relação capital-trabalho, expressando-se nas múltiplas formas de exploração, expropriação e precarização da vida da classe trabalhadora. A pobreza, nessa perspectiva, não representa um desvio do sistema, mas uma de suas condições de funcionamento.

No contexto brasileiro, essas expressões assumem novas configurações, intensificadas pelo avanço do neoliberalismo enquanto racionalidade política, econômica e cultural a partir da década de 1990. A partir desse período, observou-se a consolidação de um projeto societário que redefiniu o papel do Estado, deslocando-o de garantidor de direitos sociais para gestor da pobreza. Conforme analisam Behring e Boschetti (2011), o neoliberalismo promove a retração das políticas sociais universais, substituindo-as por programas focalizados, condicionados e seletivos, orientados pela lógica da eficiência, do controle e da responsabilização individual. Sob o argumento de que o Estado teria demasiados gastos com as políticas sociais e que, portanto, seria causa de grandes crises, essas ações são transferidas majoritariamente para a sociedade civil. Esse período foi marcado por campanhas midiáticas pelas Reformas tendo o mercado como beneficiário, a exemplo das privatizações das estruturas públicas. A austeridade estatal ocorreu de maneira antipopular, imediatista e submissa (do Estado brasileiro aos mecanismos exteriores

de financiamento, como o FMI e BID) sob a justificativa de que a reforma era necessária e inevitável, tendo como centro o ajuste fiscal.

A lógica de austeridade fiscal que se iniciou no país a partir da década de 1990 “atropelou” aquele que minimamente se gestou como Estado de Bem-Estar Social, proposto pela Constituição Federal de 1988. A tendência, a partir daí, foi o desenvolvimento de ações focalizadas, minimalistas e seletivistas, que pouco impactaram a estrutura do capital no país. (Behring e Bosquetti, 2011). Dessa forma, o neoliberalismo delimita também qual será a função do Estado, na perspectiva do atendimento ao interesse de classe: Estado máximo, para a Economia, e Estado Mínimo, para o Social.

Esse reordenamento do Estado implica profundas consequências para as condições de vida da população trabalhadora. O desemprego estrutural, a informalização do trabalho, o rebaixamento salarial e a fragilização dos sistemas de proteção social ampliam a insegurança material e subjetiva, produzindo e reproduzindo formas renovadas de vulnerabilidade social. Chesnais (1996) denomina esse processo de mundialização da pobreza como consequência da crise estrutural do capital. O autor destaca que a ampliação das desigualdades não se restringe aos países periféricos, mas se expressa de maneira transversal, ainda que de forma mais brutal nos contextos marcados pela dependência econômica e pela histórica concentração de renda, como é o caso do Brasil.

No plano ideológico, tais transformações são acompanhadas por discursos que naturalizam a pobreza e deslocam suas causas para o plano individual. A pobreza passa a ser explicada como resultado de escolhas inadequadas, baixa escolarização ou incapacidade de adaptação às exigências do mercado, ocultando as determinações estruturais que a produzem. Esse processo de naturalização, conforme aponta Martín-Baró (1998), constitui uma forma de alienação social, na medida em que impede a compreensão crítica da realidade e legitima a manutenção das desigualdades.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Chauí (2018) aponta que a ideologia burguesa se constitui enquanto instrumento de dominação de uma classe sobre outra, apontando 5 aspectos dessa dominação: **1º)** trata-se de um conjunto de representações e normas que predeterminam e pré-formam o *que* e o *como* se deve pensar, sentir, agir e querer, negando-os enquanto novos e temporais acontecimentos; **2º)** A generalização, para toda a sociedade, de interesses específicos e particulares de uma classe, como se fossem universais, que visa ocultar a própria origem desses interesses — isto é, a existência da divisão de classes sociais; **3º)** na perspectiva de dominação de classe, a ideologia depende da produção de um imaginário coletivo em que os indivíduos possam se localizar e se identificar, legitimando, de maneira involuntária, a divisão social. Ou seja, uma ideologia torna-se hegemônica à medida que não necessita se mostrar ou apontar signos visíveis para se disseminar, mas se coloca espontaneamente como verdade igualmente aceita; **4º)** a realidade e a prática social são apresentadas por meio de uma lógica coerente, obtida por meio da lacuna e da eternidade que mascaram a realidade: a ideologia fabrica teorias a respeito da origem da sociedade e das suas diferenças sociais, mas não aponta sua origem real; **5º)** a ideologia assume uma lógica da dissimulação. Dessa forma, os discursos não tratam de falar *de* algo, mas de falar *sobre* algo. “A distinção entre as duas formas de discurso (de e sobre) pode permitir que se distinga algo que se tende a não diferenciar muito: o conhecimento e o pensamento.” (Chauí, 2018, p. 77). Para a autora, ao falar *sobre* algo, não se atua na gênese do tema, mas discorre-se sobre ele, permanecendo no seu aparente. Isso camufla o real sentido do termo. Falar *de* algo envolve compreender que, ao tratar sobre determinado assunto, não se compreende como acabado e determinado, mas em construção. A ideologia burguesa apresenta, como produto, a alienação, a qual produz uma “falsa consciência” da própria sociedade, mascarando a luta de classes. Isso aparece como uma coisa, de maneira que os indivíduos se converteram em uma parte, como algo natural e não histórico, “[...] como um fato bruto que os domina, como uma ‘coisa’ onde vivem” (Chauí, 1980, p. 30).

SUMÁRIO

No campo da Psicologia, Silvia Lane (1984) alerta que uma ciência psicológica desvinculada da realidade social concreta tende a reproduzir ideologias dominantes, contribuindo para a culpabilização dos sujeitos e para a despolitização do sofrimento humano. Para a autora, uma Psicologia comprometida com a realidade brasileira deve partir da análise das condições objetivas de vida da população, compreendendo que subjetividade e sociedade se constituem de forma dialética e indissociável.

Nesse sentido, compreender a pobreza e a desigualdade como expressões da “Questão Social” implica reconhecer que seus efeitos não se limitam à dimensão material da existência, mas atravessam os processos subjetivos, as relações sociais e as instituições. A escola pública, enquanto política social e espaço privilegiado de socialização, constitui-se como um dos principais territórios onde essas contradições se manifestam, exigindo análises e intervenções que ultrapassem leituras individualizantes e moralizantes.

A ESCOLA PÚBLICA E A PRECARIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

A escola pública brasileira encontra-se inserida em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, sendo cotidianamente atravessada pelas expressões da “Questão Social”. Em territórios caracterizados pela pobreza, a instituição escolar depara-se com demandas que extrapolam sua função pedagógica, envolvendo situações de insegurança alimentar, precariedade habitacional, violência, discriminação, sofrimento psíquico e fragilidade das redes de proteção social. Essas condições impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, configurando o que se denomina precarização da vida escolar.

SUMÁRIO

Entretanto, conforme analisado por Patto (1999), a forma como a escola, historicamente, responde a essas desigualdades tem sido marcada pela produção do fracasso escolar. Para a autora, o fracasso não é um atributo do aluno, mas um produto institucional e socialmente construído, resultante de práticas pedagógicas excludentes, de currículos descontextualizados e de uma organização escolar que desconsidera as condições objetivas de vida dos estudantes das camadas populares. A escola, ao invés de reconhecer as determinações sociais do desempenho escolar, tende a atribuir o insucesso a supostos déficits individuais, reforçando processos de exclusão e estigmatização.

Essa lógica é intensificada quando políticas sociais passam a condicionar o acesso a benefícios à frequência e ao rendimento escolar, como ocorre em programas de transferência de renda. Ao estabelecer a escolarização como requisito para o acesso à proteção social, reforça-se a ideia de que a educação, isoladamente, seria capaz de romper o ciclo da pobreza. Conforme problematizado por Ferreira (2019), essa perspectiva desloca para a escola e para os sujeitos pobres a responsabilidade pela superação das desigualdades, esvaziando o debate sobre o papel do Estado na garantia de direitos sociais universais.

Nesse contexto, dificuldades de aprendizagem, evasão escolar e comportamentos considerados inadequados passam a ser interpretados como sinais de negligência familiar ou incapacidade individual. As famílias pobres são, frequentemente, convocadas a justificar sua condição, enquanto professores e gestores escolares se veem pressionados por indicadores de desempenho que desconsideram as desigualdades estruturais. Tal processo aprofunda a precarização do trabalho docente e intensifica o sofrimento institucional, produzindo um ambiente marcado pela culpabilização e pelo esvaziamento do sentido educativo.

SUMÁRIO

Do ponto de vista subjetivo, a precarização da vida escolar produz efeitos profundos. Estudantes submetidos a situações contínuas de privação e discriminação desenvolvem estratégias de adaptação que, muitas vezes, envolvem a negação de sua condição social ou a internalização de discursos meritocráticos. Professores, por sua vez, vivenciam a contradição de reconhecer a desigualdade enquanto enfrentam sua própria precarização enquanto trabalhadores assalariados. Esses movimentos revelam, conforme Martín-Baró (1998), formas de sofrimento social que não podem ser compreendidas fora das condições históricas e materiais que os produzem.

No contexto de pobreza e desigualdade, que compõe condições-limite de vida e sobrevivência, em que a comunidade escolar está, normalmente, questiona-se a capacidade protetiva das famílias, “[...] sem trazer para o debate a fundamental presença do Estado como provedor de um sistema de garantia de direitos” (Berberian, 2015, p. 50). Dessa forma, corre-se o risco de identificar que as dificuldades da aluna e do aluno, no contexto escolar, podem ser frutos de uma negligência familiar (baixa frequência escolar, dificuldades na aprendizagem para questões além das pedagógicas, fome, “sujeira”, entre outros) e não negligência do Estado, responsável pela garantia de direitos.

Freitas (2018) aborda que a realidade educacional, no Brasil, é impactada pela forma de condução das políticas sociais a partir do neoliberalismo, em especial, depois de 2016, com características como: 1) plataformação dos processos escolares; 2) avaliações, testes e cumprimento de metas; 3) não valorização do corpo docente e responsabilizações pelo fracasso escolar; 4) privatização e militarização das escolas; 5) aprovação de matrizes curriculares sem a devida participação da sociedade (BNCC e NEM).

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à ‘aprendizagem das disciplinas básicas’ é uma demanda de longa data do status quo, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho

SUMÁRIO

inevitavelmente baseados em maior uso da tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo* (Freitas, 2018, p. 83).

A intensificação da medicalização e da psicologização das dificuldades escolares constitui outro elemento central desse cenário. Problemas que têm origem em desigualdades estruturais passam a ser tratados como transtornos individuais, deslocando o foco da análise institucional para intervenções centradas no indivíduo. Facci (2004) e Proença (2018) alertam que tais práticas reforçam a lógica excludente da escola, ao invés de promover transformações nas condições concretas de escolarização.

Diante disso, torna-se evidente que a escola pública, tal como se encontra organizada, não dispõe de condiçõesxxx materiais e institucionais para responder, isoladamente, às múltiplas demandas que lhe são impostas. A precarização da vida escolar não é resultado da ineficiência de profissionais ou da incapacidade das famílias, mas da inserção da educação em um projeto societário que subordina os direitos sociais à lógica do capital. Enfrentar essa realidade exige a articulação entre políticas públicas, investimento estatal e a atuação crítica de profissionais comprometidos com a defesa da escola pública e com a transformação das condições que produzem o fracasso escolar.

A LEI Nº 13.935/2019 COMO MARCO DO ENFRENTAMENTO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A promulgação da Lei nº 13.935/2019 constitui um marco histórico no campo das políticas educacionais brasileiras, ao reconhecer

SUMÁRIO

formalmente que os processos de escolarização são atravessados por determinantes sociais, econômicos, culturais e subjetivos que extrapolam o domínio estritamente pedagógico. Ao tornar obrigatória a presença de psicólogos(as) e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, a legislação afirma a complexidade da realidade escolar e a necessidade de respostas institucionais interdisciplinares para o enfrentamento das desigualdades.

A aprovação da lei resulta de um processo de mobilização coletiva, protagonizado por entidades profissionais, grupos de trabalhos, movimentos sociais e pesquisadores comprometidos com a defesa da escola pública há pelo menos duas décadas. Trata-se, portanto, de uma conquista política que se insere no bojo das disputas em torno do sentido da educação enquanto direito social. Em um contexto marcado pelo avanço do neoliberalismo e pelo desfinanciamento das políticas públicas, a Lei nº 13.935/2019 representa uma inflexão importante, ao tensionar a lógica gerencialista que reduz a escola a indicadores de desempenho e responsabiliza indivíduos pelos efeitos das desigualdades estruturais.

Ao reconhecer a necessidade de psicólogos(as) e assistentes sociais na escola, a legislação rompe, ao menos em termos normativos, com a concepção de que os problemas vivenciados no cotidiano escolar podem ser solucionados exclusivamente por meio de ajustes didáticos ou metodológicos. Conforme destaca Ferreira (2019), a escolarização, quando desvinculada das condições materiais de existência, tende a operar como mecanismo de reprodução das desigualdades, reforçando processos de exclusão e culpabilização das classes populares.

Nesse sentido, a Lei nº 13.935/2019 explicita que dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, conflitos institucionais e sofrimento psíquico não podem ser compreendidos como questões individuais, mas como expressões de uma realidade social marcada pela pobreza, pela desigualdade e pela precarização do trabalho

e da vida. A presença desses profissionais na escola amplia as possibilidades de leitura da realidade, favorecendo intervenções que considerem o território, a história da comunidade escolar e as múltiplas determinações que incidem sobre os processos educativos.

Todavia, a efetivação da lei enfrenta inúmeros desafios. Em muitos municípios, observa-se resistência por parte de gestores que operam sob uma lógica tecnicista e economicista, reduzindo a atuação desses profissionais a funções instrumentais ou emergenciais. Além disso, o desfinanciamento das políticas sociais e a ausência de regulamentações locais comprometem a implementação efetiva da legislação. Assim, a Lei nº 13.935/2019 não deve ser compreendida como ponto de chegada, mas como campo de disputa política permanente em defesa de uma educação pública socialmente referenciada.

CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL NO ENFRENTAMENTO DA PRECARIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão socio-técnica do trabalho, possui uma trajetória histórica profundamente vinculada ao enfrentamento das expressões da “Questão Social”, sendo tais expressões seu objeto de trabalho. Fundamentado em um projeto ético-político crítico, o Serviço Social compreende a pobreza, a desigualdade e a exclusão como produtos das contradições do capitalismo, recusando explicações moralizantes ou individualizantes dos fenômenos sociais (Iamamoto, 2007; Netto, 2001).

Além disso, o Serviço Social possui, como bandeiras de luta (dentre outras), a defesa da supremacia do atendimento às necessidades sociais em todas as políticas sociais, sobre as exigências

do lucro e do mercado, e a defesa de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e democrática em todos os níveis (CFESS, 2016).

No contexto educacional, a atuação do assistente social assume centralidade ao possibilitar a mediação entre a escola, as famílias, o território e as demais políticas públicas. A escola pública, especialmente em contextos de pobreza, torna-se espaço privilegiado de incidência das expressões da “Questão Social”, exigindo intervenções que articulem proteção social, garantia de direitos, fortalecimento das redes de apoio e da gestão democrática da escola. Conforme evidenciado na dissertação de Trevisol (2025), a precarização da vida não se limita à insuficiência de renda, mas envolve processos mais amplos de desproteção social e fragilização dos vínculos institucionais a partir da realidade em que os sujeitos estão inseridos.

O assistente social, na escola, atua na análise das condições objetivas de vida dos estudantes, no acompanhamento de famílias, na articulação com políticas de assistência social, saúde e direitos humanos, entre outras, bem como na problematização de práticas escolares que culpabilizam indivíduos por problemas de origem estrutural. Essa atuação contribui para deslocar o foco das dificuldades escolares do plano individual para o plano institucional e social, favorecendo a construção de respostas coletivas e intersetoriais.

Além disso, o Serviço Social desempenha papel fundamental no fortalecimento da gestão democrática da escola. Ao incentivar a participação da comunidade escolar em conselhos, fóruns e espaços coletivos de decisão, o assistente social contribui para a construção de uma escola mais democrática, aberta ao diálogo e à escuta das demandas sociais. Essa perspectiva rompe com modelos autoritários e hierarquizados de gestão escolar, reafirmando a educação como direito social e espaço de exercício da cidadania.

Dessa maneira, a atuação da(o) assistente social não está restrita somente ao atendimento individualizado de alunas e alunos.

SUMÁRIO

Está relacionado também a ações junto à comunidade escolar, às e aos profissionais da educação, às redes que compõem as políticas sociais, às instâncias de controle social e movimentos sociais. “[...] ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional” (CFESS, 2012, p. 38).

Ao reconhecer os limites da escola enquanto política isolada, o Serviço Social reafirma que o enfrentamento da pobreza e da desigualdade exige políticas sociais articuladas, financiamento público adequado e compromisso estatal com a universalização de direitos. A atuação do assistente social na educação, portanto, não se restringe ao atendimento de demandas imediatas, mas se insere em um projeto mais amplo e coletivo de transformação social.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES

A Psicologia Escolar e Educacional, especialmente quando fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, compreende o desenvolvimento humano como processo social e historicamente determinado. Nessa perspectiva, o psiquismo humano não é resultado de disposições naturais ou individuais, mas se constitui nas relações sociais mediadas pela cultura, pelo trabalho e pela linguagem. Tal compreensão tem implicações diretas para a análise das dificuldades escolares e dos processos de exclusão vivenciados na escola pública.

Silvia Lane (1984) afirma que uma Psicologia comprometida com a realidade brasileira deve assumir a “Questão Social” como

eixo central de sua análise, recusando modelos abstratos e universalizantes que desconsideram as condições concretas de vida da população. Para a autora, a Psicologia não pode se limitar à adaptação dos sujeitos às condições dadas, mas deve contribuir para a compreensão crítica da realidade e para a transformação das relações sociais que produzem sofrimento e exclusão.

Nesse sentido, a atuação do(a) psicólogo(a), na escola, deve priorizar intervenções institucionais, preventivas e coletivas, deslocando o foco do indivíduo isolado para o conjunto das relações que constituem o processo educativo. Facci (2004) destaca que a Psicologia Escolar, ao se comprometer com uma perspectiva crítica, atua na problematização das práticas pedagógicas, na análise das relações institucionais e na construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades humanas.

A crítica à medicalização e à patologização das dificuldades escolares constitui um dos eixos centrais dessa atuação. Proença (2018) aponta que a transformação de problemas sociais em diagnósticos individuais reforça a exclusão escolar e obscurece as determinações históricas e materiais do fracasso escolar. A Psicologia Escolar crítica, ao contrário, busca compreender o sofrimento psíquico como expressão de condições sociais adversas, recusando intervenções que reforcem a culpabilização dos estudantes e de suas famílias.

O diálogo com Martín-Baró (1998) aprofunda essa compreensão ao situar a Psicologia no contexto das lutas sociais da América Latina. Para o autor, uma Psicologia comprometida com a libertação dos povos latino-americanos deve partir do sofrimento produzido pela opressão e pela desigualdade, reconhecendo o caráter político da prática psicológica. No contexto escolar, isso implica assumir a defesa da educação pública como espaço de resistência e de produção de consciência crítica.

Assim, a Psicologia Escolar e Educacional, ao lado do Serviço Social, reafirma seu compromisso ético-político com a classe

SUMÁRIO

trabalhadora, contribuindo para o enfrentamento da precarização da vida escolar e para a construção de práticas educativas orientadas pela emancipação humana.

ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR: PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

A atuação interdisciplinar entre Psicologia e Serviço Social, na educação básica, constitui uma estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades e da precarização da vida escolar. A articulação entre essas áreas possibilita a construção de leituras ampliadas da realidade escolar, integrando dimensões objetivas e subjetivas dos processos educativos e superando abordagens fragmentadas.

Mais do que apoio técnico, a presença desses profissionais, na escola, conforme previsto na Lei nº 13.935/2019, deve ser compreendida como parte constitutiva da política educacional. Psicólogos(as) e assistentes sociais atuam conjuntamente na defesa de direitos, na articulação com a rede de proteção social e na promoção de práticas institucionais democráticas. Essa atuação rompe com modelos assistencialistas e reafirma a escola como espaço de formação humana integral e sob uma perspectiva emancipatória.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, não se reduz à soma de saberes, mas implica a construção coletiva de intervenções comprometidas com a transformação das condições que produzem o fracasso escolar e o sofrimento institucional. Trata-se de uma prática que exige formação crítica, clareza ético-política e compromisso com a defesa da escola pública enquanto direito social.

Para a efetiva presença dessas duas categorias profissionais na Educação, é necessário avançar nos debates a nível municipal, estadual e federal, em relação aos recursos e aportes financeiros,

especialmente, no que tange os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a precarização da vida escolar exige reconhecer que a escola pública não se encontra isolada das determinações sociais mais amplas, mas profundamente imbricada nas contradições do capitalismo contemporâneo. A pobreza e a desigualdade, enquanto expressões da “Questão Social”, não apenas atravessam o cotidiano escolar, mas configuram as condições objetivas e subjetivas nas quais se dão os processos de escolarização. Assim, dificuldades de aprendizagem, evasão escolar e sofrimento institucional não podem ser tratados como desvios individuais, mas como produtos históricos e sociais.

A responsabilização da escola, das famílias e dos estudantes pobres pelo chamado fracasso escolar cumpre uma função ideológica central, ao ocultar o papel do Estado e das políticas econômicas na produção das desigualdades. Conforme evidenciado por Patto (1999), a escola tende a operar como instância de legitimação das desigualdades sociais quando não problematiza suas próprias práticas e condições de funcionamento. Esse movimento reforça processos de exclusão e naturaliza a pobreza, esvaziando o caráter político da educação enquanto direito social.

Nesse cenário, a atuação da Psicologia Escolar e do Serviço Social, conforme prevista na Lei nº 13.935/2019, assume relevância estratégica. Ao reconhecer que os processos educativos são atravessados por determinantes sociais, a legislação afirma a necessidade de intervenções institucionais e interdisciplinares que superem leituras individualizantes. Psicólogos(as) e assistentes sociais, ao

atuarem de forma articulada, contribuem para a construção de leituras ampliadas da realidade escolar, fortalecendo práticas orientadas pela defesa de direitos e pela transformação das condições que produzem o fracasso escolar.

A Psicologia, quando comprometida com a realidade brasileira e latino-americana, conforme defendem Lane (1984) e Martín-Baró (1998), não se limita à adaptação dos sujeitos às condições dadas, mas se orienta pela crítica às estruturas que produzem sofrimento e exclusão. O Serviço Social, por sua vez, ao operar a partir de um projeto ético-político crítico, reafirma que o enfrentamento da pobreza e da desigualdade exige políticas públicas universais, financiamento estatal e participação social.

Dessa forma, o enfrentamento da precarização da vida escolar não se reduz a intervenções pontuais, mas demanda a consolidação de um projeto educacional comprometido com a formação humana integral. A presença de equipes multiprofissionais na escola pública constitui condição fundamental para que a educação se afirme como direito social e como espaço de resistência às lógicas excludentes do capital. Trata-se, portanto, de um campo de disputa política permanente, no qual Psicologia e Serviço Social ocupam lugar estratégico na defesa da escola pública, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERBERIAN, T. P. Serviço Social e avaliações de negligência: debates no campo da ética profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 121, p. 48-65, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/6xw7kYCSV6P66whzkQTdV7K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SUMÁRIO

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.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação.** Brasília: CFESS, 2012.

CFESS. **Bandeiras de Luta do Conjunto CFESS-CRESS.** Brasília, DF: CFESS, 2017. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-CRESS-BandeirasLuta-Livreto.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, C. R. **Ir pra escola para “erradicar a pobreza”:** escolarização, políticas sociais e desigualdade. Orientadora: Marilda Gonçalves Dias Facci. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

LESSA, S. E. C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/6KvCy44KVNNHQMlgqhcfb5L/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2026.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicologia da libertação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PROENÇA, M. **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Cortez, 2018.

TREVISOL, V. **Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida**: um estudo sobre a luta política em defesa da educação do campo no município de Cascavel/PR. Orientadora: Marize Rauber Engelbrecht. 2025. 200 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2025. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/8166>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SUMÁRIO

4

*Beatriz Landim Fabri
Ítalo Bitencourt Ciccotti
Valéria Queiroz Furtado
Jefferson Olivatto da Silva*

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL:

**FORMAÇÃO, PESQUISA
E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL**

INTRODUÇÃO

Apresenta-se o desenvolvimento de ações de um Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional pela perspectiva histórico-cultural para que possamos contribuir com a discussão da área, oportunizando a reflexão de sua inserção na Educação Básica do estado do Paraná.

Nesse sentido, o Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da universidade (LAPEE-UEL) tem se articulado em dois eixos estruturantes para o desenvolvimento de suas ações desdobrados tanto em projetos de extensão como de pesquisa. O primeiro eixo refere-se à formação de professores(as) da Educação Infantil e do primeiro ciclo com o intuito de articular ações com as comunidades escolares na região de Londrina e adjacentes e, em conjunto com as secretarias de educação, a formação continuada em vista da educação ambiental e da educação étnico-racial por meio de processos pedagógicos lúdicos com contação de histórias e desenvolvimento de jogos, brincadeiras e brinquedos com materiais recicláveis. O segundo eixo, por sua vez, trata da atuação profissional de psicólogos(as) que trabalham diretamente na Educação, tanto na modalidade de formação continuada em vista da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), juntamente com Assistentes Sociais na Rede Estadual de Educação do Paraná, e outro projeto que se debruça sobre as Políticas Públicas de Educação Básica no estado a respeito da inserção do(a) profissional em um cenário macroestrutural.

Assim, a existência do LAPEE-UEL se constitui como um dispositivo crítico para enfrentar práticas patologizantes, fortalecer leituras sócio-históricas do desenvolvimento e formar profissionais capazes de atuar de maneira transformadora nas instituições de ensino. À vista disso, os docentes do Departamento de Psicologia Social e Institucional (PSI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) tiveram a iniciativa de formalizar o laboratório enquanto

SUMÁRIO

um ambiente acadêmico para a defesa de uma psicologia escolar crítica, situada na realidade escolar paranaense e comprometida com o papel social do psicólogo escolar e com as implicações deste no ambiente institucional.

No tocante à historicidade do LAPEE-UEL e de seus objetivos como mecanismo institucional de formação, inicialmente as ações produzidas já eram realizadas de forma menos integrada antes de sua formalização. Essa iniciativa surgiu como um local de articulação de ensino, pesquisa e extensão com os professores do departamento, bem como contando com docentes de outros cursos (Educação, Literatura e Serviço Social) para colaborarem com o aprimoramento da criticidade educacional e formativa.

Assim, a seguir será apresentada a importância do tripé do Ensino Superior com vistas na formação inicial e continuada para a área e na sequência a discussão de dois eixos de atuação do LAPEE-UEL.

POR UMA PSICOLOGIA ESCOLAR AMPLA: DOS PROJETOS VINCULADOS

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui um dos pilares estruturantes da universidade pública brasileira e está prevista constitucionalmente como princípio organizador da educação superior. Conforme aponta Dias (2009), embora esse princípio esteja amplamente difundido na legislação e nos documentos oficiais, sua efetivação concreta ainda representa um desafio cotidiano nas instituições universitárias, exigindo mudanças pedagógicas, curriculares e institucionais profundas.

No âmbito do ensino, a articulação com a pesquisa e a extensão possibilita uma formação que ultrapassa a mera transmissão

SUMÁRIO

de conteúdos, o que no caso do LAPEE-UEL, possibilita que estudantes de graduação e pós-graduação desenvolvam discussões e debates a partir da discussão, apresentação e contato direto com as demandas dos projetos. Outrossim, todos(as) os(as) professores(a) envolvidos/as do departamento no LAPEE-UEL estão em disciplinas que tratam da Educação, tanto no curso de Psicologia quanto de licenciaturas. Segundo Dias (2009), quando ensino, pesquisa e extensão se encontram integrados, produzem mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo uma formação profissional fundamentada na relação dialética entre teoria e prática. Assim, por meio da área da Psicologia Escolar, o LAPEE-UEL situa os fenômenos educacionais em contextos históricos, sociais e institucionais mais amplos.

A pesquisa ocupa papel central na formação discente, especialmente por se constituir como princípio educativo. Conforme destacam Assis e Bonifácio (2012), não se pode conceber a universidade sem a produção de conhecimento, pois é por meio da pesquisa que o estudante desenvolve postura crítica, reflexiva e investigativa. Para as autoras, a pesquisa rompe com um ensino meramente reprodutivo e contribui para a formação de profissionais capazes de problematizar a realidade educacional e construir práticas contextualizadas.

Nesse sentido, Dias (2009, p. 40) afirma que “a pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, possibilitam operacionalizar a relação entre teoria e prática, a democratização do saber acadêmico e o retorno desse saber à universidade, testado e reelaborado”. Essa perspectiva é particularmente relevante para a Psicologia Escolar, uma vez que o conhecimento produzido precisa dialogar continuamente com as demandas concretas das instituições educacionais.

A extensão universitária, por sua vez, configura-se como espaço privilegiado de interlocução entre universidade e sociedade. Assis e Bonifácio (2012) ressaltam que a extensão possibilita ao discente vivenciar o fazer profissional em contextos reais, favorecendo

o contato direto com a comunidade e com os desafios sociais e educacionais existentes. Trata-se, portanto, de um eixo formativo que contribui para uma formação ética, socialmente comprometida e sensível às desigualdades presentes no campo educacional.

De acordo com Dias (2009), a extensão não deve ser compreendida como atividade acessória ou assistencialista, mas como parte constitutiva do currículo e da formação acadêmica. A autora destaca que a integração das ações extensionistas às disciplinas e aos projetos de pesquisa fortalece a formação integral do estudante e amplia o alcance social do conhecimento produzido na universidade.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão potencializa a formação discente ao possibilitar experiências formativas mais complexas. Conforme afirmam Assis e Bonifácio (2012), a formação universitária só se completa quando o estudante tem acesso aos três eixos de forma integrada, pois é essa articulação que garante o desenvolvimento profissional, científico e humano. No campo da Psicologia Escolar, essa integração favorece a construção de práticas profissionais comprometidas com a transformação das realidades educacionais. Nesse sentido, os projetos possibilitam uma experiência *in loco* das queixas escolares, bem como a oportunidade de colaborar com a mediação escolar de forma concreta e contextualizada, em outras palavras, superando a centralidade da educação em um único foco (ou patologia), conforme historicamente fez parte do cenário da Psicologia Escolar (Dias; Patias; Abaid, 2024; Martins; Facci, 2016; Santos Barbosa; Duarte, 2024).

Além disso, a tríade ensino-pesquisa-extensão contribui para o fortalecimento da Psicologia Escolar enquanto campo de conhecimento e de atuação. Dias (2009) argumenta que a universidade deve assumir o compromisso de produzir conhecimentos socialmente relevantes e devolvê-los à sociedade por meio de práticas formativas e interventivas. Assim, a Psicologia Escolar se consolida como área capaz de responder criticamente às demandas educacionais

SUMÁRIO

contemporâneas. Como destaca Facci (2015), tomando como base a psicologia histórico-cultural, essa mediação do profissional da educação pode disponibilizar um ambiente favorável à compreensão de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma espontânea, mas depende de condições concretas de ensino intencionalmente organizado.

Por fim, pode-se afirmar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui um projeto ético-político de formação. Conforme destacam Assis e Bonifácio (2012), formar profissionais críticos implica articular produção científica, ensino qualificado e intervenção social. Na Psicologia Escolar, esse projeto se traduz na formação de psicólogos capazes de compreender a complexidade das instituições educacionais, produzir conhecimento comprometido com a realidade social e atuar de forma ética, crítica e transformadora. Da mesma forma, encontra-se como comum da prática psicológica o Assessoramento, composto por uma série de contribuições à diversas áreas do ambiente escolar visando o melhor fluxo do processo pedagógico, bem como outra responsabilidade do psicólogo escolar está na orientação parental, na medida em que há a receptividade para tal, consegue disponibilizar aos pais e responsáveis ferramentas para uma melhor compreensão do período de vida destes dos estudantes à luz do desenvolvimento humano, da psicologia com crianças e adolescentes, permitindo assim um convívio intra e interfamiliar mais harmônico (Costa; Souza; Roncaglio, 2021).

Por sua vez, à vista da relevância da tríade extensão-ensino-pesquisa, tomando como objetivo fundante do Laboratório apoiar o ensino de graduação e de pós-graduação do curso de Psicologia, cabe à sequência deste trabalho a explanação dos projetos vinculados ao Laboratório, explorando seus escopos e público-alvo em dois eixos de atuação. Do ponto de vista teórico-metodológico, esse tipo de laboratório também se beneficia da contribuição histórico-cultural sobre a análise das condições de ensino. Como indica Cruces (2017,

SUMÁRIO

p. 28), “[...] a formação nessa área [Psicologia Escolar] não é priorizada na grade curricular dos cursos, ela é geralmente desvinculada de nossa realidade sociocultural [...]”.

PRIMEIRO EIXO - FORMAÇÃO DOCENTE

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA

A existência do projeto “Formação Docente em Educação Ambiental na Infância: práticas pedagógicas lúdicas à luz da BNCC”, coordenado pela Profa. Dra. Valéria Queiroz Furtado, decorre de um conjunto de fatores que atravessam tanto o cenário educacional quanto às demandas sociais contemporâneas. As legislações que orientam a Educação Ambiental no Brasil — entre elas a Política Nacional de Educação Ambiental (EA), o Decreto nº 4.281/2002 (Brasil, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei nº 14.926/2024 (Brasil, 2024a) — determinam que a EA seja desenvolvida de maneira contínua, permanente e integrada a todos os níveis de ensino, incluindo a etapa da Educação Infantil. Entretanto, apesar do avanço legal, a prática cotidiana revela um distanciamento entre o que é previsto pelas políticas públicas e a formação continuada das docentes responsáveis por implementar tais princípios. Constata-se que a maioria das professoras apresenta fragilidades na articulação entre teoria, ludicidade e práticas sustentáveis, além de dificuldades com recursos digitais e pouca aproximação com metodologias que integrem sustentabilidade e desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de uma ação sistemática de formação continuada que promova o contato dos docentes com fundamentos atualizados, experiências pedagógicas

significativas e estratégias de inserção da EA no cotidiano da Educação Infantil. A proposta, portanto, nasce do compromisso ético e político do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UEL (LAPEE-UEL) em atuar na formação de profissionais que lidam diretamente com a primeira infância, contribuindo para municípios com baixos indicadores educacionais e ampliando o alcance social da universidade pública.

O projeto estabelece como objetivo geral qualificar as práticas de professoras da Educação Infantil a partir de uma formação continuada em Educação Ambiental (EA) fundamentada na ludicidade e na BNCC. De forma articulada a esse propósito maior, a atuação da ação extensionista oferece subsídios teóricos atualizados acerca da EA crítica e do desenvolvimento infantil; promove a criação e o uso de materiais recicláveis como recursos didáticos; incentiva vivências sensoriais e lúdicas que fortaleçam vínculos afetivos com a natureza; e acompanha a aplicação das propostas em sala de aula, fomentando processos reflexivos sobre o próprio fazer pedagógico. Entendido dessa forma, o projeto não se limita à transmissão de informações: propõe-se a construir condições para que a EA fosse apropriada pelas professoras como eixo integrador de sua prática docente, fortalecendo tanto sua dimensão política quanto pedagógica.

A metodologia utilizada estrutura-se em etapas complementares, que permitem integrar diagnóstico, formação teórica, oficinas práticas e acompanhamento das atividades em sala. No tocante à ação, o processo tem início com a aplicação de formulários diagnósticos enviados às docentes inscritas nos municípios atendidos, o que possibilitou mapear suas experiências prévias, suas dificuldades e suas necessidades. Os dados coletados em aplicações anteriores revelaram uma predominância de práticas espontâneas de EA, mas pouco sistematizadas; um uso amplo, embora pouco intencional, de materiais recicláveis; e expressivas dificuldades relacionadas ao domínio de tecnologias digitais, sobretudo entre docentes com maior tempo

SUMÁRIO

de atuação. Esses achados orientaram o desenho do curso formativo, tornando-o sensível às particularidades dos diferentes contextos.

Dessa forma, foram organizados cursos de formação em formato remoto, sistematizado em módulos disponibilizados semanalmente via Google Classroom. Cada módulo continha vídeos explicativos, textos selecionados, leituras comentadas e atividades reflexivas que abordam desde fundamentos da Educação Ambiental crítica até aspectos do desenvolvimento infantil e da ludicidade. O projeto discute a relevância de a formação articular conhecimentos teóricos e desafios práticos, permitindo que os docentes revisem concepções, reorganizem sua prática e compreendam como a EA pode se inserir na Educação Infantil de maneira coerente e contínua.

Concluída a etapa de formação remota, foi estruturado quando possível, uma formação presencial, durante a qual a equipe do LAPEE visitava os municípios participantes e conduzia oficinas que apresentavam jogos, brinquedos e recursos pedagógicos confeccionados com materiais recicláveis. Essas oficinas constituíram um momento de maior integração entre universidade e escola, pois possibilitam que as docentes experimentem as propostas, discutam suas potencialidades e identifiquem maneiras de adaptá-las às realidades locais. O protagonismo das docentes é incentivado durante todas as atividades, buscando fortalecer a dimensão prática e criativa do trabalho pedagógico.

Por fim, após a etapa presencial, as professoras são orientadas a aplicar atividades sustentáveis em suas salas de aula, com crianças de diferentes faixas etárias. Assim, foi solicitado que documentassem essas experiências em portfólios, nos quais descrevem a turma, os materiais utilizados, o desenvolvimento da atividade, a participação das crianças e os resultados obtidos, além de incluir registros fotográficos/audiovisuais e uma autoavaliação reflexiva. O conjunto desses portfólios oferece ao projeto um panorama rico e detalhado sobre a forma como os docentes se apropriam da

SUMÁRIO

formação e a traduzem em práticas inovadoras. Vivências como contações de histórias com materiais reciclados, propostas sensoriais com elementos naturais, experiências de pintura com terra e dinâmicas de coleta seletiva mostram que as professoras são capazes de implementar práticas criativas, acessíveis e alinhadas ao desenvolvimento infantil sustentável.

A avaliação final da última interação do projeto combinou análise das atividades teóricas, participação nos módulos, observações feitas nas oficinas e reflexão sobre os portfólios. Os altos índices de envolvimento — com mais de 93% de participação e 84% de aprovação — evidenciaram o impacto positivo da formação. Mais do que números, os resultados demonstraram que as professoras puderam ressignificar sua compreensão a respeito da Educação Ambiental, passando a inseri-la não como conteúdo isolado, mas como prática cotidiana, sensível e integrada ao brincar, ao cuidado e às relações com a natureza.

Conclui-se, portanto, que o projeto de extensão estabeleceu uma experiência significativa para a formação em Psicologia Escolar, formação docente e práticas pedagógicas sustentáveis. Ao integrar o diagnóstico, a formação, as oficinas e os acompanhamentos, a ação extensionista contribuiu para fortalecer a autonomia pedagógica dos docentes, ampliar seu repertório metodológico e promover a construção de ambientes escolares mais sensíveis à infância e ao meio ambiente. Os resultados demonstram que a formação docente continuada, quando orientada por princípios críticos e fundamentada em práticas concretas e acessíveis, constitui uma via potente para transformar o cotidiano das escolas, especialmente em municípios com menor acesso a recursos formativos. Assim, o projeto reafirma o compromisso da universidade pública com a promoção da educação de qualidade, com a democratização do conhecimento e com a formação de sujeitos — crianças e docentes — capazes de estabelecer relações mais éticas, responsáveis e afetivas com o mundo natural.

SUMÁRIO

2. EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA

O projeto de extensão “O protagonismo das professoras da infância e as relações étnico-raciais: proposições lúdicas a partir de jogos, brinquedos, brincadeiras e hora do conto”, coordenado pelo Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva, também se configura como uma ação de formação continuada, voltada para professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com forte ênfase na articulação entre relações étnico-raciais e ludicidade. A proposta, vigente entre os anos de 2022 e 2026, surgiu de uma demanda social urgente em vista da tardia aplicação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) – sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: compreender como práticas pedagógicas podem contribuir para o enfrentamento do racismo na cultura escolar, articulando saberes acadêmicos e saberes tradicionais para promover bem-estar e justiça social. Referente à importância da ação, apesar da legislação sobre educação étnico-racial ultrapassar duas décadas, ainda há lacunas na formação inicial e continuada das professoras, especialmente em relação ao uso de histórias infantis, critérios de seleção de materiais e práticas afirmativas e antirracistas. Assim, o projeto justifica-se pela necessidade de atualizar o repertório pedagógico dessas docentes, fortalecendo sua atuação diante da urgência por práticas educativas que valorizem as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Com o objetivo de fortalecer a relação entre universidade e sociedade, o projeto buscou implementar e avaliar uma formação continuada inovadora que integrasse a educação ambiental e educação das relações étnico-raciais como dimensões indissociáveis da sustentabilidade. Entre seus propósitos ancora-se a identificação de concepções racistas – principalmente na escolha de histórias e atividades afirmativas – e dificuldades das professoras sobre tais temas, o debate sobre barreiras presentes em sua formação acadêmica, o incentivo ao uso de práticas lúdicas (como histórias, jogos

e brincadeiras), a discussão sobre saberes tradicionais relacionados à água, plantas medicinais e tecnologias ancestrais, e a promoção de práticas afirmativas e anti racistas no cotidiano das escolas.

A iniciativa também visava formar bolsistas em termos de negritude e indigeneidade, ampliar a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, promover feiras itinerantes com um evento integrador, mapear dados étnico-raciais das redes municipais e consolidar a participação das Secretarias de Educação na formação. Desse modo, o projeto em parceria com municípios construiu uma rede colaborativa que envolve universidades, escolas, comunidades tradicionais de terreiro e instituições externas, reafirmando os princípios extensionistas da UEL e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

A metodologia adotada destaca-se pela amplitude e pela articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Estruturado como uma pesquisa-ação quali-quantitativa, o projeto utiliza a metodologia das Constelações de Aprendizagem (Silva, 2024) em vista da importância do pertencimento étnico-racial na trajetória escolar, organiza a formação em quatro módulos de 25 horas cada, combinando atividades síncronas e assíncronas, práticas pedagógicas e visitas técnicas de acompanhamento nas unidades escolares dos municípios participantes. Inicialmente, eram aplicados formulários diagnósticos para levantamento de dados sobre formação docente, conhecimentos sobre relações étnico-raciais, legislação, BNCC e práticas lúdicas. A análise quali-quantitativa constata testes pareados e testes de McNemar e o uso de Análise de Conteúdo para interpretar portfólios digitais produzidos pelas docentes, baseando-se nas categorias sustentabilidade, pertencimento étnico-racial, diversidade e práticas afirmativas. Os módulos temáticos trataram de mitos e cosmogonias africanas e indígenas, reinos e heroínas desses povos, valores civilizatórios ligados ao Bem-Viver e ao Ubuntu, e protagonismos femininos na história recente. Cada módulo exigia que as professoras produzissem planos de intervenção e desenvolvessem atividades

SUMÁRIO

SUMÁRIO

em sala, documentadas em portfólio digital com fotos, vídeos, registros e análises reflexivas. Paralelamente, estudantes bolsistas e não bolsistas, tanto da graduação (Psicologia, Pedagogia, Artes Visuais e História) e pós-graduação em Psicologia participaram da produção de materiais pedagógicos, desde jogos e brinquedos sustentáveis, sugestões de atividades até visitas técnicas, acompanhamento remoto das professoras e participação em eventos.

Além desse projeto, o Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva, também coordena um projeto de pesquisa, “Mediações entre complexo cultural junguiano e filosofia Ubuntu no entendimento das narrativas para crianças”, que se articula com o projeto de extensão e visa explorar e discutir a importância de histórias e provérbios africanos como historicidade do desenvolvimento humano afro-diaspórico, enquanto um mecanismo de formação de aprendizagens sociais que podem ser utilizados para a formação de professores(as) da Educação Infantil. Vale ressaltar que o projeto procura dialogar com matrizes da psicologia neojunguiana e das recentes discussões de Inteligência Artificial para entender as mediações psicossociais possíveis à disposição de práticas pedagógicas antirracistas e afirmativas.

Ressalta-se que as narrativas para crianças demonstram ser um campo fértil para compreender as aprendizagens sociais africanas e afro-brasileiras. Com efeito, a realização de um estudo exploratório de um corpus de narrativas para crianças mediando a filosofia ubuntu e o complexo cultural neojunguiano. Na mesma linha do projeto de extensão, essa pesquisa procura trazer reflexões afrocêntricas que contribuam com o estudo da educação para as relações étnico-raciais, considerando a contribuição da psicologia como mediadora decolonial de práticas pedagógicas. Além disso, destaca-se que o levantamento será por meio de diferentes línguas e utilizando-se, principalmente de buscadores de Inteligência Artificial, que possibilitarão fomentar o debate sobre vieses e tendências das *BigTechs* quanto ao uso de descritores racistas.

SUMÁRIO

Em síntese, os projetos ampliam significativamente o repertório das docentes participantes e promovem práticas pedagógicas afirmativas, antirracistas e ambientais, fortalecendo uma Educação Infantil comprometida com o enfrentamento do racismo e com a preservação da vida. Seu caráter interdisciplinar e interinstitucional, aliado à integração entre saberes ancestrais, práticas lúdicas e formação docente crítica, demonstra a relevância do LAPEE como espaço formador e articulador de projetos de alto impacto social. A iniciativa contribui tanto para a qualificação da educação na região quanto para a formação acadêmica de estudantes envolvidos, ao mesmo tempo em que fortalece políticas públicas locais e incentiva o diálogo entre universidade, escolas e comunidades tradicionais.

Esse Primeiro Eixo, por meio de seus bolsistas e não-bolsistas, tem conseguido divulgar suas informações por via digital nas mídias sociais e também pelo site institucional - sites.uel.br/lapee.

SEGUNDO EIXO – ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES E EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ

Enquanto os projetos extensionistas anteriormente descritos representam formas de intervenção direta no cotidiano escolar, o projeto agora apresentado, intitulado “Atuação de Psicólogos Escolares e Educacionais no Estado do Paraná: Concepções, Desafios e Inovações nas Políticas Públicas de Educação Básica”, coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Vaz de Lessa (2025), se constitui como um projeto de pesquisa que visa investigar e compreender

SUMÁRIO

o cenário macroestrutural em que tais práticas e o próprio Psicólogo Escolar e Educacional se inserem a nível estadual. Tal proposta, vigente desde o final de 2023 e com término previsto para o final de 2026, articula-se à pesquisa matricial “Atuação de Psicólogos Escolares e Educacionais na América Latina”, de autoria da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (Bolsista de Produtividade CNPq) e da qual diversos trabalhos foram derivados. Ao integrar-se a esse esforço coletivo e internacional, o projeto com seu escopo reduzido e focal, busca lançar um olhar aprofundado sobre a realidade paranaense, tomando por objeto de estudo a atuação concreta dos Psicólogos Escolares e Educacionais na Educação Básica do estado.

A relevância dessa investigação torna-se ainda mais premente diante da promulgação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), já citada ao longo do presente texto, cuja aprovação representou uma conquista histórica, contudo, sua materialização impõe desafios complexos e tem encontrado diversas barreiras em sua concretização, recentemente apontadas e balizadas pelo Documento de Subsídios para a Implementação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2024b). Em consonância com as orientações de tal documento, o presente projeto de pesquisa assume que, além de garantir a presença física do psicólogo na escola, é imperativo analisar de que forma essa inserção está ocorrendo e se as equipes multiprofissionais (compostas pelo psicólogo e assistente social em parceria com demais profissionais da escola) estão de fato, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, o objetivo geral desse projeto é compreender e analisar a atuação desses profissionais no Paraná, investigando suas concepções, os desafios enfrentados no cotidiano e as inovações propostas para o enfrentamento dos diferentes desafios encontrados diariamente nas escolas, desde a evasão e o fracasso escolar as questões ligadas ao *bullying* e à violência nas escolas. Busca-se entender se as práticas adotadas por esses profissionais favorecem a qualidade do cotidiano da escola e se dialogam com os direitos

SUMÁRIO

de aprendizagem e desenvolvimento assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Para tanto, parte-se do pressuposto de que uma prática ética e eficaz do Psicólogo Escolar e Educacional deve ser articulada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, superando o modelo clínico em favor de uma atuação ampla e multifocal, que potencialize as competências gerais não só dos estudantes, como dos demais profissionais e da comunidade que fazem parte daquele ambiente de interações.

Para tanto, o projeto de pesquisa se debruça sobre objetivos específicos que buscam mapear a realidade do estado em múltiplas dimensões. Inicialmente, busca-se identificar as principais referências teóricas que embasam a atuação dos profissionais nas redes públicas de ensino, bem como conhecer os percursos históricos e sociais que possibilitaram sua inserção em tais locais. Compreender a base epistemológica dos psicólogos atuantes na Educação pública paranaenses é crucial para entender se as práticas vigentes dialogam com uma perspectiva crítica e consoante com as diretrizes previstas na BNCC e demais documentos regulamentadores e orientadores ou se mantêm o foco na patologização dos estudantes. Além disso, o projeto assume um compromisso ético-político ao investigar como os psicólogos da Educação Básica têm apresentado práticas de enfrentamento a questões urgentes e estruturais da sociedade brasileira.

O projeto analisa especificamente como a categoria lida com o racismo estrutural, as questões de gênero, a inclusão de pessoas com deficiência, as diversas formas de violência e os desafios impostos pelas redes sociais e pela saúde mental no ambiente escolar. Ao colocar esses temas em pauta, reafirma-se que a Psicologia Escolar e Educacional não pode se furtar ao debate sobre direitos humanos e desigualdades sociais. Por fim, o projeto visa identificar e fortalecer redes de e entre Psicólogos Escolares e Educacionais e pesquisadores no Paraná. A intenção é que os dados produzidos não sirvam apenas para diagnóstico acadêmico, mas que fomentem articulações e ampliem ações conjuntas, potencializando a capacidade

SUMÁRIO

da categoria de intervir nas políticas públicas e transformar a realidade educacional do estado. Seu aspecto interinstitucional e a visão macro da realidade educacional paranaense demonstram a relevância do LAPEE, enquanto espaço para o debate crítico, gerador de reflexões e divulgador de informações necessárias e relevantes para a criação de políticas públicas. Assim, o projeto se consolida enquanto mecanismo capaz de promover a expansão da psicologia nas escolas paranaenses, sob o valor da crítica, da inovação e do compromisso social.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA MULTIPROFISSIONAL DE PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

O projeto “Formação Continuada Multiprofissional de Psicólogos e Assistentes Sociais na Rede Estadual de Educação do Paraná”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres, que integra extensão e pesquisa, nasce no ano de 2025 diante de um diagnóstico preocupante: o cenário de profundas desigualdades educacionais, agravadas drasticamente pelo contexto pós-pandêmico no Brasil. Os índices de evasão escolar, retenção e defasagem idade-série experimentados pelos governos estaduais e municipais revelam que a crise na Educação não é apenas pedagógica, mas atravessada por fatores psicossociais e econômicos. Isso posto, diferentes instâncias de atuação têm sido desafiadas a implementar respostas frente a tais desafios, transcendendo os moldes tradicionais da Educação, defasados diante de todas as mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas principalmente nas últimas duas décadas. Para tanto, uma das respostas possíveis e necessárias para transformar tal realidade educacional é a compreensão das demandas relativas aos processos educacionais, abrangendo os aspectos psicossociais, econômicos e educacionais, objetivando ações que garantam as condições de permanência dos estudantes

no ambiente escolar e o aumento dos indicadores da qualidade educacional e do bem-estar da comunidade escolar em tal ambiente.

Assim, é nesse contexto que se insere o presente projeto integrado de pesquisa e extensão, abrangendo todos os Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Paraná, locais em que se prevê, de acordo com as legislações em vigor, a atuação de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de Educação Básica fundamentado na premissa de que a transformação da realidade descrita exige a compreensão profunda dos processos educacionais em seus aspectos psicossociais, econômicos e culturais. O objetivo central é duplo, ofertar uma formação continuada para psicólogos e assistentes sociais que compõem as equipes multiprofissionais vinculadas aos NREs, ao passo que também é feita a sistematização do trabalho a ser realizado por tais equipes, a partir do mapeamento das demandas das diferentes escolas da rede pública estadual de Educação. Ou seja, o projeto atua não apenas para promover a inserção dos profissionais na rede, mas também de garantir que tal inserção e sua atuação estejam alinhadas com os documentos normativos e às necessidades reais enfrentadas pelas escolas públicas da rede estadual de ensino.

Metodologicamente, o projeto estrutura-se em 6 eixos de ação, complementares entre si e que buscam articular tanto o tripé ensino-pesquisa-extensão, quanto e especialmente, a teoria à prática cotidiana. O primeiro eixo se refere à formação continuada dos psicólogos e assistentes sociais que atuam junto às equipes multiprofissionais de cada NRE. As atividades do segundo eixo voltam-se ao mapeamento e às orientações necessárias para o envolvimento da rede intersetorial de proteção social básica nos territórios onde estão localizadas as escolas estaduais. Já o eixo três representa uma atuação mais direta com as escolas a partir de orientações técnicas, fornecidas através de atividades remotas e/ou presenciais, sobre questões ligadas às demandas apresentadas pelas escolas. O quarto eixo representa um passo substancial do projeto:

SUMÁRIO

SUMÁRIO

a sistematização permanente das experiências desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais nos NREs, possibilitando uma produção duradoura e contínua de conhecimento, bem como, a elaboração de cartilhas e diretrizes atuais da prática profissional, promovendo uma melhora das intervenções realizadas. Por fim, tudo culmina no quinto eixo: a disseminação das atividades realizadas, levantamentos feitos e conhecimentos produzidos em diferentes eventos, fazendo com que os saberes produzidos sejam acessados também pela comunidade acadêmica. Além de tais eixos, o projeto se pauta, para avaliar a sua eficácia e o público atingido, em indicadores elaborados especificamente para mensurar a eficácia das ações formativas e, especialmente, o impacto real na adequação do trabalho às demandas das escolas.

Em resumo, o projeto e, conseqüentemente o espaço ocupado pelo mesmo no LAPEE-UEL, se configura como um espaço interdisciplinar e multiprofissional, que possibilita e promove o diálogo e o aprimoramento continuado de profissionais de áreas diferentes, psicologia e assistência social, mas convergentes no que diz respeito à atuação junto às equipes multiprofissionais e os NREs. Isso viabiliza a melhora da atuação de tais profissionais, munindo-os com um arcabouço teórico mais rico para embasar uma prática em contato com a realidade de fato, atingindo, em última instância, uma melhora na rede estadual de educação, tanto na qualidade do que é ofertado quanto no bem-estar daqueles que compõem o ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido ao longo desse trabalho evidenciou que a Psicologia Escolar e Educacional, no contexto brasileiro, constitui-se como um campo historicamente tensionado por disputas teóricas, metodológicas e políticas. A história da área de início

SUMÁRIO

com práticas individualizantes, de cunho clínico e psicométrico, ainda se apresenta nas unidades escolares em contato com o LAPEE-UEL como ponto central de muitas queixas escolares, sem que se perceba a implicação das Políticas Públicas na reprodução de um cenário preocupante e exaustivo de cobranças administrativas. Reconhecer esse histórico não significa apenas revisitar o passado, mas compreender as bases sobre as quais ainda se estruturam muitas expectativas dirigidas ao psicólogo escolar na contemporaneidade.

A literatura analisada demonstra que as contribuições da psicologia histórico-cultural foram e continuam sendo centrais para a construção de uma Psicologia Escolar crítica e socialmente comprometida. Ao deslocar o foco do indivíduo isolado para as condições concretas de ensino, para a mediação pedagógica e para as relações institucionais, essa perspectiva teórica oferece fundamentos sólidos para a superação de leituras naturalizantes e biologizantes das dificuldades escolares. Compreender o desenvolvimento humano como um processo mediado, histórico e socialmente determinado implica reconhecer que a escola não é um espaço neutro, mas atravessado por contradições, desigualdades e disputas que impactam diretamente os processos de aprendizagem e de subjetivação. Nesse sentido, a atuação do psicólogo escolar passa a ser concebida como intervenção institucional, coletiva e formativa, e não como ação remediativa ou curativa restrita a casos individuais.

A discussão sobre o papel do psicólogo escolar reforçou a necessidade de uma atuação ampla, interdisciplinar e eticamente comprometida. Ficou evidente que limitar a função desse profissional ao diagnóstico e ao encaminhamento representa não apenas um empobrecimento de sua prática, mas também um obstáculo à construção de escolas mais democráticas e inclusivas. O psicólogo escolar, ao atuar junto à gestão, ao corpo docente, aos estudantes, às famílias e aos demais trabalhadores da escola, contribui para a problematização das práticas pedagógicas, para a análise crítica das relações institucionais e para a construção de estratégias

que ampliem as possibilidades de desenvolvimento humano. Essa atuação exige uma formação sólida, clareza teórica e compromisso político com a transformação das condições objetivas da escolarização.

Nesse contexto, a criação e a consolidação do LAPEE-UEL emergem como resposta concreta aos desafios historicamente postos à área. O laboratório se configura como um espaço estratégico de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a formação de psicólogos escolares alinhados a uma perspectiva não individualizante e socialmente referenciada. Ao oferecer condições para a observação crítica da realidade escolar, para a produção de conhecimento científico e para a intervenção em contextos educativos reais, o LAPEE -UEL contribui para romper com práticas imediatistas e descontextualizadas, favorecendo a construção de ações fundamentadas teoricamente e sensíveis às demandas sociais.

Conforme apresentado, os projetos vinculados ao LAPEE-UEL evidenciam, de forma concreta, o potencial transformador da articulação entre universidade, instituições públicas de Educação e unidades escolares no Primeiro Eixo. As ações de formação continuada docente, tanto no campo da Educação Ambiental quanto das relações étnico-raciais, demonstram que práticas pedagógicas críticas, lúdicas e contextualizadas são capazes de produzir mudanças significativas no cotidiano escolar. Ao valorizar o protagonismo das professoras, os saberes tradicionais, a ludicidade e a reflexão sobre a prática, esses projetos reafirmam a importância de formações que não se limitem à transmissão de conteúdos, mas que promovam processos de resignificação do fazer pedagógico. Além disso, evidenciam o papel da Psicologia Escolar na mediação de processos formativos que dialogam com questões estruturais da sociedade brasileira, como a sustentabilidade, o racismo e as desigualdades sociais.

Complementarmente, o Segundo Eixo reforça a importância de projetos de pesquisa sobre a atuação de psicólogos escolares e educacionais no Estado do Paraná amplia essa reflexão ao situar

SUMÁRIO

SUMÁRIO

as práticas profissionais em um contexto macroestrutural, marcado por políticas públicas, legislações recentes e desafios institucionais. A análise das concepções, dos desafios e das inovações presentes na atuação desses profissionais revela que a implementação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), embora represente um avanço histórico, demanda vigilância crítica, formação continuada e fortalecimento de redes profissionais. A presença do psicólogo na escola, por si só, não garante práticas emancipatórias. Nesse sentido, é necessário que sua atuação esteja alinhada aos projetos pedagógicos coletivos, aos princípios de direitos humanos e a uma compreensão ampliada do processo educativo.

Por fim, o conjunto das experiências apresentadas reafirma que a Psicologia Escolar e Educacional, quando orientada por fundamentos críticos e materializada em projetos institucionais consistentes, possui grande potencial para contribuir com a transformação das realidades educacionais. O LAPEE-UEL, ao articular a formação acadêmica, a produção científica e a intervenção social, exemplifica como a universidade pública pode assumir seu compromisso ético-político com a democratização do conhecimento e com a promoção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade. Assim, esse trabalho evidencia que fortalecer espaços como o LAPEE-UEL além de um mecanismo institucional de formação, é uma demanda histórica para a consolidação de uma Psicologia Escolar capaz de enfrentar práticas descontextualizadas e dialogar com as demandas contemporâneas e atuar de forma crítica, coletiva e socialmente comprometida nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, p. 36-50, 2012.

SUMÁRIO

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Presidência da República, 2024a.

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. Brasília: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira». Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019.** dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: MEC, 2024b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

COSTA, C. R.; SOUZA, I. E. R.; RONCAGLIO, S. M. **Momentos em psicologia escolar e educacional.** Curitiba: Juruá, 2021.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: Nossas Histórias e Nossa Realidade. *In*: ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional.** Campinas: Editora Alínea, 2017. p. 17-36.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 105–111, 2014.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2009.

FACCI, M. G. D. Avaliação psicológica das dificuldades no processo de escolarização: possibilidades de superação de uma visão individualizada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015.

LESSA, P. V.; SOUZA, M. P. R. de. Avaliação Psicológica Interventiva: escolarização e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. **Boletim Academia Paulista de Psicologia São Paulo**, São Paulo, v. 45, n. 108, jan./jun. 2025.

MARTINS, R. B. F.; FACCI, M. G. Avaliação psicoeducacional no contexto escolar: reflexão a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, 2016.

SANTOS, K. P.; BARBOSA, M. S.; DUARTE, S. M. Contribuições da psicologia escolar para o sucesso de uma instituição de educação. **Revista Encontros Científicos UniVS**, Icó, v. 6, n. 2, 2024.

SILVA, J. O. **O pertencimento negro no ensino superior**: uma investigação sobre as aprendizagens sociais no cotidiano escolar. Ponta Grossa: EDUEPG, 2024.

SUMÁRIO

5

Patrícia Vaz de Lessa

Laura Canha Borgonha da Silva

Laura Pontes Tsujioka

Mariana Meira Capucho

Maria Luiza Nogueira de A. Pereira

TEMAS QUE ATRAVESSAM A ESCOLA:

AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS
E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o trabalho de quatro pesquisas de Iniciação Científica (IC) desenvolvidas por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante os anos de 2024 e 2025. Esses estudos contemplam o levantamento e análise bibliográfico de produções científicas a respeito da atuação do psicólogo diante de temas que atravessam o contexto escolar: fracasso escolar, queixas escolares, enfrentamento ao racismo, ao *bullying*, à violência escolar, questões de gênero, participação nas redes sociais, promoção da inclusão da pessoa com deficiência na escola, saúde mental da comunidade escolar e a atuação do psicólogo escolar propriamente dita.

As referidas Iniciações Científicas estão vinculadas ao projeto de pesquisa “Atuação de psicólogos escolares e educacionais no estado do Paraná: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de Educação Básica”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Vaz de Lessa, do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Este projeto encontra-se em andamento e tem como propósito compreender e analisar a atuação de psicólogos na Educação Básica, com recorte ao estado do Paraná.

Em consonância com os princípios do projeto matricial¹, as pesquisas de IC buscam investigar o que as produções científicas, publicadas no período de 2010 a 2023, revelam a respeito da atuação de psicólogos na Educação Básica no estado do Paraná. Assim, essas pesquisas buscam ampliar o conhecimento sobre essa área de atuação, a fim de contribuir para o enfrentamento do fracasso escolar e para a melhoria da qualidade social da escola, especialmente, após a promulgação da Lei nº 13.935/2019.

1 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. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, Universidade de São Paulo”, apoio CNPQ.

SUMÁRIO

A referida lei, aprovada em dezembro de 2019, fomenta a obrigatoriedade da oferta de serviços de Psicologia e Serviço Social na Educação Básica do sistema público de educação brasileiro. Ainda, essa legislação sinaliza a importância da integração de equipes multiprofissionais para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, além de orientar a consideração pelo Projeto Político-Pedagógico no desenvolvimento desses serviços (Brasil, 2019). Assim, com o avanço da institucionalização da profissão de psicólogos(as) escolares através da Lei nº 13.935/2019, interessa-nos conhecer e analisar como tem se dado a atuação do psicólogo(a) escolar no contexto paranaense.

A presença da psicologia nas escolas teve início com a regulamentação da profissão, em 1962, com influência do modelo médico e de uma visão tecnicista, psicométrica e classificatória, sendo uma ferramenta para a reprodução de ideologias dominantes. Com isso, o trabalho do psicólogo consistia no atendimento individual dos alunos com queixas, tendo o objetivo de ajustá-lo às normas da instituição (Marinho-Araújo, 2010). Naquele momento, a utilização de testes para a classificação dos alunos era expressiva, o que demonstrava uma manutenção de ideários meritocráticos, utilizando as diferenças entre os sujeitos para justificar a distinção de seus desempenhos escolares (Piotto, 2020).

A partir dos anos de 1980, o debate se amplia para uma visão crítica dos fenômenos e essa perspectiva auxilia o repensar da profissão, questionando os modelos individualizantes e culpabilizantes dos sujeitos utilizados até aquele momento (Paula; Vargas, 2023). Essa perspectiva crítica surge evidenciada em produções científicas questionando os modelos vigentes, sendo Patto (1984, 1999) a autora que inicia esse movimento. A partir de suas contribuições, outros pesquisadores passaram a desenvolver investigações e produções teóricas alinhadas a uma abordagem crítica das dificuldades no processo de escolarização: Tanamachi e Meira (2003), Souza (2000, 2002), Facci (2007, 2009), Machado (2000), Machado e Souza (1997),

Meira (1997), Moysés e Collares (1996), Souza (2007), Lessa (2024), Barroco (2007), Facci, Eidt, Tuleski (2006), entre outros autores.

Neste capítulo, apresentamos as produções científicas numa perspectiva crítica de atuação em diversos temas que atravessam o contexto escolar.

METODOLOGIA

O presente capítulo abrange os dados de quatro pesquisas de Iniciação Científica (IC) produzidas durante os anos de 2024 e 2025 por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Estes trabalhos tratam-se de revisões e análises bibliográficas sobre a atuação do psicólogo frente a tópicos que envolvem o contexto escolar, como o fracasso escolar, queixas escolares, o enfrentamento ao racismo, as questões de gênero, a participação nas redes sociais, o enfrentamento ao *bullying*, à violência escolar, a promoção da inclusão da pessoa com deficiência na escola, a saúde mental da comunidade escolar e a atuação do psicólogo escolar propriamente dita.

Para a pesquisa das produções científicas do Estado do Paraná que se enquadram nesses temas, foram delimitados sete bancos de dados com acesso aberto, sendo eles: SciElo, Lilacs, Redalyc, Pepsic, BVS-Psi, Web of Science e PsycInfo.

O período das publicações selecionadas foi 2010 a 2023, com exceções para a pesquisa sobre saúde mental que se restringiu para as produções de 2013 a 2024. Nas pesquisas referentes ao indexador Redalyc também foi necessário diminuir o critério do ano de publicações para o período de cinco anos (2019 a 2023), devido ao tempo reduzido e a alta quantidade de resultados encontrados. Ainda, por esse mesmo motivo, na IC cujos temas eram *bullying*,

assédio, inclusão escolar de pessoas com deficiência e violência escolar, as bases PsycInfo e Web of Science foram desconsideradas.

Os temas mencionados constituíram a base para a seleção dos descritores utilizados em cada banco de dados, portanto, foram realizadas combinações diversas com os termos, conforme demonstrado na tabela abaixo (Quadro 1). Ainda, evidencia-se que a escolha de determinados filtros e mudanças nos termos-chaves foram necessárias, por causa da individualidade de cada indexador.

Quadro 1 - Lista de descritores utilizados em cada tema pesquisado

Descritores utilizados por tema			
Assédio	Psicologia escolar	Enfrentamento ao bullying	Psicologia escolar
	Psicologia educacional		Psicologia educacional
	Paraná **		Paraná **
	Atuação do Psicólogo *		Atuação do psicólogo *
	Assédio		Bullying
Violência escolar	Psicologia escolar	Participação nas redes sociais	Psicologia escolar
	Psicologia educacional		Psicologia educacional
	Paraná **		Atuação do Psicólogo *
	Atuação do Psicólogo *		Redes sociais
	Violência escolar		
Enfrentamento ao racismo	Psicologia escolar	Questões de gênero	Psicologia escolar
	Psicologia educacional		Psicologia educacional
	Racismo		Gênero
Fracasso escolar	Psicologia escolar	Queixas escolares	Psicologia escolar
	Psicologia educacional		Psicologia educacional
	Fracasso escolar		Queixas escolares

SUMÁRIO

Saúde mental	Psicologia escolar	Inclusão de pessoas com deficiência	Psicologia escolar
	Psicologia educacional		Psicologia educacional
	Saúde mental		Inclusão escolar
	Professores		Atuação do Psicólogo *
	Alunos		Deficiência
	Estudantes		Paraná **
Atuação do psicólogo	Psicologia escolar	Obs.: o descritor “Paraná” foi adicionado a todos os temas na base de dados Redalyc, devido à quantidade exorbitante de artigos encontrados; * somente no indexador Redalyc; ** exceto no banco de dados da Scielo.	
	Psicologia educacional		
	Atuação do psicólogo		

Fonte: elaborada pelas autoras.

Considerando que o trabalho tem como foco as produções do estado do Paraná, delimitou-se critérios para relacionar os resultados ao estado em questão, a saber: a) os autores do artigo estão associados a uma universidade e/ou instituição paranaense; b) a revista de publicação é paranaense, e/ou c) o conteúdo da pesquisa envolve dados ou participantes do Paraná.

Além desses critérios, a seleção das produções restringiu-se a estudos relacionados à Educação Básica. No caso da pesquisa que abordou os temas bullying, assédio, inclusão da pessoa com deficiência e violência escolar, adotou-se como critério de exclusão os artigos que tratavam de investigações realizadas na Rede Estadual de Ensino, contemplando apenas a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Básica Modalidade Especial.

Posteriormente, foram aplicados novos critérios, respeitando os objetivos de cada Iniciação Científica, com o intuito de realizar uma segunda apuração dos artigos, considerando a inviabilidade de realizar a análise qualitativa de todos os resultados devido ao prazo

para o término da IC. Os critérios de exclusão, comum às quatro pesquisas, determinaram que fossem descartados os artigos que: (a) não abordassem os temas de interesse e (b) não tratassem de práticas realizadas no estado do Paraná.

Portanto, a construção dos fichamentos e a análise dos conteúdos descritos nos artigos pautou-se nas produções selecionadas dessa segunda fase das iniciações científicas. Assim, essa etapa teve como principal objetivo investigar as referências teóricas que embasam a elaboração do artigo e as práticas dos profissionais diante dos assuntos que cada pesquisa abrange.

É válido ressaltar que, apesar da segunda fase abranger a análise qualitativa das produções selecionadas, este capítulo busca apresentar os dados e análises referentes à parte quantitativa dos resultados encontrados, principalmente daqueles compartilhados entre as quatro pesquisas, a fim de associá-los ao cenário atual da atuação do psicólogo escolar no estado do Paraná – fornecido a partir do projeto de pesquisa ao qual estas iniciações científicas se vinculam.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As quatro pesquisas de Iniciação Científica contemplam o estudo quantitativo e qualitativo em relação aos dados encontrados a partir da revisão bibliográfica. No entanto, o presente capítulo propõe-se a apresentar, principalmente, a discussão dos elementos quantitativos provenientes desse trabalho.

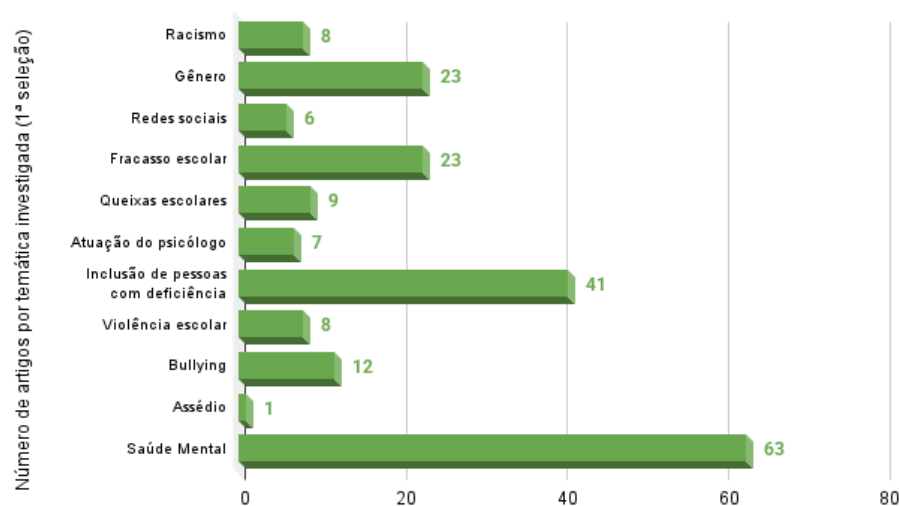
No que concerne à primeira fase da pesquisa, a revisão de literatura inicial resultou em 201 artigos que atenderam aos temas das quatro pesquisas e aos critérios utilizados para embasar a investigação. É interessante pontuar que essa quantidade indica o valor após a exclusão de resultados repetidos, assim, um artigo pode ter

SUMÁRIO

aparecido em mais de um banco de dados e com o uso de mais de um descritor, mas optou-se por enquadrá-los na ordem em que foram sendo pesquisados. Vale mencionar também que, do total de 201 artigos, não foram descartadas as produções repetidas entre as quatro pesquisas, de modo que um mesmo artigo pode estar associado a mais de um tema.

Quanto à análise do número de produções por temática (Gráfico 1), verifica-se que, entre os 201 artigos, os textos sobre a saúde mental tiveram uma expressividade maior, compondo 31,3% do total (63 artigos), seguidos pela temática da inclusão da pessoa com deficiência, que representou 20,4% (41 artigos). E dois temas – gênero e fracasso escolar – ocuparam a terceira maior quantidade de resultados, com 23 textos (11,4%) cada. Os assuntos que originaram uma quantidade reduzida de resultados foram assédio (0,5%), redes sociais (3%) e atuação do psicólogo (3,5%).

Gráfico 1 - Número de artigos encontrados em cada temática (1ª fase)



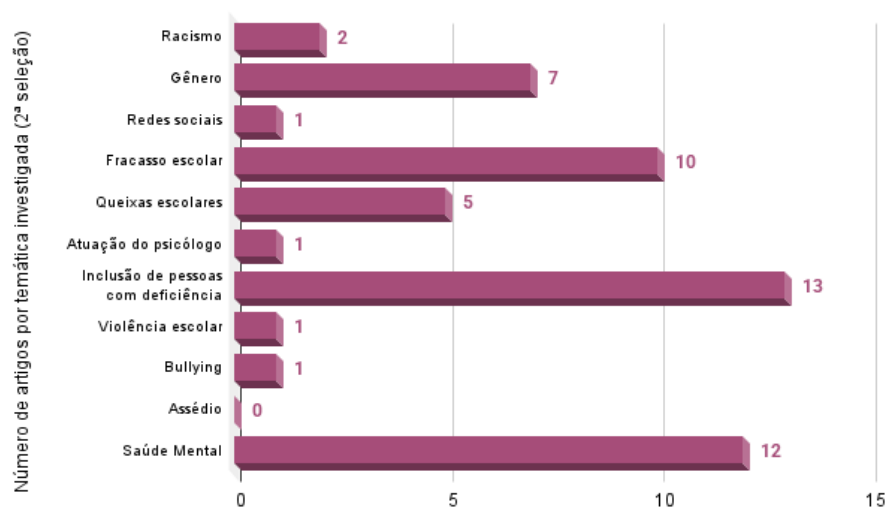
Fonte: elaborado pelas autoras.

SUMÁRIO

Em vista da proposta de estudar os conteúdos dos artigos para compreender a atuação do psicólogo no contexto paranaense e do reduzido tempo para o término da pesquisa, a aplicação de novos critérios, descritos na metodologia, reduziu essa quantidade inicial (201 artigos) para 53 artigos. A partir desse novo conjunto, realizou-se novamente a análise do número de artigos por temática (Gráfico 2). Assim, a pesquisa com descritores associados à inclusão de pessoas com deficiência passou a liderar os resultados, com um total de 13 textos (24,5%), seguido pela temática de saúde mental, com 12 artigos (22,6%). O terceiro assunto com valores de resultado expressivos foi o fracasso escolar, representando 10 produções selecionadas (18,9%).

Nessa segunda etapa, não houve textos sobre assédio que englobava os critérios determinados e quatro temáticas tiveram a representação de apenas 1 texto (1,9%), sendo eles: redes sociais, atuação do psicólogo, violência escolar e *bullying*.

Gráfico 2 - Número de artigos selecionados em cada temática (2ª fase)



Fonte: elaborado pelas autoras.

SUMÁRIO

Como mencionado, as quatro pesquisas originam-se do projeto intitulado “Atuação de Psicólogas/os Escolares e Educacionais no Estado do Paraná: Concepções, Desafios e Inovações nas Políticas Públicas de Educação Básica”, na Universidade Estadual de Londrina, do qual as cinco autoras fazem parte. Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado e o projeto não podem ser dissociados. É, portanto, importante demonstrar como os resultados obtidos pelas ICs se relacionam com a realidade paranaense atual, especialmente no que se refere à atuação dos psicólogos na rede pública de Educação Básica.

A partir da realização do projeto de pesquisa mencionado, foram obtidas informações sobre como é o trabalho destes profissionais em diversas localidades do estado, através do envio de questionários e análise de diversos temas dentro desta atuação. Nesse sentido, foram analisadas 145 respostas e ao relacionar a quantidade de produções científicas obtidas aqui com a prática de psicólogos escolares nas secretarias municipais e estaduais de educação do Paraná, foi possível perceber pontos positivos, assim como algumas inconsistências, em relação à presença de embasamento teórico adequado ao contexto paranaense.

No projeto mencionado, foi analisado quais temas estão presentes em ações e intervenções profissionais, os quais são, quase em sua totalidade, iguais ou similares aos analisados pela pesquisa aqui descrita, sendo eles: (a) enfrentamento à violência escolar; (b) enfrentamento ao fracasso escolar; (c) enfrentamento ao preconceito e discriminação étnico-racial; (d) enfrentamento ao preconceito e discriminação étnico-cultural indígena; (e) enfrentamento à medicalização e patologização; (f) gênero e sexualidade; (g) inclusão de pessoas com deficiência; (h) saúde mental; (i) educação midiática e (j) arte. A partir disso, um dado proporcionado por este é quais são os temas mais presentes na realidade dos psicólogos atuantes nas secretarias municipais ou estaduais, em conjunto com as equipes multiprofissionais e/ou comunidade escolar.

SUMÁRIO

Com esse dado, o envio dos questionários pelo projeto de pesquisa demonstrou que o tema mais trabalhado pelos respondentes é a saúde mental, com 121 respostas; seguido de enfrentamento à violência escolar, com 101, e inclusão de pessoas com deficiência, com 92. Ao comparar com os resultados das ICs (Gráfico 2), nota-se que os temas mais encontrados nas produções científicas foram inclusão de pessoas com deficiência, saúde mental e enfrentamento ao fracasso escolar, respectivamente. Desse modo, a maior discrepância observada é que o tema de violência escolar não se encontra entre os mais publicados, no contexto paranaense, apesar de estar entre os mais trabalhados pelos psicólogos atuantes. Pelo contrário, a violência escolar é um dos menos encontrados, estando presente em somente 1 artigo.

De acordo com a Nota Técnica do Conselho Federal de Psicologia, intitulada "A psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas" (2023, p. 10), a(o) psicóloga(o) deve integrar os "conhecimentos teóricos e métodos específicos para acolhimento, orientação e integração" (p. 10). Ao relacionar a recomendação do CFP com os resultados obtidos na referida IC, é possível identificar que a quantidade de publicações é mínima, apesar de ser a queixa mais presente na realidade da educação básica do Paraná. Diante desses dados, consideramos fundamental fomentar mais pesquisas, publicações e referenciais teóricos que embasam a atuação sobre o tema.

Outro aspecto interessante de ser observado pelos resultados do projeto é que a quantidade de profissionais que atuam com gênero/sexualidade e enfrentamento ao preconceito e discriminação étnico-racial, na prática, são muito similares (59 e 65 respostas, respectivamente), mas há uma discrepância entre o número de artigos em cada tema. Enquanto o tema de questões de gênero obteve 7 artigos, sendo o quarto tema mais expressivo, o enfrentamento ao racismo obteve somente 2. Isso pode demonstrar uma escassez explícita no segundo, visto que os profissionais trabalham e realizam intervenções, mas não têm acesso a embasamento teórico ou prático adequado ao contexto do Paraná.

SUMÁRIO

Ao atuar sob o tema do enfrentamento ao racismo, o psicólogo escolar deve contribuir para a luta antirracista, com debates para a valorização da cultura africana, afrobrasileira e indígena, o que também contribui para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/11, que inclui o ensino da história afro-brasileira no currículo oficial da rede pública de ensino (Brasil, 2003, 2008, 2024). Nesse sentido, apesar da atuação ser considerável, ainda é pouco pesquisada, quando contextualizada ao estado do Paraná, especialmente em comparação com temas como saúde mental e fracasso escolar, apesar de estarem relacionados.

Além disso, o tema específico da atuação do psicólogo foi quase inexistente (1 artigo), apesar de o objetivo principal desta análise ser observar como os profissionais atuam nos temas descritos dentro das produções científicas, o que sugere uma escassez generalizada de estudos sobre a prática do psicólogo na educação. Neste tema, vale citar que o psicólogo escolar e educacional:

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

Neste sentido, Lessa e Facci (2014) enfatizam a necessidade de o psicólogo considerar as condições histórico-sociais e multiterminadas que estão presentes na realidade escolar, como forma de superar a visão culpabilizante e psicométrica do fracasso escolar que se manifesta no processo de escolarização. Ainda, segundo as

referidas autoras, as atribuições do psicólogo escolar e educacional necessitam de um embasamento teórico consistente para serem efetivas no contexto da escola.

Para isso, o Código de Ética Profissional do Psicólogo traz um princípio fundamental, afirmando que “o psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática” (CFP, 2005, p.7). Nesse sentido, ressalta-se que o desenvolvimento profissional do psicólogo deve ser constante, sendo este um dever ético. Ao trazer o foco para a área da Psicologia Escolar e Educacional, manter conhecimento atualizado a respeito dos fatores multideterminantes que atravessam o contexto escolar, como por exemplo, os temas aqui abordados, torna-se fundamental para uma atuação efetiva e eficaz.

No entanto, os resultados obtidos pela análise desta pesquisa sobre a realidade paranaense revelam uma escassez de publicações em determinados temas, o que pode comprometer o processo formativo desses profissionais, uma vez que a fundamentação teórica sobre temas recorrentes no âmbito escolar é essencial para sua atuação. Tais aspectos evidenciam uma contradição com os princípios fundamentais estabelecidos pelo Código de Ética, pois dificultam o aprendizado contínuo, adequado ao contexto paranaense.

Outra análise realizada pelas pesquisas diz respeito à relação da quantidade de resultados encontrados em cada banco de dados. Observa-se que o indexador que apresentou maior expressividade de produções foi a base Redalyc, com 19 artigos (Gráfico 3). A base de dados LILACS também apresentou certa expressividade, sendo representada por 16 artigos que se encaixaram nos critérios estabelecidos pela pesquisa. Vale ressaltar novamente que a base Redalyc, devido ao número exorbitante de resultados encontrados, teve o critério de ano de publicação reduzido para o período de cinco anos. Levando isso em consideração, pode-se hipotetizar que caso

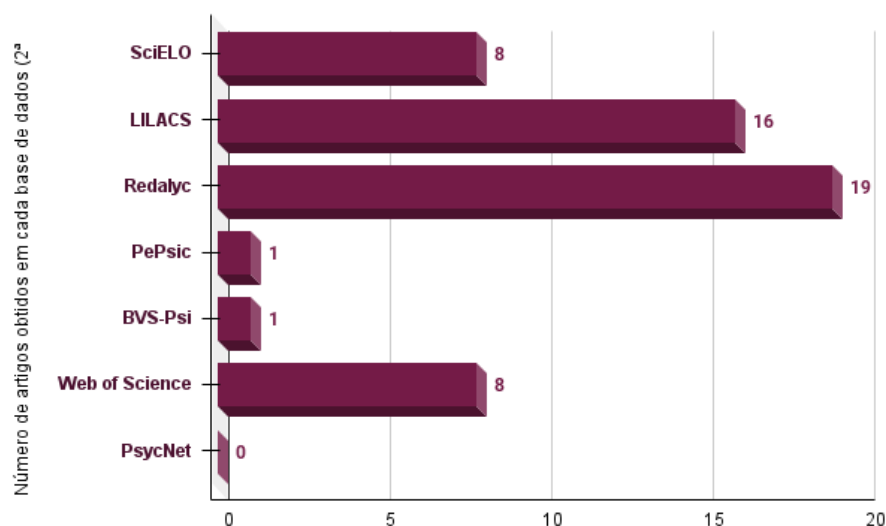
SUMÁRIO

não houvesse tal restrição o número de artigos encontrados nessa base de dados em específico poderiam ser ainda maiores.

Em seguida, as bases de dados Scielo e Web Of Science aparecem com a representação significativa de 8 artigos encontrados em cada. No entanto, é necessário pontuar que todos os 8 artigos encontrados na base Web Of Science foram referentes ao tema de saúde mental, enquanto que em relação aos outros temas não foi localizado nenhum artigo que se adequasse aos critérios de inclusão estabelecidos. Já no Scielo, os 8 artigos encontravam-se distribuídos de forma mais equilibrada, contando com artigos referentes aos eixos temáticos de saúde mental (n=1), fracasso escolar (n=3), inclusão da pessoa com deficiência (n=3) e questões de gênero (n=1). Por fim, constatou-se a presença de um artigo referente ao tema de fracasso escolar na base de dados PePsic e um artigo referente ao tema de gênero no BVS-Psi.

SUMÁRIO

Gráfico 3 - Número de artigos selecionados em cada base de dados (2ª seleção)

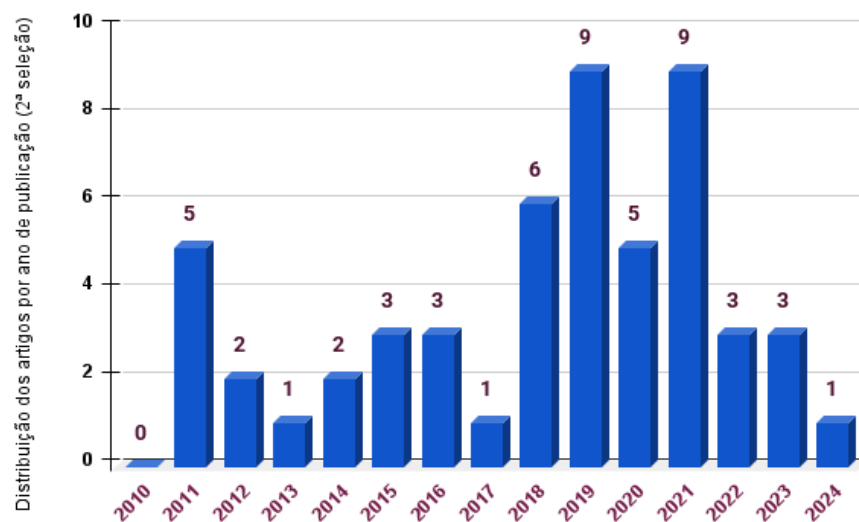


Fonte: elaborado pelas autoras.

SUMÁRIO

Ao analisar a distribuição dos artigos por ano de publicação (Gráfico 4), observa-se que a maior concentração de artigos ocorreu entre 2019 e 2021, o que sugere que a implementação da Lei nº 13.935/2019 pode ter impulsionado o crescimento das produções científicas a partir de sua promulgação. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que esse marco legal tenha evidenciado a necessidade de ampliar as discussões acerca da Psicologia Escolar, especialmente no que se refere à atuação do psicólogo frente às demandas recorrentes no contexto educacional. Tal movimento contribui, de modo geral, para o fortalecimento do embasamento teórico dos profissionais da educação, sejam psicólogos ou outros profissionais da área, em consonância com as orientações do Conselho Federal de Psicologia (2005).

Gráfico 4 - Quantidade de artigos por ano de publicação (2ª fase)



Fonte: elaborado pelas autoras.

SUMÁRIO

Entretanto, identificou-se uma redução recente no número de publicações, que passou de nove artigos em 2021 para três em 2023. Tal dado aponta para a necessidade de estudos que visem compreender melhor de que forma a Lei nº 13.935/2019 vem sendo divulgada e incorporada nas escolas de Educação Básica, na mídia e em editais de concursos públicos e processos seletivos. Com relação à menção da lei em editais de concursos e processos seletivos, durante a realização das pesquisas vinculadas ao projeto ao qual essas ICs pertencem, realizou-se um levantamento de editais divulgados por secretarias municipais do estado do Paraná, entre 2020 e maio de 2024. Após análise desses documentos, constatou-se que apenas 1 dos 365 editais localizados fazia referência à Lei nº 13.935/2019. Esse fato demonstra que a mera aprovação da lei não garante sua divulgação adequada e, consequentemente, sua implementação efetiva.

Nesse sentido, diante dos dados apresentados ao longo deste capítulo, torna-se possível delinear um panorama do atual cenário das produções científicas referentes à atuação do psicólogo escolar na Educação Básica. A análise quantitativa evidenciou tanto contribuições quanto lacunas existentes entre o embasamento teórico disponível e as demandas enfrentadas pelos profissionais no cotidiano escolar. Ao relacionar os resultados das quatro pesquisas de Iniciação Científica com os dados provenientes do projeto ao qual se vinculam, notou-se uma discrepância entre as atribuições do psicólogo escolar e a ainda incipiente presença de referenciais teóricos e produções acadêmicas que sustentem criticamente essa atuação no contexto paranaense. Compreende-se, portanto, que os dados aqui expressos evidenciam a complexidade do fazer da psicologia no âmbito escolar, permitindo reflexões sobre os limites e as contribuições das produções científicas analisadas em relação à atuação desse profissional na Educação Básica do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os dados apresentados evidenciam um panorama sobre a incidência de temáticas consideradas estratégicas para a atuação da Psicologia Escolar no contexto das políticas públicas educacionais no estado do Paraná. Os temas investigados foram previamente definidos pelas pesquisadoras e orientaram o mapeamento das produções acadêmicas, permitindo identificar tanto as áreas de maior concentração de estudos quanto lacunas relevantes no campo.

Conforme apresentado no Gráfico 2, os temas em destaque – Inclusão de Pessoas com Deficiência (n=13) e Saúde Mental (n=12) –, evidenciam a centralidade dessas questões nas pesquisas analisadas. Esses resultados dialogam diretamente com os pressupostos da Lei nº 13.935/2019, ao reforçar que a presença de psicólogas (os) e assistentes sociais na Educação Básica se justifica pela necessidade de enfrentar, de forma institucional e coletiva, desafios relacionados à permanência escolar, à garantia de direitos e às condições que impactam o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem.

A expressiva incidência da temática Fracasso Escolar (n=10), articulada às Queixas Escolares (n=5), revela preocupações recorrentes na produção acadêmica e aponta para a necessidade de práticas profissionais alinhadas aos princípios da Lei nº 13.935/2019, que orienta uma atuação voltada à análise crítica das demandas escolares e à superação de explicações individualizantes e medicalizantes. Nesse sentido, coadunamos com Lessa (2014), uma vez que os dados reforçam a importância de intervenções que considerem as dimensões institucionais, pedagógicas e sociais do processo de escolarização, contribuindo para a qualificação das práticas educativas e para o fortalecimento da escola pública.

SUMÁRIO

As temáticas Gênero (n=7) e Racismo (n=2), embora menos frequentes, indicam a presença de investigações que dialogam com a defesa de uma educação comprometida com os direitos humanos e com o enfrentamento das desigualdades sociais. A menor incidência dessas categorias evidencia, contudo, lacunas na produção científica regional, sinalizando a necessidade de ampliação de estudos que subsidiem políticas públicas educacionais sensíveis às relações de gênero e às relações étnico-raciais, em consonância com os princípios de equidade e justiça social que atravessam a Lei nº 13.935/2019.

Por sua vez, temas como Redes Sociais, Violência Escolar, *Bullying* e Atuação do Psicólogo aparecem de forma pontual nas produções analisadas, apesar de sua relevância no cotidiano escolar. Esses dados indicam os campos ainda pouco explorados e a necessidade de novos estudos que contribuam para o aprimoramento das práticas profissionais previstas na Lei, especialmente no que se refere à atuação preventiva, intersetorial e coletiva das equipes multiprofissionais nas escolas. Nesse contexto, Lessa e Facci (2025) apresentam os dados da pesquisa realizada no Paraná e ressaltam a importância das ações multiprofissionais na escola estarem articuladas com a rede de proteção social, na busca de uma escola igualitária, humana, comprometida com o direito de todos à educação.

No que se refere à violência, a Coordenação Nacional de Implementação da Lei nº 13.935/2019, composta por Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselho Federal do Serviço Social (CFESS), Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), enfatizam:

O desenvolvimento de ações preventivas nas escolas e o acompanhamento do processo de desenvolvimento dos estudantes favorece o desenvolvimento de um espaço de convivência e controle das situações violentas. Quando,

SUMÁRIO

nas escolas, existem espaços de convivência, ação e reflexão sobre as dimensões da vida cotidiana é possível o combate à violência escolar" (CFP *et al.*, 2024, p. 10-11).

Nesse sentido, as pesquisas de Iniciação Científica analisadas demonstram a relevância da IC como espaço de formação acadêmica e de produção de conhecimento comprometido com a realidade educacional e com as políticas públicas. O mapeamento das produções existentes contribui para a compreensão do cenário regional da Psicologia Escolar e oferece subsídios para o planejamento de ações formativas, práticas profissionais e políticas educacionais alinhadas aos objetivos da Lei nº 13.935/2019.

Por fim, consideramos que os resultados apresentados reforçam que a efetivação da Lei nº 13.935/2019 demanda, além da inserção formal de profissionais na rede pública de ensino, a produção contínua de conhecimentos que subsidiem a atuação crítica e institucional da Psicologia Escolar. Assim, ressaltamos que pesquisas como as aqui apresentadas contribuem para o fortalecimento de uma prática profissional comprometida com a defesa do direito à educação, com a superação de práticas medicalizantes e com a consolidação de políticas públicas educacionais socialmente referenciadas.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. (2007) Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação** (p. 157-184). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

SUMÁRIO

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. **Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019:** Psicologia e Assistência Social. Brasília: MEC/SEB/DPDI, 2024.

COORDENAÇÃO NACIONAL PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019. Psicólogos e psicólogas na educação básica: cartilha da Coordenação Nacional para Implementação da Lei nº 13.935/2019. Brasília: CFP, 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília, DF: CFP, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica CFP nº 8/2023.** A psicologia na prevenção e enfrentamentos às violências nas escolas. Brasília: CFP, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 013/2007,** de 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP) *et al.* **Psicólogas e assistentes sociais nas escolas:** apoio cotidiano ao processo de escolarização. Brasília: CFP, 2024. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2024/07/cartilha_educacao_A5_web.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

FACCI, M. G. D. Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. *In:* MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural:** Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação (p. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FACCI, M. G. D. A intervenção do Psicólogo na formação de professores: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In:* ARAÚJO, C. M. M. (Org.). **Psicologia Escolar:** Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática (p. 107-131). Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SUMÁRIO

FACCI, M. G. D, EIDT, N. M. e TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicol. USP**, mar. 2006, v. 17, n. 1, p. 99-124. ISSN 1678-5177.

FACCI, Marilda; LESSA, Patrícia Vaz. Psicologia Escolar na Atualidade: possibilidades e desafios para a intervenção. **Terra & Cultura: Cadernos de ensino em pesquisa**, Londrina, v. 30, n. 58, p. 117-129, jan-jun 2014.

LESSA, P. V. O psicólogo escolar na educação: por uma atuação crítica necessária. *In*: SILVA, J. R. S.; CUNHA, I. C. S. (org.). **Educação no contexto contemporâneo**: ensino, diálogos e perspectivas. Curitiba: Bagai, 2024. Recurso eletrônico.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. *In*: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L. & Proença, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MACHADO, A. M. e SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. *In*: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MOYSES, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas, UNICAMP: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

LESSA, P.V. **O Processo de Escolarização e a Constituição das Funções Psicológicas Superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. Tese Doutorado (IPUSP, 2014).

LESSA, Patrícia Vaz; FACCI, Marilda. Atuação do Psicólogo Escolar e a implantação da Lei nº 13.935/2019 no estado do Paraná. **Psicólogo Informação**, Londrina, v. 27, n. 27, p., jan-dez 2025.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010.

MEIRA, M. E. M. (1997). **Psicologia Escolar**: pensamento crítico e práticas profissionais. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAULA, Brenda da Silva; VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. A inserção do psicólogo nas escolas públicas brasileiras: uma compreensão da efetivação da Lei nº 13.935/2019. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, p. 3795-3805, set. 2023.

PIOTTO, Débora Cristina. A escola, o fracasso e a psicologia: reflexões à luz da teoria histórico-cultural. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano XIV, n. 23, p. 43-53, jan./jun. 2020.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. *In*: Souza, B. P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. *In*: Tanamachi, E. de R., Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. *In*: OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C., SOUZA, D. T. R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. (pp. 177-195). São Paulo: Moderna, 2002.

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.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio do CNPQ para o desenvolvimento da pesquisa matricial: ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES E EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E INOVAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

6

*Paula Marques da Silva
Lisieux O. Petrassi de Moraes*

A RELEVÂNCIA DA LEI Nº 13.935/2019 E AS FORMAS DE ARTICULAÇÃO DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL NOS TERRITÓRIOS A PARTIR DA ESCOLA

INTRODUÇÃO

Aprovada em 11 de dezembro de 2019, a Lei nº 13.935/2019 estabelece a obrigatoriedade da presença de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Essa legislação resulta de uma luta histórica de mais de 20 anos, protagonizada por entidades como o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e a Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que defenderam a inserção de equipes multiprofissionais nas escolas como estratégia para fortalecer a educação pública, inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

O esforço para implementar a Lei nº 13.935/2019 tem produzido experiências locais relevantes, capazes de fortalecer uma agenda nacional de regulamentação e institucionalização das equipes multiprofissionais na Educação. Nesse contexto, destaca-se o evento realizado em Londrina, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2025, articulando a Psicologia Escolar e Educacional e Serviço Social intitulado, IX Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional e I Encontro Paranaense Multidisciplinar de Psicologia Escolar/Educacional e Serviço Social: Psicologia escolar e serviço social - vivências e desafios na implementação da Lei nº 13.935/2019, promovido pela ABRAPEE. Nele foram destacados os eventos estaduais que são estratégias da Associação para permitir uma organização estadual/regional das ações em prol da Psicologia Escolar considerando as especificidades locais, suas demandas e as alternativas que se desenham. A inovação na nona edição se caracterizou pela parceria estabelecida com o Serviço Social.

O Conselho Regional de Serviço Social do Paraná (CRESS-PR) registrou que a UEL sediou o I Encontro Paranaense Multidisciplinar de Psicologia Escolar/Educacional e Serviço Social

na Educação, em diálogo com o encontro promovido pela ABRAPEE (CRESS-PR, 2025). O Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR) também descreveu o encontro como espaço de mesas-redondas, minicursos, relatos de experiência e lançamentos, e enfatizou sua relevância para qualificar o debate sobre a intersecção entre Educação, Psicologia e Serviço Social (CRP-PR, 2025).

A importância acadêmica e política desse evento reside em pelo menos três dimensões. A primeira delas sinaliza uma maturação do campo: a Lei nº 13.935/2019 deixa de ser uma simples reivindicação e passa a ser tratada como problema de implementação, requerendo metodologias, protocolos e evidências. Segundo, ao assumir explicitamente o caráter interdisciplinar da lei, o encontro contribui para superar leituras reducionistas e ações que deslocam a atuação para um modelo estritamente clínico-individual da psicologia, por exemplo. Terceiro, ao reunir pesquisa, formação e relatos de experiência, o evento produz conhecimento situado, com potência para orientar políticas municipais e estaduais e sustentar a construção de redes protetivas no território.

No decorrer do evento, realizamos o minicurso intitulado de “Lei nº 13.935/2019 e os modos de articulação da rede de proteção social nos territórios a partir da escola”, no qual discutimos a importância das práticas interdisciplinares e intersetoriais no contexto educacional, analisando a inclusão de psicólogos e assistentes sociais nas equipes da Educação Básica pública. Estiveram presentes profissionais e estudantes da Educação, Psicologia, Serviço Social e demais interessados na temática dos modos como ocorrem articulações com a rede de proteção social nos territórios a partir da escola. Para tanto, abordamos os seguintes temas: aspectos gerais da Lei nº 13.935/2019; análise do conceito de proteção integral e sua relevância no contexto educacional; discussão sobre a importância da articulação entre diferentes serviços e políticas públicas; escuta e interdisciplinaridade entre Psicologia e Serviço Social, seguindo a perspectiva histórico-crítica; apresentação de um estudo de caso

SUMÁRIO

para discussão em grupo, permitindo a aplicação dos conceitos discutidos nos itens anteriores; e reflexão coletiva do trabalho multiprofissional no contexto escolar.

Esse texto, portanto, resulta das trocas e dos debates analíticos que ocorreram entre os profissionais no decorrer do minicurso, especialmente quando o assunto se dirigiu aos desafios na construção de práticas interdisciplinares, intersetoriais e em rede. Outro ponto de destaque refere-se à importância, atribuída pelo grupo de participantes, para a produção de materiais escritos que integrem algumas diretrizes de ação discutidas durante o evento, uma vez que o cotidiano de práticas foi amplamente abordado por trabalhadoras e trabalhadores que vivenciam em ato, os desafios e possibilidades das relações estabelecidas entre políticas de educação e proteção social.

A hipótese central desse capítulo é que a lei ganha potência quando implementada de modo interdisciplinar e territorializado, conectando escola, políticas públicas e rede de proteção social. Para demonstrar essa hipótese, a seção: (I) situa a Lei nº 13.935/2019 no marco jurídico brasileiro, destacando seu histórico político; (II) apresenta alguns elementos que compõem de interfaces entre a rede de proteção social e a educação brasileira (III) apresenta eixos de ações metodológicas para a atuação integrada com a rede de proteção social nos territórios.

LEI Nº 13.935/2019 NO MARCO JURÍDICO BRASILEIRO: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICO

A aprovação da Lei nº 13.935/2019 resultou na aliança das esferas representativas das profissões, resultando assim nos alicerces para que a lei preconize a prestação de serviços de Psicologia

SUMÁRIO

e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica e, a partir dela, está configurado o direito da população atendida por essa política pública de contar com profissionais das áreas elencadas, tendo em vista o acesso e a permanência em uma Educação pública de qualidade, enquanto direito social preconizado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, essa é a principal lei que organiza e orienta a Educação no país, pois estabelece as diretrizes para todos os níveis e modalidades, além de definir as responsabilidades entre União, Estados, Municípios e estabelecimentos de ensino.

É preciso, portanto, considerar que a potência dessa lei se amplia quando é lida no contexto de um conjunto de legislações estruturantes, entre as quais destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Orgânica da Assistência Social - Lei nº 8.742/1993. Promulgado em 1990, o ECA consagra o princípio da proteção integral e reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, atribuindo ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade pela garantia desses direitos. O ECA estabelece ainda a obrigatoriedade da oferta de políticas públicas articuladas para assegurar o acesso à educação, saúde, alimentação, cultura, lazer e proteção contra todas as formas de violência (BRASIL, 1990). A LOAS dispõe sobre a organização da política de assistência social (SUAS), essencial para compreender a rede territorial e a proteção social.

Nesse diagrama jurídico-legal, a Lei nº 13.935/2019 também dialoga com a recente Lei nº 14.819/2024, que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reforçando a necessidade de articulação entre saúde mental, educação e assistência social, em consonância com a lei 13.935/2019.

As produções orientadoras nacionais, a exemplo dos referenciais técnico-políticos produzidas por CFP e CFESS, integram esse ecossistema de normas e diretrizes. Destaca-se o documento “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação

Básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019", publicado por CFP e CFESS em parceria com ABRAPEE, ABEP, ABEPSS e FENAPSI, como instrumento para orientar sistemas educacionais e consolidar uma compreensão não assistencialista e não clínica-reducionista da atuação nas escolas (CFP; CFESS, 2021).

Em 2022, a cartilha "Psicologia e Serviço Social na Educação Básica: Lei nº 13.935/2019 – essa luta tem história" aprofundou o sentido histórico e programático da lei, reafirmando que a presença dessas categorias nas escolas deve estar ancorada na promoção de direitos, no enfrentamento de desigualdades e na construção de condições de escolarização com dignidade (CFP; CFESS, 2022).

ALGUNS ELEMENTOS QUE COMPÕEM AS INTERFACES ENTRE A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRO

Na seção anterior abordamos como a Lei nº 13.935/2019 integra e é atravessada por um ecossistema jurídico legal brasileiro. Gostaríamos agora de abordar como a lei tece articulações com a rede proteção social, considerando o território da escola.

Partimos do pressuposto de que a escola se configura-se enquanto um espaço protetivo, onde o direito à educação pública de qualidade deve ser garantido por todo aquele(a) que tem como dever proporcionar à criança e ao adolescente o acesso a esse espaço. Conforme discorre Saviani (2011), lugar onde tratamos de um conjunto de conhecimentos sistematizados, acumulados pela humanidade ao longo da história; lugar onde há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum ou superficial do conhecimento.

Sendo, instrumento de compreensão crítica da realidade e também um meio para sua transformação.

De acordo com o autor, a educação é um processo em que deve-se “[...]” “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011).

Vale lembrar que o público da política pública da Educação Básica é diverso, organizado por meio de modalidades conforme preconiza a LDB, sendo atendido: a criança, o adolescente, o jovem, o adulto pessoa idosa. Cada um desses tem em seu universo uma característica, podendo essa ser própria da fase de vida ou, fruto de uma organização societária que necessita ser considerada e levada em conta para que a pessoa possa de fato ter acesso a uma educação pública de qualidade.

Considerando o exposto, tendo em vista uma melhor atuação profissional, é de extrema importância conhecer o público para quem seu trabalho será direcionado. Assim, a primeira pergunta que necessita ser feita é: “Quem é o meu público?” Em se tratando, do público ser a criança ou adolescente matriculado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I ou II, o ponto de partida deverá ser a Carta Magna no Brasil, a Constituição Federal de 1988, a lei fundamental do país, pois estabelece as bases legais, os direitos e deveres de governantes e cidadãos e marca a redemocratização do país.

Nela, o Art. 227 dispõe:

Dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 140).

SUMÁRIO

Assim, como expresso na Constituição Federal, a criança e o adolescente dentre os demais cidadãos, têm absoluta prioridade, o direito à educação, entre outros direitos, sendo dever da família, da sociedade e do Estado, o dever absoluto de garanti-los, além de colocá-los a salvo de toda e qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Nesse sentido, sendo esse um campo vasto de atuação dos profissionais das áreas de Psicologia e Serviço Social, haja vista, as especificidades do trabalho desses profissionais a partir do arcabouço teórico, ético e técnico.

Diante do exposto, é exatamente nesse ponto que o território escolar ganha extrema relevância, pois é nele que se articulam — ou se evidenciam as desarticulações — entre políticas de renda, proteção integral, saúde, assistência social, segurança pública e acesso à justiça, com impactos diretos sobre crianças e adolescentes (Brasil, 1990; Brasil, 2014; Brasil, 2011; IBGE, 2025).

A implementação consistente da Lei nº 13.935/2019 depende da construção de metodologias de atuação integrada com a Rede de Proteção Social nos territórios. A escola pública não opera sozinha diante da insegurança alimentar, violências doméstica e comunitária, sofrimento psíquico, *bullying* e *cyberbullying* e a experiência recente de ameaças e ataques. Por isso, a Psicologia e o Serviço Social, quando articulados de forma interdisciplinar, funcionam como eixo de qualificação institucional e de coordenação de fluxos, evitando dois riscos recorrentes: (1-) a psicologização do social (converter desigualdades em sintomas individuais) e (2-) o encaminhamento como “descarte” (transferir o problema sem responsabilização). (Brasil, 2024c; Brasil, 2024d; FBSP, 2025).

As orientações produzidas por CFP e CFESS (2021, 2022) são explícitas ao afirmar que a atuação na escola deve se organizar por ações coletivas e institucionais, apoio técnico às equipes escolares e articulação com as políticas setoriais, e não como atendimento clínico individual replicado no ambiente educacional. Essa diretriz

se torna ainda mais relevante no contexto de violência escolar e de crises, em que protocolos de acolhimento, proteção e posvenção devem ser planejados com antecedência. (CFP; CFESS, 2021, 2022).

O Assistente Social e o Psicólogo conforme a Lei preconiza devem 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, em articulação com o território e as políticas públicas de diversas áreas, considerando as diretrizes da rede pública de Educação Básica, as diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Ensino, e do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares (Brasil, 2019).

A partir desse referencial, e das pautas discutidas no decorrer do minicurso mencionadas no início do texto, apresentaremos na próxima seção, alguns eixos de ação para pensarmos em uma prática de atuação integrada.

A ATUAÇÃO INTEGRADA COM A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL NOS TERRITÓRIOS

Para que os profissionais inseridos por meio das equipes multiprofissionais cumpram sua função de forma profícua, diversos questionamentos precisam ser feitos.

1. De que público e de que contexto estamos falando?
2. Quais são as políticas que estão organizadas e formatadas no município onde estamos atuando?
3. Quais são as necessidades da pessoa que está diante de nós, enquanto profissionais?

SUMÁRIO

4. Quais são os serviços que estão devidamente organizados e ofertados?
5. Quais são os fluxogramas que estão organizados?
6. Quais são os serviços que essa pessoa quer e consegue acessar?
7. Como produzir as práticas?

Todos esses questionamentos necessitam ser respondidos, a partir de uma reflexão ampliada, criteriosa e à luz da totalidade para que, de fato, a proteção integral aconteça conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente - em se tratando de criança e adolescente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p. 15).

A proteção integral se fundamenta na ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e, conforme preconiza a Constituição Federal, todos, família, sociedade e Estado têm dever para com ela, em especial, pela condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Nesse cenário, entendemos que a atuação multidisciplinar da Psicologia e do Serviço Social se fortalece quando se estruturam eixos metodológicos.

Considerando todo o contexto exposto até o momento, o profissional que está atuando com crianças e adolescentes, precisa atentar-se, para dar as respostas aos questionamentos apresentados e necessita conhecer amplamente o município no qual está

SUMÁRIO

atuando, haja vista as particularidades, com relação ao número de municípios, a organização política, os serviços públicos ofertados ou não, dentre outros. Disso resulta o nosso primeiro eixo de ação: **a elaboração de um diagnóstico institucional ampliado (Eixo 1)**. Para tanto, não basta conhecer apenas o diagrama organizacional de cada instituição escolar, ainda que isso também seja importante. Nesse sentido, deve-se mapear o território no qual a escola está inserida, coletando os dados oficiais de cada localidade. No Brasil dentre os 5.570 municípios há diversidade e, inclusive discrepâncias em questões territoriais e outras que interferem diretamente na vida dos municípios, portanto é necessário identificar qual a população residente; os níveis de escolarização; as taxas de analfabetismo; de fecundidade; as taxas de mortalidade infantil; taxas de desocupação; a atividade econômica; PIB per capita.

Analisar e refletir sobre tais dados, leva-se à possibilidade de uma aproximação ao panorama geral do município, ciente que dentro de um mesmo Estado, esses dados podem ser muito diferentes.

Diante da Lei nº 13.935/2019, essa matriz é estratégica: a equipe de Psicologia e Serviço Social, em vez de operar apenas reativamente ("atender casos"), pode produzir processos de investigação institucional: mapeamento de vulnerabilidades, análise de clima escolar, leitura de território, monitoramento de redes de proteção e construção de indicadores internos de permanência e convivência. Isso eleva à implementação da Lei a um patamar de política baseada em evidências, ou seja, constitui-se uma política onde o processo de decisão é realizado a partir de informações de alta qualidade com dados e capacidades analíticas reduzindo todo e qualquer espaço intuitivo e ainda, com aprendizagem institucional.

Esse processo nos coloca diante do que convencionamos chamar de território. O território é um espaço geográfico delimitado, nele pode-se identificar as áreas urbana ou rural, onde se concentram populações e edificações características de determinadas

localidades. Os limites de determinados territórios podem ser identificados pela presença de rios, estradas, avenidas, rodovias, viadutos e outros que visualmente são identificados ou, podem ainda contar com espaços que são delimitados por questões sociais, podendo estas agregar ou segregar uma determinada população.

Em se tratando de um dado território, há ainda que se considerar a diversidade de família que ali, naquela comunidade escolar se é possível identificar. Ou seja, para uma ação profissional, se faz necessário considerar a individualidade familiar. Quem é esse grupo familiar?; Como ele se organiza?; Qual é sua rede de apoio?; Ele está conseguindo desempenhar uma função protetiva ou essa família se encontra com todos os direitos violados?

Todos esses questionamentos precisam ser respondidos pelo profissional que está atuando com uma criança ou adolescente pois é a partir das respostas que o caminho será delineado.

O próximo eixo de ação diz respeito à postura ética da profissional diante do outro: **evitar moralizações, culpabilizações, ou práticas tuteladoras para com as famílias (Eixo 2)**. É a partir de um diálogo coerente, apontando as questões apresentadas pela criança ou adolescente, ou seja, algumas das situações que foram identificadas no processo de ensino-aprendizagem. Esse diálogo que deve ser franco e verdadeiro será realizado após uma reflexão da equipe multiprofissional, que pode contar com: o professor, pedagogo, diretor escolar, assistente social, fonoaudiólogo, nutricionista, psicólogo ou outro que na comunidade escolar está inserido e envolvido diretamente no processo e, a partir desta é que encaminhamentos se darão.

Para toda proteção integral ocorrer, se faz necessário que as políticas sociais estejam devidamente organizadas dentro dos municípios e, para tanto, é imprescindível identificar como cada política está estruturada. Daí decorre o nosso terceiro eixo de ação: **mapeamento da rede intersetorial (Eixo 3)**. A partir da unidade

SUMÁRIO

de ensino, é importante constatar quais instituições de ensino estão inseridas em determinado território. Oferta de atendimento para a Educação Infantil - atendimento de 0 a 5 anos; unidade de Ensino Fundamental I e II. Se, toda e qualquer faixa etária está tendo acesso à oferta da Educação pública.

Além do direito à educação, a oferta dos serviços de saúde no território interfere diretamente no processo de aprendizagem. A organização deste em determinado território impacta diretamente na vida das crianças e adolescentes ali residentes, pois, a Unidade Básica de Saúde (UBS) é a porta de entrada do cuidado em Saúde, sendo essa preventiva ou curativa. Sendo assim, os profissionais ali inseridos devem ser partícipes da rede de proteção social.

Outro direito da população se dá a partir da política de assistência social, como inclusive já expresso anteriormente, de grande relevância para a rede protetiva pois, tem como objetivo garantir a proteção social aos cidadãos, ou seja, dá apoio a indivíduos, famílias e à comunidade no enfrentamento de suas dificuldades, por meio de serviços, benefícios, programas e projetos.

No território ainda se faz necessário identificar se outros serviços são ofertados, serviços esses realizados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), ou seja organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que prestam grandes serviços à comunidade local e esses, precisam ser mapeados.

Há ainda que ser identificada a participação na rede dos outros órgãos protetivos de grande relevância na defesa dos direitos da população infanto-juvenil. Conselho Tutelar, Defensoria Pública, Ministério Público, Vara da Infância e Juventude e ainda, outra instância com papel fundamental, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança- CMDCA.

O quarto eixo de ação refere-se **à construção de práticas interdisciplinares e em rede (Eixo 4)**. A atuação interdisciplinar

SUMÁRIO

SUMÁRIO

no campo educacional não se confunde com a simples justaposição de saberes ou com a coexistência de profissionais diferentes em um mesmo espaço institucional. Trata-se de um modo de produzir leitura e intervenção que exige diálogo sistemático, cooperação e construção coletiva, enfrentando a fragmentação do conhecimento e seus efeitos sobre a compreensão dos problemas educacionais e sociais (Japiassu, 1976; Fazenda, 1994; Thiesen, 2008). A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, constitui-se como movimento articulador capaz de integrar dimensões epistemológicas e pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem e na organização do trabalho escolar, com potencial de reorientar práticas e finalidades institucionais (Thiesen, 2008).

No cotidiano escolar, a interdisciplinaridade tende a se materializar quando diferentes áreas — como Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e gestão educacional — constroem um projeto comum de ação institucional, voltado à promoção do desenvolvimento integral de estudantes, à mediação de conflitos, à prevenção de violências e ao enfrentamento das desigualdades que atravessam as trajetórias escolares (CFP, 2021; CFESS, 2022). Nessa chave, a presença da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica, prevista pela Lei nº 13.935/2019, deve ser compreendida como um dispositivo de qualificação do trabalho educativo e de articulação intersetorial, e não como um arranjo voltado exclusivamente à resposta individualizante de “casos” (Brasil, 2019; CFP, CFESS 2021).

Desse modo, a interdisciplinaridade deve ser tratada não apenas como princípio normativo, mas como exigência ética e política para sustentar práticas transformadoras no ambiente escolar, especialmente quando se reconhece que os fenômenos educacionais são atravessados por determinações sociais, econômicas, raciais e territoriais (Frigotto, 2010). Ela se concretiza na elaboração de projetos pedagógicos coletivos, na articulação permanente com a Rede de Proteção Social e na criação de espaços de participação democrática envolvendo estudantes, famílias e comunidade, fortalecendo

a escola como nó territorial de promoção e defesa de direitos (Brasil, 2019; CFP; CFESS, 2021).

A escola, nesse contexto, é reconhecida como espaço privilegiado de proteção e promoção de direitos, sendo responsável pela identificação, notificação e encaminhamento de situações de vulnerabilidade, violência, negligência, evasão escolar e outras violações de direitos. A atuação interdisciplinar permite a construção de fluxos de referência e contrarreferência, o acompanhamento de casos complexos e a promoção de ações preventivas e formativas junto à comunidade escolar (CFESS; CFP, 2021).

No próximo eixo trataremos **sobre o fortalecimento da rede de proteção no território - (eixo 5)**. Toda a rede de proteção deve estar devidamente organizada para o alcance da proteção integral de crianças e adolescentes que têm prioridade absoluta. Ter mapeado a rede protetiva é tarefa primária e primordial, entretanto, isso não basta. Articulá-la e fortalecê-la é responsabilidade de todos e, isso acontece quando os envolvidos compreendem sua função e têm ciência da importância desta para a garantia do direito da pessoa em desenvolvimento.

Como podemos constatar, o “fazer” na construção da rede protetiva conta com o exercício frequente do fortalecimento desse *lôcus*, onde busco e dou-me a conhecer enquanto agente social dada a complementaridade que se apresenta na intersetorialidade.

No espaço intersetorial a interlocução acontece sob diversas formas, pois cada momento tem sua exigência e sua particularidade. Os encontros formais ou troca de e-mails institucionais são importantíssimos frente às formalidades que esse *lôcus* exige, entretanto, diante das transformações societárias e tecnológicas, pequenas trocas telefônicas e envios de mensagens através de aplicativos, também se apresentam como geradores de transformação do agir profissional.

SUMÁRIO

Nessas interlocuções presenciais ou não, o diálogo é a chave pois é através dele que o entendimento mútuo ocorre, sendo a interação a base. Nesse processo de interação, as argumentações levarão a um acordo que será dado a partir da validação das proposições dos agentes que se comunicam livremente em busca de uma simetria. (Gonçalves, 1999).

Nessa rede protetiva os envolvidos têm o mesmo grau de importância, dessa forma um diálogo sincero, compreensível, com uma linguagem clara e respeitosa cada um dá sua contribuição e assim, os interlocutores coexistem e, todo processo de cuidado à infância pode ser realizado contando com um direcionamento específico, um objetivo claro.

Com relação ao ato de comunicar-se como estratégia para o fortalecimento da rede protetiva, há que ter registros dos diálogos mantidos, pois esse ato contribuirá para que de fato os integrantes se sintam partícipes e respeitados nesse ambiente que é formal e que não pode dar espaço para ações de senso comum, de automatismo e “pessoalidade”.

Martins (2025) nos adverte que a categoria Trabalho não está na esfera da cotidianidade, na esfera doméstica, portanto, o agir profissional está localizado na esfera formal, onde as reflexões sustentadas por conhecimentos teóricos sistematizados adquiridos ao longo do tempo, são realizadas como atos conscientes, haja vista, as consequências serem institucionais.

A autora salienta ainda que nesse ambiente formal - a escola, as instituições, a rede de proteção integral é espaço de imersão reflexiva sobre os possíveis caminhos a serem trilhados favorecendo assim um *modus operandi* eficaz e eficiente que favorecerá a prevenção e a resolução de problemas. (Martins, 2025).

A rede de proteção integral é um ambiente onde os agentes sociais se encontram sob uma ótica e ordem, de acordo com sua

categoria profissional, se organizam. Cada categoria profissional tem sua organização prévia, dada por meio dos conselhos diretivos, o conselho da profissão e bem como, do código de ética profissional onde se encontram os direitos e os ordenamentos que devem ser devidamente cumpridos, garantindo assim entre outras coisas, o sigilo profissional.

Com relação ao assistente social, do Sigilo Profissional, o código de ética dispõe:

Art. 16 O sigilo protegerá o/a usuário/a em tudo aquilo de que o/a assistente social tome conhecimento, como decorrência do exercício da atividade profissional. Parágrafo único: Em trabalho multidisciplinar só poderão ser prestadas informações dentro dos limites estritamente necessários (Brasil, 2012, p. 35).

Com relação ao sigilo profissional do psicólogo, o Código de ética da profissão no Art. 9º refere que é dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional (Código de Ética do(a) Psicólogo Resolução 010/2005).

Nessa rede protetiva, como já expresse anteriormente, busca-se pela efetividade e eficácia, entretanto, os profissionais inseridos precisam ter ciência de que limites eventualmente poderão estar presentes e, esses ocorrem por diversas questões, podendo ser macroestruturais, profissionais ou ainda, pessoais.

O primeiro desafio posto como limite a ser compreendido e não se trata especificamente de algo negativo se dá pelo simples fato das particularidades das diferentes categorias profissionais, com suas determinadas formações estarem ocupando um mesmo espaço social.

As formações profissionais ocorrem primeiramente através da organização de um currículo - a grade curricular, onde cada

disciplina tem suas ementas, seus conteúdos e atividades específicas a serem desenvolvidas. Assim, cada profissão tem seu objeto específico para atuar e, nesse campo intersetorial, as diferentes profissões se farão presentes, sendo este um aspecto próprio do trabalho intersetorial, a diversidade.

Outro fator a ser considerado gerador de muitos contratempos, se dá frente a precarização do mundo do trabalho e, por conseguinte, das formações profissionais que podem reverberar nestes espaços coletivos, entretanto, há que se ter como expectativa a superação destas, na medida em que os espaços coletivos se concretizam e se transformam em espaços formativos para todos os entes envolvidos.

Ainda com relação à precarização, é importante destacar as limitações que surgem na rede de proteção caracterizadas por questões macroestruturais que se expressam por meio da grande rotatividade de profissionais, pela ausência de uma determinada área ocupacional ou ainda, pela dificuldade da participação dos profissionais nesses espaços coletivos diante das muitas e grandes demandas que lhe são impostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 13.935/2019 estabeleceu a obrigatoriedade da oferta dos serviços das áreas de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica enquanto integrantes das equipes multiprofissionais, como estratégia para o fortalecimento da Educação pública inclusiva e comprometida com os direitos humanos na medida em que compõem as interfaces entre a rede de proteção social e a educação brasileira e, sobre os eixos de ação metodológicas para a atuação integrada com a rede de proteção social nos territórios.

SUMÁRIO

Na reflexão coletiva do trabalho multiprofissional que contou com a análise do conceito de proteção integral, sobre a importância da articulação intersetorial, escuta e multidisciplinaridade entre a Psicologia e o Serviço Social, seguindo a perspectiva histórico-crítica resultou em trocas e debates analíticos. Nessa, a construção de práticas multidisciplinares, intersetoriais e em rede, a produção de materiais escritos com diretrizes de ação foi amplamente abordado por trabalhadoras e trabalhadores que vivenciam, em ato, os desafios e possibilidades das relações estabelecidas entre políticas de educação e proteção social.

Apontamentos com relação ao fato de que para atuação profissional das equipes multiprofissionais, questionamentos devem ser respondidos após uma reflexão ampliada e criteriosa em sua totalidade, para que a proteção integral da criança e adolescente aconteça.

Discutiu-se também que tendo em vista a proteção integral à infância, as equipes multiprofissionais necessitam elaborar um diagnóstico institucional ampliado, com mapeamento e reconhecimento de todo território onde a escola está inserida. Esse diagnóstico se faz necessário frente à diversidade que os territórios constituem os 5570 municípios do país e, que interferem diretamente na vida das pessoas. Assim, há que se considerar que nos diferentes territórios existe uma diversidade de famílias inseridas em dada comunidade escolar e, as particularidades destas precisam ser reconhecidas.

Diante do explicitado, destacou-se que a postura ética profissional requerida junto aos responsáveis, após a identificação da equipe multiprofissional de questões no processo de ensino-aprendizagem serem apresentadas por meio de diálogos sistemáticos, cooperativo e de construção coletiva, a partir de uma leitura interdisciplinar tendo em vista evitar moralização, culpabilização, ou práticas tuteladoras para com as famílias.

Com relação a ação multidisciplinar contata-se que ela se materializa quando as diferentes áreas — como Psicologia, Serviço

Social, Pedagogia, fonoaudiologia, gestão educacional e outros, — constroem um projeto comum de ação institucional, voltado à promoção do desenvolvimento integral de estudantes, à mediação de conflitos, à prevenção de violências e ao enfrentamento das desigualdades que atravessam trajetórias escolares.

Para a atuação coletiva acontecer, um exercício constante da comunidade escolar e de fortalecimento da rede de proteção no território é extremamente necessário para que a proteção integral ocorra. O fortalecimento dessa é responsabilidade de todos os integrantes haja vista a importância, para a garantia do direito da pessoa em desenvolvimento.

Como destacado, a rede de proteção é um ambiente onde os agentes se reúnem sob uma ótica e ordem de acordo com os ordenamentos das diversas categorias profissionais, sendo esses dados por meio dos conselhos diretivos e também pelo código de ética exigindo o cumprimento dos deveres, especialmente com relação ao sigilo profissional.

Na construção e ação na rede protetiva muitas questões se apresentam e as interlocuções acontecem de diversas formas com a devida exigência e particularidades. Ora há encontros formais, ora não, entretanto, isso não significa que em algum momento esse espaço deixa de ser formal. O espaço da rede protetiva sempre se dará dentro da formalidade que esse lócus exige e nele a interlocução sempre estará presente.

Para que de fato as interlocuções ocorram se fazem necessárias algumas compreensões por parte dos integrantes. Elencamos: disposição para o diálogo e esse de forma cordial; distinção entre as respectivas formações com toda sua particularidade e compreensão de mundo; ciência dos limites impostos à rede protetiva.

Como apontado, muitas questões se apresentam como desafios para a rede de proteção integral, porém com estratégias bem

SUMÁRIO

SUMÁRIO

definidas tais como: o mapeamento de toda a rede estabelecida no território; a identificação dos serviços que integram a rede, a possibilidade de articulação de todos os setores e também a compreensão da grande importância da rede protetiva tornam-se potencialidades em meio às adversidades, pois a vida com toda a sua singularidade se traduz em situações complexas e por meio da integração dos diversos atores sociais a rede se concretiza, fortalecida e única, tendo como foco e objeto a garantia da proteção integral de crianças e adolescentes nos mais diversos territórios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** - 10ª. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024.** Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12006.htm. Acesso em: 22 jan. 2026

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola que Protege:** dados sobre violências nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2024. (Boletim Técnico). Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 22 jan. 2026.

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: Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

SUMÁRIO

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública (Enap). **Políticas Públicas Baseadas em Evidências:** aula 1 e 2. Brasília, DF: Enap, 2019. Slides. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4018/2/Aula%201%20e%202.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 200 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de março de 2026.

CARVALHO, F. A. O Serviço Social e a interdisciplinaridade. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3915>. Acesso em: 22 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). **Código de Ética do/a Assistente Social.** In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). Código de Ética do/a Assistente Social. Lei nº 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: CFESS, 2012, p.1-61. Disponível em: [ohwUSnPuwVkUIVAQkYNxfqDAIfSh_E5p.pdf](https://www.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf). Acesso em 20 fev 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília: CFP, 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica:** orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Brasília, DF: CFP; CFESS, 2021. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/ASePSInaEducacaoBasica-VS2021.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicologia e Serviço Social na Educação Básica:** Lei nº 13.935/2019 — essa luta tem história! Brasília, DF: CFP; CFESS, 2022. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB-1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026

SUMÁRIO

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – PARANÁ (CRESS-PR). **Londrina recebe o I Encontro Paranaense Multidisciplinar de Psicologia Escolar/Educacional e Serviço Social na Educação.** Curitiba: CRESS-PR, 5 set. 2025. Disponível em: <https://cresspr.org.br/2025/09/05/londrina-recebe-o-i-encontro-paranaense-multidisciplinar-de-psicologia-escolar-educacional-e-servico-social-na-educacao/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Diálogos do cotidiano – Assistente social:** Reflexões sobre o trabalho profissional. Brasília, DF: CFESS, 2023. (Caderno 4). Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica:** orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019 — versão 2021. Brasília: CFESS, 2021. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/ASePSInaEducacaoBasica-VS2021.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS); CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica:** orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. Brasília, DF: CFESS, [2020]. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2026.

CURY, Munir; PAULA, Paulo Afonso Garrido de; MARCURA, Jurandir Norberto. **Estatuto da criança e do adolescente anotado.** 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. Disponível em: <https://pergamum.cjf.jus.br/acervo/197608>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FBSP (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA). **Segurança em números 2025:** infográfico. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025-infografico.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

IBGE. **Segurança alimentar nos domicílios brasileiros volta a crescer em 2023.** Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39838-seguranca-alimentar-nos-domicilios-brasileiros-volta-a-crescer-em-2023>. Acesso em: 22 jan. 2026

IBGE. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta.** Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SUMÁRIO

IBGE. **8,6 milhões de pessoas saíram da pobreza entre 2023 e 2024**. Rio de Janeiro: Agência IBGE Notícias, 3 dez. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/45344-8-6-milhoes-de-pessoas-sairam-da-pobreza-entre-2023-e-2024>. Acesso em: 22 jan. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Atlas da violência 2025**: retrato dos municípios brasileiros e dinâmica regional do crime organizado. Brasília, DF: Ipea; São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/publicacao-item?id=30af7920-4a88-448f-bc14-db21cb82ee30>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FAZENDA, I. G. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppge/files/2010/11/Interdisciplinaridade_lvaniFazenda.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 22 jan. 2026.

GONÇALVES, M. A. S. Análise da prática pedagógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 66, p. 191-203, abr. 1999. Disponível em: www.scielo.br/pt. Acesso em: 21 jan. 2026.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social**: elo para a construção de uma nova sociabilidade. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 182 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d4swh/pdf/martins-9788539302437.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

MARTINS, L. M. **Gestão educacional**: direção e coordenação pedagógica. Cambé: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2025.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27503910.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

7

*Renata Pacheco Abreu
Ismael Giachini Frare
Wagner Roberto do Amaral*

SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS:

**POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES
DA PROFISSÃO**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma parceria entre pesquisadores pós-graduandos e seu professor orientador e decorrente das reflexões produzidas durante o Mestrado e Doutorado no Programa de Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. Pretendemos refletir sobre as possibilidades das contribuições teórico-metodológicas e ético-políticas do Serviço Social no trabalho com povos indígenas na política de educação, seja na Educação Básica ou na Educação Superior.

Assim, apresentamos o Serviço Social enquanto profissão que possui um compromisso ético-político em defesa das classes historicamente subalternizadas e um código de ética profissional, que dispõe em seus princípios fundamentais, elementos que refletem esse aspecto da profissão e evidenciam a importância do trabalho do assistente social com povos indígenas.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, resgatando o posicionamento de entidades da categoria profissional de Assistentes Sociais sobre a questão indígena e analisando referenciais teóricos que abordam o tema. Importante destacar que, assim como a luta pela terra, a luta pela educação é uma bandeira dos movimentos sociais indígenas por todo o Brasil. Uma das principais conquistas desses movimentos no âmbito da Educação está disposta na Constituição Federal Brasileira de 1988, no art. 210, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1998).

A partir de um breve resgate histórico sobre o posicionamento e as produções de entidades representativas da categoria profissional em relação à questão indígena e de alguns referenciais teóricos, abordaremos elementos do trabalho do(a) assistente social junto aos povos indígenas na política de educação que podem

contribuir para uma educação emancipatória, democrática, intercultural, capaz de reconhecer, valorizar e dialogar com diferentes saberes e epistemologias.

SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Enquanto produtos do processo histórico, social e político, provenientes das demandas societárias para assegurar a reprodução social, contraditoriamente, as políticas de ação afirmativa para indígenas são reveladoras das estratégias de luta e resistências históricas dessas populações, considerando suas organizações socioculturais e suas perspectivas de lutas por direitos, intervenção e controle dos recursos ambientais existentes.

Historicamente, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no início do século XX, consolidou-se uma imposição civilizatória e tutelar que marcou profundamente a forma como os povos indígenas passaram a ser referenciados nas políticas públicas. Predominava uma perspectiva assimilacionista do Estado, segundo a qual os povos indígenas deveriam ser tutelados para, gradativamente, serem “civilizados”. Nesse contexto, o indígena era compreendido como uma categoria transitória, cuja finalidade seria a transformação em pequenos produtores rurais ou trabalhadores nacionais aptos a ocupar o vasto território brasileiro.

Esse regime tutelar teve fim, ao menos oficialmente, apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou, pela primeira vez no âmbito do Estado brasileiro, o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direitos. No campo educacional, o artigo 210, §2º, garantiu às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem no ensino básico, por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada. Conforme Luciano (2019), o texto constitucional

permanece potencialmente aberto, ao possibilitar a construção de experiências educacionais indígenas no âmbito da educação escolar e para além dela.

No que se refere ao direito à educação, as primeiras experiências de ações afirmativas voltadas a estudantes indígenas remontam ao início da década de 1990, a partir de convênios firmados entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas. Posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) passou a assumir a responsabilidade pela política de Educação Escolar Indígena no Brasil, criando, em 1991, a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), responsável pela elaboração de diretrizes, normas e conteúdos específicos.

Com isso, a execução das ações passou a ser atribuída, predominantemente, aos Estados e, de forma excepcional, aos municípios, no âmbito do regime de colaboração. Ao MEC coube a definição das diretrizes gerais da política e de seu financiamento, enquanto aos Estados foi atribuída a responsabilidade pela implementação das ações educacionais, contando, quando necessário, com a colaboração dos municípios (Luciano, 2019).

No Brasil, a educação escolar indígena caracteriza-se como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, podendo ser organizada em territórios etnoeducacionais (Paraná, 2012). A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, estabelece que o projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com outros saberes produzidos socialmente (Brasil, 2012).

Nesse sentido, Luciano (2019) destaca que a educação intercultural indígena, inicialmente associada à educação bilíngue no Ensino Fundamental, expandiu-se progressivamente para o Ensino

SUMÁRIO

Superior, especialmente por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Outras políticas de ações afirmativas, como o PROUNI e a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, ampliaram o acesso de estudantes indígenas à Educação Superior, embora não tenham sido estruturadas a partir das mesmas premissas interculturais.

Cabe distinguir, nesse debate, a educação indígena da educação escolar indígena:

O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades (Brasil, 1999, p. 03).

Diferentemente, a educação escolar indígena corresponde à escolarização realizada no âmbito das políticas públicas, ainda que orientada pelo reconhecimento das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas.

A partir dos anos 2000, as ações afirmativas voltadas ao acesso de indígenas à educação superior ganharam maior visibilidade, em especial em razão dos debates em torno da política de cotas nas universidades brasileiras. Conforme Luciano e Amaral (2021), esse processo esteve diretamente relacionado às características excludentes

do sistema educacional brasileiro e às lutas dos movimentos indígenas pelo reconhecimento do direito à universidade pública.

Nesse percurso, Amaral (2010) aponta que a constituição da Educação Superior como política pública para os povos indígenas esteve associada - datada entre início de 1990 e início dos anos 2000 -, entre outros aspectos, ao reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade da Educação Básica, ao crescimento do número de matrículas de indígenas no Ensino Fundamental e Médio, à constituição de políticas públicas indigenistas, à intensificação das lutas territoriais e ao fortalecimento das organizações e movimentos indígenas.

A ocupação da Educação Superior pelos povos indígenas iniciou-se, portanto, a partir da demanda pela formação de professores indígenas para atender às necessidades da educação escolar indígena, subsequente à ampliação do Ensino Fundamental e fomento à implantação do Ensino Médio nas terras indígenas.

Contudo, essa agenda educacional tem avançado para além da formação de docentes, articulando processos de formação superior intercultural e estratégias de resistência indígena no interior das universidades públicas. Esse movimento inclui também a presença e a permanência de estudantes indígenas nos cursos superiores, bem como a apropriação de instituições universitárias como espaços de afirmação cultural e territorial dos povos indígenas (Pereira, Amaral, 2025).

No final de 2002, por meio da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, foi instituído o Programa Diversidade na Universidade, com a finalidade de "implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao Ensino Superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros" (Brasil, 2002). O referido programa foi desenvolvido a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Embora tenha representado uma iniciativa relevante no debate sobre ações

SUMÁRIO

SUMÁRIO

afirmativas no Ensino Superior, o Programa foi alvo de críticas por reduzir a responsabilidade do Estado, sobretudo, ao financiamento de cursos pré-vestibulares, sem avançar na estruturação de políticas mais amplas de acesso e permanência. No que se refere especificamente à formação dos povos indígenas, Amaral (2010) aponta que o Programa Diversidade na Universidade apresentou reduzida adesão e atendimento a essas populações, uma vez que não contemplou as necessidades e reivindicações dos povos indígenas relacionadas à formação específica e diferenciada de professores indígenas e à profissionalização em outras áreas.

No mesmo sentido de ampliação do acesso, mas com limites semelhantes, destaca-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de Educação Superior para estudantes de baixa renda, incluindo estudantes indígenas. Apesar de ampliar numericamente o ingresso no ensino superior, o PROUNI não prevê mecanismos específicos de acompanhamento acadêmico e institucional voltados aos estudantes indígenas, o que restringe seu alcance no enfrentamento das desigualdades relacionadas à permanência e à conclusão dos cursos.

No que se refere à permanência estudantil no âmbito das instituições públicas federais, destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, cuja finalidade é ampliar as condições de permanência de estudantes na educação superior pública federal. O PNAES tem como objetivos: a democratização das condições de permanência; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na conclusão dos cursos; a redução das taxas de retenção e evasão; e a contribuição para a promoção da inclusão social por meio da educação. Embora se configure como um importante instrumento de apoio, o Programa não foi concebido a partir das especificidades socioculturais dos povos indígenas, o que evidencia limites para uma permanência qualificada desses estudantes.

SUMÁRIO

Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre o “ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. Essa legislação assegurou a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recortes de renda, bem como para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência, configurando-se como um marco importante no reconhecimento das desigualdades históricas de acesso ao ensino superior, inclusive para os povos indígenas.

Na sequência, em 2013, foi instituído o Programa de Bolsa Permanência, por meio da Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa de Bolsa Permanência configura-se como uma ação governamental destinada à concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de Educação Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com atenção específica aos estudantes indígenas e quilombolas. Entre os critérios estabelecidos, destaca-se a exigência de desempenho mínimo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ainda que represente um avanço no apoio à permanência, o Programa apresenta limites no acompanhamento acadêmico e institucional, especialmente no que se refere às condições objetivas e simbólicas de permanência dos estudantes indígenas no cotidiano universitário.

Destacamos a experiência de ingresso e permanência de indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná como uma referência pioneira nas ações afirmativas para povos indígenas no Brasil. Em 2001, ocorreu a primeira referência legal à reserva de vagas para indígenas em universidades públicas, ocorrida no estado do Paraná. Trata-se da Lei Estadual 13.134/2001 (Paraná, 2001). Segundo Amaral e Silveira (2016), a lei estadual representa uma referência importante para a garantia do acesso de indígenas na educação superior pública no Paraná e no país. Dessa forma, podemos dizer

que o estado do Paraná foi pioneiro no que se refere à reservas de vagas para indígenas.

A criação da referida lei estadual provocou o estabelecimento de mecanismos institucionais para a garantia de seleção diferenciada e específica para o ingresso dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná. Ainda em 2000, foi instituído o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que teve sua primeira edição realizada no início de 2002, possibilitando o ingresso de vários indígenas das etnias Kaingang e Guarani nas universidades estaduais do Paraná (Amaral e Silveira, *ibid.*). Em 2004, constituiu-se a CUIA (Comissão Universidade para os Índios), espaço oficial de gestão interinstitucional de uma política estadual de educação superior indígena no Brasil para o desenvolvimento de ações junto aos estudantes universitários indígenas, não somente para garantia do acesso, mas, fundamentalmente, visando à sua permanência e conclusão (Amaral, 2019).

A QUESTÃO INDÍGENA NO SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DE SUAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS

O compromisso ético-político do Serviço Social com a defesa de classes historicamente subalternizadas e com a luta pela eliminação de todas as formas de opressão, preconceito e discriminação, conecta profundamente a profissão com a questão indígena. Observa-se que na própria lei de regulamentação da profissão (Lei nº 8.662/1993) são definidas competências e atribuições que reforcem esta vinculação do exercício profissional junto à população indígena. Dentre outras, destacamos a elaboração, implementação e avaliação de políticas sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas, entidades e organizações

SUMÁRIO

populares; o planejamento, execução e avaliação de pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; a orientação de indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; e a prestação de assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade (Brasil, 1993).

Pensando a formação acadêmica de assistentes sociais, podemos citar também o documento "Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social", publicado em 1996, pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Esse documento, constitutivo do projeto ético-político do Serviço Social foi fruto de um processo iniciado em 1994, que contou com a realização de, aproximadamente, 200 oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas a, então, Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), 25 oficinas regionais e duas nacionais (ABEPSS, 1996, p. 3). Substituindo as Diretrizes Curriculares de 1982, um dos principais avanços da nova proposta de organização curricular temos: a "questão social" como "eixo ordenador do currículo" (Cardoso; Granemann; Behring; Almeida, 1997).

Considerando que a questão indígena se coloca no cenário brasileiro como uma das expressões da questão social, entendemos como necessária e urgente a aproximação da categoria profissional com este debate. O Serviço Social, enquanto profissão engendrada em uma sociabilidade burguesa, com determinantes históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, é perpassado por um quadro sócio-histórico que atravessa e conforma seu trabalho profissional. Esse quadro apresenta exigências à profissão que se reatualizam. Apresentam-se novas requisições institucionais e demandas profissionais que exigem igualmente uma formação profissional em constante revisão. Nesse sentido, Cisne, Cantalice e Araújo (2020, p. 307) defendem que:

SUMÁRIO

[...] o processo de “renovação” profissional se configura como um movimento continuum, no confronto com as reatualizações conservadoras, o que demanda uma sintonia do Projeto Ético Político do Serviço Social com as lutas classistas, feministas e antirracistas.

Nos últimos anos, observamos que entidades organizativas da categoria profissional, atentas a este movimento da realidade, vêm se posicionando sobre a questão indígena, demonstrando uma preocupação com o tema.

A seguir, abordaremos posicionamentos e ações de duas importantes entidades representativas da categoria profissional de assistentes sociais, o Conselho Federal de Serviço Social e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Assim como, apresentaremos a Articulação Brasileira Serviço Social e Povos Indígenas, grupo constituído a partir de importante evento no âmbito do Serviço Social.

O CFESS é uma autarquia pública federal que tem a atribuição de orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do(a) assistente social no Brasil, em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

Para além de suas atribuições, contidas na Lei 8.662/1993 (lei de regulamentação da profissão de assistente social), a entidade vem promovendo, nos últimos 30 anos ações, políticas para a construção de um projeto de sociedade radicalmente democrático, anticapitalista e em defesa dos interesses da classe trabalhadora (CFESS, s.d.).

Em 2012 e 2013, o CFESS publicou o CFESS Manifesta de forma alusiva ao Dia de Luta Indígena (dia 19 de abril), destacando a importância da inserção do debate sobre a questão indígena na agenda da categoria profissional. Ainda em 2013, o CFESS publicou o “CFESS Manifesta - 5ª Conferência Nacional de Saúde Indígena”, fruto do 42º Encontro Nacional do Conjunto Conselho Federal/Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS-CRESS), onde os

assistentes sociais reunidos, compreendendo a importância da atuação e inserção nesse debate, aprovaram articular e apoiar as lutas dos movimentos sociais pelo direito à terra, bem como intensificar a discussão no conjunto CFESS/CRESS sobre os povos indígenas e outras comunidades tradicionais.

Em 2022, o CFESS em conjunto com a ABEPSS realizou o I Seminário Latino-Americano e Caribenho: Serviço Social, Povos Indígenas e Direitos Humanos, que abordou temas como a luta pela terra dos povos originários na América Latina, Caribe e Brasil em tempos de neoconservadorismo; políticas sociais e movimentos indígenas; a formação e o trabalho profissional de assistentes sociais com os povos indígenas, contando com a presença de nomes nacionais e internacionais do Serviço Social, além de representantes e líderes indígenas. Uma carta-compromisso foi elaborada durante o evento elegendo pontos importantes para a agenda das organizações representativas do Serviço Social brasileiro e internacional. A partir das reflexões promovidas por este evento, em 2023, o CFESS publicou a obra “Serviço Social e as Relações Internacionais”, que apresenta textos referentes às mesas realizadas durante este evento.

Um marco muito importante para destacar e aprofundar a relação do Serviço Social com a questão indígena ocorreu em 2024. A ABEPSS, enquanto entidade acadêmico-científica que coordena e articula o projeto de formação em Serviço Social no âmbito da graduação e pós-graduação, promoveu a formação ABEPSS Itinerante, com o tema “As Diretrizes Curriculares, o debate étnico-racial e os projetos pedagógicos”. Ao lado de educadores(as) e assistentes sociais indígenas, tivemos a presença de Marilda Iamamoto, uma das mais importantes intelectuais no âmbito do Serviço Social, destacando a relevância deste debate para o Serviço Social.

Outro movimento fundamental para o fortalecimento do debate bem como aprofundamento das lutas coletivas no que se refere ao Serviço Social e aos Povos Indígenas foi a criação da Articulação

SUMÁRIO

Brasileira Serviço Social e Povos Indígenas, grupo constituído a partir da interação de participantes do Grupo de Trabalho - Serviço Social, Políticas Sociais e Povos Indígenas no Brasil durante o I Simpósio Serviço Social e Relações Étnico-Raciais, realizado em 2020. Este grupo publicou o Manifesto ao Serviço Social Brasileiro, que coloca a questão indígena como pauta fundamental a ser debatida pela categoria profissional e a importância de ser considerada bandeira de luta dos assistentes sociais e suas entidades representativas.

A partir desse evento, articulou-se uma rede de pesquisadores em Serviço Social, assistentes sociais e apoiadores em âmbito nacional para aprofundar o debate a respeito da temática indígena, bem como da atuação profissional junto aos povos indígenas e da luta e defesa dos direitos voltados aos povos originários (Articulação Brasileira Serviço Social e Povos Indígenas, 2022).

Entende-se que as publicações, os eventos acadêmico-científicos e profissionais e a criação do coletivo citado colocam em destaque a necessidade de aprofundamento do debate entre a categoria profissional sobre a questão indígena, desde a formação até o desenvolvimento de pesquisas e produção de referenciais teóricos que subsidiem as ações profissionais no âmbito do Serviço Social.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

A intensificação dos debates do Serviço Social brasileiro em torno da questão étnico-racial enquanto uma das questões centrais na sua formação, trabalho e pesquisa, expressa o debruçamento da categoria profissional sobre esta temática na perspectiva de compreendê-la como uma questão estrutural que se reproduz no

âmbito do racismo institucional e presente em todos os espaços sociais (ABEPSS, 2023).

Evidencia-se assim, a importância do debate necessário à profissão, em razão da (in)visibilidade da questão indígena nas produções acadêmicas do Serviço Social e nos documentos publicados pelas entidades representativas da categoria profissional no Brasil. Da mesma forma, observa-se o recente percurso de novas leituras e reflexões sobre esta temática, que passam a compor o arsenal teórico-investigativo e formativo dos assistentes sociais, agregando à compreensão crítica e aproximando-a da totalidade da realidade brasileira e latino-americana (Bilar, Amaral, 2020).

O Serviço Social reafirma o reconhecimento das políticas de ação afirmativa enquanto produtos do processo histórico, social e político, provenientes das demandas societárias para assegurar reprodução social. Para Amaral (2010, p. 138) a proposição de políticas de ações afirmativas para povos indígenas é compreendida "como uma ação histórica, pioneira e necessária, construída por meio do protagonismo das organizações, lideranças e professores indígenas no Brasil".

Na política de educação superior, os assistentes sociais têm respondido às requisições socioinstitucionais, visando a ampliação das condições de acesso e de permanência de indígenas, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões das lideranças indígenas, sujeitos políticos envolvidos que atuam no âmbito da sociedade civil (CFESS, 2012).

De modo geral, o acúmulo reflexivo acerca da inserção de assistentes sociais na educação expressa uma compreensão ampla e complexa das possibilidades da atuação destes profissionais. A categoria tem defendido uma abordagem que trata criticamente a "relação entre as estratégias institucionais que são forjadas a partir da Política de Educação e as respostas sociais e profissionais no tocante aos processos de garantia do acesso, da permanência,

SUMÁRIO

da gestão democrática e da qualidade da educação”, conforme aponta o I Seminário Nacional Serviço Social na Educação (CFESS, 2012, p. 38).

Para Férriz e Martins (2024), o assistente social na Educação Básica pública no Brasil se insere em uma política social previamente estruturada, com cultura institucional variada e subordinada às determinações do trabalho abstrato. Ademais, o Serviço Social possui uma perspectiva de trabalho coletivo que está em conformidade com a Educação como política social pública que demanda o envolvimento de diversas categorias profissionais.

Amaral (2024) comenta sobre a importância dos assistentes sociais se reconhecerem como profissionais da e na Educação. Tal reconhecimento, segundo o autor, reforça a importância de que a atuação deste profissional esteja alinhada ao projeto ético-político profissional do Serviço Social. Ou seja, faz-se necessário a defesa que a presença do assistente social no ambiente escolar não se restrinja a uma dimensão burocrática ou apenas de atendimento de demandas pontuais, mas que se configure como uma contribuição ativa e integral ao processo pedagógico e à construção de uma educação mais justa e emancipadora.

As ações voltadas à garantia do acesso e da permanência na Educação Superior são inequivocamente parte da dimensão estratégica. Para além disso, o trabalho de assistentes sociais alcança outras dimensões que se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, como no caso da atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação.

Tais dimensões são expressões da sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional, reafirmando que o trabalho dos assistentes sociais no campo da Educação e, aqui a especificidade da Educação Superior Indígena, não se resume

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Por sua vez, envolve ações junto às famílias indígenas, diálogo e participação junto às lideranças e caciques, trabalhadores e gestores da educação superior, redes públicas e privadas, aos/às profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais indígenas. Ou seja, ações de caráter coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional.

Baseando-nos no que Luciano e Amaral (2020) descrevem acerca da evasão e permanência de indígenas nas instituições de ensino, no que se refere à apreensão da realidade que envolve a questão indígena na política de educação por parte dos assistentes sociais, é importante que estes profissionais conheçam alguns aspectos que podem ser considerados fundantes, tais como: a constituição de novos sujeitos, os estudantes indígenas, que têm ingressado em todos os níveis e modalidades da política de educação; as diferentes gestões governamentais, órgãos e instituições escolares envolvidas; as implicações para a efetivação das ações de acompanhamento pedagógico; dinâmica de organização e funcionamento de órgãos locais que possuem atribuições de assistência estudantil e acompanhamento dos estudantes indígenas; as bolsas de custeio das necessidades desses estudantes; a fragmentação, assimetria e, por vezes, ausência de políticas de assistência estudantil nas diferentes instituições de ensino (Galdino e Amaral, 2016); tímidas ou ausentes estratégias de visibilidade institucional afirmativa da presença de estudantes indígenas; fragilidades na escolarização básica e no desempenho acadêmico; proximidades geográficas entre suas comunidades de pertencimento e as IES, a oferta de cursos ou mesmo as demandas e expectativas de suas famílias e comunidades; os desgastes pelo deslocamento diário para as aulas daqueles que residem e trabalham na terra indígena; o apoio das famílias e das lideranças indígenas para a sua permanência; as implicações psicológicas, sociais e emocionais dos acadêmicos ao longo de

suas trajetórias, principalmente dos que residem distantes de suas famílias; as sutis e explícitas expressões de racismo e preconceito vivenciadas por esses sujeitos.

O Serviço Social e, principalmente, as pesquisas no campo da política de Assistência Social, têm iniciado algumas reflexões acerca da presença de indígenas no contexto urbano, por representar um fenômeno de vivência fora dos territórios tradicionais de origem e também pela desvinculação dos grupos étnicos que pertencem. Para Elizângela Cardoso (2021, p. 585), pertencente ao povo indígena Pankararu, e Codjo Olivier Sossa, este “é um desafio para os povos indígenas e para a sociedade brasileira, considerando as desigualdades que afetam a presença de indígenas nas cidades e o reconhecimento tardio das garantias do Estado brasileiro do direito à diferença e ao respeito étnico dos povos originários”.

Silva e Sossa (2021) apontam para a existência de elementos que caracterizam situações de empobrecimento indígena no contexto urbano e de demandas por ações de políticas sociais - especialmente porque permanecem sendo desafios emergentes o acesso à educação escolar e a qualificação profissional, e que a política de educação não pode se furtar ao desconhecimento. Para eles, “após a Constituição Federal de 1988, que afirma o direito de acesso a uma saúde e uma educação diferenciadas para indígenas, essa realidade ainda requer estratégias para sua operacionalização” (Silva e Souza, 2021, p. 591).

Dentre alguns elementos importantes para a atuação do Serviço Social junto aos povos indígenas na política de educação, destacamos: 1. Conhecer e respeitar seus aspectos culturais e linguísticos; 2. Entender o modo de vida indígena; 3. Promover espaços de acolhimento e escuta (individuais ou coletivos); 4. Desenvolver ações para promover o acesso à assistência estudantil e demais serviços ofertados pela instituição, por municípios e estados; 5. Estimular o debate sobre a questão indígena; 6. Apoiar e incentivar práticas pedagógicas

SUMÁRIO

que promovam a interculturalidade; 7. Desenvolver ações de sensibilização e formação de equipe pedagógica sobre a questão indígena e os desafios enfrentados pelos estudantes para a permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a questão indígena, entendida como expressão da questão social, tem se intensificado à medida que ganham destaques notícias sobre constantes conflitos violentos entre latifundiários e indígenas. A luta pela demarcação de terras representa toda a resistência dos povos indígenas, contudo, os conflitos gerados levam a população indígena a diversas situações de violência e vulnerabilidades, como condições de moradias precárias, problemas com álcool e de saúde mental, como a questão do suicídio de jovens. Nesse contexto, a atuação do Serviço Social junto à população indígena faz-se necessária em diferentes políticas sociais. No âmbito da educação, a luta dos povos indígenas pelo acesso a esta política é histórica e igualmente carregada de resistência.

Considerando o projeto ético-político do Serviço Social, entendemos como fundamental o envolvimento de assistentes sociais com este debate, seja na atuação profissional ou na formação acadêmica nas instituições de ensino, em todos os níveis e em diferentes modalidades.

No âmbito da formação acadêmica, entendemos que o desenvolvimento e socialização de pesquisas e referenciais teóricos sobre a questão indígena, bem como a elaboração de currículos que valorizem esse debate sejam caminhos profícuos para o fortalecimento da luta antirracista, para a promoção da interculturalidade e de outras formas de ensinar e aprender no contexto da universidade, à medida que a aproximação com as formas de viver indígena, também podem

possibilitar a apreensão de outras metodologias e práticas pedagógicas. Dessa forma, contribui-se para a formação de assistentes sociais coerentes com o projeto ético-político da profissão e comprometidos a defesa de direitos e parceiros na luta dos povos indígenas.

Com uma formação que valorize a interculturalidade, os diferentes modos de viver, ensinar e aprender e pautada pelo projeto ético-político defendido pela categoria profissional, acreditamos que a atuação de assistentes sociais durante o percurso de estudantes indígenas na educação pode contribuir para sua permanência e conclusão de curso à medida que, quando acionadas as dimensões teórico-metodológicas e técnico-operativas da profissão, podem ser construídas práticas que favoreçam o reconhecimento de outros saberes e epistemologias.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de de novembro de 1996.) Disponível em: <https://abepss.org.br/diretrizes/>. Acesso em 06 jan. 2025.

AMARAL, W. R. e SILVEIRA, D. M. F. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. *In*: AMARAL, Wagner R. do, FRAGA, Letícia e RODRIGUES, Isabel C. (Org). **Universidade para Indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro. FLACSO/LPP, 2016, v. 8 p. 40-77.

AMARAL, W. R. A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil. *In*: MATO, D. (org). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 289-304.

AMARAL, W. R.; BILAR, J. A. B. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. *In*: **Revista Em Pauta**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. n. 46, v. 18, p. 180-195. Rio de Janeiro, 2020.

SUMÁRIO

AMARAL, W. R. O reconhecimento de assistentes sociais como profissionais da e na educação. *In*: FERRIZ, Adriana Freire Pereira *et al.* **Serviço Social e educação**: desafios do verbo esperar. Bauru-SP: Ibero-Americana de Educação; Cultura Acadêmica, 2024.

ARTICULAÇÃO BRASILEIRA SERVIÇO SOCIAL E POVOS INDÍGENAS. **Serviço Social e Povos Indígenas**: aproximações e desafios do tempo presente. Instagram: @ssepovosindigenas. Disponível em: <https://cfess.org.br/noticia/view/2045>. Acesso em: 03 de mar. 2024.

BANIWA, G. **Educação Escolar Indígena no Século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de mai 2023.

BRASIL. **V Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso: 17 de out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de jul. 2010, p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 de jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 de abr. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012

CARDOSO, I. C. C.; GRANEMANN, S.; BEHRING, E. R.; ALMEIDA, N. L. T. A proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. *In*: **Cadernos ABESS**, n. 7. São Paulo: Cortez, p. 15 – 57. 1997.

CFESS. **O CFESS**. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/3556/cf7IPgcUxnZIRTVvX8HNopG-jmt8Z11.pdf>. Acesso em 16 de out. 2025

CFESS. **CFESS Manifesta - Dia da Luta Indígena**. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/3556/cF7IPgcuXnZIRTvVvX8HNopG-jmt8Z1l.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2025.

CFESS. **CFESS Manifesta - Dia da Luta Indígena**. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/3518/SxYnDK9T3vD-sy-ZcE9AcJw7r0SN1FH0.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2025.

CFESS. **CFESS Manifesta - 5ª Conferência Nacional de Saúde Indígena**. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/uploads/revista/3500/IVyG3IG8tEr5NZwU2kAr2nLskqxnGrX_.pdf. Acesso em: 16 de out. 2025.

CFESS. s.d. **O CFESS**. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/pagina/view/4/o-cfess>. Acesso em: 16 out. 2025.

CISNE, M; CANTALICE, L.B. DE O; ARAUJO, L. "Renovação" do Serviço Social brasileiro: um continuum à ofensiva conservadora. *In: Revista Libertas*, Juiz de Fora, v. 20, n.2, jul-dez. 2020, p. 307-327.

FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. Canteiro. Tendências na produção do conhecimento e inserção de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil. *In: FERRIZ, Adriana Freire Pereira et al. Serviço Social e educação: desafios do verbo esperarçar*. Bauru-SP: Ibero-Americana de Educação; Cultura Acadêmica, 2024.

LUCIANO, G. J. S.; AMARAL, W. R. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento*, v. 2, n. 10, p. 13-37, 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. **Lei 13.134/2001 de 18 de abril de 2001**. Reserva de 3 (três vagas) para serem disputadas entre índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001-parana-reserva-3-tres-vagas-para-serem-disputadas-entre-os-indios-integrantes-das-sociedades-indigenas-paranaenses-nos-vestibulares-das-universidades-estaduais#:~:text=Art,Art..> Acesso em 08 de jun. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório sobre o estabelecimento de ensino escolar indígena no âmbito da educação básica**. Curitiba: SEED, 2012.

SUMÁRIO

PEREIRA, G. F. S. F.; AMARAL, W. R. Perspectivas de acadêmicas indígenas no enfrentamento do racismo na universidade. **Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 54, p. 210-229, 2024.

SOUZA, E. C. A.; SOSSA, C. O. Indígenas no espaço urbano e particularidades do Nordeste. *In*: **Serviço Social em Revista**. [S. l.], v. 24, n. 2, p. 584-600, 2021. DOI: 10.5433/1679-4842.2021v24n2p584. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/39700>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SUMÁRIO

8

*André Henrique Mello Correa
Rosiane Martins de Souza Teodoro*

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:

**CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL
E PSICOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

INTRODUÇÃO

SUMÁRIO

*Magia negra era o Pelé jogando,
Cartola compondo,
Milton cantando.*

*Magia negra é o poema de Castro Alves,
o samba de Jovelina...*

*Magia negra é Djavan,
Emicida, Mano Brow, Thalma de
Freitas, Simonal. Magia negra é
Drogba, Fela kuti, Jam.*

*Magia negra é dona Edith recitando
no Sarau da Cooperifa.*

*É mestre Bimba, é Vai-Vai é Mangueira
todas as escolas transformando quartas-
feira de cinza em alegria de primeira.*

*Magia negra é Sabotage, MV Bill,
Anderson Silva e Solano*

*Trindade. Pepetela, Ondjaki, Ana Paula
Taveres, João Mello...*

Magia negra.

*Magia negra são os brancos que são
solidários na luta contra o racismo.*

*Magia negra é o RAP, O Samba, o Blues,
o Rock, Hip Hop de Africabambaataa.*

*Magia negra é
magia que não acaba mais.*

*É isso e mais um monte de coisa que é
magia negra. O resto é feitiço racista.*

Magia Negra, Por: Sérgio Vaz

SUMÁRIO

O capítulo ora apresentado é fruto de sínteses teórico-reflexivas desenvolvidas a partir do minicurso "*Racismo e Escola*" ministrado na ocasião do IX Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional e I Encontro Paranaense Multidisciplinar de Psicologia Escolar Educacional e Serviço Social na Educação: vivências e desafios na implementação da Lei nº 13.935/2019, realizado entre os dias 08 e 09 de outubro de 2025 na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Assim, temos como eixo geral estabelecer a interface entre a Psicologia e o Serviço Social no contexto educacional¹, com foco nas relações étnico-raciais e suas implicações no cotidiano escolar. Esse debate se torna central na ordem do dia, frente aos desafios de implementação da Lei nº 13.935/2019 que prevê os profissionais de Serviço Social e Psicologia enquanto integrantes das equipes multiprofissionais na rede de Educação Básica, contribuindo no rol de suas atribuições e competências no âmbito educacional junto aos estudantes, famílias, comunidade e equipe escolar. Conforme verifica-se no documento "Subsídios para a Implementação da Lei nº 13.935/2019":

1 "A atuação conjunta de assistentes sociais e psicólogas(os) na composição de equipes interdisciplinares tem sido uma crescente no campo das políticas sociais e na esfera da garantia de direitos, seja em áreas como a saúde e a assistência social como também no campo sócio jurídico, de modo que a interface entre as duas profissões, considerando as especificidades, as atribuições e as competências privativas de cada uma, estabelece uma relação de complementaridade, com o intuito de assegurar uma intervenção capaz de responder a demandas individuais e coletivas, em uma perspectiva de totalidade. No campo educacional, essa perspectiva de atuação também se faz necessária. Embora o Serviço Social e a Psicologia possuam acúmulos teóricos, metodológicos e políticos diferentes, eles dialogam entre si e, de modo articulado, podem fomentar ações conjuntas pautadas na reflexão crítica, na participação política e na compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos inerentes às relações, à convivência e à formação dos indivíduos e das diversas circunstâncias que envolvem a realidade social. O trabalho interdisciplinar requer a construção de uma prática profissional que estabeleça diálogos sobre pontos de vista distintos, a aceitação de confrontos de diferentes abordagens e a tomada de decisões que decorra de posturas éticas e políticas, pautadas nos princípios e valores estabelecidos no código de ética de cada profissão, demandando uma atitude que se evidencia no reconhecimento das competências, atribuições, habilidades, possibilidades e limites das disciplinas e dos profissionais, no reconhecimento da necessidade de diálogo e da cooperação" (Albuquerque; Silva; Santos, 2022, p. 4-5).

SUMÁRIO

Um dos avanços importantes na agenda da qualidade da educação foi o reconhecimento de que profissionais da psicologia e do serviço social podem colaborar de modo consistente com a melhoria das políticas educacionais e dos processos de escolarização a partir dos fundamentos e saberes teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos próprios dessas duas áreas Brasil, 2025, p. 11).

Ao que cabe a centralidade do debate aqui expresso, partimos do pressuposto que o racismo estrutural permeia as relações sociais na sociedade brasileira, e manifesta-se objetiva e subjetivamente no cotidiano das instituições que compõem as políticas sociais no âmbito do Estado. Eurico (2013), já apontava que no contexto das instituições o racismo opera no âmbito das *relações interpessoais*, abrangendo as relações estabelecidas entre gestores e trabalhadores, entre trabalhadores e trabalhadoras, entre trabalhador(a) e usuário(a), e entre usuário(a) e trabalhador(a), sempre pautadas em atitudes discriminatórias e, no âmbito *político programática*, compreendendo ações que impedem a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas eficientes, eficazes e efetivas no combate ao racismo, bem como a visibilidade do racismo nas práticas cotidianas e nas rotinas administrativas.

Por consequência, é certo que “[...] o racismo institucional determina, antes mesmo do nascimento, o lugar de classe, no interior da própria classe trabalhadora, segundo critérios de raça/cor, com raríssimas exceções” (Eurico, 2018, p. 526). Nesse sentido, pensar o espaço escolar, não desconectado das relações sociais estabelecidas em outras esferas da vida social, possibilita-nos compreender de que maneira o racismo permeia esse ambiente, seja na sala de aula, nas “chamadas de atenção” pelo cabelo black solto, nos lápis cor de pele, nos livros didáticos, nas expressões artístico-culturais, nos territórios periféricos, na criminalização da pobreza sob o insígnia da “negligência”, para ficarmos nestes exemplos.

Nessa premissa, algumas indagações são necessárias tendo em vista a direção do debate aqui proposta: Como pensar uma

SUMÁRIO

educação antirracista? O espaço escolar reproduz o racismo? Se sim, de quais maneiras? Quais estratégias são adotadas para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar, familiar e comunitário? Debater o racismo e o antirracismo ainda é um tabu na educação, vista como um espaço "inclusivo" e "acolhedor"? O assim chamado "*bullying*" seria um grande "guarda-chuva", como uma forma de não dar nome às situações de racismo, capacitismo, machismo e outras formas de opressão e crimes? Como os(as) sujeitos(as) (estudantes, profissionais, equipe pedagógica), dialogam a respeito, sem incorrer em imprecisões, romantismos ou superficialidade? Há espaços de formação continuada docente sobre este debate?

Ademais, orientamos o debate considerando o conjunto das provocações. A partir da atuação no ambiente escolar, são apresentados relatos de experiências da atuação da psicologia escolar em conjunto com o serviço social. Compreendemos que um dos objetivos das atuações do(a) psicólogo e do(a) assistente social no âmbito educacional é contribuir para que a escola cumpra sua função social, socializando conhecimentos construídos historicamente pela humanidade para formar estudantes críticos, conforme propõe Saviani (2003). O racismo no ambiente escolar é um problema grave que afeta a vida escolar dos alunos(as), e é fundamental implementar ações formativas e interventivas para combater toda forma de preconceito e desigualdades sociais que se encarnam na cotidianidade das pessoas e nelas mesmas.

Para esse fim proposto, organizamos o debate em dois momentos que se imbricam, sucedido das sínteses conclusivas. Em um primeiro movimento, trazemos à baila como o racismo estrutural permeia o conjunto das relações sociais na realidade brasileira e de tal forma incide diretamente no espaço escolar, ensejando importantes desafios para pensarmos uma educação radicalmente antirracista. Na sequência, daremos ênfase para a inserção das(os) profissionais de Psicologia e Serviço Social no âmbito da política de

educação, em paralelo, apresentando algumas ações desenvolvidas no município de Cambé-PR, que ilustram uma atuação profissional comprometida na luta contra o racismo. Façamos o caminho.

"O AVESSE DO MESMO LUGAR": UM BREVE RETRATO DAS PERSISTENTES DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Brasil é um país desigual. Essa afirmativa que aparentemente pode ressoar como óbvia, encontra desafios frente a uma sociedade que se constituiu historicamente pela negação dos seus dilemas fundamentais. Trata-se de um país assentado num processo de colonialismo, escravização e pilhagem de povos originários e de negras(os) sequestrados dos seus territórios além-mar por quase 400 anos. Com a promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, ainda que com mudanças significativas tensionadas pelas diferentes organizações do movimento negro e indígena na história nacional, presencia-se um cenário bastante desafiador para uma igualdade material plena.

O futuro da nação brasileira, no pós-abolição, colocou o debate étnico-racial como um gargalo incontornável na ordem do dia, ocupando o centro do debate público no final do século XIX e início do século XX. Distintas são as formulações que deram o tom das polêmicas, alternativas e direcionamentos que, inclusive, passaram a compor a agenda pública no âmbito do Estado, e o enfrentamento à assim chamada "questão social" no período. Não é possível apartarmos tais formulações fora das relações sociais mais amplas, da dinâmica histórico-conjuntural que se configurava mundialmente e do mundo do trabalho.

SUMÁRIO

Clóvis Moura (2021), observa que os negros de “bons escravos” se constituíram em “maus cidadãos” na sociedade de capitalismo dependente, jogados à margem dos grandes centros urbanos e do sistema produtivo, ocupando os serviços de natureza mais degradante, em detrimento da mão de obra imigrante - fenômeno que ocorre ante a reordenação mundial do capital.

O Estado brasileiro nesse diapasão, atuou de forma direta enquanto uma mediação político-opressora frente ao “problema negro” que se constituía um empecilho para o projeto de nação. O conjunto de desigualdades que assolavam a realidade nacional, inclusive eram tratadas como caso de polícia e sob a lógica do ordenamento público e do enquadramento jurídico-penal. Data desse contexto, um conjunto de ideias e formulações no campo da eugenia que tiveram reverberações em vários âmbitos e frentes de debate, inclusive, com incidência direta no interior do Estado, como revela a Constituição de 1934 - “Art. 138, b) estimular a educação eugênica”.

Nesses termos, as pessoas negras, “livres”, sem emprego, sem uma forma de subsistência e desenvolvimento, começaram a ficar à margem da sociedade. Além disso, um dos fatores que impedia a população negra do acesso à cidadania era a escolarização, pois grande parte da população era analfabeta e não havia política pública de inserção da pessoa negra nas escolas. Sem trabalho e sem acesso à escola, as desigualdades foram se avolumando. Outro impacto, que não deve ser desconsiderado no período pós-abolição, se dá com o apagamento histórico tanto no que se refere à toda sorte de violência, estigma e martírio vivenciado pelos povos originários e negros no período escravista, como de personagens importantes na história do país e no seu desenvolvimento, configurando um memorícidio enquanto projeto nacional, consumado pelo ideário de uma suposta “democracia racial” como pedra de toque da república nascente e que ainda ecoa fortemente em nossos dias.

É nesse interregno, também, que incidirá formulações no campo das infâncias com a primeira versão do Código de Menores

de 1927, que adotava a doutrina menorista no trato das infâncias abandonadas, sem qualquer coincidência histórica, em sua maioria crianças negras. Importantes pesquisas acerca da relação entre eugenismo, educação e infância são encontradas em Aguillar-Filho (2011); Stumbo (2025) e Vila Nova (2025).

Lima (2025, p. 24), nos lembra de forma assertiva que:

Embora a “coisificação da infância” seja reproduzida de forma mais imediata no modo de produção capitalista, os fenômenos sociais decorrentes desse modo de produção, tais como a pobreza, a fome, o analfabetismo, a exploração precoce da força de trabalho, o uso abusivo de álcool e substâncias psicoativas, etc., são expressões da questão social na infância e de elementos imbricados nas manifestações do racismo que, na organização do Estado capitalista brasileiro, mesmo que de forma tardia, passam a ser enfrentadas por meio das políticas públicas e suas repercussões incidem em experiências diversas de trabalho com crianças e adolescente.

Historicamente o movimento negro em suas distintas organizações e estratégias de luta, realizou denúncias contundentes às desigualdades raciais que afetam a massa da classe trabalhadora brasileira, com uma importante plataforma política nos anos 1980 com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), incidindo diretamente após o fim da ditadura autocrática-militar (1964-1985), nos rumos adotados na Constituinte e na promulgação do texto da Constituição Federal de 1988, que reconhece o racismo como crime inafiançável. Contudo, é apenas em idos dos anos 2000 que teremos um maior avanço no campo das políticas de promoção da igualdade racial, a exemplo da promulgação do Estatuto de Promoção da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2011 que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, que ainda seguem com grandes lacunas na sua implementação efetiva pelos municípios do território nacional. Dados atuais sobre o processo de escolarização, revelam que esse acesso ainda é irrisório. Atualmente no Brasil,

segundo IBGE (2022), mais da metade da população é constituída por pessoas pardas e pretas (negros(as)), por outro lado, segundo o indicador de alfabetismo funcional de 2025, 63% da população negra do país é analfabeta.

O ano de 2025 marca a realização da 5ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o tema “Igualdade e democracia: reparação e justiça”, o que anuncia ainda o longo caminho para uma igualdade material substantiva na desigual realidade brasileira. Como vimos, a política de educação não é ileso a tais desafios, pelo contrário, as contradições profundas aparecem no espaço escolar e um olhar atento nos permite não cairmos em individualizações de comportamentos, criminalização da pobreza e um reforço ao familismo e do cuidado, onde tudo acaba sendo taxado como negligência. Os desafios no campo educacional são inúmeros e não se restringem à escolarização.

Por certo, a inserção de psicólogos(as) e assistentes sociais tende a contribuir para potencialização do trabalho das equipes pedagógicas para uma escola mais diversa, coletiva e que construa cotidianamente ações efetivas de combate ao racismo, machismo, lgbtfobia, capacitismo, empecilhos concretos aos processos de ensino-aprendizagem.

A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS(AS) NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES ANTIRRACISTAS

São históricas às interfaces e a relação das profissões de Serviço Social e Psicologia no âmbito escolar (Bolorino, 2007; Santos, 2019; Magalhães; Martins, 2020). Contudo, é apenas a partir

SUMÁRIO

de incidências e articulações coletivas de um conjunto de entidades da área (CFESS, CFP, FENPASI, ABRAPEE, ABEP, ABEPSS²) que tem-se promulgado a Lei nº 13.935/2019 que trata da inserção de assistentes sociais e psicólogas(os) nas redes públicas de ensino, de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)³. Tanto é que decorreu de forma recente a publicação do documento de Subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019 pelo Ministério da Educação (Brasil, 2025), o que não subsume desafios enormes na implementação da lei por parte dos municípios em todo o Brasil, apesar de importantes experiências verificadas (Souza *et al.*, 2019).

Em paralelo, tem-se identificado no tempo presente um importante enraizamento do debate étnico-racial e do compromisso ético-político na luta antirracista no âmbito do Serviço Social e Psicologia, com posições públicas, documentos, normativas que incidem e orientam o exercício profissional nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, constituindo importantes mediações para o trabalho no âmbito escolar junto aos estudantes, equipes pedagógicas e gestão educacional, família, comunidade e na perspectiva do diálogo e articulação intersetorial com outras políticas sociais do

2 Em ordem: Conselho Federal de Serviço Social; Conselho Federal de Psicologia; Federação Nacional dos Psicólogos; Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional; Associação Brasileira de Ensino de Psicologia; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

3 Conforme ilustra Amaral (2025, p. 372): "A Coordenação Nacional para Implementação da Lei 13.935/2019 – psicólogas/os e assistentes sociais na educação básica, foi criada no ano de 2020, sendo constituída por seis entidades nacionais, sendo duas delas representantes da área do Serviço Social (Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS), e quatro delas representantes da área da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia – CFP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE e a Federação Nacional dos Psicólogos – FENAPSI. Apesar de sua constituição oficial ter ocorrido no ano de 2020, logo após a publicação da Lei nº 13/935/2019 (Brasil, 2019), tais entidades nacionais já vinham se articulando e mobilizando ao longo do processo de negociações para a aprovação legal, resultando, na sequência, na organização de um espaço coletivo de debates e de desenvolvimento de uma agenda permanente de mobilização para a efetivação deste marco legal no território nacional".

território e Sistema de Garantia de Direitos (saúde, assistência social, trabalho, esporte, cultura e lazer).

Ilustram esse movimento no campo do Serviço Social os documentos - *Nota Técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito Raça/Cor e Etnia (2022)* e a *Resolução CFESS Nº 1.054/2023*, que estabelece normas vedando condutas de discriminação e /ou preconceito étnico-racial no exercício profissional do(a) assistente social. No que tange a psicologia, destaca-se a *Resolução nº 18/2002* - Estabelece normas de atuação para psicólogas(os) em relação ao preconceito e à discriminação racial; *Nota Técnica/Orientativa sobre Discriminação Racial (2025)* e as *Referências Técnicas para Atuação junto aos Povos Quilombolas (2025)*.

A atuação desses profissionais vem a fortalecer estratégias e táticas de combate ao racismo, que no âmbito escolar se manifesta de forma multifacetada, a exemplo do racismo recreativo, subsumido em supostas piadas estigmatizantes e brincadeiras que buscam não se dizer racistas, por vezes enquadradas no grande guarda-chuva do “bullying”⁴.

Moreira (2019, s.p, *apud* LNCC, 2023, s.p.) assim define a noção de “racismo recreativo”:

[...] conjunto de práticas sociais que operam por meio do uso estratégico do humor hostil, do humor racista. “Uma análise do conteúdo de piadas e brincadeiras racistas demonstra que seu conteúdo reproduz uma série de estereótipos raciais baseados na suposta inferioridade moral, intelectual, estética, biológica, cultural de minorias raciais.

Situações de racismo permeiam o ambiente escolar. Sejam em práticas de racismo recreativo, racismo religioso e ou ausência

4 Lei nº 13.185/2015: Instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). Estabelece a responsabilidade de escolas e pais na prevenção e combate ao bullying; Define bullying como intimidação sistemática, com violência física ou psicológica; aplica-se a crianças e adolescentes em estabelecimentos educacionais ou similares.

SUMÁRIO

na abordagem de conteúdos acerca da história afro-brasileira e africana e da cultura indígena. Os desafios são inúmeros neste campo de atuação profissional, bem como, o campo de possibilidades de incidências de práticas antirracistas. Nesse esforço coletivo é que destacamos a experiência que vem sendo realizada no contexto do município de Cambé-PR ao que tange a atuação da Psicologia Escolar e do Serviço Social e ações de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial.

POR UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA: A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E DO SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE CAMBÉ-PR

Cambé possui 107.208 habitantes e conta com uma Rede Municipal de Educação com aproximadamente 11.000 mil alunos e 1800 profissionais trabalhadores no setor da Educação. Nela, o trabalho da Psicologia Escolar foi instituído na década de 1996 e, atualmente, conta com 6 (seis) psicólogos(o) e com 1 (uma) assistente social - com expectativa de ampliação desses números. A Psicologia Escolar está vinculada ao Departamento Pedagógico, ao Núcleo de Educação Especial Estudos do Desenvolvimento Humano (NEEEH) da Secretaria de Educação e Cultura.

Considerando as leis e políticas educacionais do Município, e com os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a psicologia escolar se pauta na constituição social do psiquismo humano. Assim, atua dentro das possibilidades e necessidades na constituição e no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, assim como das demais funções psicológicas superiores pelas atividades educativas. Amparada nessas duas perspectivas teóricas, existe uma defesa da

SUMÁRIO

socialização dos conteúdos clássicos como conteúdos escolares, como propõe Saviani (2003), e na compreensão de que esses conhecimentos, elaborados pelas várias áreas das ciências, da cultura, da arte, da filosofia contribuem para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes (Vigotski, 2000). Portanto, a apropriação dos conhecimentos científicos e demais saberes sistematizados é a meta do processo ensino-aprendizagem e deve nortear toda intervenção profissional nas escolas.

O município possui um currículo norteador, os quais estão divididos por áreas, sendo estas: a Educação Infantil que atua junto às crianças pequenas nas idades 0 a 5 anos, e, Educação Fundamental do 1º ao 5º ano (Cambé, ano 2020). Ponderamos que o Currículo está muito bem fundamentado teoricamente, prevendo especificamente no Ensino Fundamental pautas que incluem a Lei nº 10.639/2003, que prevê o ensino das culturas afro-brasileira e indígena no currículo.

No que se refere à Educação Infantil o Currículo não deixa nítido onde, como e de que forma desenvolver as temáticas antirracistas e nesses contextos os profissionais da Psicologia e do Serviço Social podem contribuir com seus saberes na inserção do tema.

O trabalho desenvolvido pela Psicologia e Serviço social na escola se dá por meio de formações de professores e demais profissionais, assessoria para desenvolver, implementar e reformular currículos, projetos pedagógicos, políticas e procedimentos educacionais; participação no aperfeiçoamento de métodos, técnicas e instrumentos adequados para subsidiar a formulação, a revisão, “replanejamento” de planos/planejamentos escolares; suporte conjunto aos demais profissionais à qualidade de vida da comunidade escolar, atuando nas ações e projetos de enfrentamento aos preconceitos e à violência na escola, visando a efetivação de direitos essenciais às crianças em idade escolar – preconizados nos Estatutos da Criança e do Adolescente, da Igualdade Racial, da Juventude e no da Pessoa com Deficiência (Brasil, 1990; 2010; 2013; 2015).

SUMÁRIO

"A intervenção da Psicologia Escolar e do Serviço Social tem se integrado organicamente ao cotidiano pedagógico, utilizando o currículo como eixo central para a abordagem das relações étnico-raciais. Por meio de metodologias ativas — como jogos, dinâmicas, debates e produções textuais —, esses profissionais atuam em parceria direta com o corpo docente. Essa articulação amplia o rol de atores envolvidos nas ações afirmativas e estreita o vínculo entre a equipe técnica e a realidade escolar, promovendo uma prática interdisciplinar e territorializada."

A partir das reflexões do impacto do racismo no processo de escolarização do aluno, há que se considerar que os dados supracitados no que se refere ao acesso e aproveitamento escolar de estudantes negros, respondem de certo modo, de que forma o aprendizado ou o fracasso escolar é atravessado pelas questões étnico-raciais.

De acordo com Patto (1999), o fracasso escolar se define como uma série de fenômenos educacionais, como, por exemplo, baixo rendimento, dificuldades na escrita, leitura e matemática, defasagem idade-série, analfabetismo, repetência, evasão e reprovação, além de problemas de aprendizagem e indisciplina (Aquino, 1998). Segundo a perspectiva de Mansano (2018), o racismo e o fracasso escolar se fundem na vida de estudantes negros, gerando um processo de subjetivação condicionado por essas exclusões.

Todo esse processo se dá pelo histórico racismo estrutural que acaba incidindo, de geração em geração, em um legado de não pertencimento, de incapacidade, sustentado pela sociedade que legitima a negação de um espaço para existir enquanto ser humano, capaz de aprender e produzir coisas boas.

A pessoa negra que por herança subjetiva vai se constituindo pelas "impressões" e perspectiva do racismo acaba por sentir-se como é visto pela ótica da branquitude, tornando-se refém da violenta expressão do racismo, sentindo-se estrangeiro no próprio corpo, em sua cidade e nas instituições com as quais interage.

SUMÁRIO

No dia a dia da escola, percebe-se que o fracasso e o abandono escolar de crianças de territórios pobres foram historicamente legitimados pelo conceito de “carência cultural”, conforme aponta Patto (1999). Para além do problema econômico, da renda, somam-se a questão territorial, as experiências e as vivências particulares de vida, como as situações de envolvimento com tráfico, dentre outras que contribuem para o baixo desempenho escolar. Contudo, essas questões não são devidamente computadas, e enfrentadas, e continua-se atribuindo ao aluno e à família a responsabilidade exclusiva pelo assim chamado fracasso escolar.

Assim, é como se o lugar onde se vive, ou a pele que se habita definissem os pré-requisitos para aprendizagem - quando, na verdade, não são criadas as condições objetivas para que essas crianças possam estar inteiramente envolvidas com um bom ensino que possa lhes ser oportunizado. A Psicologia e o Serviço Social devem estar atentos às situações como essas e refletir a respeito junto à equipe de profissionais, às crianças e às famílias, ampliando a análise e rompendo com ações preconceituosas, falaciosas que acabam por mascarar os verdadeiros motivos do fracasso escolar.

No que tange ao âmbito educacional mais amplo, a reprovação e a evasão escolar de crianças pobres foram justificadas através do mito da “carência cultural”, como já apontamos. No entanto, ressaltamos, esse foi proposto como uma consequência ao desenvolvimento psíquico dessas crianças, visto que, elas não seriam capazes de acompanhar o desempenho escolar de crianças pertencentes a classes mais altas (Asbahr; Lopes, 2006).

Aplicando o exercício da reflexão, de acordo com IBGE (2022) enquanto pessoas pretas e pardas representaram 55,7% da população em 2022, a proporção desse grupo entre todas as pessoas brasileiras abaixo da linha de pobreza era de 70,3%, ante a fração de pessoas brancas de 28,7%. Quando olhamos os números de extrema pobreza, a discrepância fica ainda maior: 73% eram negros

e 26% brancos. Esse cenário vai desvelar que o acesso a uma educação de qualidade perpassa e exige entender o papel das estruturas socioeconômicas na perpetuação do racismo. Esses dados reforçam o impacto do racismo estrutural que afetam o acesso, a permanência e a conclusão do processo de escolarização de estudantes negros.

No cotidiano escolar, portanto, a psicologia e o serviço social devem fazer emergir essas problemáticas em suas ações diretas, quando essas aparecem de modo velado, silenciado ou explícito, de modo a refletir, denunciar e pensar junto e com as pessoas trabalhadoras da escola, as formas de combates e formações para não reprodução do supracitado.

No que se refere ao aspecto de ensino e aprendizagem, muitas vezes o racismo não é visto como uma barreira a ser atravessada e sequer é incluído nos crivos das dificuldades do processo de escolarização. O fenômeno em que as baixas expectativas docentes tornam-se profecias autorrealizáveis é uma das barreiras mais persistentes no ensino brasileiro, afetando diretamente a trajetória de estudantes negros.

A Psicologia Histórico-Cultural tem servido como um dos pilares para combater as desigualdades sociais no ambiente escolar. A teoria rejeita a ideia de que populações periféricas possuem uma “carência cultural”. Em vez disso, ela reconhece que todos possuem cultura, mas que a desigualdade reside no acesso desigual aos instrumentos simbólicos (ciência, tecnologia, artes) valorizados pela sociedade hegemônica. A educação emancipatória atua democratizando esses instrumentos.

A teoria, isoladamente, é insuficiente para sustentar ações efetivas de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar. Uma vez que a escola é construída por sujeitos, a mediação de conflitos e o combate à exclusão dependem do compromisso coletivo de todos os profissionais da Educação. Nesse cenário, a implementação da Lei

SUMÁRIO

nº 13.935/2019 — que integra a Psicologia e o Serviço Social à rede de ensino — torna-se um pilar estratégico para viabilizar o acesso, a permanência e a democratização de uma educação de qualidade.

Em Cambé, uma das iniciativas desenvolvidas pelas equipes de Psicologia e Serviço Social ocorreu por meio do projeto “Aluno Monitor”, idealizado pela escola para auxiliar a gestão na organização do cotidiano escolar. No entanto, a seleção dos participantes revelou um viés excludente: os alunos escolhidos eram, em sua maioria, brancos, sem “laudos”, com boas notas e os chamados com ‘bons comportamentos.’ Esse critério acabava por marginalizar estudantes negros e aqueles que, no imaginário social, eram considerados inaptos para funções de liderança, evidenciando como as estruturas escolares podem reproduzir estigmas, desigualdades sociais e raciais.”

A atuação da Psicologia e do Serviço Social foi mediar o projeto, de modo que tais alunos que outrora estavam marcados no lugar da violência, da indisciplina, pudessem ocupar outro “lugar” na escola, saindo do cenário onde ela (a escola) não fazia sentido enquanto espaço de conhecimento e de desenvolvimento.

Os estudantes que estavam no 5º ano, ainda em processo de alfabetização, ou apresentando muitas dificuldades no processo de escolarização, descobriram-se capazes de criar, aprender e viveram a experiência de se sentirem pertencentes a escola, ou seja, sentirem-se alunos. Os colegas de classe, cada um com suas características, socializam seus saberes, dificuldades e potencialidades e coletivamente trocavam entre si suas experiências de serem protagonistas dentro da escola.

Se o desenvolvimento ocorre “de fora para dentro”, do nível interpsicológico para o intrapsicológico, conforme propõe Vigotski (2000), a presença de um mediador (professor ou colega mais experiente), com suas intervenções, reflexões, é o que garante que a origem socioeconômica do aluno não determine seu limite

SUMÁRIO

intelectual, tornando assim a escola enquanto um espaço de “compensação social”. Vigotski (2007) parte da compreensão de que todas as pessoas podem aprender, se mediadores adequados forem utilizados, e apostamos nessa ideia ao acompanhar esse projeto desenvolvido na escola.

Outro projeto importante que a psicologia e serviço social atuaram, foram os encontros com as famílias. Em Cambé esse projeto leva o nome de “Famílias potencializadoras”. Nele a escola abre suas portas para que as famílias estejam dentro da escola e debatam temas que são relevantes para aquele território, bem como recebem informações, formações e trocam experiências. A temática do racismo deve estar presente em todos os conteúdos abordados, uma vez que esse tema é transversal. As áreas da Psicologia e Serviço Social, aproveitam esse momento de troca para ampliar os diálogos com as famílias, apontando de modo ético e sistemático como realizar o enfrentamento do racismo, bem como os demais temas abordados nos encontros.

Importante que a Psicologia e o Serviço Social tratem a temática de modo simples, de forma compreensível, mas séria e eticamente orientada. O racismo se dá pelo preconceito ao tom de pele ou características negroides, portanto apresentar várias formas de combate a toda e qualquer forma de juízo de valor, pode minimizar os impactos das barreiras sociais que prejudicam o acesso à escola, bem como a forma como será ensinado este aluno.

Uma prática exitosa da equipe multiprofissional é a articulação de temas sociais a partir do conteúdo estudado em aula. Ao utilizar o que o aluno já está aprendendo para introduzir temas geradores, a temática do racismo surge naturalmente, conectada à realidade vivida pelos estudantes. Para que essa ação seja efetiva, os mediadores devem planejar intervenções que provoquem a reflexão crítica e atinjam o objetivo de conscientização. Dessa forma, é vital defender a ideia de que o racismo precisa ser debatido: se o currículo

SUMÁRIO

é omissa, a Psicologia e o Serviço Social devem atuar como agentes promotores dessa reflexão indispensável no ambiente escolar.”

As ditas queixas escolares, seja no que refere às dificuldades no processo de escolarização, ou às situações outras que são impeditivas do desenvolvimento integral dos alunos, devem sempre observar as questões do racismo enquanto atravessamento. A Psicologia e o Serviço Social devem estar atentos aos discursos pré-estabelecidos, avaliar e sinalizar sempre que necessário se situações de preconceito e racismo estão presentes enquanto algumas das formas de prejuízos no sucesso escolar.

Para enfrentamento às situações excludentes no ambiente escolar, os profissionais que nela atuam devem estar alicerçados com teorias éticas que propiciem visões humanistas e inclusivas, geradoras de reflexões que possibilitem o desenvolvimento para todas as pessoas, levando-se em conta, que nenhuma teoria isolada dará conta da complexidade do ser humano.

Um dos principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural se refere à mediação enquanto instrumento no processo de aprendizagem. Assim considera-se que o par mais desenvolvido no processo ensino-aprendizagem deve auxiliar o par com menor desenvolvimento. Outro aspecto importante é que a teoria analisa que o conhecimento é socialmente aprendido, ou seja, por meio da atividade mediada o aluno poderá ter acesso a atitudes, comportamentos, conhecimentos historicamente produzidos, apropriando-se deles, tornando-os seus. A Psicologia Histórico-Cultural postula que o desenvolvimento intelectual é mediado socialmente e dependente da relação entre os processos afetivos e cognitivos (Vigotski, 1993).

A linguagem, conforme propõe Vigotski (2000), ocupa um papel importante nesse processo, pois a partir da internalização do mundo socialmente apresentado a criança passa a dominar os significados e a atribuir sentidos. Quando pensamos no processo

SUMÁRIO

estruturado do racismo na nossa sociedade, compreendemos que ele também é culturalmente ensinado, reproduzido e internalizado. E a escola, tem em sua função social o dever de pensar estratégias e ações para que toda e quaisquer ações discriminatórias sejam refletidas, reparadas e dirimidas no espaço escolar.

A Psicologia e o Serviço Social devem estar alicerçados no que se refere à luta antirracista por meio de reflexão e luta, incluindo dentro dos seus fazeres, seja nas particularidades de cada profissão, bem como nas ações coletivas, a participação de estudantes, da família, da comunidade, trabalhadores da escola, professores e gestores. Embora seja esperado uma atuação mais efetiva na luta pela garantia de direitos, a maioria dos trabalhadores que atuam na educação, ainda se dizem despreparados para lidar com o racismo no dia a dia da escola.

Conforme estabelece o Conselho Federal de Psicologia (CFP), na Resolução CFP nº 018/2002, o profissional da psicologia não deve utilizar técnicas para reforçar estereótipos ou discriminação racial. Segundo o CFP (2002), a atuação antirracista é um dever ético. O CFP (2005) expõe que um dos princípios fundamentais é que "o profissional da psicologia trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (p. 7). O Código de Ética do profissional da Assistência Social (1993) coloca o combate ao racismo como princípio fundamental, proibindo qualquer tipo de preconceito e defendendo a justiça social. Sendo assim a atuação de psicólogos e assistentes sociais frente ao combate do racismo no Brasil é norteadada, orientada segundo códigos de ética e resoluções, que estabelecem normas para a atuação profissional, exigindo que profissionais contribuam para a eliminação do preconceito. Tais documentos orientam que os profissionais devem estar preparados para atuar e reconhecer o racismo, bem como suas implicações.

SUMÁRIO

Na experiência vivenciada na prática, observa-se que os projetos nessa direção caminham a passos lentos, porém não muito diferente dos demais espaços da educação no Estado e País. O objetivo que a escola seja um espaço inclusivo é possível para todos é algo que ainda segue em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 13.935/2019 estabelece que a Psicologia e o Serviço Social devem integrar as redes públicas de ensino e compor equipes multiprofissionais. Em seu Art. 1º, § 1º consta: “Estas equipes, chamadas multiprofissionais, devem atuar no processo ensino-aprendizagem, no combate à evasão escolar e no suporte a estudantes em situação de vulnerabilidade, garantindo o direito à aprendizagem e à inclusão”. Diante disso, e pelos fundamentos teóricos assumidos no Município de Cambé, elas devem promover o desenvolvimento integral dos alunos.

A equipe multiprofissional deve ampliar e articular o diálogo entre escola, família e comunidade, promovendo ações de enfrentamento às violências e aos preconceitos, fortalecendo a rede de proteção social no ambiente educativo.

Muitas vezes os profissionais da Psicologia e do Serviço Social acreditam que a luta antirracista é algo muito difícil e exigente, porém, o cotidiano da escola demandará apenas um olhar atento a cada intervenção feita pelo professor em relação aluno e vice-versa, nas relações de poder estabelecidas na rede de ensino, em cada atendimento familiar, encaminhamentos, devolutivas, nas reprovações, processos avaliativos e comportamentos velados ou explícitos, que indicarão atitudes éticas previstas nos documentos norteadores de cada profissão.

SUMÁRIO

No município de Cambé houve muitos avanços na luta antirracista a partir da atuação da Psicologia e Serviço Social. A possibilidade de estar próximos à gestão, de participação nos processos curriculares e formativos tem ampliado a inserção de protocolos e ações coletivas que abriram espaço para debates que se somaram a vivências de acesso a uma educação mais diversa e plural.

A integração dos profissionais da Psicologia e Serviço Social, com as assessorias das escolas, gestão escolar, tanto da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aliados com os desafios do enfrentamento ao racismo e demais formas excludentes, transformam o ambiente escolar em um espaço de pertencimento real, onde a diversidade deixa de ser um “projeto de calendário” para se tornar parte da estrutura pedagógica e processo curricular. Quando a assessoria orienta a escolha de brinquedos afirmativos e a curadoria de materiais que reflitam diferentes etnias, ela combate o silenciamento histórico e valida a identidade das crianças desde cedo.

A participação da equipe multiprofissional (Psicologia e Serviço Social) na construção dos Projetos Político Pedagógicos, reuniões pedagógicas contribuem para a eficácia e na abordagem prática que proporcionarão ambientes físicos por exemplo, com a aquisição de livros que trazem o protagonismo de pessoas negras e indígenas, formações que destaquem a atuação do professor enquanto um agente ativo na intervenção contra qualquer tipo de discriminação com a mesma intencionalidade e seriedade das ações que promovem o desenvolvimento cognitivo.

A presença da Psicologia e do Serviço Social dentro das Secretarias de Educação, permitem uma ação conjunta com as assessorias por área e gestão que nos debates para as formações continuadas poderão em conjunto fornecer subsídios para que os professores se sintam tranquilos para abordar a temática do racismo, que outrora eram evitados alegando despreparo e medo de “não saber fazer” e ser penalizado.

SUMÁRIO

Por fim, a educação para as relações étnico-raciais deve começar por quem forma, ou seja, cada professor, gestor e demais profissionais atuantes no ambiente escolar, devem buscar suas formações pessoais, participar de formações específicas, grupos de estudos, acessar livros que ampliem o conhecimento e ações que promovam o enfrentamento e combate ao racismo. Dizer-se não preparado nos dias de hoje, torna o profissional corresponsável e omissor frente a ação de racismo; e racismo é crime.

Quanto aos profissionais da Psicologia e Serviço Social, as ações formativas são obrigatórias. Tais ações estão previstas em documentos, normativas e referências técnicas para a atuação do profissional da psicologia e serviço social, conforme exposto anteriormente. É imperativo que, em Cambé e em todo o Brasil, a atuação desses profissionais na Educação pública seja um instrumento de inclusão e de garantia da permanência dos estudantes.

Embora os avanços no combate ao racismo e às desigualdades educacionais ainda ocorram a passos lentos, é necessário persistir em uma atuação profícua e engajada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R. A coordenação nacional para implementação da Lei nº 13.935/2019: desafios, possibilidades e articulações. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, seção Ensaio, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/72368>. Acesso em: 31 jan. 2026.

ASBAHR, F. S. F. A psicologia histórico-cultural: uma concepção de homem e de ciência. In: **"Por que aprender isso, professora?"** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2017, pp. 19-32. ISBN: 978-85-9546-177-2. <https://doi.org/10.7476/9788595461772.0002>.

ASBAHR, F. S. S.; LOPES, J. S. **"A culpa é sua"**. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Currículo da Educação Infantil: Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé-PR**. Cambé: SEMED, 2020. Disponível em: <https://educacao.cambe.pr.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2026.

CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé: Ensino Fundamental**. Cambé: SEMED, 2016. Disponível em: <https://educacao.cambe.pr.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP nº 018/2002, de 19 de dezembro de 2002.** Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília, 2002. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF. Acesso em: 31 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília, DF: CFP, 2005. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Nota Orientativa CRP06 nº 3/2025:** orienta a categoria de profissionais da Psicologia sobre atuação da Psicologia no combate à discriminação racial às pessoas pretas. São Paulo: CRP SP, 2025. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/crp06/legislacao/nota-orientativa-do-crp-sp-crp06-no-3-2025/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos quilombolas.** Brasília, DF: CFP, 2025. 128 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2025/08/RT_quilombola_WEB.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

EURICO, M. C. **Nota técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito raça/cor/etnia.** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2021. Disponível em: https://cfess.org.br/uploads/documento/19/dXn0_WiAFSoatcoVje9eqARja6ZlvTFJ.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

EURICO, M. C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 114, p. 290–310, abr./jun. 2013. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000200005. Acesso em: 31 jan. 2026

EURICO, M. C. A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico-racial e o trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 515–529, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14947. Acesso em: 31 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SUMÁRIO

GOMES DE SOUZA, L. K.; RIBEIRO, M. S. S.; CHECCHIA, A. K. A. Lei nº 13.935/2019: ações dos Conselhos Regionais de Psicologia da Região Sudeste. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13457>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 110-117, mar. 2018. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar**: subsídios para implementação da Lei nº 13.935/2019. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-publicacao-sobre-a-atuacao-de-psicologos-e-assistentes-sociais-na-educacao-basica>. Acesso em: 31 jan. 2026.

LABORATÓRIO NACIONAL DE COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA – LNCC. **Racismo Recreativo**. Disponível em: <https://www.gov.br/lncc/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-de-conscientizacao/mes-da-consciencia-negra/racismo-recreativo>. Acesso em 29 março 2026.

MOURA, C. **O negro**: de bom escravo a mau cidadão. São Paulo: Dandara, 1977.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RESOLUÇÃO CFESS nº 1.054, de 14 de novembro de 2023. **Dispõe sobre parâmetros para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://cfess.org.br/uploads/documento/4643/v09CU29tCs01szETwpJIIE6cKGr7EB4Qk.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SANTOS, A. M. **Serviço social na educação**: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/16273>. Acesso em: 31 jan. 2026.

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

STUMBO, M. C. **A racialização da criança negra abandonada na Primeira República.** 2025. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) — Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/254_Maria%20Cecilia%20Stumbo.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia.** Cascavel: EDUNOESTE, 2022.

SUMÁRIO

9

Adriana de Fátima Franco

Liana Lopes Bassi

Marcela Pereira Rosa

Marcelo Ubiali Ferracioli

MEDICALIZAÇÃO, DEFICIÊNCIA E FRACASSO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a desenfreada busca pela expansão da acumulação de capital e a consequente mercantilização da vida têm aprofundado os processos de desumanização diante da barbárie capitalista. Nesse contexto, os processos de medicalização da vida e da educação têm operado como importante estratégia ideológica neoliberal, ao deslocarem problemas históricos de ordem social, política, econômica e pedagógica para o âmbito individual, transformando-os em questões de caráter médico e biológico. Tendo isso em vista, o presente capítulo busca analisar o fenômeno da medicalização da vida a partir do materialismo histórico-dialético, especialmente no contexto educacional e escolar, problematizando seus determinantes históricos, sociais e econômicos, assim como indicando possibilidades da atuação profissional crítica e não medicalizante no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

O texto está organizado em quatro eixos centrais. No primeiro, discutimos a produção histórica das explicações naturalizantes e individualizantes do fracasso escolar, resgatando o surgimento dessas concepções no bojo da consolidação da sociedade burguesa. Analisamos suas expressões no campo da Psicologia da Educação e abordamos a constituição da Psicologia Escolar Crítica como contraponto a tais perspectivas. No segundo eixo, buscamos refletir sobre a medicalização da vida e da educação em sua articulação com o fracasso escolar e a deficiência, evidenciando como, no modo de produção capitalista, a padronização de corpos e comportamentos sustenta práticas de exclusão, segregação e patologização, especialmente das pessoas com deficiência. No terceiro eixo, analisamos o aumento do analfabetismo infantil e da expansão dos diagnósticos de TDAH e autismo no contexto pós-pandemia como expressão do avanço dos processos de medicalização da Educação, problematizando as práticas diagnósticas que se centram no indivíduo e ocultam suas determinações sociais e históricas. Por fim, no quarto

e último eixo, discutimos acerca das possibilidades de intervenção em Psicologia Escolar em uma perspectiva não medicalizante, focando no enfrentamento às dificuldades no processo de escolarização em uma *práxis* fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural.

Nos limites do presente texto, esperamos contribuir com as reflexões que, orientadas pelo materialismo histórico-dialético, visam à consolidação de práticas comprometidas com a inclusão e o pleno desenvolvimento humano, as quais, por sua vez, devem estar ancoradas no enfrentamento à medicalização da vida e da educação e à lógica capitalista que lhes engendra.

AS ORIGENS DE EXPLICAÇÕES EQUIVOCADAS ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR E A PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA

Para uma análise consistente da questão da medicalização e suas implicações educacionais é necessário primeiro dar fundamento histórico ao objeto em questão, modo pelo qual a dialética materialista avança em direção à concreticidade do fenômeno. Isso significa que entender a medicalização da vida e da aprendizagem demanda compreendermos as origens históricas das explicações que dão base a elas e que ainda hoje se fazem presentes no cotidiano em geral e na escola em particular. Nesse sentido, são essas explicações que circulam como verdades autoevidentes no senso comum, frequentemente apresentadas em roupagens consideradas inovadoras e técnicas, mas que de fato são antigas, falsas e nada mais que ideológicas, com raízes profundas na consolidação da própria modernidade.

SUMÁRIO

Devemos iniciar a busca nas mudanças de concepção de mundo e de sujeito ocorridas em função das transformações econômicas a partir da segunda metade do século XVIII. Hobsbawm (2007) explica que esse período se caracterizou pela fase final do mercantilismo econômico, quando ainda vigorava a ordem política do colonialismo monarquista europeu sobre diversas partes do mundo, mas que dava nítidos sinais de esgotamento.

Nesse momento se inaugurou o que o autor denominou de “Era das Revoluções” (1789 a 1848), que transformaria o mundo todo. A Revolução Industrial que ocorreu na Inglaterra produziu na sociedade de então diversos movimentos populares orientados por princípios republicanos burgueses, forçando a queda do regime político aristocrático; que teve como marcos a independência dos Estados Unidos da América em 1776 e a Revolução Francesa em 1789. Entretanto, logo na primeira parte do século XIX, a burguesia reposicionou-se como classe reacionária, impondo seu domínio sobre a classe trabalhadora com violenta repressão às mobilizações operárias em 1848.

Para o materialismo dialético, se um regime político-econômico ruir, caem com ele as concepções de mundo que existiam unicamente para justificá-lo. Sendo assim, a ideologia das comunidades naturais (Heller, 2021), nas quais a posição do indivíduo na sociedade era definida pela linhagem sanguínea (nobre ou plebeu, por decisão divina e imutável), será gradativamente substituída pela concepção liberal de ser humano, em que a posição social do sujeito não estava definida no nascimento, mas seria fruto de suas próprias escolhas. Essa é a concepção de mundo que impera na sociedade até os dias atuais, de que seríamos livres e iguais para escolher os rumos de nossas vidas, lograr individualmente os méritos ou os fracassos dessas escolhas.

Em contrapartida, por mais que a concepção liberal tenha sido um avanço em relação ao pensamento servil e inatista anterior,

ela também tem profundos limites silenciados pela ideologia dominante. Ao naturalizar um suposto poder de decisão aos indivíduos, ignora as condições desiguais e limitadas nas quais a vida se realiza concretamente. No fim, a concepção liberal se torna dominante pela função social de justificar a nova ordem burguesa de exploração do trabalho, assim como velar suas diversas formas de opressão.

Retomando o ponto sobre as origens das explicações acerca do fracasso escolar, de acordo com Patto (1999), com a revolução burguesa surgem os estados nacionais, com intensa urbanização, fruto do trabalho fabril e uma rede de comércio e serviços que dele se desdobravam. A própria burguesia como classe dominante tinha a necessidade de capacitar esses trabalhadores e trabalhadoras com uma instrução mínima para as novas atividades laborais. Essa necessidade encontrou eco no pensamento progressista, que já defendia uma “educação para todos” como direito do cidadão. Isso culminou na criação do que conhecemos como os sistemas nacionais de ensino, que tinham nas novas escolas públicas seus espaços privilegiados de atuação, que aprofundaremos no próximo item junto ao tema da deficiência.

A autora afirma que é exatamente nesse momento que o fenômeno do fracasso escolar é socialmente produzido, mesmo que as escolas em si fossem historicamente anteriores. Com a gradativa ampliação do acesso à escolarização, cada vez mais filhos e filhas da classe trabalhadora acessaram uma educação formal realizada aos moldes da pedagogia tradicional, com um currículo rigidamente seriado, conteúdos desconectados da realidade e sob forte disciplina mantida por julgamentos morais e punições físicas.

Instaura-se então, entre estudiosos, professores e gestores educacionais a seguinte pergunta: Se numa turma de estudantes se oferece o mesmo ensino a todos, com os mesmos professores e sob os mesmos princípios didático-pedagógicos, por que alguns aprendem e outros não? Eis a grande questão que praticamente inaugura

SUMÁRIO

a Psicologia da Educação da época e que, de certa forma, segue como tópico de intenso debate acadêmico e político até hoje.

Uma pergunta como essa não é elaborada no vazio, seu pano de fundo ainda é a concepção liberal, pois recai sobre alguns indivíduos que fracassam recorrentemente em aprender ou agir como o esperado durante uma educação escolar supostamente universal. Em suma, essa concepção se coloca como pressuposto velado na busca por respostas à não aprendizagem, abordando o problema como simples dificuldade/incapacidade de adaptação às exigências da vida em sociedade (tal como ocorreu com as ideias abstratas de liberdade e igualdade citadas anteriormente).

Nesse contexto, as primeiras explicações foram denominadas por Patto (1999) como teorias racistas, típicas do fim do século XIX. Trata-se de um período na ciência fortemente marcado pelo formalismo e objetivismo positivistas, em que se confiava numa suposta neutralidade do conhecimento racional, que evidentemente nunca existiu.

Influenciados pela teoria da origem das espécies de Darwin, assim como pelas leis da hereditariedade genética de Mendel (ambas demonstrando a diversidade e variabilidade dos fenômenos biológicos), proliferavam teorias supostamente científicas para explicar diferenças individuais: se a hereditariedade e a genética explicam diferenças objetivas entre etnias, grupos e sujeitos (altura, cor da pele, cabelos etc.), explicariam também diferenças subjetivas, em especial as capacidades intelectuais e morais dessas pessoas. A autora deixa nítido que aquilo não era ciência, mas sim o racismo usado como instrumento de opressão à classe trabalhadora, em especial àqueles indivíduos considerados incapazes, desajustados e imorais.

No caso educacional, uma criança em escolarização não aprendia como as demais por razões genéticas e hereditárias de seus familiares biológicos, que não se desenvolvia porque seria literalmente

SUMÁRIO

SUMÁRIO

“anormal”, organicamente inferior ou prejudicada. Questões sociais e políticas não figuravam como elementos importantes nesse tipo de explicação, tudo se reduzia e justificava-se pela naturalização, patologização e culpabilização do indivíduo que fracassa, ou seja, que se traduz em eugenia quando foram aplicadas a grupos e povos. Diante de tamanho determinismo biológico, não havia nada a se fazer além de tratamentos médicos e de medidas de segregação e exclusão escolar entre os “bons” e os “maus” estudantes.

Contudo, ainda segundo Patto (1999), há uma mudança nas explicações para a não aprendizagem no início do século XX. Com a ampliação da relevância de teorias científicas novas como a psicanálise e o cognitivismo no campo da psicologia, e do escolanovismo no campo da pedagogia, ficava cada vez mais evidente que as explicações simplesmente orgânicas tinham limites. Questões interpessoais, dinâmicas familiares e processos afetivo-cognitivos se mostravam mais significativos para compreender e intervir na questão; nessa nova visão as determinações da não aprendizagem eram principalmente subjetivas.

Ascende então o que Patto (1999) chamou de psicologia diferencial, que na Educação buscava identificar aqueles estudantes que apresentavam supostas dificuldades de aprendizagem por meio de testes psicológicos de aptidão e de personalidade cognitivos, projetivos etc., por perfis familiares considerados desestruturados, ou por ambientes sociais/comunitários desprovidas de “bons modos”.

Essa vertente não enfatizava incapacidades inatas da criança, mas focava em aspectos afetivo-relacionais, que posteriormente incluíam até valores culturais dos chamados “alunos problema” ou suas famílias e comunidades, cuja possibilidade de intervenção seria clínica individual e/ou de educação compensatória, o que equivale dizer, uma escola provedora da cultura e dos bons hábitos a “pessoas carentes”. Patto (1999) é firme em demonstrar que, apesar de

uma certa ampliação do escopo de análise da aprendizagem e do comportamento em relação à concepção anterior, esta abordagem incorria nos mesmos erros fundamentais de sua predecessora.

Tanto a concepção de “aluno anormal” quanto de “aluno problema” reafirmaram de modos distintos o princípio liberal culpabilizante e patologizante dos indivíduos, sejam por razões genéticas ou por razões psicológicas afetivo-cognitivas e morais. Dito de outra forma, ambas reforçam o princípio liberal de culpabilização e adaptação do sujeito às condições desiguais e injustas de vida, o que significa que nenhuma delas podem de fato trazer respostas verdadeiras para a compreensão e enfrentamento da não aprendizagem. Antes de continuar, é importante reafirmar que essas explicações equivocadas, por mais antigas e anticientíficas que sejam, ainda persistem hegemônicas para pesquisadores, professores, estudantes, famílias e pessoas em geral, muitas vezes apresentadas com roupagens inovadoras, como abordaremos melhor adiante no texto.

Retomando, segundo Antunes (2003; 2008), tais estudos chegavam ao Brasil e eram reproduzidos nos campos da Saúde e da Educação quase sem objeções até os anos de 1970. No entanto, com a derrota da ditadura civil-militar brasileira (1964 a 1985) e o processo de redemocratização do país ocorrido na década de 1980, diversos pesquisadores e movimentos profissionais integraram-se às mobilizações, passando a defender uma postura crítica de aproximação entre produção científica, formação profissional e compromisso social.

Nesse contexto se constitui o campo da Psicologia Escolar Crítica, que tem nos estudos de Patto (1993; 1999) seus primeiros avanços na superação de explicações naturalizantes, individualizantes, patologizantes e adaptacionistas acerca do fracasso escolar. Nessa concepção tal fenômeno é considerado essencialmente histórico-social e dialeticamente multideterminado. Ou seja, a explicação da

SUMÁRIO

SUMÁRIO

não aprendizagem está no processo pedagógico coletivo e contraditório realizado na escola. Como sintetiza Meira (2003), não se trata de dificuldades de aprendizagem de um “aluno anormal” ou um “aluno problema”, mas sim de uma escolarização que enfrenta dificuldades no processo pedagógico. Aprofundaremos aspectos psicológicos da superação da queixa escolar à luz da Psicologia Histórico-Cultural no último item do texto.

Isso não significa simplesmente transferir a culpa aos professores ou à escola em si, mas sim compreender que a não aprendizagem da criança é fenômeno complexo, cuja superação deve ser compartilhada com todos os envolvidos. O foco não está mais em tratamentos médicos ou clínicos/psicoterápicos, mas sim nas ações necessárias para reinserir no processo pedagógico aqueles estudantes com queixas escolares.

Apesar desses avanços teóricos da Psicologia Escolar Crítica e das diversas evidências práticas de sua eficácia na superação de queixas escolares, de fato a naturalização e patologização da aprendizagem seguem sendo noções hegemônicas no campo da Educação e da Saúde. Nesse sentido, a medicalização da vida e da aprendizagem é uma expressão mais recente e aparentemente sofisticada da velha naturalização e culpabilização dos sujeitos, ainda à luz da visão liberal do ser humano, como se explicará melhor posteriormente no texto.

MEDICALIZAÇÃO, FRACASSO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA

Nesse tópico argumentamos que a medicalização da vida como alternativa ao fracasso escolar atinge de forma perversa todas

as pessoas, mas especialmente às pessoas com deficiência⁵ que são medicalizadas e/ou segregadas em espaços destinados exclusivamente a elas, ou ainda excluídas dos processos educacionais sob a justificativa da não adequação e aprendizagem e de uma suposta forma de oferecer cuidado aos diferentes.

Dados do Censo 2022 do IBGE evidenciam que as pessoas com deficiência constituem um dos grupos que menos acessam e permanecem no sistema educacional. Entre aquelas que conseguem ingressar na escola, poucas alcançam os níveis mais elevados de ensino, sendo frequentemente excluídas do processo educacional antes da vida adulta, muitas vezes sob a justificativa de suposta incapacidade de aprender e de acompanhar o percurso escolar. Essa exclusão se expressa tanto nos índices de alfabetização quanto na baixa conclusão das etapas posteriores: a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência é aproximadamente quatro vezes maior do que entre pessoas sem deficiência. No Ensino Médio, apenas 17,8% das pessoas com deficiência com 25 anos ou mais concluíram essa etapa, frente a 33,9% entre pessoas sem deficiência. No Ensino Superior, a desigualdade torna-se ainda mais acentuada, com somente 7,4% das pessoas com deficiência, contra 19,5% da população sem deficiência, evidenciando barreiras persistentes de acesso, permanência e progressão escolar.

Compreender esse movimento de patologização e medicalização da vida, que em última instância, expulsa as pessoas com deficiência da escola comum, passa necessariamente, pela compreensão do modo como a sociedade se organiza social, política e economicamente, como apontado no início deste texto. Assim, é na sociedade moderna, com o avanço do modo de produção capitalista

5 Por definição, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

e a reconfiguração da escola, que vão sendo criadas e aprimoradas as estratégias de acumulação de capital.

Nesse sentido, recuperar o papel da escola moderna e compreender como ela promove a padronização de corpos e intelectos para a inserção produtiva torna-se fundamental. Zucchini e Agudo (2018), ao descrever o percurso da escola pública relembram que a ascensão da burguesia e sua consolidação como classe dominante, prescindiram da construção de uma moral burguesa, na qual os homens fossem educados para se adaptarem ao modo de produção capitalista. Disso dependia o sucesso da nova ordem econômica.

É nesse contexto que se insere o papel da escola moderna e laica que tem como uma das funções preparar os homens para os “novos tempos”, uma vez que o processo de transformações no modo de produção impactou a maneira como nos relacionamos com o mundo. Do artesão aos trabalhadores deslocados em massa do campo para a cidade, libertados de toda a sua propriedade transformam-se no moderno proletariado. Como apontamos anteriormente, entra em cena a instrução dessas massas para atender as necessidades da moderna produção (Manacorda, 2010).

Ao explicitar a concepção de educação e sociedade no surgimento de escolas politécnicas, Frigotto também faz referência à necessidade de um projeto educativo para conformar e instruir esse trabalhador-proletário.

As relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a mercadoria força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego – compra e venda de força de trabalho. No interior destas relações sociais a educação, de direito social e subjetivo, tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil (Frigotto, 2009, p. 72).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

No entanto, alguns corpos são excluídos do processo de produção, especificamente os corpos com deficiência. Piccolo (2024, p. 2) ressalta que na busca pelo idêntico e pelo sufocamento da diferença, “o corpo humano passa a ser escrutinado por uma racionalidade clínica que delimitou as variações físicas (im)possíveis em termos de incorporação social”. E, ao sufocar as diferenças, as transformações no sistema tiveram como uma das primeiras consequências a expulsão coletiva das pessoas com deficiência do mundo do trabalho e da produção. O autor esclarece que essa exclusão se dá especialmente porque as pessoas com deficiência são consideradas inadequadas aos padrões de eficiência requeridos no universo produtivo industrial. Desse modo, pessoas com deficiência ao serem excluídas do processo produtivo, são também excluídas da escola.

Os precursores do campo de estudos sobre deficiência passam a questionar como a concepção da deficiência foi historicamente construída a partir da ideia da falta, da lesão, da anormalidade, do fracasso, e de um corpo fora da norma e, ao contrário, passam a afirmar que a deficiência é uma entre várias possibilidades para a existência humana. Mais do que isso, a deficiência passa a ser compreendida como uma forma de opressão social, bem como resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupõe um tipo ideal de sujeito produtivo. Esses estudos deslocam a concepção biomédica - entendida como um problema individual ou tragédia pessoal - para a *o modelo social da deficiência*, no qual a deficiência é o resultado da organização social do trabalho, organização essa que também produz a deficiência ao explorar os sujeitos no processo de acumulação (Diniz, 2007).

Para ter sua força de trabalho explorada pelo capital, ancorado no modelo biomédico, a pessoa com deficiência passa a ser alvo de práticas medicalizantes com ênfase na habilitação e reabilitação de modo a se aproximar do corpo considerado normal aos padrões vigentes. Essa mesma lógica será reproduzida na escola, locus onde

SUMÁRIO

se naturalizam a opressão e a exploração do trabalho humano. É na escola que os corpos e comportamentos desviantes do padrão estabelecido receberão atenção no sentido de retornarem à suposta normalidade. Fundamentada no modelo biomédico, a resposta dada pela escola é a medicalização dos corpos, para adquirirem o comportamento desejável para serem incorporados, ao longo da vida, no processo produtivo capitalista.

Dessa expectativa da categorização dos corpos e comportamentos desviantes, deriva a noção de corponormatividade, uma categoria do capacitismo que hierarquiza e desvaloriza as pessoas em função da acomodação dos seus corpos a um ideal e capacidades funcionais. A partir dessa lógica, consolidam-se preconceitos e discriminação baseados na não adequação ao padrão considerado ideal (Mello, 2016).

Campbel (*apud* Piccolo, 2024) afirma que o “capacitismo produz a deficiência como contraimagem da capacidade corporal desejada, transformando-a em condição negativa e que *precisa de intervenção clínica individual*”⁶. Essa abordagem individualizante, que atribui à pessoa com deficiência e às pessoas neurodivergentes toda a responsabilização pelo seu processo de ajustamento social e, por consequência, por sua possibilidade de inserção produtiva, tem sido a justificativa para a adoção de práticas medicalizantes diante de um suposto fracasso escolar e na vida.

Zucoloto (2007) nos alerta que a adoção do modelo patologizante, abordamos anteriormente, para superação de um aparente fracasso escolar consiste em um reducionismo biológico e desconsidera o cotidiano da escola que reproduz os conflitos inerentes à sociedade de classes, bem como os determinantes políticos e pedagógicos alicerçados no sistema social vigente marcado pela desigualdade social. Nesse contexto, crianças com deficiência

e em situação de vulnerabilidade social são culpabilizadas e sentenciadas como aquelas que não aprendem porque seriam incapazes.

No entanto, pessoas com deficiência não são incapazes ou disfuncionais, mas expressões da diversidade humana que, embora vivenciem impedimentos de ordem física, sensorial ou intelectual, ao se depararem com barreiras sociais, experimentam a condição de desigualdade. No contexto escolar, é preciso superar o modelo médico ainda hegemônico e, a partir do paradigma do modelo social da deficiência, compreender que todas as pessoas têm capacidade de aprender, independentemente de sua condição, e de participar da vida social sem a necessidade de se moldarem a um padrão de normalidade impossível de ser alcançado, uma vez que a diferença e a diversidade são inerentes à condição humana. Caberá à sociedade a tarefa de acomodar as diferenças no sentido de eliminar as barreiras que dificultam que as pessoas com deficiência participem da sociedade em condições de igualdade.

O respeito às diferenças, a desconstrução do capacitismo e a garantia da dignidade do ser humano deixam de ser apenas uma questão de direitos humanos. A inclusão escolar e a não medicalização passam pela compreensão de que a desigualdade no acesso aos bens socialmente produzidos nessa sociedade de classes é a raiz da segregação e da categorização dos corpos, por meio da qual alguns serão colocados à margem, medicalizados e incorporados a uma massa de trabalhadores, acionada conforme as necessidades do mercado e da manutenção da capacidade produtiva.

Nesse sentido, a adoção do modelo social da deficiência, consagrado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, representa um marco fundamental para a superação da lógica medicalizante e patologizante da vida. Ao deslocar a deficiência do campo estritamente biomédico — centrado na lesão, no déficit e na correção do corpo — para uma compreensão

SUMÁRIO

que enfatiza as barreiras sociais, atitudinais, comunicacionais e institucionais, a Convenção redefine o papel das políticas públicas, em especial da Educação.

No âmbito escolar, esse paradigma impõe a responsabilização do sistema educacional pela eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, rompendo com a prática de atribuir às crianças e adolescentes com deficiência o fracasso escolar como expressão de incapacidade individual. A efetiva incorporação desse modelo contribui, portanto, para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, para a desconstrução do capacitismo institucional e para o enfrentamento da medicalização da vida como resposta automática às expressões da diferença no processo educativo.

Por fim, a não medicalização de corpos com deficiência passa pela constatação de que os princípios da educação inclusiva não dizem respeito apenas às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas, e de que o processo ensino-aprendizagem não ocorre do mesmo jeito, da mesma forma e nem ao mesmo tempo para todos, pois é singular e requer o reconhecimento das diferenças - diferenças essas que nos humanizam. Como afirma Mantoan (2007), "ser gente é correr sempre, o risco de ser diferente", todavia, na igualdade de direitos.

A NOVIDADE TEM CARA DE SEREIA: DIAGNÓSTICO X MEDICALIZAÇÃO

Nos itens anteriores apresentamos como o modo de produção capitalista produz explicações individualizantes e naturalizadas para o fracasso escolar e a não apropriação de conhecimentos no processo de escolarização, com enfoque na questão da deficiência.

Pontuamos que essa forma unideterminada de análise do fenômeno produz a patologização da vida e, no que tange aos ideários neoliberais para educação, destacamos a medicalização da educação, a produção em larga escala de laudos aligeirados e a prescrição de tratamento medicamentoso como alternativa para solucionar a problemática (Tuleski *et al.*, 2019; Tuleski; Franco, 2019).

Esse item não tem a pretensão de esgotar a análise de todas as questões imbricadas na problemática do diagnóstico e da medicalização da educação, mas buscar elementos que nos orientem a refletir sobre o estado atual da educação brasileira sabidamente atravessada pelas contradições geradas pela luta de classes e, logo, pela luta ideológica que a acompanha. Nessa direção, traremos à baila dois importantes pontos no cenário atual, associados à citada patologização do fracasso escolar: o aumento do analfabetismo no Brasil e o crescimento dos diagnósticos, tanto de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) quanto de autismo no pós-pandemia da COVID-19 (Corona Virus Disease).

Segundo o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2023), os dados do analfabetismo entre crianças de 7 a 9 anos no Brasil mais que dobrou entre 2019 e 2022. Os dados apontam que a taxa de analfabetismo saltou de 20% em 2019 para 40% em 2022 entre as crianças de 7 anos. Entre as crianças de 8 anos, o analfabetismo passou de 8,5% (2019) para 20,8% (2022) e entre as crianças de 9 anos subiu de 4% (2019) para 9,5% (2022). Diante desses dados não há como negar o nosso fracasso no processo de alfabetização de milhares de crianças. Cabe destacar que esses dados dizem respeito a um determinado tempo histórico e a uma determinada classe social. Quanto ao tempo histórico, o mundo acabou de vivenciar uma pandemia que afetou a todos, mas não da mesma forma. Nesse cenário de morte e destruição, quando pensamos no processo de escolarização, devemos considerar que crianças filhas da classe trabalhadora foram afetadas de forma mais

SUMÁRIO

violenta pela pandemia e, portanto, as consequências também são expressas de formas mais evidentes em números apresentados pelo relatório do UNICEF (2023).

Já em relação aos diagnósticos no pós-pandemia, pesquisas apontam para o crescimento da demanda da realização dos mesmos e para o aumento no consumo de medicamento. Segundo Paiva Junior (2025), os números de prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) sofreram um aumento expressivo. O dado mais atual, com base em dados coletados em 2022, aponta que 1 em cada 31 crianças (cerca de 3,2%) com 8 anos de idade foi identificadas com autismo. A estimativa aumentou significativamente em relação ao relatório anterior (que era de 1 em 36, divulgado em 2023), consolidando um aumento de quase 380% nos últimos 20 anos.

Em relação ao TDAH, Araujo (2024) realiza uma análise da literatura buscando evidências acerca dos índices de ocorrência da medicalização do TDAH em crianças e adolescentes durante a pandemia de COVID-19. Os resultados das publicações analisadas evidenciaram ampliação dos encaminhamentos e diagnósticos de TDAH em crianças e adolescentes, bem como o aumento da prescrição e consumo de medicamentos destinados para o tratamento do TDAH a partir do início da pandemia. Num segundo momento, o estudo realiza a análise do consumo mensal de medicamentos para TDAH em crianças e adolescentes no Brasil, mensurado pela métrica de Dose Diária Definida (DDD) por 1.000 habitantes, comparando os períodos imediatamente antes e após o início da pandemia e chega aos seguintes resultados: há um "Salto" Pós-Pandemia. A análise de tendência média linear confirmou que, no período de dois anos após o início da crise sanitária, especialmente com o retorno escolar presencial, o consumo atingiu patamares superiores aos de 2019. Segundo Araujo (2024), o consumo em DDD/1.000 crianças e adolescentes subiu consistentemente, consolidando um fenômeno de medicalização acentuada para compensar as dificuldades de

SUMÁRIO

aprendizagem e comportamento surgidas no isolamento. Para finalizar, os dados do estudo corroboram um fenômeno mundial no período, para fins de comparação enquanto estudos internacionais citam crescimentos de 59% a 82% em janelas específicas pós-2021, o trabalho de Araujo (2024) ratifica que o Brasil acompanhou essa explosão de demanda, tornando o metilfenidato o principal motor desse aumento no mercado nacional.

Nesse cenário de adoecimento, temos de um lado a exigência de políticas de resultados e, por outro, o aumento de crianças medicalizadas. As perguntas que ficam para nós são: Quais são as necessidades que o diagnóstico atende? O que o diagnóstico focado na aparência do problema não revela? O que muda e o que permanece com essa forma de conduzir os problemas educacionais?

A padronização de diagnósticos centrada no indivíduo resulta na mercantilização de procedimentos construídos a partir de modelos psicométricos e acaba por avaliar padrões de comportamentos tomados como “normal”. A nosso juízo o cerne dessa discussão, centrada na aparência do fenômeno em questão, está na concepção de sociedade e de desenvolvimento humano ancorada na lógica formal e que, portanto, não ultrapassa a análise por elementos e se torna o canto da sereia para milhares de estudantes.

Na contramão dessa concepção consideramos essencial distinguir qual o papel que a função psicológica diagnosticada ocupa na estrutura da consciência infantil. Isso implica a necessidade de diferenciar, tanto os objetivos do diagnóstico definidos pelo pesquisador quanto o foco dos instrumentos utilizados. Portanto, o diagnóstico do desenvolvimento está, acima de tudo, relacionado à identificação das possibilidades de desenvolvimento (Veraksa; Veraksa; Veresov; Sobkin, 2025). Essas questões serão desdobradas no próximo item.

SUMÁRIO

POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁXIS NÃO MEDICALIZANTE FRENTE ÀS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

SUMÁRIO

Considerando o exposto até aqui, nosso intuito no presente tópico é discutir acerca das possibilidades de intervenção em uma perspectiva não medicalizante, focando no enfrentamento às dificuldades no processo de escolarização a partir da atuação da psicologia escolar. Longe de elaborar “receitas” a serem seguidas independentemente das circunstâncias, buscamos explorar possibilidades que devem sempre levar em conta as singularidades de cada caso e o contexto do qual elas emergem.

Como já dito, partimos da compreensão de que o ensino e a aprendizagem são construídos no interior das práticas sociais, portanto, é preciso analisá-los, bem como compreender os obstáculos e dificuldades que neles se manifestam, à luz das determinações histórico-sociais que os constituem. O materialismo histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural oferecem subsídios imprescindíveis a este exercício, fundamentando nossa práxis em um corpo teórico e metodológico que, na contramão da individualização da queixa escolar, situam as dificuldades enfrentadas nos processos de escolarização em suas bases materiais e históricas.

Nesse sentido, compreendemos que uma práxis não medicalizante frente à queixa escolar deve deslocar o eixo de atuação dos “problemas de aprendizagem” e da intervenção sobre a criança para o “processo de escolarização”, afastando-se do modelo clínico-assistencial que foca no indivíduo, em direção a uma perspectiva que considere as condições concretas que permitem ou não que a escola cumpra suas finalidades (Souza, 2011). Além disso, entendemos que o próprio desenvolvimento psíquico deve ser compreendido

a partir de seu fundamento histórico e social e do pressuposto da relação dialética entre a subjetividade e a objetividade. O indivíduo deve ser compreendido como síntese das relações sociais das quais ele emerge, portanto, a compreensão do que é interno do sujeito pressupõe a apreensão, em essência, do que é externo a ele.

Outro aspecto fundamental a ser considerado ao discutirmos questões relacionadas às dificuldades no processo de escolarização é a concepção vygotskiana de que o desenvolvimento é fruto de um processo de aprendizagem (Vygotski, 2014). Desse ponto de vista, a instrução é fonte de desenvolvimento, devendo estar à frente dele. Como nos coloca o autor: “A tarefa da escola consiste em promover a criança, com todas as forças, exatamente nessa direção, desenvolver nela o que é insuficiente em seu desenvolvimento” (Vygotski, 2021, p. 260). Tal pressuposto nos coloca em melhores e mais adequadas condições de compreensão acerca do próprio papel da escola frente à queixa escolar. A própria escola é a instituição responsável por organizar práticas pedagógicas que sejam capazes de promover o desenvolvimento e enfrentar, de modo intencional, os obstáculos que emergem no processo de aprendizagem. Assim, por mais óbvio que pareça afirmar, as dificuldades no processo de escolarização precisam ser tratadas como questões de escolarização e não como questões de ordem médica, como resulta das concepções e práticas medicalizantes.

Como sintetizam Tanamachi e Meira (2003), a queixa escolar expressa sempre uma complexa rede de relações sociais. Assim, a(o) psicóloga(o), junto à equipe pedagógica, deve realizar uma análise acerca da produção desta queixa e dos processos de subjetivação e objetivação dos estudantes, considerando suas múltiplas determinações: família, amigos, escola e sociedade. Como indicam as autoras, “se consideramos que a subjetividade só se constitui a partir das condições concretas de vida dos indivíduos, é a historicidade dos fatos apresentados como “queixa” que deverá ser investigada” (p. 32). Isso implica desenvolver um trabalho que envolva toda a

SUMÁRIO

comunidade escolar, como também preconiza o Conselho Federal de Psicologia (2019). A atuação frente à queixa deve envolver os diferentes aspectos do processo de escolarização: práticas pedagógicas, institucionais, relações familiares e entre pares e contexto social.

Nossa experiência na supervisão de estágios em Psicologia Escolar tem confirmado tais pressupostos, indicando que um caminho profícuo para o enfrentamento às práticas medicalizantes envolve um trabalho com os vários agentes envolvidos no processo de escolarização das crianças, como já amplamente discutido na literatura crítica da área. No trabalho de acompanhamento de crianças com queixa escolar, temos atuado na realização de grupos com as crianças, grupos de orientação aos familiares e responsáveis e intervenção junto às escolas.

O trabalho inicial com as crianças consiste no processo de avaliação psicoeducacional, pautado pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Seguindo as orientações de autores como Vieira (2022), Beatón (2014, 2019), Facci, Eidt e Tuleski (2006), Facci, Leonardo e Souza (2019), compreendemos o caráter processual e interventivo da avaliação psicológica, que, a partir do emprego do método instrumental, visa a produção de um diagnóstico explicativo e dinâmico-causal, opondo-se, portanto, às avaliações tradicionais e psicométricas que resultam na produção de um diagnóstico classificatório. Em síntese, o método instrumental consiste em analisar como a criança se apropria dos signos elaborados pela humanidade ao longo da história e tem por objetivo analisar de que forma ela usa tais instrumentos.

Beatón (2019) elenca quatro tarefas essenciais do processo de avaliação psicológica: a) conhecer o nível de desenvolvimento real do sujeito; b) conhecer a zona de desenvolvimento iminente; c) reconstruir a dinâmica histórica do desenvolvimento; d) organizar o projeto de intervenção. O autor ressalta que o processo de avaliação deve incluir as funções psíquicas em desenvolvimento na criança,

SUMÁRIO

SUMÁRIO

utilizando-se de tarefas novas e com um grau de dificuldade crescente, para avaliar qual a mediação necessária para a criança, e posteriormente, desenvolver a função a fim de que ela possa realizar essa tarefa de maneira independente (Czerechowicz; Silva; Rosa, 2025). Após o levantamento dessas informações, a fim de compensar as dificuldades educacionais vivenciadas pela criança, é imprescindível estabelecer orientações de caráter psicológico, pedagógico, social e cultural, organizando um projeto de intervenção, não só com a criança, mas com a escola e a família (Beatón, 2019).

O processo de avaliação pode ser realizado a partir de atividades diversas (produção de desenhos, dramatização, contação de histórias, leitura, escrita de narrativas, jogo de papeis, jogos com regras, etc.), que devem sempre ser pensadas e organizadas a partir dos casos específicos com os quais se trabalha e levando em conta as especificidades do estágio do desenvolvimento no qual as crianças se encontram. Como indicam Beatón (2019) e Vieira (2022), o processo deve permitir compreender, por exemplo, o desenvolvimento da fala, da percepção objetual, os esquemas sensoriais da criança, suas possibilidades de memorização, atenção, função simbólica, a forma como participa de brincadeiras de papeis, o desenvolvimento da escrita, da leitura, da conceitualização, do raciocínio lógico-matemático etc.

A título de exemplo, em uma das atividades⁷ realizadas durante um estágio em Psicologia Escolar com crianças entre 8 e 10 anos que enfrentavam dificuldades no processo de escolarização, tínhamos dentre os objetivos: entender de que forma a própria criança compreendia a queixa escolar e avaliar aspectos relacionados à escrita, leitura e desenvolvimento afetivo-emocional.

7 A adaptação da atividade foi elaborada pelas acadêmicas do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Aldilana Rafaelly Maia Bona e Letícia Ortega Telles, no âmbito das intervenções desenvolvidas no Grupo de Atendimento às Dificuldades Encontradas no Processo de Escolarização (GADEPE), realizado no Serviço-Escola de Psicologia da UNICENTRO durante o ano de 2025.

SUMÁRIO

Para tanto, foi realizada a leitura em conjunto (estagiárias e criança) do livro “O monstro das cores” (Llenas, 2018), seguida de um diálogo com a criança sobre o conteúdo do livro, visando explorar sua compreensão acerca da história, avaliando se a criança conseguia ler palavras e frases, localizar informações, reconhecer o assunto e a finalidade do texto, além de explorar os conceitos das emoções abordados no livro. Adaptando as proposições de Vieira (2022, p.215) para o conteúdo da atividade proposta, propusemos a realização de atividades de leitura e escrita (exemplo na figura abaixo), buscando avaliar se a criança conseguia estabelecer relações entre grafema e fonema; se conseguia codificar, através da escrita, palavras formadas por sílabas simples e complexas reconhecendo diferentes estruturas silábicas e suas representações gráficas; e explorar suas vivências na escola e os sentidos atribuídos ao processo de escolarização.

Figura 1 - Atividade sobre o livro “O monstro das cores”

	Em qual opção está escrito o nome do monstrinho verde? ☐ PALMA ☐ ALMA ☐ CALMA ☐ FAUNA	Em quais momentos na sua escola você sente o Monstrinho da Raiva? O que você faz quando ele aparece?
	Em qual opção está escrito o nome do monstrinho preto? ☐ DEDO ☐ CEDO ☐ FEDO ☐ MEDO	Você costuma sentir a emoção do Monstrinho da Alegria na sua escola? O que você faz você sentir isso?

Fonte: Os autores, baseados no livro “O monstro das cores” (Llenas, 2018).

Por fim, foi proposto que a criança criasse seu “monstrinho da escola” com massinha de modelar, dando a ele um nome e atribuindo-lhe emoções. A produção serviu como disparador para

um diálogo com a criança, cujo intuito era aprofundar os sentidos atribuídos por ela às suas vivências escolares e explorar sua compreensão acerca da queixa escolar.

Já no que diz respeito ao trabalho de orientação aos familiares e responsáveis, compreendemos ser fundamental a reflexão acerca do caráter histórico e cultural do desenvolvimento humano, o que contribui e possibilita a problematização de concepções biologicizantes que, por sua vez, sustentam as perspectivas medicalizantes e culpabilizam a própria criança pelo “não aprendizado”. É muito comum que os familiares reproduzam concepções naturalizantes acerca do desenvolvimento de seus(as) filhos(as), o que acaba por individualizar a queixa e, não raro, imobilizar a todos frente às possibilidades de superação das dificuldades escolares. Por isso é fundamental a realização de um trabalho formativo e de orientação, que possibilite a compreensão das múltiplas determinações das dificuldades enfrentadas. Para isso, é indispensável discutir e trabalhar a concepção histórico-cultural do desenvolvimento como fruto dos processos de instrução e aprendizagem – e não o inverso – enfatizando a função social da escola e o papel que ela exerce no desenvolvimento das funções psíquicas.

Outro aspecto importante é trabalhar com as(os) responsáveis qual é o papel da família no processo de humanização e desenvolvimento das crianças, a fim de que elas possam se constituir como famílias potencializadoras do desenvolvimento educacional e psicológico, como define Beatón (2001). As(os) familiares precisam reconhecer a importância de sua participação ativa nos processos educativos da criança, tanto na escola quanto em outros espaços e mais do que isso, é necessário que saibam como fazê-lo. Para isso, precisam também conhecer aspectos centrais dos diferentes estágios do desenvolvimento de seus(as) filhos(as), a fim de que seja possível intervir de modo intencional e adequado frente às necessidades das crianças.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

O trabalho junto às(aos) professoras(es) e a escola é um eixo fundamental da intervenção. Historicamente a atuação frente à queixa escolar, fundamentada em uma perspectiva tradicional, acaba por centrar-se no trabalho de avaliação psicológica das crianças e seu encaminhamento para salas de recursos ou classes especiais. Quando muito, familiares e responsáveis recebem algum tipo de orientação, mas o trabalho junto à escola é inexistente ou limita-se à coleta de informações pontuais que subsidiem a avaliação da criança.

Dincao e Meira (2016), atentando para a importância do trabalho com professoras e professores, indicam que este deve envolver a reflexão sobre o processo de aprendizagem a partir dos conhecimentos acumulados pela psicologia, oferecendo subsídios para a reorganização do trabalho pedagógico em função das necessidades e possibilidades dos(as) estudantes. Além disso, é fundamental romper com explicações psicologizantes e medicalizantes que responsabilizam crianças e familiares pelas dificuldades enfrentadas e, ainda, resgatar a centralidade do(a) professor(a) em seu papel dirigente e ativo na superação da queixa escolar.

Frente aos limites do presente texto e levando em conta a complexidade e a diversidade de possibilidades de atuação junto à escola, nos limitaremos a enfatizar a necessidade de que a(o) psicóloga(o) assuma seu papel de mediação neste processo. Como indicam Tanamachi e Meira (2003), rompendo com a ideia da(o) psicóloga(o) como “resolvedora de problemas”, é necessário construir e mobilizar processos em parceria com a equipe escolar, assumindo o lugar de mediação e, junto com educadoras(es), estudantes, funcionárias(os), direção, famílias e comunidade, avaliar criticamente os conteúdos e métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo, construindo conjuntamente os caminhos possíveis à superação das dificuldades escolares.

No que diz respeito ao trabalho com familiares e professoras(es), o material intitulado *“Orientações a pais e professores sobre*

a medicalização da infância: desenvolver para não medicar” (Tuleski; Franco; Mendonça, 2021) tem oferecido significativas contribuições. Como sugere o título, a publicação traz textos que subsidiam o trabalho de orientação com pais e professores sobre a temática, levando em conta as particularidades do papel desses diferentes agentes no processo de escolarização.

O enfrentamento à medicalização da queixa escolar constitui um eixo ético-político central da atuação em Psicologia Escolar. Uma *práxis* não medicalizante deve deslocar o foco do diagnóstico classificatório para a análise crítica do processo de escolarização, fortalecendo intervenções coletivas que partam das condições concretas de ensino. Trata-se, portanto, de uma atuação fundamentada na compreensão histórica do desenvolvimento humano e comprometida com a defesa do direito à educação escolar promotora de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate proposto no texto buscou avançar na compreensão da medicalização da vida na sociedade capitalista. Buscamos, por meio da historicidade do fenômeno, apresentar suas múltiplas determinações para além da expressão mais visível que aparece no cotidiano, qual seja, a criança diagnosticada, medicalizada e sob jugo capacitista. Destacamos que a patologização dos processos educacionais não é algo novo e assume novas roupagens ao longo das últimas décadas. Já o fenômeno da medicalização, sua mais nova expressão, surge com a ascensão da indústria farmacêutica e com um segmento da medicina como reguladora de comportamentos no capitalismo.

Para além de desvelar a natureza do processo de medicalização da vida, buscamos pensar, mediados pelo método dialético

e pela Psicologia Histórico-Cultural, as bases materiais da vida e possibilidades de humanização, apresentando a importância da construção de uma *práxis* crítica na superação de queixas escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Editora Unimarco, EDUE, 2003.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 12, n. 2, julho/dezembro, 2008, p. 469-475.

ARAÚJO, J. L. O. **A medicalização do TDAH em crianças e adolescentes no Brasil no período de dois anos antes e dois anos após início da pandemia**. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Botucatu, 2024. Disponível em: repositorio.unesp.br. Acesso em: 13 jan. 2026.

BEATÓN, G. A. **Diagnóstico explicativo versus diagnóstico clasificatorio**. In: ESCUELA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. Estudios Histórico Culturalistas en Educación y Desarrollo Humano. Guanajuato, México: Universidad de La Salle Bajío. v. I, 2019, p. 31-48.

BEATÓN, G. A. El proceso de evaluación y diagnóstico en el diálogo y acción con lo histórico cultural. In: OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B.; OLIVEIRA, F. I. W.; MARTÍNEZ, Y. M. **Prácticas Pedagógicas en Educación Especial**: hacia una Escuela Inclusiva. Universidad de Alcalá, Servicios de Publicaciones, España. 2014, p. 69-93.

BEATÓN, G. A. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo**. São Paulo: Cromoset, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

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, 7 jul. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica.** Brasília, 2019.

CRUZ, L. G.; AGUDO, M. M. O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 77-100, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16337. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16337>. Acesso em: 30 de setembro de 2025.

CZERECHOWICZ, E. P.; SILVA, S. C. K.; ROSA, M. P. Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: atendimento às dificuldades no processo de escolarização. *In: Anais do Simpósio em Psicologia Concreta: "Psicologia Concreta e século XXI"*. Anais... Ponta Grossa (PR) UEPG, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-simposio-em-psicologia-concreta/1103615-avaliacao-psicologica-na-perspectiva-historico-cultural--atendimento-as-dificuldades-no-processo-de-escolarizacao/>. Acesso em: 07 jan. 2026.

DINCAO, L. B.; MEIRA, M. E. M. A patologização do não aprender: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a superação do fracasso escolar. *In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.) Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas.* Maringá: Eduem, 2016, p. 137-161.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, n. 17, v. 1, p. 99-124, 2006.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) **Avaliação psicológica e escolarização:** contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina: Edufpi, 2019.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: considerações sobre a formação do trabalhador na sociedade capitalista. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzky5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de setembro de 2025.

HELLER, A. Indivíduo e comunidade: uma contradição real ou aparente? *In: _____, O cotidiano e a história.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021, p. 97-124.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

HOBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

LLENAS, A. **O monstro das cores**. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 319-326, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117241004>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: sobre o capacitismo ou a preeminência das abordagens capacitistas e biomédicas do Comitê de Ética em Seres Humanos da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

PAIVA JUNIOR, F. CDC aponta 1 em 31: prevalência de autismo nos EUA aumenta novamente; Brasil pode ter 6,9 milhões de autistas. **Canal Autismo**, 15 abr. 2025. Disponível em: www.canalautismo.com.br. Acesso em: 13 jan. 2026.

PATTO, M. H. S. **A produção social do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Editora TAQ, 1993.

PICCOLO, G.M. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 39, e39015, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dRpVwh6C99VB6kq5yxDjyNv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 de setembro de 2025

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Orgs.) **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 58-67.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. (Org.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural**: estudos contemporâneos. Maringá: Eduem, 2019.

SUMÁRIO

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W. (Orgs.) **Orientações para pais e professores sobre a medicalização da infância:** desenvolver para não medicar. Paranavá: EduFatecie, 2021. Disponível em: <https://editora.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/view/45/38/53>

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W.; FERRACIOLI, M. U.; EIDT, N. M. TEM REMÉDIO PARA A EDUCAÇÃO? CONSIDERAÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Práxis Educacional** [online], Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 154-177, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695478688008>. Acesso em: 13 jan. 2026.

UNICEF. Taxa de analfabetismo de crianças de 7 a 9 anos dobra entre 2019 e 2022 no Brasil, diz Unicef. **G1 Minas**, 10 out. 2023. Disponível em: g1.globo.com. Acesso em: 13 de janeiro de 2026.

VERAKSA, N. E., VERAKSA, A. N., VERESOV, N. N., SOBKIN, V. S. Problem of diagnostic in a cultural-historical context. **Clinical Psychology and Special Education**, 14(1), p. 5-18, 2025. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140101>

VIEIRA, A. P. A. **Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares:** Proposta a partir da psicologia histórico-cultural. Paranavá: EduFatecie, 2022.

VIGOTSKI, L. S. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. /n: _____. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L.S. Vigotski. (Org. e trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). São Paulo: Expressão Popular, 2021, p.241-268.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. /n: **Obras Escogidas - II**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014, p.9-348.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

10

*Patrícia Vaz de Lessa
Laura Canha Borgonha da Silva
Laura Pontes Tsujioka
Marcos Hiroki Ida
Mariana Meira Capucho
Maria Luíza Nogueira de A. Pereira
Marina Berg Araujo
Vitor Romeiro Etinger*

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019 NO PARANÁ:

**A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS(AS)
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

INTRODUÇÃO

A análise da atuação do psicólogo escolar no estado do Paraná constitui um campo de estudo fundamental para compreender a inserção profissional na educação básica e os desdobramentos das políticas públicas voltadas à Psicologia Escolar e Educacional. Considerando a relevância deste debate, este capítulo apresenta dados provenientes de uma pesquisa realizada no referido estado e dialoga com a produção teórica da área, situando as condições concretas de implementação da Psicologia Escolar no contexto regional.

A evolução histórica da Psicologia Escolar no Brasil evidencia um percurso marcado por tensões entre modelos clínico-individualizantes e propostas críticas orientadas pela compreensão das determinações sociais do desenvolvimento humano. Desde as análises pioneiras de Maria Helena Souza Patto (1990), que denunciaram a responsabilização individual do aluno pelo fracasso escolar, observa-se um movimento de reformulação conceitual impulsionado por autoras como Lessa (2014, 2024), Facci (2004; 2015), Souza (2005), Lessa e Souza (2019, 2023, 2025), Tanamachi e Meira (2003), Lessa e Facci (2011, 2018, 2025), Facci e Souza (2014), Facci e Lessa et al (2015) entre outras. Embasadas na Psicologia Histórico-Cultural e na perspectiva histórico-crítica, as autoras defendem que a atuação do psicólogo na escola deve contemplar as condições institucionais de ensino, as mediações pedagógicas e os processos coletivos que produzem e sustentam as queixas escolares, deslocando o foco das explicações individualizantes para uma compreensão socialmente situada dos fenômenos educativos.

Nesse contexto, a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, constitui um marco significativo para a consolidação da Psicologia Escolar e Educacional como política pública. Ao determinar a obrigatoriedade da oferta de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, a legislação cria

condições legais para a ampliação da presença desses profissionais nos sistemas de ensino. Entretanto, defendemos que a efetivação da lei exige não apenas a criação de vagas, mas também a definição de projetos de trabalho que estejam alinhados ao projeto ético-político da Psicologia brasileira, orientado pela defesa dos direitos humanos, pela democratização da educação e pela crítica às práticas medicalizantes e individualizantes.

Diante desse cenário, o capítulo busca contribuir para o debate nacional sobre a implementação da Psicologia Escolar, oferecendo uma leitura crítica sustentada por referenciais teóricos consolidados e por evidências empíricas do contexto paranaense.

METODOLOGIA

Neste item apresentamos os dados da segunda fase da pesquisa intitulada *Atuação De Psicólogos Escolares E Educacionais No Estado Do Paraná: Concepções, Desafios E Inovações Nas Políticas Públicas De Educação Básica*. A referida pesquisa articula-se 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. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.⁸

Toma por objeto de estudo, a atuação de psicólogos escolares na Educação Básica no Estado do Paraná, e tem por objetivo geral compreender e analisar a atuação de psicólogos na Educação

8 Projeto cadastrado na 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 e do Desenvolvimento Humano - IPUSP Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina - PROLAM/ USP. Apoio do CNPQ, Processo CNPQ 311739/2021-0; 2, aprovada pelo processo ético parecer CEP IPUSP no. CAAE 71628723.8.0000.556, assim como aprovado pelo CEP da Universidade Estadual de Londrina no CAAE 74064523.4.0000.5231.

Básica no que se refere às concepções, desafios e inovações para o enfrentamento do fracasso escolar e para a melhoria da qualidade social da escola no referido Estado.

As etapas da pesquisa se dão em fases: a **primeira fase** consistiu na coleta e mapeamento dos municípios do estado do Paraná que possuem psicólogas (os) escolares e educacionais com atuação na Educação Básica, cujos dados são apresentados por Lessa e Facci (2025). A **segunda fase**, ocorreu através do envio de questionários para todas (os) as (os) psicólogas (os) escolares e educacionais que atuam na Educação básica, visando traçar um perfil destes profissionais, bem como conhecer as concepções que norteiam a prática profissional, as práticas realizadas, os desafios enfrentados e as inovações implementadas. Na **terceira fase** a ser realizada, as entrevistas com profissionais da área de Psicologia Escolar e Educacional no Estado do Paraná, buscando conhecer o processo de constituição das legislações e das propostas veiculadas para a atuação de psicólogos na Educação Básica, temáticas para a melhoria da educação, e como se destacam no seu enfrentamento, a saber: enfrentamento do racismo, questões de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, violência, redes sociais, saúde mental e fracasso escolar.

A discussão e a análise dos dados partem do enfoque histórico-cultural em Psicologia Escolar e Educacional, desenvolvido no Brasil, considerando as multideterminações do processo de escolarização e a necessidade de compreender a atuação profissional na sua relação com a realidade educacional dos países da América Latina e, especificamente, no Paraná. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que busca conhecer a realidade do trabalho de psicólogos nas políticas públicas de educação

Neste artigo, propomos apresentar um recorte dos dados relacionados à atuação do psicólogo no contexto escolar, a partir das respostas coletadas nos questionários, em razão do limite de extensão do capítulo.

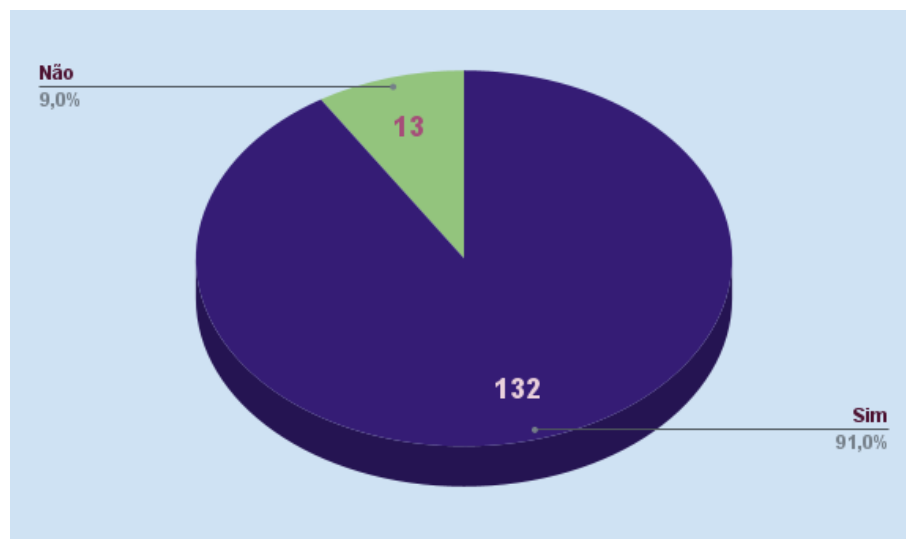
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Trataremos neste item da segunda fase, referente aos questionários, que foram enviados por e-mail a 434 psicólogos(as) localizados na primeira fase, obtendo-se 145 respostas. Entre esses, 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 3 têm 60 anos em diante (2,1%); 130 se identificam como mulheres cisgênera (89,7%), 14 como homens cisgênero (9,7%) e apenas uma se identifica com gênero feminino (0,7%); sobre a autodeclaração de pessoas com deficiência, apenas 5 declaram que possuem deficiências (3,4%). Seguindo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, para mapear a auto identificação por cor/raça, a maioria, 116 (80%) se auto identificam como branca(o), 23 como parda(o) (15,9%) e apenas 3 como amarela(o) e 3 como preta(o), que juntos representam 4,2%; sobre a formação 103 (83%) dos psicólogos são bacharéis e 21 (17%) têm licenciatura; quanto ao ano de formados, apenas 2 informaram antes de 1990, entre 2021-2024 foram 11. Esse dado demonstra que esses profissionais entraram nas secretarias públicas logo após a graduação. Na categoria em após 2024 e em andamento, a maioria dos profissionais responderam estar cursando a especialização. Quanto ao local de atuação na secretaria, 125 profissionais (86,2%) responderam atuar na Secretaria Municipal da Educação, e 20 psicólogos (13,8%) responderam atuar na Secretaria Estadual de Educação. No que se refere à área de atuação, 32 (22%) responderam que atuam na Educação Especial, e 20 (14%), na Equipe Pedagógica. Sobre a existência de Lei municipal referente à inserção de psicólogos(os) nas redes públicas de ensino, 69 (47,6%) dos profissionais responderam que não existe tal legislação, 53 (36,6%) não souberam informar, 18 (12,4%) afirmaram a existência de uma Lei Municipal, e 5 (3,4%) assinalaram que o projeto de Lei está em construção. Sobre

a existência de Lei Estadual, 80 (55,2%) profissionais não souberam informar sobre a existência de uma Lei Estadual sobre a inserção das(os) psicólogas(os) nas redes públicas de ensino, 28 (19,3%) dos profissionais responderam que não existe, 24 (16,6%) afirmaram a existência de uma Lei Estadual, e 11 (7,6%) assinalaram que o projeto de Lei está em construção.

No que se refere à atuação profissional, apresentamos alguns gráficos com dados a seguir.

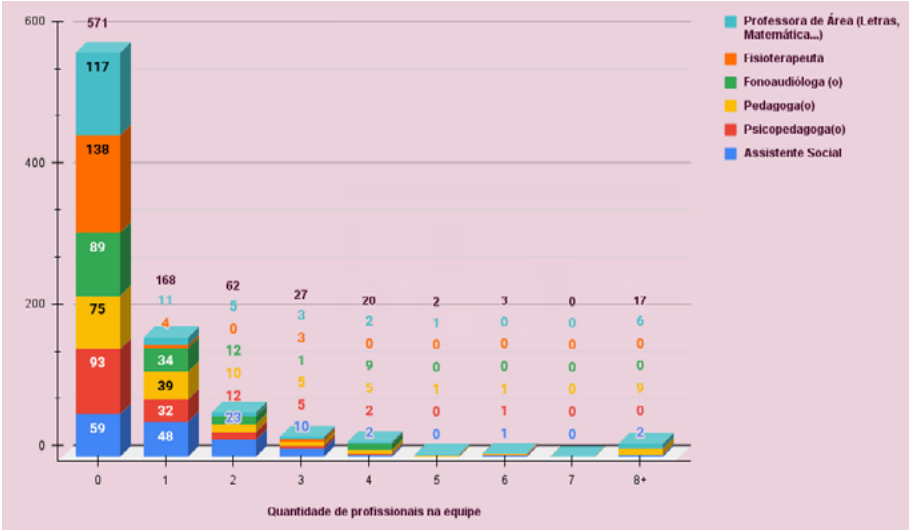
Gráfico 1 - Você integra uma equipe multiprofissional?



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

A respeito do trabalho junto a uma equipe multiprofissional, foram obtidas 132 (91%) respostas que afirmam integrar uma equipe multiprofissional, enquanto 13 (9%) sinalizaram não participar. Os dados da pesquisa evidenciam que existem equipes multiprofissionais no Estado do Paraná. No entanto, os dados do gráfico 2 ainda indicam o baixo número de assistentes sociais nas equipes.

Gráfico 2 - Em caso afirmativo, a equipe multiprofissional é composta por quais e quantas(os) profissionais? (Marque todas que se aplicam)



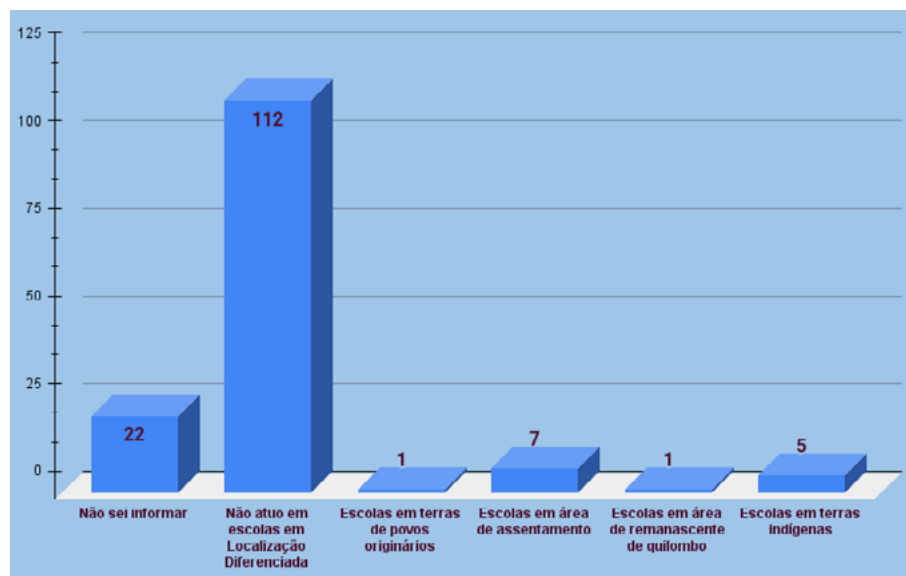
Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

Analisando os dados do gráfico, identificamos que na categoria assistente social, 59 psicólogos(as) responderam não ter esse profissional na equipe, 48 psicólogos(as) responderam integrar uma equipe com 1 assistente social; 23 psicólogos(as) responderam ter 2 Assistentes sociais na equipe; 10 psicólogos(as) responderam ter 3 Assistentes sociais na equipe; 2 psicólogos(as) responderam ter 4 Assistentes Sociais na equipe. Outras profissões são abordadas nos dados como psicopedagogos, os quais 93 responderam não ter esse profissional na equipe, e apenas 32 psicólogos (as) responderam participar de uma equipe com 1 psicopedagogo.

A Lei nº 13.935/2019 aponta a inserção de Psicólogos (as) e Assistentes Sociais na composição das equipes de Educação Básica, e indica o trabalho integrado dos diferentes profissionais na elaboração de ações em prol do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2019). Assim, é possível visualizar esse dado com indignação, pois, apesar do

assistente social ter sido um dos cargos mais indicados nas respostas, grande parte das equipes multiprofissionais, em 2025, ainda não contemplam os serviços dessa e de outras áreas, o que também pode trazer interferências na qualidade do processo educacional.

Gráfico 3 - Você atua em escolas em localização diferenciada, conforme o INEP?



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

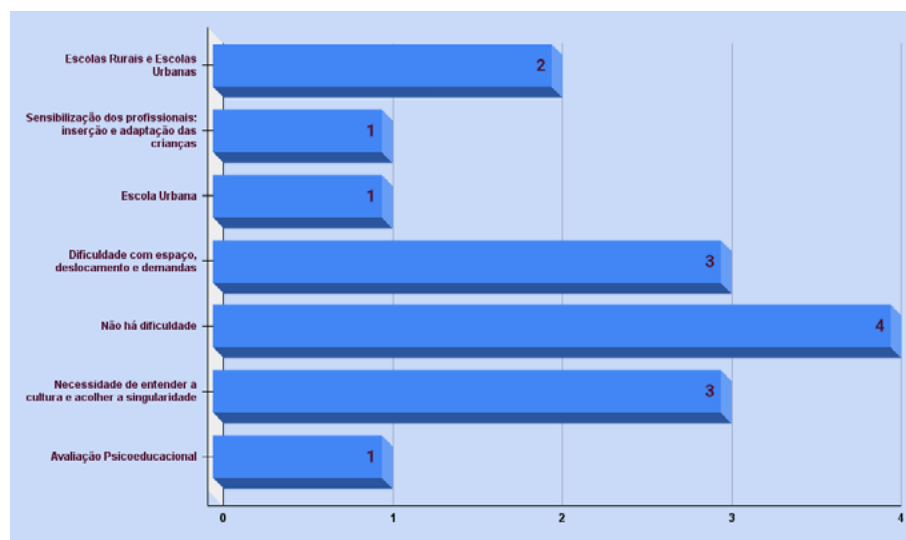
Observando os dados coletados no questionário, 112 psicólogos (75,7%) responderam não atuar em escolas em localização diferenciada. Do restante, a maior parte (22) não soube informar. Dentre os psicólogos que atuam em áreas diferenciadas, 7 responderam atuar em áreas de assentamento, 5 respostas em terras indígenas, enquanto escolas em terras de povos originários e em áreas remanescentes de quilombo foram minoria, com 1 resposta cada.

Tal dado evidencia uma ausência de psicólogos atuantes em escolas de área diferenciada, especialmente no que se refere às duas últimas localidades citadas. Isso indica uma possível defasagem em

SUMÁRIO

relação ao alcance da psicologia escolar à essas populações. Pode-se supor que esse fato pode vir a ocorrer devido à múltiplos fatores, como a dificuldade dos profissionais relacionadas à questões de transporte, localização e mobilidade ao espaço físico de trabalho (uma vez que essas instituições de ensino encontram se frequentemente isoladas e distantes dos grandes centros urbanos), bem como a ausência de concursos públicos e processos seletivos que abram vagas para o profissional da psicologia nesses espaços e também, possivelmente, um suposto desconhecimento por parte da classe profissional em relação à possibilidade de atuação da psicologia nessas áreas.

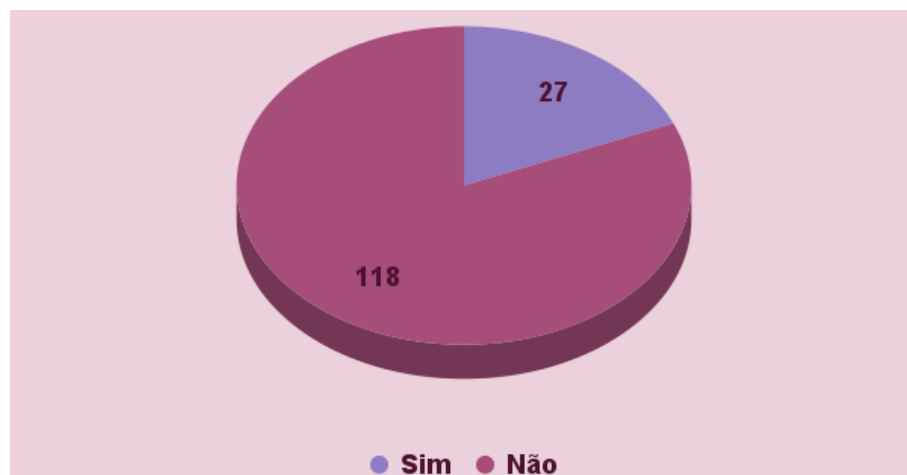
Gráfico 4 - Caso você atue em alguma localização diferenciada, quais são as peculiaridades?



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

Sobre as peculiaridades que se destacam nas localidades diferenciadas, 4 psicólogos(as) responderam que não há dificuldade; 03 responderam dificuldades com espaço, deslocamento e demandas, e outros 03 a necessidade de entender a cultura e acolher a singularidade.

Gráfico 5 - Você, atuando como psicóloga (o) escolar, participa/participou da Construção, Monitoramento, Avaliação de alguma Política Pública municipal/estadual de Educação?



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

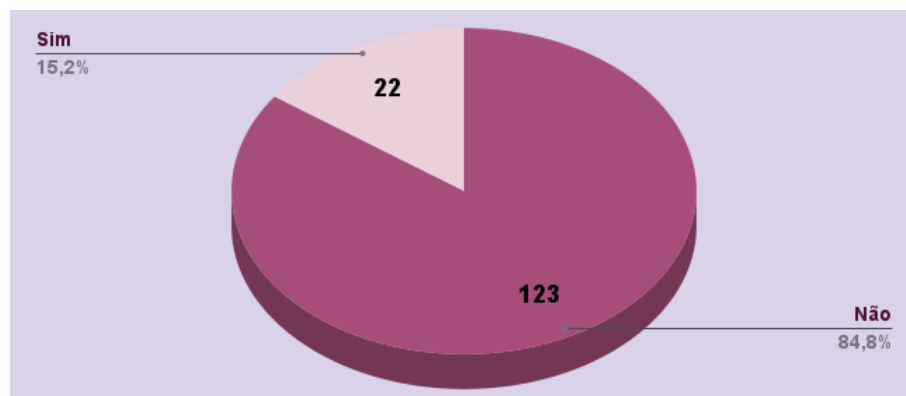
Neste caso, 118 psicólogos (as) responderam (81,4%) que nunca participaram da construção, monitoramento e avaliação de qualquer política pública municipal ou estadual de educação. Levantamos as hipóteses de que os profissionais, por não terem conhecimento sobre o histórico da psicologia escolar e educacional no Brasil, além da possibilidade de não terem trabalhado na área anteriormente, e ainda, desconhecerem as atribuições da Psicologia na educação, podem ter refletido nessas respostas. Corroborando com as hipóteses, a publicação do Conselho Federal de Psicologia (2019), detalha *Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica*:

Assim, esse ainda é um desafio a ser vencido em relação à participação da Psicologia Escolar no plano das políticas públicas em Educação. A(o) psicóloga(o) não faz parte das equipes que constituem, discutem e implantam tais políticas, tampouco o conhecimento produzido pela área da Psicologia Escolar e Educacional (CFP, 2019, p. 56).

Outra hipótese diz respeito ao tempo que o(a) profissional já atua como psicólogo(a), pois dos participantes, 84,13% (122 profissionais) concluíram sua formação em Psicologia até 2020, supondo-se então, que tenham tido tempo de graduação suficiente para o contato e oportunidade de contribuir com Políticas Públicas.

A partir dos dados recolhidos, das políticas públicas que tiveram participação dos 27 profissionais respondentes se destacam: Plano municipal de educação com 5 respostas; Conferência municipal de educação e política para educação especial com 4 respostas cada; Política de proteção à violência e Proposta curricular da Educação infantil com 3 respostas cada.

Gráfico 6 -Você, atuando como psicóloga (o) escolar, participa/participou da Elaboração, Avaliação e Reformulação do Projeto Político Pedagógico da(s) escola(s)?



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

O gráfico apresenta as respostas em que a maioria, 123 profissionais (84,8%) negaram trabalhar ou ter trabalhado na elaboração, avaliação e reformulação do PPP das escolas. Mas, vale ressaltar que 22 (15,2%) afirmaram já ter trabalhado nesse tema, dentro das escolas. Esses dados provocam a refletir sobre a defasagem do trabalho, que pode ser oriunda de diversos fatores. Sobre essa questão em específico, o trabalho para desenvolvimento e aprimoramento

dos PPP pode também estar relacionado a carga de trabalho, que sobrecarrega o profissional e dificulta a realização dessas atividades, embora seja uma atribuição para os psicólogos escolares.

A legislação propõe que o trabalho da equipe multiprofissional deve abranger o Projeto Político-Pedagógico das redes públicas (Brasil, 2019). Ainda, o documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019 traz considerações a respeito das atribuições comuns aos profissionais da psicologia e serviço social, evidenciando a importância do trabalho da equipe no “apoio, assessoramento técnico e participação na elaboração, atualização e execução do projeto político-pedagógico das redes de ensino e das escolas [...]” (Brasil, 2024, p. 20). Apesar de haver essas recomendações, a resposta do questionário indica que a maioria dos psicólogos não se envolveram na elaboração, avaliação e reformulação do PPP das escolas.

Novaes (2010 *apud* Paula e Vargas, 2023) aponta que um dos desafios que atravessa a realidade do psicólogo escolar, e que pode prejudicar a atuação desse profissional, consiste no envolvimento com altas demandas de resolução de problemas, cujas soluções, geralmente, excedem o papel do psicólogo. Dessa forma, faz-se necessário investigar os fatores que estão relacionados à defasagem apontada nas respostas para o seguimento dessas regulamentações, por exemplo, se ela está associada a essa sobrecarga de demandas no contexto de trabalho.

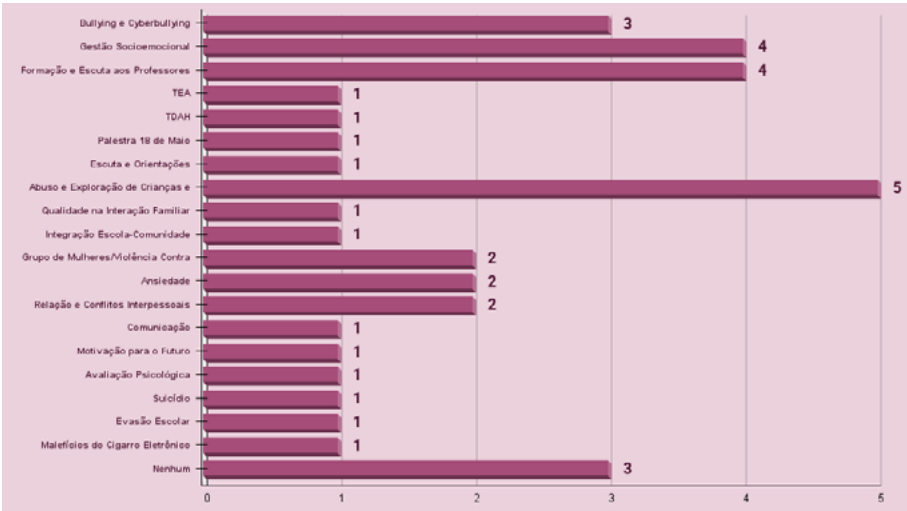
Outra hipótese para a baixa participação na elaboração e construção dos PPPs é a de que os processos seletivos e os concursos não requerem esses conteúdos para as provas. Durante a avaliação dos editais, foram analisados seis concursos para o cargo de psicólogo educacional no Paraná (Cascavel, Curitiba, Maringá, Foz do Jordão, Carambeí e Londrina), entretanto, em nenhum desses, havia especificações sobre a atuação do psicólogo escolar. Em cinco deles, a nomenclatura constava apenas como “Psicólogo”, enquanto no sexto, “PSPAPSI - Promotor de Saúde Pública - Serviço de

SUMÁRIO

Psicologia”. Nenhum mencionava “educação” ou “psicólogo escolar” (Lessa e Facci, 2025). Neste sentido, sinalizamos uma lacuna na elaboração dos editais, uma vez que não delimita com clareza a função do psicólogo escolar. Consideramos que, ao aplicar uma prova de conhecimentos gerais da psicologia, sem exigir conhecimentos teóricos mais aprofundados da psicologia escolar, o processo seletivo se mostra impreciso, e falha em avaliar se o candidato possui qualificação necessária para o contexto educacional e consequentemente, para a elaboração de projetos políticos pedagógicos.

No que se refere aos temas trabalhados pelos profissionais, se destacam: saúde mental com 121 respostas, enfrentamento à violência escolar com 101 respostas, Inclusão de pessoas com deficiência com 92 respostas e enfrentamento ao fracasso escolar com 75 respostas. Outros temas foram sinalizados por 32 profissionais, na opção “outros”, de modo que alguns selecionaram mais de uma resposta, conforme demonstrado pelo próximo gráfico.

Gráfico 7 - Os campos em que você realizou ação ou atividades sobre os temas a seguir:



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

SUMÁRIO

As respostas relacionadas à opção “outros” quanto aos temas foram: abuso e exploração de crianças e adolescentes com 5 respostas; gestão socioemocional e formação e escuta dos professores com 4 respostas cada; *bullying* e *cyberbullying* com 3 respostas. Com 2 respostas foram: grupo de mulheres/violência contra a mulher, ansiedade e relação e conflitos pessoais; com 1 resposta cada os temas foram: comunicação, motivação para o futuro, avaliação psicológica, suicídio, evasão escolar, malefícios do cigarro eletrônico

Seguindo o que foi demonstrado a partir dos temas trabalhados pelos psicólogos, os profissionais realizam atividades em temas diversos, mas isso ocorre de formas diferentes. Com isso, foi analisado também, pelo questionário, como as ações promovidas são múltiplas, assim como seu público-alvo, modalidade, justificativa, periodicidade e até a participação de outros setores públicos do município ou estado.

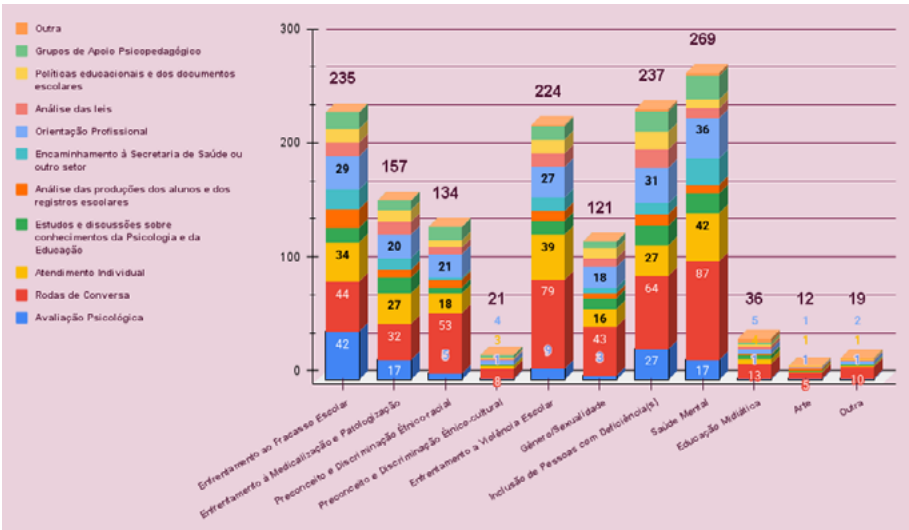
A partir disso, em cada temática, há o trabalho com públicos como gestores, alunos, professores, funcionários e pais/responsáveis. Todos os temas listados são trabalhados com todos estes públicos, mas alguns possuem maior incidência que outros. Em todas as temáticas, a maioria é realizada com alunos e professores. Porém, o trabalho com pais/responsáveis e familiares e gestores aparecem relacionados aos temas: saúde mental, inclusão de pessoas com deficiência, enfrentamento ao fracasso escolar e à medicalização e patologização. O público menos presente são os funcionários da instituição, sendo mais expressivo somente no tema da saúde mental. Assim, conforme recomendação das diretrizes do Conselho Federal de Psicologia, o trabalho do psicólogo e equipe multiprofissional consiste na atuação com a comunidade escolar como um todo (CFP, 2019). Vale citar que, o cenário mostrado pela pesquisa ainda mostra uma predominância de intervenções com alunos e professores.

No que se refere às atividades desenvolvidas foram mencionados diversos contextos, como reunião com gestores, encontro

SUMÁRIO

com todos(as) da escola, elaborar/implementar/avaliar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), formação continuada, reunião com pais/responsáveis e encontro com os(as) alunos(as). Em relação a isso, a maior parte é realizada em encontros com alunos(as), seguido por reuniões com os gestores, formação continuada e reunião com pais/responsáveis, respectivamente. A menor incidência ocorre no encontro com todos(as) na escola, assim como a elaboração/implementação/avaliação do PPP. O último demonstra uma discordância com a própria Lei nº 13.935/2019, que coloca como papel do psicólogo e equipe multiprofissional a presença na elaboração e avaliação dos PPPs (Brasil, 2019).

Gráfico 8 - Quais atividades são realizadas em cada tema?



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

Como demonstrado no gráfico 8, as atividades realizadas que foram analisadas pela pesquisa, estão: grupo de apoio psicopedagógico; políticas educacionais e dos documentos escolares; análise de leis; orientação profissional; encaminhamentos; análise das produções dos alunos e registros escolares; estudos e discussões sobre

SUMÁRIO

conhecimento da psicologia e da educação; atendimento individual; rodas de conversa e avaliação psicológica. A atividade mais realizada em cada temática são as rodas de conversa, seguida por atendimento individual e orientação profissional. Vale citar que, no tema do fracasso escolar, a avaliação psicológica é expressiva, o que pode sugerir ainda uma necessidade de justificar o desempenho do aluno, partindo do ideal meritocrático, como explicado por Piotto (2020).

Conforme observado no gráfico, o atendimento individual aparece como atividade, embora a porcentagem muda de acordo com o tema, sendo os destaques para: 42 em saúde mental, 39 em enfrentamento à violência escolar e 34 em enfrentamento ao fracasso escolar. Com essas informações, entendemos que a modalidade de atendimento individual se faz presente na atuação dos psicólogos escolares no estado do Paraná. Esse dado, nos indica que os profissionais vêm realizando essa modalidade na atuação, embora não tenhamos detalhes de como é realizado, pois o atendimento individual pode ser realizado no início de uma demanda e numa perspectiva crítica para na sequência ser encaminhado adequadamente para o atendimento clínico se for o caso. O dado aparece, mas não temos como afirmar de que forma o profissional conduz esse atendimento. De acordo com as recomendações do Conselho Federal de Psicologia (2007, p. 18), o psicólogo escolar:

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

SUMÁRIO

A partir desta resolução, entendemos que a psicologia escolar, ao contrário da clínica tradicional, não realiza atendimento clínico individual aos alunos e, sim, um trabalho coletivo com a comunidade escolar. Assim, o psicólogo deve considerar a dimensão subjetiva, sem a redução a uma perspectiva individualizante e, com isso, afasta-se do modelo clínico-assistencial (CFP, 2019).

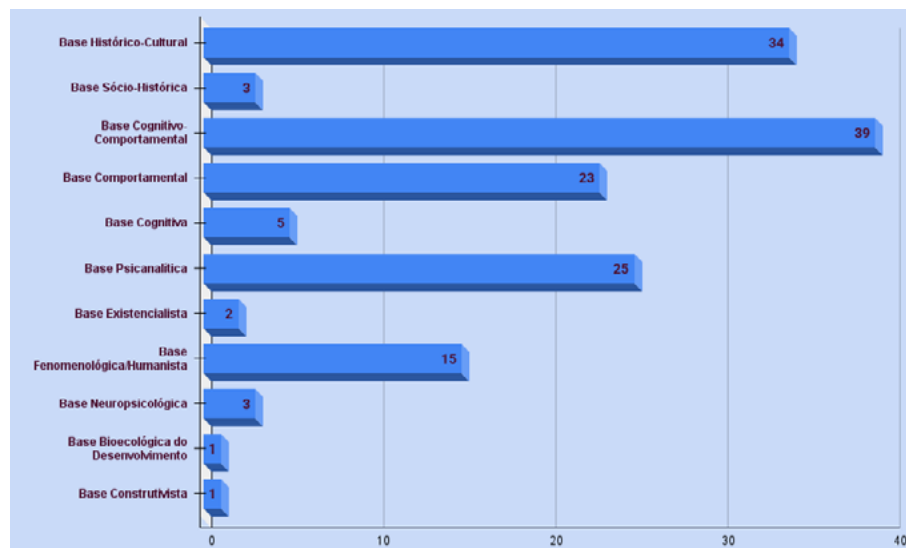
O trabalho e ações realizadas são majoritariamente justificados pela observação do contexto e solicitação da gestão ou de professores. Pais/responsáveis, alunos e profissionais possuem pouca presença na demanda e/ou solicitação de atividades dentro da instituição. Isto demonstra a importância da presença da equipe multiprofissional dentro das escolas, como instrumento para observação do contexto e determinação de demandas, em conjunto com a equipe pedagógica.

Ao analisar a periodicidade destas atividades e/ou ações desenvolvidas em cada temática, foi observado que a maioria dos temas são trabalhados de forma contínua, mas sem especificar como é esta continuidade. Em sequência, houve expressividade na realização uma vez ao ano de ações especialmente dos temas enfrentamento à violência escolar, preconceito étnico-racial e saúde mental. Esta última periodicidade é a mais expressiva somente nos temas de gênero e sexualidade e educação midiática.

A atuação intersetorial dos profissionais, analisada aqui, buscou investigar o envolvimento de setores como a polícia, ONGs, conselhos, Ministério Público, Conselho Tutelar, CRAS/CREAS e UBS/CAPS/CAPSi/CTA, entre outros. Neste cenário, a maioria das atividades intersetoriais envolvem instituições públicas de saúde (UBS, CAPS, CAPSi, CTA), Conselho Tutelar e do CRAS/CREAS. Mas, vale citar que o Ministério Público possui certa expressividade em temas como fracasso e violência escolar, o que pode indicar a judicialização destes casos. Já as instituições menos acionadas são a polícia, ONGs e conselhos. A intersetorialidade se demonstra uma ferramenta

para cumprimento da proteção social dos alunos e comunidade escolar, aspecto que a atuação da psicologia e do serviço social contribuem ativamente (CFP, 2022).

Gráfico 9 - Abordagem teórico-metodológica da psicologia que fundamenta seu trabalho:



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

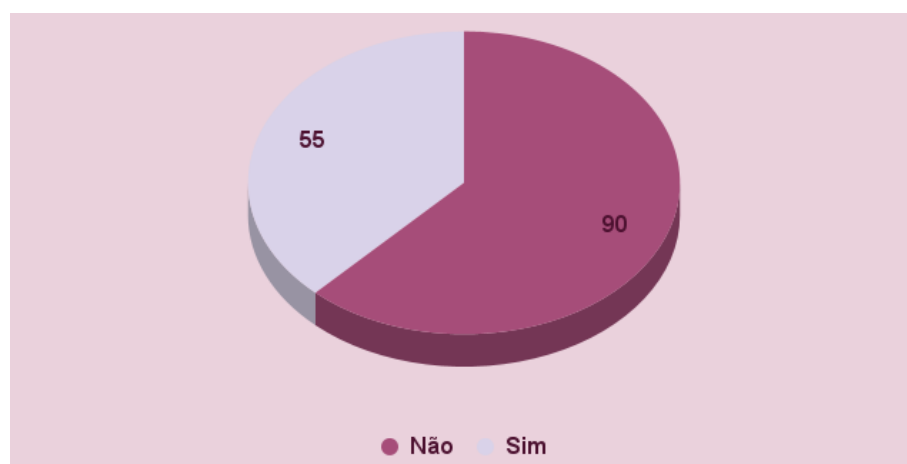
A abordagem teórico-metodológico da Psicologia que se destaca nas respostas foi de Base Cognitivo-Comportamental com 39 respostas, seguida da Base Histórico-Cultural com 34 respostas. Base Psicanalítica e Comportamental aparecem na sequência com 25 e 23 respostas respectivamente. A base Fenomenológica/ Humanista teve 15 respostas.

A pesquisa realizada por Lessa e Facci (2011), na qual foi aplicado um questionário aos psicólogos da rede estadual do Paraná, indica que, naquele momento, as principais referências adotadas na fundamentação teórica da prática profissional foram os autores da Educação, respectivamente, Vigotski e Piaget. Tais autores

foram mencionados simultaneamente por 24,2% dos profissionais, o que demonstrou um ecletismo expressivo dos profissionais, em que o psicólogo embasa sua atuação em mais de uma base epistemológica, que, muitas vezes, podem ser antagônicas.

Ao comparar os resultados de Lessa e Facci (2011) com os dados aqui apresentados, é possível perceber uma diminuição no ecletismo dos psicólogos atuantes. A vasta maioria (97,9%) selecionou somente uma abordagem/base epistemológica que fundamenta seu trabalho na educação, o que pode afetar positivamente na atuação prática destes profissionais.

Gráfico 10 - Você, atuando como psicóloga (o) escolar, participa/participou de um Conselho Municipal e/ou Estadual?



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

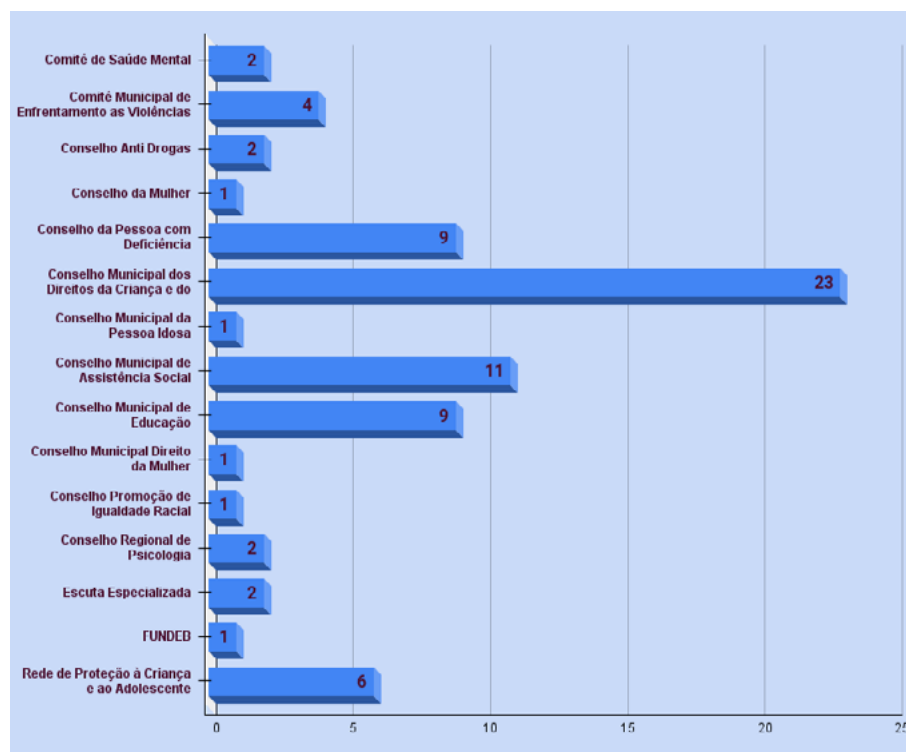
A resposta que se destaca nessa questão é 90 respostas (62%) para a não participação em conselhos, o que faz questionar como a dimensão política tem presença na atuação desses e, ainda, se os profissionais não participam da construção de ações e políticas públicas em conselhos municipal e/ou estadual, como podem atuar na defesa da educação igualitária, acesso a todos e todas com

SUMÁRIO

condições para humanização? E, assim, é possível levantar a hipótese de que a não participação em conselhos dificulta a criação de uma rede de compartilhamento entre esses profissionais, seja sobre as práticas desenvolvidas e/ou o embasamento teórico requerido, assim como de uma rede de apoio entre os próprios profissionais.

Detalhando as respostas dessa questão, obtivemos os índices de participação nos conselhos como se apresenta no gráfico 11.

Gráfico 11 - Qual Conselho participa/participou?



Fonte: Pesquisa realizada em 2023/2025.

O Conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente se destacou na participação dos profissionais, obtendo 23

respostas, seguido do Conselho Municipal de Assistência Social com 11 respostas. O Conselho Municipal de Educação e o Conselho da pessoa com deficiência aparecem na sequência com 9 respostas cada. Os dados indicam que os profissionais que se encontram em conselhos municipais e/ou estaduais (38%), têm participação principalmente no âmbito da Educação e da Assistência nos municípios.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar no Brasil, dos marcos legais que estruturam sua atuação e dos dados identificados na referida pesquisa, evidencia que a plena implementação da Lei n.º 13.935/2019 é fundamental para consolidar uma política educacional comprometida com o direito à educação e com a qualidade social da escola pública. A presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes básicas de ensino, conforme previsto na legislação, fortalece a compreensão da educação como política de Estado e como campo complexo que exige respostas interdisciplinares aos desafios contemporâneos.

As atribuições desses profissionais, sistematizadas pelo Ministério da Educação em 2024, demonstram que seus papéis vão muito além de respostas individualizantes ou ações pontuais. Segundo o referido documento (Brasil, 2024), psicólogos e assistentes sociais devem integrar equipes multiprofissionais que atuem no apoio, assessoramento técnico e participação no planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais; na análise de dados e indicadores; na formulação de ações de formação continuada; e na promoção da convivência democrática, da cultura de paz e das relações educativas inclusivas. No âmbito da escola, suas funções incluem a colaboração na elaboração e execução do projeto político-pedagógico, a mediação das relações sociais,

a identificação de demandas psicossociais e a articulação com a rede de proteção social, evitando práticas clínicas e medicalizantes, considerando o desenvolvimento integral do estudante.

Para além dessas atribuições comuns, o documento (Brasil, 2024) também explicita atividades específicas de cada área. No caso da Psicologia, destaca-se a contribuição para o fortalecimento da gestão democrática, o apoio na melhoria das práticas pedagógicas, a compreensão das dificuldades de escolarização como multideterminadas, a promoção de condições de saúde mental dos profissionais da educação e a realização de avaliação psicológica multirreferenciada ligada ao processo de escolarização. Para os(as) assistentes sociais cabem ações relativas ao enfrentamento de desigualdades sociais que impactam o acesso e a permanência dos estudantes, à produção de mapeamentos socioterritoriais, ao acompanhamento de situações de violação de direitos e à mediação entre escola, família e rede socioassistencial, reforçando princípios de inclusão, equidade e garantia de direitos humanos.

Entretanto, mesmo diante da clareza normativa e das diretrizes recentemente consolidadas, a efetivação da Lei nº 13.935/2019 enfrenta desafios persistentes. Entre eles, destaca-se a ausência de concursos e de equipes suficientes nas redes municipais e estaduais; a precarização dos vínculos profissionais; a falta de regulamentação local em muitos sistemas de ensino; e, sobretudo, a resistência a abandonar modelos medicalizantes que responsabilizam individualmente os estudantes pelas dificuldades escolares. A superação desses obstáculos exige investimento público, processos permanentes de formação continuada e a construção de condições de trabalho que permitam o exercício ético e crítico das profissões.

Apesar desses desafios, ressaltamos que as potencialidades da atuação multiprofissional são amplas. O trabalho integrado entre psicólogos, assistentes sociais, equipes pedagógicas e gestão escolar possibilita intervenções mais abrangentes, capazes de

SUMÁRIO

SUMÁRIO

articular dimensões subjetivas, sociais, históricas e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar. Trata-se de uma atuação que contribui para a compreensão das origens das violências e do seu enfrentamento - num processo de “prevenção”, o fortalecimento dos vínculos, a promoção da permanência, o enfrentamento das desigualdades, a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e a aproximação da escola, famílias e comunidade, em consonância com o que preconiza o documento ministerial (Brasil, 2024) e com os princípios de uma educação pública democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Assim, reafirma-se a importância política e pedagógica da defesa da Lei nº 13.935/2019. Sua implementação plena depende de decisões governamentais, regulamentação normativa, investimento financeiro, planejamento intersetorial e mobilização de profissionais, pesquisadores e movimentos sociais. A incorporação sistemática das atribuições já definidas pelo MEC (2024) representa um avanço significativo na consolidação de práticas profissionais comprometidas com a transformação da realidade escolar.

Conclui-se que a institucionalização dessas equipes multiprofissionais não apenas fortalece o projeto ético-político das profissões envolvidas, mas sobretudo amplia as possibilidades de construção de uma escola pública capaz de garantir o desenvolvimento humano, a aprendizagem e o acesso aos direitos de todas e todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. **Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019: Psicologia e Assistência Social**. Brasília: MEC/SEB/DPDI, 2024.

SUMÁRIO

BRASIL. [Lei nº 13.935, de 1 de dezembro de 2019] **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 12 jan./2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019. 67 p. ISBN 978-85-89208-98-7. Disponível em: <http://www.cfp.org.br/>. Acesso em: 12 jan./2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA *et al.* **Psicologia e Serviço Social na Educação Básica**: Lei nº 13.935/2019 – essa luta tem história. Brasília: Fenapsi, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB.pdf. Acesso em: 12 jan./2026.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Avaliação Psicológica das Dificuldades no Processo de Escolarização: possibilidades de superação de uma visão individualizada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O professor e o construtivismo. *In*: FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados (coleção formação de professores).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello. O Processo de Avaliação-Intervenção Psicológica e a Apropriação do Conhecimento: uma Discussão com Pressupostos da Escola de Vigotski. **Psicologia Política**. v. 14, n. 30, p. 385-403. maio/ago. 2014.

LESSA, Patrícia Vaz de. **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, Patrícia Vaz de. O psicólogo escolar na educação: por uma atuação crítica necessária. *In*: SILVA, J. R. S.; CUNHA, I. C. S. (Org.). **Educação no contexto contemporâneo**: ensino, diálogos e perspectivas. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 185-196.

SUMÁRIO

LESSA, Patrícia Vaz de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar e a implantação da Lei nº 13.935/2019 no estado do Paraná. **Psicólogo InFormação**, São Bernardo do Campo, v. 27, n. 27, jan./dez. 2025. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/psicologoinformacao/article/view/1760>. Acesso em: 8 jan. 2026.

LESSA, Patrícia Vaz de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 131-141, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-596048>. Acesso em: 21 jun. 2025.

LESSA, Patrícia Vaz de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Formação do Psicólogo, no Estado do Paraná, para Atuar Junto às Queixas Escolares. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 173-185, maio/ago. 2015.

LESSA, Patrícia Vaz de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Psicologia escolar na atualidade. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 30, n. 58, p. 117-129, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unifil.br/index.php/Revistatestete/article/view/169/180>. Acesso em: 14 jan. 2026.

LESSA, Patrícia Vaz de; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Avaliação psicológica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *In*: LIMA, Lucianna Ribeiro de; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim; SILVA, Sílvia Maria Cintra da (org.). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

LESSA, Patrícia Vaz de; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Avaliação psicológica interventiva: escolarização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 45, n. 108, p. 28-37, 2025. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2025000100003. Acesso em: 7 jan. 2026.

LESSA, Patrícia Vaz de; SOUZA, Marilda Proença Rebello de. Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: o que o psicólogo escolar pode fazer? *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (org.). **Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Teresina, PI: Edufpi, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SUMÁRIO

PAULA, Brenda da Silva; VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. A inserção do psicólogo nas escolas públicas brasileiras: uma compreensão da efetivação da Lei 13.935/2019.

Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 9, p. 3795–3812, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11462>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PIOTTO, Débora Cristina. A escola, o fracasso e a psicologia: reflexões à luz da teoria histórico-cultural. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 23, p. 43-53, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/7250/5083>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 82-107, 2005.

TANAMACHI, Elenita. Rodrigues; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (org.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

11

*Adriana Freire Pereira Férriz
Marilda Gonçalves Dias Facci*

PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

**INSERÇÃO, ATUAÇÃO E DESAFIOS
DA LEI Nº 13.935/2019**

INTRODUÇÃO

Recentemente, em 2019, tivemos a aprovação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. A lei propõe que psicólogos(as) e assistentes sociais trabalhem em equipes multiprofissionais. Esses profissionais, historicamente, desenvolvem atividades na educação, recebendo várias demandas vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem e ao acesso e permanência de estudantes na escola.

A atuação de psicólogos(as) no Brasil teve início nos cursos de Medicina e nas Escolas Normais para formação de professores(as) no início do século XIX e a regulamentação dos cursos de formação em Psicologia e da profissão de psicólogo(a) ocorreu por meio da Lei nº 4.119/1962 (Brasil, 1962), quando já se começou a delinear possibilidades de intervenção na área educacional. Como afirma Antunes (2012), foi no interior da educação que a Psicologia desenvolveu sua autonomia enquanto área específica do saber.

A intervenção diretamente na escola ocorreu na década de 1970, mais vinculada ao diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, com uma visão psicometrista. No entanto, segundo Patto (1987), a partir de 1980 a ciência psicológica entrou em processo de análise da sua perspectiva ideológica e uma visão crítica começou a ser delineada em todas as áreas, inclusive na educacional. Neste sentido, passou-se a considerar os determinantes histórico-sociais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender a totalidade que compõe os fatos humanos.

Em 1992 o Conselho Federal de Psicologia entregou ao Ministério do Trabalho, a fim de integrar o catálogo brasileiro de ocupação, as atribuições do(a) psicólogo(a) para atuar nas diversas áreas. Dentre essas áreas, cabe destacar a Psicologia Educacional, que

SUMÁRIO

Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino (CFP, 1992, p. 7).

Como podemos observar, já neste documento a atuação estava vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões política, econômica, social e cultural, com defesa da valorização do ensino.

No caso do Serviço Social, a regulamentação da profissão ocorreu no ano de 1957 com a Lei nº 3.252, que estabeleceu as bases para o exercício da profissão. A referida norma foi atualizada pela Lei nº 8.662/1993, que dispõe sobre a profissão, define as competências profissionais e o funcionamento dos conselhos profissionais (Conselho Federal de Serviço Social/Conselhos Regionais de Serviço Social).

De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (2014), a vinculação do Serviço Social com a política de educação foi sendo forjada desde os primórdios da profissão como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise.

Há registros históricos da presença de assistentes sociais atuando em escolas nos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul no ano de 1946, com atividades que eram voltadas à identificação

de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do(a) aluno(a), bem como à promoção de ações que permitissem a adaptação dos(as) escolares a seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar (Piana, 2009).

A inserção de assistentes sociais nos espaços escolares nos municípios e estados brasileiros ocorreu de forma lenta e esporádica ao longo dos anos. Entretanto, foi na década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se observou um considerável aumento da atuação do(a) profissional do Serviço Social na área da educação (CFESS, 2011).

Em relação à Lei nº 13.935/2019, entre a sua primeira elaboração e sua aprovação, decorreram-se 19 anos. Representantes da Psicologia e do Serviço Social trabalharam “lado a lado”, empreendendo ações para que a Lei fosse aprovada. Agora, estamos na fase de sua implantação e, embora já tenhamos várias experiências da atuação conjunta destes profissionais, o caminho está sendo trilhado, permeado por desafios específicos de cada área e do trabalho conjunto, conforme poderemos ver neste capítulo. Nosso objetivo é apresentar conquistas e desafios que os(as) psicólogos(as) e assistentes sociais enfrentam para desenvolver uma prática direcionada à emancipação humana, no sentido da garantia de direitos sociais e, especialmente, direito a uma educação promotora do desenvolvimento humano.

Iniciaremos falando da Psicologia Escolar e Educacional; na sequência discorreremos sobre o Serviço Social na educação e finalizaremos nosso texto apresentando aproximações entre a Psicologia Escolar e o Serviço Social na educação, na luta pela implementação da Lei nº 13.935/2019 nas escolas públicas de educação básica no país.

SUMÁRIO

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS

Neste item vamos tratar sobre algumas conquistas e desafios para a atuação dos(as) psicólogos(as) na área da educação, focando em três pontos: 1) Formação inicial na área da Psicologia Escolar; 2) Atuação em uma concepção crítica, e 3) Práticas junto à comunidade escolar.

FORMAÇÃO INICIAL NA ÁREA DE PSICOLOGIA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO

Em relação à formação dos(as) psicólogos(as) para atuar na educação, vivenciamos pelo menos dois desafios. O primeiro deles remete a uma formação em que conteúdos sobre a educação estejam presentes e o segundo está relacionado à compreensão que a unidade teoria e prática necessita estar presente na proposição e desenvolvimento das atividades realizadas na escola.

Não vamos aqui detalhar todas as legislações que passaram a guiar a atuação e a formação dos profissionais da Psicologia, mas gostaríamos de chamar a atenção para a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. No seu artigo 10, o documento apresenta algumas ênfases curriculares e entre elas encontramos uma direcionada à educação, vinculada aos processos educativos,

[...] que compreendem a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

SUMÁRIO

de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas (Brasil, 2023, p. 7).

Embora esta ênfase conste na Resolução, os cursos nem sempre a oferecem, o que se constitui uma dificuldade na formação dos(as) psicólogos(as) para atuarem na educação. O curso é generalista, e muitas vezes estados e municípios contratam o(a) profissional, mas este(a) não teve, em sua formação, conteúdos direcionados à Educação ou à área da Psicologia Escolar e Educacional. Tal fato foi constatado por Fribida e Facci (2015), em pesquisa que analisou ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas dos cursos de Psicologia em 16 instituições de ensino superior do Paraná. As autoras identificaram predomínio de uma formação direcionada para a área clínica. Além disso, ficou evidente, em 62,5% das instituições, uma preocupação com a delimitação do campo da Psicologia Escolar, faltando mais compreensão sobre o trabalho a ser realizado pela Psicologia na escola e acerca do objeto da sua intervenção.

O estágio curricular na área escolar também nem sempre faz parte da formação dos(as) estudantes. Neste sentido, é importante apresentar o estudo realizado por Silva e Aquino (2023), que teve o intuito, entre seus objetivos, de fazer um levantamento do perfil socio-demográfico e formativo de psicólogos(as) escolares. Participaram da pesquisa 62 psicólogos(as) que atuavam no Ensino Fundamental I, II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino de João Pessoa. As autoras constataram que somente 38,7% dos(as) profissionais tinham feito estágio em escolas.

Considerando estas pesquisas, podemos ver que nem sempre os(as) futuros(as) profissionais têm em sua formação alguns conhecimentos necessários para atuar no contexto escolar, tais como: objetivos dos vários níveis e modalidades de ensino, políticas educacionais, história das tendências pedagógicas, formação de professores(as), diretrizes curriculares para a educação básica,

entre outros conteúdos que perpassam o processo pedagógico. Compreendemos que o conhecimento teórico da Psicologia, de forma geral, e da Educação, de forma mais específica, são fundamentais para o desempenho do(a) psicólogo(a) escolar. Portanto, é imprescindível que esses saberes façam parte da formação dos(as) psicólogos(as) que poderão ingressar nas escolas.

Esta formação necessita fornecer subsídios que auxiliem o(a) psicólogo(a) nas suas intervenções. Compreendemos que suas ações desenvolvidas no cotidiano da escola devem ser amparadas em fundamentos teóricos consistentes, pois concordamos com Saviani (2003), quando este afirma que a prática será mais consistente e mais coerente quando a teoria que a embasa também for consistente. A atuação do(a) psicólogo(a) sempre é guiada por uma concepção teórica, mesmo que o(a) profissional não tome consciência de qual seja. A unidade teoria e prática media as ações realizadas.

No processo de formação inicial e na formação continuada, é importante fortalecer a unidade teoria e prática, pois concordamos com Vázquez (2011, p. 153) quando afirma que “[...] o homem conhece o mundo na medida em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática”. Vieira Pinto (1969) igualmente trabalha nesta perspectiva e analisa que a prática dá origem a novas finalidades, pois gera novas ideias que levarão os homens a conhecer o mundo de maneira mais ampla e profunda, assim como a produzir novas teorias.

Muitas vezes, encontram-se relatos de experiências que não destacam a matriz conceitual à qual se filiam; tal abordagem sugere uma execução dissociada de reflexão teórica. A atividade humana ocorre sempre em condições determinadas, independentemente do grau de consciência que os homens têm de sua ação. Assim, psicólogos(as) precisam tomar consciência de qual teoria está fundamentando seu trabalho, para que os conceitos desta possam fornecer subsídios que os orientem na ação desenvolvida.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Compreendemos que a Psicologia, assim como o Serviço Social, já tem um acervo de conhecimentos produzidos historicamente que poderão auxiliar a escola a desenvolver práticas que colaborem com o desenvolvimento dos(as) estudantes, de forma que esses conhecimentos, atrelados aos saberes produzidos na educação, possibilitem a superação de uma análise de aparência dos fenômenos. Essa assertiva nos leva para o próximo desafio encontrado na atuação: o desenvolvimento de uma prática crítica.

A ATUAÇÃO DO(A) PSICÓLOGO(A) EM UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA

Temos, historicamente, uma vasta produção na área de Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, tais como Souza e Machado (1997), Meira e Antunes (2003), Ribeiro, Souza, Silva e Nunes (2023), Souza, Silva e Yamamoto (2014), Zibetti, Souza e Barroco (2015), Tanamachi, Souza e Rocha (2015), Facci, Souza e Leonardo (2019), Campos, Facci e Souza (2021), Facci, Caldas e Anache (2021), dentre outros(as) estudiosos(as) que pesquisam ou trabalham na relação entre Psicologia e Educação. No entanto, embora saibamos que desde a década de 1980 temos tentado imprimir uma atuação crítica na Psicologia no contexto educacional, essa ainda não é hegemônica. Vivemos o desafio de superar uma visão psicologizante, medicalizante e patologizante presente nas escolas e entre psicólogos(as).

Consideramos que é muito importante analisar o caráter ideológico da ciência psicológica, denunciando a separação do homem de sua humanidade, provocada pelas condições colocadas pelo capitalismo, mas também não podemos deixar de considerar os subsídios que a Psicologia construiu historicamente e que podem contribuir para a transformação das condições precárias vivenciadas no dia a dia por grande parte da população.

SUMÁRIO

Duarte (2006), em artigo que trata do intelectual crítico pensando na formação na pós-graduação em Educação, traz reflexões muito importantes que podem auxiliar na análise de como pode ocorrer a atuação crítica do(a) psicólogo(a) na educação. Nessa direção, entendemos que cabe ao processo educacional a universalização do conhecimento. Desta forma, fazendo um paralelo com a atuação em Psicologia Escolar, esse(a) profissional deve contribuir direta ou indiretamente

[...] para o processo de universalização da propriedade do conhecimento científico, artístico e filosófico por meio da universalização da escola pública, gratuita e laica. Uma escola que, desde a educação infantil até o ensino superior, efetivamente universalize a apropriação das formas mais elevadas, desenvolvidas e ricas do conhecimento humano (Duarte, 2006, p. 97).

Uma atuação crítica, neste sentido, deve primar para que a escola cumpra sua função de socialização dos conhecimentos produzidos historicamente (Saviani, 2003). Além disso, expõem Tanamachi e Meira (2003), adotar uma visão crítica na intervenção da Psicologia na escola implica em possuir um método reflexivo que capte o movimento das contradições, das múltiplas determinações, dos fenômenos enquanto fatos sociais concretos historicamente constituídos, passíveis de transformação pela ação humana. Alude em compreender o indivíduo concreto que está presente na escola, considerando que o homem – no sentido genérico – é síntese das relações sociais. Não basta dizer que este homem é social, o fundamental é analisar as relações de classe que conformam o indivíduo. Conforme analisa Séve (1979, p. 362-363):

[...] as relações sociais não são, seja lá a que grau for, relações intersubjetivas, e que, contudo, apesar de estranhas na sua materialidade objetiva à forma psicológica, não deixam, por isso, de ser relações entre os homens, que determinam formas de individualidade no seio das quais se produzem os indivíduos concretos, em que a essência humana adquire uma forma psicológica.

SUMÁRIO

O pertencimento a determinada classe social, segundo Vygotsky (2004) configura a personalidade dos sujeitos. Não é possível, tomando como referência essa compreensão, partir do pressuposto que em nossa sociedade todas as pessoas têm acesso igualitário aos bens materiais e sociais. Quando estamos, por exemplo, fazendo o estudo de uma criança que ainda não se apropriou do processo de alfabetização, precisamos analisar as possibilidades que ela teve de acesso aos conhecimentos, pesquisar as mediações fornecidas pelo meio em que vive que puderam ou não auxiliar no seu desenvolvimento, compreender a sua singularidade inserida na universalidade.

Segundo propõe Oliveira (2005), a singularidade das pessoas presentes no cotidiano da escola é constituída nas relações sociais, o que exige que o(a) psicólogo(a) considere a unidade singular-particular-universal. Para a autora, o(a) profissional tem que “[...] compreender como a singularidade de constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (Oliveira, 2005, p. 26).

O vínculo do indivíduo com o gênero humano estabelece-se pela apropriação das produções humanas, processo que se manifesta na singularidade de cada sujeito. Esse processo é permeado pela particularidade, na qual as atividades da vida cotidiana e as mediações se processam na história do indivíduo em sua relação com os pares. Relações estas, que no caso da sociedade capitalista, nem sempre são transversalizadas tendo como norte o processo de emancipação. Neste caso, sociedade e universalidade (genericidade) não são as mesmas coisas porque na sociedade de classes nem todos têm direito às mesmas garantias, analisa Oliveira (2005). Nem todos têm acesso a essa genericidade – ao patrimônio produzido pela humanidade. O acesso a este patrimônio é negado a uma parcela de indivíduos, principalmente àqueles que frequentam as escolas públicas, que na maioria das vezes são filhos(as) de trabalhadores(as).

A análise da totalidade prima pela busca da superação da aparência em direção à compreensão da essência das problemáticas que criam obstáculos para o desenvolvimento do gênero humano.

Oliveira (2005) é enfática ao afirmar que no indivíduo “[...] está sintetizado a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a genericidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se” (Oliveira, 2005, p. 50). Para tanto, não é possível, nesta linha crítica, deixar de compreender que indivíduo é esse que o(a) psicólogo(a) está acompanhando na escola, no processo ensino-aprendizagem; de como as relações de classe, com diferentes possibilidades de acesso aos bens materiais e sociais, interferem no processo de ensinar e aprender. Assim, essa forma de atuação distancia-se enormemente de uma prática que patologiza, que individualiza no(a) estudante, no(a) professor(a), nos pais e mães, as dificuldades no processo de escolarização. Dificuldades estas que podem estar ligadas tanto ao processo de aprender a ler, escrever, contar, por exemplo, como ao desenvolvimento de comportamentos que causam empecilhos para que esse aprendizado se efetive.

Cabe ao(a) psicólogo(a) contribuir para a retirada dos obstáculos que se interpõem entre o ensinar e aprender, direcionando sua prática para a formação humana, conforme anuncia Saviani (2003). A escola, na perspectiva de Vygotsky (2000), deve trabalhar com os conhecimentos científicos, que provocam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas – tais como memória, atenção concentrada, pensamento, emoção, criatividade, por exemplo. São os conteúdos curriculares, apropriados na escolarização, que fornecem elementos para o desenvolvimento da consciência, ao mesmo tempo que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e possibilitam ao(a) estudante fazer generalizações cada vez mais complexas em direção à compreensão da realidade. Quanto mais conhecimentos os(as) estudantes apropriam, mais chance eles têm de compreender a realidade,

SUMÁRIO

de forma que, na coletividade, possa buscar alternativas para superar a sociedade desigual.

Retomando as ideias de Duarte (2025), quando trata do intelectual crítico, podemos refletir que o(a) psicólogo(a), numa perspectiva crítica, não trabalha em prol da adaptação dos indivíduos. Ele(a) desenvolve ações direcionadas à transformação, à superação da ideologia dominante que culpa os indivíduos por questões que são construídas na totalidade das relações sociais. Assim, se faz necessário o enfrentamento ao ideário neoliberal que insiste em defender uma visão individualista dos sujeitos, descolados da base material.

PRÁTICAS JUNTO À COMUNIDADE ESCOLAR

Além da transformação na forma de análise, uma concepção crítica implica em realizar atividades que envolvem toda a comunidade escolar, superando uma visão tradicional que focam todas as ações no(a) estudante. O trabalho com professores(as), pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes, funcionários(as) e o(a) próprio(a) estudante são necessários, como exposto na literatura, em algumas produções já mencionadas anteriormente neste capítulo. Além disso, hoje temos vários documentos que deixam explícitas as atividades que os(as) psicólogos(as) podem desenvolver nas instituições educacionais. Entre esses documentos, podemos citar: *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (CFP, 2019); *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935/2019* (CFP, 2022) e *Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019* (Brasil, 2025). Neste capítulo, não iremos esmiuçar todas as atribuições dos(as) psicólogos(as) escolares, mas vamos apresentar algumas atividades que podem ser desenvolvidas. Vale destacar que as atividades, resguardadas as especificidades de cada área, devem ser realizadas em parceria com os(as) assistentes sociais e pedagogos(as) das escolas.

SUMÁRIO

No caso dos professores, há que se valorizar o trabalho do(a) professor(a) no processo de ensino-aprendizagem. Facci (2004) denuncia como, historicamente, o trabalho deste(a) sofre um esvaziamento na sua finalidade de ensinar. Tal esvaziamento, segundo a autora, é decorrente das políticas educacionais que desvalorizam do trabalho docente, das teorias pedagógicas centradas nos(as) estudantes que secundarizam o trabalho do(a) professor(a) e o conhecimento científico, do descaso com os conhecimentos científicos enquanto necessários para a formação humana, entre outros fatores que fragilizam a prática pedagógica.

A valorização do trabalho docente passa pela compreensão, como propõe Vygotsky (2000), de que é necessário o processo de mediação do professor na prática educativa, levando os(as) estudantes a se apropriarem do conhecimento para que ocorra o desenvolvimento afetivo e cognitivo. O(A) professor(a), pessoa adulta que já internalizou vários conhecimentos da ciência, pode contribuir para internalizar nos(as) estudantes aquilo que a humanidade já produziu (Saviani, 2003). Para Vygotsky (2000), o indivíduo se desenvolve por meio da interação entre adultos (no caso o professor, na escola) e crianças mais experientes, que proporcionam condições de acesso aos conhecimentos. O(A) professor(a), neste caso, é imprescindível para que o(a) estudante tenha acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

No entanto, os processos de desenvolvimento de professores(as) e estudantes têm sido impactados pelo adoecimento psíquico. A desvalorização do trabalho docente tem sido acompanhada de uma precarização do trabalho, que acaba interferindo na saúde mental dos(as) professores(as). Insfran e Ladeira (2020), por exemplo, ao realizar pesquisa que tinha como objetivo discorrer sobre a precarização das condições de trabalho docente e o adoecimento e uso excessivo de psicotrópicos, constataram que dos(as) 31 professores(as) de escolas estaduais localizadas no município de Santo

Antônio de Pádua (RJ) (81%) já haviam ficado doentes em função das condições do trabalho.

Neste contexto de adoecimento, Antunes e Praun (2015) afirmam que a flexibilização, que influencia no adoecimento da classe trabalhadora, teve impacto nas relações de trabalho, “[...] na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural” (Antunes; Praun, 2015, p. 423-424). Algumas características desta flexibilização remetem aos seguintes pontos: a jornada de trabalho se torna mais densa, os(as) trabalhadores(as) têm que executar sozinho o que era feito por um grupo, os salários estão cada vez mais vinculados ao cumprimento de metas. Além disso, no caso do professor, a platformização do ensino também precariza o trabalho, retirando deles a possibilidade de serem autônomos na condução do trabalho em sala de aula.

A precarização também está presente na atividade docente e o(a) psicólogo(a) na escola não pode se furtar em realizar atividades com os(as) professores(as) que vivenciam um processo de adoecimento na prática educativa, levando em conta fatores objetivos e subjetivos relacionados ao adoecimento. Precarização do trabalho e constituição da subjetividade se entrelaçam na análise da problemática do adoecimento e devem ser consideradas na compreensão desta questão. Em uma perspectiva crítica, não é possível tratar da saúde mental na escola sem considerar as condições em que o trabalho é desenvolvido, assim como desconsiderar o pouco investimento, em nível municipal, estadual e federal, que é feito na educação básica e superior. Nesse sentido, não é o atendimento clínico que dará conta de superar essa problemática do adoecimento do(a) professor(a). As estratégias de enfrentamento passam pelo trabalho coletivo, pela organização de movimentos sindicais, de associações profissionais que lutam pela proposição de condições dignas de trabalho.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Além da questão específica sobre o adoecimento, o trabalho do(a) psicólogo(a) com professores(as) e equipes pedagógicas das escolas pode ser realizado por meio de orientações individuais sobre o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos(as) alunos(as), na formação continuada trabalhando com temáticas sobre o desenvolvimento do psiquismo e o processo de escolarização, através da elaboração do projeto político-pedagógico, entre outras ações que se fundamentam nos conhecimentos produzidos pela Psicologia, Educação e Serviço Social, entre outras áreas de conhecimento e atuação profissional. O debate sobre temáticas que estão presentes no cotidiano da escola e que impactam no ensino e na aprendizagem dos conteúdos escolares se faz necessário, e os(as) profissionais podem contribuir com a instrumentalização teórico-prática dos(as) educadores(as).

A proposta de intervenção junto aos pais e/ou responsáveis também se faz importante. O(A) psicólogo(a) pode colaborar com as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração família, educando, escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos(as) educandos(as). As reuniões com os pais e orientações individuais que envolvem temáticas relacionadas ao desenvolvimento humano, sobre a unidade afeto-cognição, sobre a trajetória escolar dos estudantes, por exemplo, são importantes como apoio à escola no desenvolvimento da prática pedagógica.

Com os(as) estudantes podem ser realizadas várias atividades, mas fugindo do foco de atendimento clínico. Compreender seu desenvolvimento cognitivo e afetivo pode auxiliar a busca da superação das queixas escolares, configuradas em dificuldades no processo de escolarização ou de comportamento que influenciam no processo de apropriação dos conhecimentos.

No acompanhamento dos(as) estudantes é prioritário lutar contra o processo de medicalização na escola, tão presente nos laudos e diagnósticos feitos por vários profissionais da área da saúde.

SUMÁRIO

Por medicalização, estamos entendendo, conforme propõe Moysés e Collares (2012), o processo em que são deslocados para o campo médico, para explicações biológicas, problemas que são de ordem social e política. Neste caso, questões sociais são tratadas como questões biológicas. A ênfase nas problemáticas vivenciadas pelos(as) estudantes acaba recaindo sobre questões orgânicas e deixa-se de considerar fatores de ordem da sociedade capitalista que influenciam no acesso às produções humanas e no processo de ensino e aprendizagem.

É importante que o(a) profissional de Psicologia realize uma avaliação-intervenção, conforme destacam Vieira e Facci (2022), que tomam como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O processo de avaliação se inicia pela compreensão da produção do fracasso escolar em uma sociedade de classes, pelo entendimento dos determinantes histórico-sociais que permeiam o processo educativo para então desenvolver atividades diretamente com o(a) estudante. O(A) profissional pode propor diversas atividades que possibilitem compreender o desenvolvimento do estudante no processo de escolarização, analisando, por exemplo, a trajetória escolar, o nível de desenvolvimento real e próximo, a periodização do desenvolvimento, observando a atividade-guia que relaciona o(a) estudante com a realidade, a utilização de recursos mediadores, a formação das funções psicológicas superiores, o sentido da escola, entre outros pontos que auxiliem a compreender a criança na totalidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Neste processo avaliativo, professores(as), pedagogos(as) e pais/ou responsáveis também participam ativamente.

Vygotsky (2021) comenta que o fundamental para compreender o indivíduo e os fatos de forma geral é fazer a análise do processo e não do objeto, explicar e não somente descrever os fatos, e, finalmente, a análise genética, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento. Esses aspectos citados pelo autor podem contribuir para considerar a totalidade

SUMÁRIO

do processo de constituição das dificuldades escolares e amplia a possibilidade de compreender como a criança está se desenvolvendo no processo de escolarização e como o(a) psicólogo(a), juntamente com os(as) profissionais da escola, podem propor ações em direção à superação dessas dificuldades. Isso não implica, é importante mencionar, em tornar o(a) psicólogo(a) um(a) “avaliador(a)”, aquele(a) que classifica os(as) alunos(as) para fazer encaminhamento diversos, mas sim propor uma intervenção avaliativa que ajude a escola a compreender o que ocorre no processo de ensino-aprendizagem que está causando impedimento para que esse processo tenha êxito. O que temos vivenciado, nos casos em que a criança e/ou adolescente ainda não se apropriaram dos conteúdos curriculares, é um processo de sofrimento que acomete professores(as), estudantes e pais. Ser empático a este sofrimento é fundamental para os(as) profissionais que atuam nas escolas, uma vez que auxiliam na busca por diferentes formas de mediação que possibilitem que os(as) estudantes se apropriem dos conteúdos curriculares.

Muitas outras ações podem ser utilizadas com os(as) estudantes em grupos, nas salas de aulas, nos grêmios estudantis, no enfrentamento dos preconceitos e violências nas escolas, no processo de inclusão e mesmo em atividades demandadas pelos(as) próprios(as) estudantes no cotidiano da escola. A intenção é não somente socorrer os estudantes no caso da ocorrência de alguma dificuldade, mas sim fornecer elementos que os ajudem a refletir sobre o desenvolvimento humano, a função da escola, a importância de relações escolares direcionadas ao bem comum (coletividade), em uma instituição que promove o encontro entre a formação humana e o processo educativo.

O(A) psicólogo(a) necessita propor ações, juntamente com professores(as), pedagogos(as), alunos(as) e pais, funcionários(as) técnico-administrativos(as), de serviços gerais e a sociedade de forma ampla, visando melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática

docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender.

Todas as atividades realizadas não podem perder de vista a função da escola em uma sociedade de classes. Sua finalidade, realmente, é contribuir para o processo de humanização de todos os envolvidos no processo de escolarização. O foco, que caracteriza a especificidade da atuação da Psicologia na escola, é a humanização, a socialização dos conhecimentos, a possibilidade de, na coletividade da escola, fazer com que os conhecimentos façam parte da segunda natureza dos/as estudantes (Saviani, 2003), ampliando a formação da consciência. Neste sentido, concordamos com Martín-Baró (1996) quando afirma que o horizonte do(a) psicólogo(a) em sua atuação é a "[...] conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto" (Martín-Baró, 1996, p. 7). Portanto, não se trata de propor adaptação do sujeito à realidade, mas sim contribuir para que a escola proporcione acesso às produções humanas que subsidiem ações coletivas em relação à transformação da sociedade.

Neste mesmo caminho, são desenvolvidas as atividades pelos(as) assistentes sociais, conforme destacamos a seguir.

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INSERÇÃO E DESAFIOS

Neste tópico, procuraremos fazer uma breve discussão sobre a inserção de assistentes sociais na educação tomando como referencial os processos de luta da categoria profissional, principalmente do conjunto CFESS/CRESS, que tem se dedicado a promover encontros, campanhas e discussões sobre o tema. Em seguida, trataremos,

de forma resumida, dos desafios postos ao Serviço Social na educação básica, como foco para os desafios que têm relação com a Lei nº 13.935, de 2019.

A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Conselho Federal de Serviço Social tem se dedicado por décadas a protagonizar a mobilização pela inserção de profissões da área na educação básica tanto no âmbito da própria categoria através da colocação desse tema nas pautas dos encontros políticos e acadêmicos, quanto no âmbito externo, com monitoramento de projetos de lei em tramitação no legislativo federal e nas esferas estaduais e municipais.

No 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS, de 2001, pela primeira vez a categoria realizou proposições de âmbito nacional. O tema da educação foi sendo pautado nos encontros nacionais dos anos seguintes com a identificação de necessidades específicas de discussão de temas voltados à educação e definição de estratégias de luta para pressionar o Legislativo e o Executivo no sentido de avançar para a aprovação de uma lei que garantisse a presença de assistentes sociais nas escolas de educação básica.

Ao longo desse processo político, o órgão da classe publicou documentos importantes que acumularam para a definição de uma concepção de educação que orientassem o trabalho de assistentes sociais, a definição de eixos estruturantes que orientariam o trabalho de assistentes sociais na educação e a elaboração e publicação de subsídios para o debate/atuação de assistentes sociais na área.

A concepção de educação que foi defendida pelo CFESS não partiu de uma imposição, mas pelo contrário, foi construída a partir de um levantamento realizado com profissionais que atuavam na política de educação básica. Tal levantamento apontou

SUMÁRIO

três formas predominantes de compreensão sobre a concepção de educação que orienta as ações profissionais, a saber: 1) As legislações sociais, particularmente as que regulam o campo educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aparecem como “aportes” para a concepção de educação, 2) Autores que servem de referência para a formulação de uma concepção de educação norteadora do trabalho profissional, e 3) Algumas reflexões em torno da educação como dimensão da vida social e relacionada aos processos sociais, ou seja, “é referenciada como um direito social a ser alcançado a partir das lutas sociais, da ação dos movimentos sociais, em sua perspectiva plural e na sua interface com outras políticas públicas” (CFESS, 2011, p. 38).

A categoria, ao caracterizar a inserção do Serviço Social no âmbito da política de educação, apontou para quatro focos que particularizam o trabalho de assistentes sociais: a garantia do acesso à educação formal, a garantia da permanência da população nas instituições de educação formal, a garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional e a garantia da gestão democrática e participativa na política de educação (CFESS, 2011).

Nesta direção, o CFESS publicou documentos importantes que foram discutidos com a categoria e surgem como acúmulo político e teórico da profissão acerca da inserção na política de educação. O primeiro documento foi publicado em 2011 com o título *Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação*, resultante do trabalho do GT Educação do CFESS, que contou com a assessoria do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida. O segundo documento, publicado em 2014 intitulado *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na educação*, apresenta textos orientadores sobre a concepção de educação, sobre o trabalho na política de educação, as competências profissionais e procedimentos, além de ações profissionais na área.

Isso tudo revela o comprometimento da categoria com a temática, atrelando os processos de fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social com a luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade enquanto um efetivo direito social.

Dessa forma, a luta pela inserção de assistentes sociais na educação básica tem sido árdua e longa. Foram 19 anos de luta em várias instâncias para a aprovação de uma lei que garantisse a presença de assistentes sociais na educação.

Tal processo de luta culminou com a aprovação no final do ano de 2019 da Lei nº 13.935/2019, que determina em seu artigo 1º que “as redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (Brasil, 2019, p. 1).

A luta foi grande demais para uma lei tão pequena, mas apesar de não ter sido a lei dos nossos sonhos e de nossas lutas, cumpre um papel importante como documento normativo que pode ser acionado e usado como argumento para a inserção de assistentes sociais e psicólogos(as) na educação básica nos estados e municípios brasileiros.

Antes da aprovação da referida legislação, era muito comum a fala de gestores(as) municipais afirmando que não tinham nenhuma obrigação de garantir a presença de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas escolas pela ausência de uma lei que determinasse essa inserção. Agora este argumento cai por terra.

A existência de uma lei federal por si só não garantiu que, até o final do prazo estabelecido, ou seja, 15 de dezembro de 2020, todos os estados e municípios brasileiros incluíssem em suas redes de educação profissionais de Psicologia e Serviço Social. Vale ressaltar que a aprovação da lei foi seguida de um cenário de pandemia de Covid-19 que dificultou a mobilização das categorias de assistentes

sociais e psicólogos(as), considerando a limitação de encontros e manifestações presenciais.

A Lei nº 13.935/2019, que deveria ter sido um ponto de chegada, visto os longos processos de luta das categorias envolvidas, terminou sendo um ponto de partida para novos processos de luta pela sua regulamentação e implantação em estados e municípios.

OS DESAFIOS POSTOS AOS(ÀS) ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em todas as partes do Brasil, assistentes sociais e psicólogos(as), organizados pelos Conselhos Regionais de Serviço Social, mesmo de forma on-line, promoveram audiências públicas, *lives*, debates, campanhas e discussões acerca da necessidade de regulamentação da lei.

Vale lembrar que muito antes de sua aprovação, diversos municípios brasileiros já haviam inserido assistentes sociais na educação, como, por exemplo, Limeira (SP), João Pessoa (PB), Campina Grande (PB) e outras experiências relatadas na coletânea *A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica*, organizada por Adriana Freire Pereira Férriz, Eliana Bolorino Canteiro Martins e Ney Luiz Teixeira de Almeida (Férriz; Martins; Almeida, 2020).

Sendo assim, há um conjunto de requisições postas para o trabalho de assistentes sociais na educação: a valorização da educação inclusiva e as consequentes demandas de articulação com as instituições e serviços assistenciais; o processo de descentralização da educação básica e maior autonomia de esfera municipal; o acirramento de diferentes instituições do poder Judiciário e Executivo para assegurar as condições de acesso ao direito à educação; a expansão da rede de educação infantil; e o aumento de ações e programas dirigidos às famílias (CFESS, 2011).

Os profissionais de Serviço Social nas redes públicas de educação básica compõem equipes multiprofissionais juntamente com psicólogos(as), professores(as), pedagogos(as) e outros profissionais, resguardando as especificidades de suas atribuições previstas para a categoria.

Recentemente, o documento *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019* (CFP; CFESS, 2021) sintetizou as atribuições de assistentes sociais nas redes públicas de educação básica que revelam um potencial de contribuição com o direito à educação, ao acesso e permanência na escola, com destaque para alunos(as) com necessidades educativas especiais, para com a garantia da qualidade dos serviços aos(às) estudantes, com o processo de ingresso, regresso, permanência e sucesso na escola. Aponta, ainda, para a contribuição com o fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola.

Assim, o profissional do Serviço Social é impelido a “[...] criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar” (CFP; CFESS, 2021, p. 31).

Entendemos que para o desenvolvimento do trabalho profissional na área da educação, como nas demais áreas, o(a) profissional precisa conhecer a realidade social, isto é, conhecer as expressões da questão social presentes na escola, ou seja, quais desigualdades educacionais e sociais ali manifestas. Além de conhecer a legislação sobre a educação/Serviço Social (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Estatuto da Criança e Adolescente, leis municipais

SUMÁRIO

e estaduais), a realidade da escola (equipe, planejamento, Projeto Político Pedagógico, fichas de cadastros de alunos(as), livro de registro de situações/ocorrências) e a realidade dos(as) usuários(as) – quem são os alunos(as) e suas famílias.

A atuação profissional na política de educação está perpassada por uma série de desafios que são postos tanto no âmbito mais geral quanto no âmbito do trabalho profissional propriamente dito. No primeiro bloco de desafios da política educacional, destacam-se: a expressiva quantidade de estudantes brasileiros que não concluem sequer a educação básica; o percentual reduzido de egressos da rede pública no ensino superior; e a carência de assistentes sociais em unidades municipais e estaduais, apesar da promulgação da Lei nº 13.935/2019. Conforme pesquisa recente desenvolvida pelo GEPESS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área de Educação (Martins *et al.*, 2025, p. 22)

[...] Foi possível identificar 1.233 municípios com a presença de assistentes sociais atuando na educação básica pública, envolvendo um total de 2.661 profissionais. Dentre esses, 1.736 atuam nas Secretarias de Educação – correspondendo a aproximadamente 65,3% do total –, enquanto 925 trabalham em unidades escolares, o que equivale a 34,7%.

Dessa forma, entendemos que a implementação da Lei nº 13.935/2019 nos municípios e estados brasileiros ocorre de modo a privilegiar a inserção em secretarias municipais em detrimento do espaço da escola propriamente dito, como tem sido defendido pelas entidades da categoria.

Outro bloco de desafios aponta para o trabalho de assistentes sociais na educação, quais sejam: a ausência de equipes multiprofissionais completas (pedagogo(a), assistente social e psicólogo(a)) nas instituições escolares; a ausência de parâmetros que definem a relação do número de assistentes sociais por número de estudantes/

SUMÁRIO

famílias atendidas por escolas; o atendimento de um número muito grande de escolas por profissional; a ausência de concursos públicos para o cargo, o que revela uma fragilidade de vínculos e de salários; a existência de uma visão fragmentada da atuação de assistentes sociais na escola com recorrentes episódios de desconhecimento do papel do Serviço Social pelos(as) demais profissionais da escola e centralidade em algumas demandas, a exemplo da busca ativa e da infrequência escolar.

De acordo com Lacerda *et al.* (2020), ao refletirem sobre a realidade do trabalho profissional no município de João Pessoa, afirmam que os desafios profissionais são inúmeros e destacam:

[...] o trabalho em equipe no que tange ao respeito às especificidades do Serviço Social; a negligência de pais e responsáveis legais pelos/as educandos/as, que corroboram para a infrequência, por não darem a devida importância ao processo educativo; a matrícula de educandos/as que moram em outros bairros devido às dificuldades de oferta de vagas; as turmas numerosas; a sensibilização dos/as educandos/as da EJA para compreensão do significado da educação para suas vidas; grande quantidade de crianças com necessidades educacionais especiais e/ou com sérias limitações cognitivas e emocionais, que encontram dificuldades na rede pública de saúde para obtenção de diagnóstico e tratamento, e a falta de um trabalho em rede para garantia da proteção integral dos/as educandos/as (Lacerda *et al.*, 2020, p. 163).

Nesse sentido, é evidente a necessidade de, por um lado, afirmar a identidade profissional do(a) assistente social e fortalecer o trabalho coletivo em equipes multiprofissionais. Por outro lado, continuar os processos de luta da categoria no sentido de garantir a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 na totalidade dos municípios e estados brasileiros, bem como avançar nos processos de luta com outros profissionais, sindicatos e movimentos sociais voltados para o tema da educação.

APROXIMAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A LUTA PELA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019

SUMÁRIO

Como já comentamos neste capítulo, muitas foram as lutas travadas por profissionais da Psicologia e do Serviço Social para a aprovação da Lei nº 13.935 e muitas estão em desenvolvimento para a implantação da inserção de assistentes sociais e psicólogos(as) na educação básica. Desde sua aprovação, foi constituída uma Coordenação Nacional de Implementação, composta pelas seguintes entidades: Conselho Federal de Serviço Social, Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI). Os representantes destas entidades têm produzido, conjuntamente, documentos e diversas ações que colaboram para a organização e sistematização do serviço da Psicologia e Serviço Social na educação.

Uma ação conjunta desses profissionais com outras entidades da educação se deu com a participação no Grupo de Trabalho constituído pelo Ministério da Educação com a finalidade de sistematizar um documento com subsídios e recomendações para a definição de estratégias destinadas à implementação da Lei nº 13.935/2019. Além dessas entidades já nominadas no parágrafo anterior, participaram do grupo mais 14 entidades da educação, com seus representantes e respectivos suplentes. Resultante desse GT foi publicado o documento intitulado *Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019* (Brasil, 2025). Psicólogos(as), educadores(as) e assistentes sociais, com a coordenação da Diretoria

de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica, puderam discutir e apresentar atividades de assessoramento técnico e apoio às escolas nos seguintes âmbitos:

a) nos processos de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas, programas e ações lideradas pelas Secretarias de Educação, b) nos processos de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de programas e ações lideradas por órgãos da gestão regional dos sistemas de ensino e que se destinam precipuamente à melhoria das condições que estruturam o processo de ensino-aprendizagem e de seus resultados, e c) nos processos de gestão escolar, de acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas, de mediação das relações sociais e institucionais experimentadas nas unidades educacionais e de articulação, encaminhamento e acompanhamento de situações que exigem a colaboração com serviços de saúde, assistência social e outros serviços do sistema de garantia de direitos (Brasil, 2025, p. 17).

Nos âmbitos mencionados, em um trabalho multiprofissional, psicólogos(as) e assistentes sociais, conforme apresenta o documento, podem realizar atividades de apoio técnico e assessoramento junto à gestão educacional das redes de ensino; ao nível das Secretarias de Educação e em seus órgãos regionais; às equipes de gestão escolar, articuladas ao território e à comunidade; e, também, às redes de proteção social presentes no território e ao Sistema de Garantia de Direitos. O documento deixa explícito que não se trata de um atendimento clínico, no caso da Psicologia, e nem de assistencialismo, em relação ao Serviço Social, mas sim da realização de ações vinculadas ao processo ensino e aprendizagem com uma defesa intransigente da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento pleno dos educandos.

Parece-nos que essa parceria de sistematização do trabalho é um grande avanço para a área de Psicologia e Serviço Social. O desafio remete ao atendimento à Lei nº 13.935/2019.

SUMÁRIO

A presença de psicólogos(as) e assistentes sociais, embora ainda muito pequena considerando-se o elevado número de escolas no país, está ocorrendo. A pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) atestam essa presença. Essa pesquisa teve como objetivo

[...] conhecer as diferentes formas de implementação da Lei nº 13.935/2019 pelas redes de ensino, à luz de suas realidades locais, a fim de subsidiar as discussões realizadas no âmbito do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, responsável por discutir a implementação da legislação (UNDIME, 2025, p. 2).

Participaram deste estudo Secretarias de Educação de 2.469 municípios do Brasil. Os dados foram obtidos no período de 16 a 27 de outubro de 2025 e constatou-se que: 72% dos municípios estão em processo de implementação da Lei nº 13.935/2019 e, em 20%, o processo de contratação dos profissionais não foi iniciado, mas está previsto no planejamento das Secretarias de Educação. Somente 8% dos municípios avançaram na implementação da Lei. Os principais motivos para a implementação não ter sido iniciada no município, de acordo com o documento que apresenta os dados da pesquisa, referem-se à ausência de diretrizes para regulamentação dos serviços na rede de ensino (46%) e a insuficiência de recursos/financiamento (49%).

É importante destacar que o pagamento dos serviços de psicólogos(as) e assistentes sociais inseridos na educação atualmente é previsto na Lei nº 14.276/2021 (Brasil, 2021), que define que os estados, o Distrito Federal e os municípios poderão remunerar esses(as) profissionais com a parcela dos 30% (trinta por cento) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No entanto, o recurso obtido ainda é muito restrito, conforme exposto por muitos(as) dirigentes da educação, e a contratação desses profissionais não se torna prioridade.

SUMÁRIO

Um debate que tem se realizado entre profissionais da Psicologia e do Serviço Social é que deveríamos estar inseridos nos 70% do FUNDEB destinados à remuneração dos profissionais da educação básica porque entendemos que quando estamos inseridos no contexto escolar, desenvolvendo práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizado, somos profissionais da educação, mas este é um desafio que ainda precisa ser superado.

Outro desafio remete à precarização do trabalho dos profissionais. As entidades das duas áreas têm feito debates constantes em prol da defesa de concursos públicos, rechaçando a contratação precarizada, com baixos salários, plataformizadas, sem orientações teórico-práticas, o que tem provocado absenteísmo, abandono dos trabalhos e também adoecimento.

Outra forma de aproximação entre profissionais do Serviço Social e da Psicologia, que reforça a importância da atuação em equipes multiprofissionais, está relacionada ao trabalho desenvolvido nas escolas. No cotidiano escolar, embora com dificuldades e com a necessidade de delimitação da atuação de cada profissional, muitas ações e projetos estão sendo desenvolvidos, conforme temos visto sendo relatados em eventos na área de Psicologia, Serviço Social e Educação.

Aqui desponta outra forma de articulação entre as duas áreas, que ocorre em atividades realizadas em eventos, como, por exemplo, naqueles promovidos pela ABRAPEE, CFP e CFESS. Exemplo disso foi presenciado no IX Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional e I Encontro Paranaense Multidisciplinar de Psicologia Escolar e Educacional e Serviço Social, que teve como tema “Psicologia escolar e serviço social – vivências e desafios na implementação da Lei nº 13.935/2019”, que ocorreu em Londrina (PR), nos dias 08 e 09 de outubro de 2025. O evento, que resultou na organização desta coletânea e da elaboração deste capítulo, contou, em todas as atividades (tais como conferências, mesas redondas

e minicursos), com a presença constante de psicólogos(as) e assistentes sociais na exposição dos trabalhos. Além disso, pesquisas e práticas foram relatadas levando em conta a atuação dos(as) profissionais do Serviço Social e da Psicologia.

Ações políticas também vêm sendo realizadas pelas duas áreas em debates sobre saúde mental na escola, valorização de professores(as), violência, dificuldades no processo de escolarização, abandono escolar, garantia de direitos, entre outras temáticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

O foco do trabalho e o norte das intervenções da Psicologia e do Serviço Social vislumbam a mesma meta: contribuir para a emancipação de estudantes, professores(as), pais/mães/responsáveis, funcionários(as) e todas as pessoas envolvidas com o processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos, neste capítulo, o exercício de sintetizar alguns desafios e avanços já conquistados pela Psicologia e pelo Serviço Social na garantia de direitos, entre eles, o direito a uma educação de qualidade e à inserção de psicólogos(as) e assistentes sociais na educação básica.

Para reforçar nosso posicionamento, trazemos algumas proposições presentes no documento publicado pelo MEC (Brasil, 2025) – que sintetiza o que estamos entendendo por educação de qualidade –, quando afirmam que todas as pessoas têm direito ao acesso e permanência na escola, de se apropriar dos conhecimentos produzidos nas várias ciências e que necessitam ser compreendidas em suas singularidades, especificidades, em defesa da inclusão.

SUMÁRIO

Entendemos que a escola deve ser um espaço de apropriação de conhecimentos científicos, assim como de proteção e garantia de direitos. O trabalho em equipes multiprofissionais – com a presença de psicólogos(as), assistentes sociais, educadores(as), fonoaudiólogos(as) e outros(as) profissionais que possam contribuir com a prática pedagógica – necessita ser construído a partir de ações pautadas nas necessidades da escola, com a meta de fortalecer as estruturas e as redes de ensino. A implementação da Lei nº 13.935/2019 deve partir de um planejamento que permita a inclusão de psicólogos(as) e assistentes sociais integrados(as) à realidade escolar, levando em conta as multideterminações presentes no cotidiano da escola, promovendo ações que realmente contribuam para o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as).

Temos ciência de que os subsídios teórico-práticos desenvolvidos historicamente pela Psicologia e pelo Serviço Social têm grande contribuição na formação humana que ocorre no processo de escolarização.

Estamos trilhando um caminho, construindo e reforçando parcerias entre as duas áreas, e necessitamos, como muito bem defendeu Paulo Freire (1992), conjugar sempre o verbo “esperançar”, não permanecendo passivos(as), à espera, mas fazendo as coisas acontecerem na educação, em defesa da implementação da Lei nº 13.935/2019 na totalidade de municípios e estados brasileiros, e, também, em defesa de uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade enquanto um efetivo direito social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 44-65, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/j6f3HznKpVNrWskM3gcPGpy/>. Acesso em: 24 de out. 2021.

SUMÁRIO

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957**. Regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social. Brasília, DF: Presidência da República, 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3252-27-agosto-1957-354707-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 jun. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 24 jan. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021**. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm. Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcl9S8rXI36D3sjYZ2XviqC-R_P5mwQ.pdf. Acesso em: 04 jan. 2026.

CAMPOS, H. R.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (orgs.). **As políticas educacionais na pós-graduação brasileira de Psicologia**. Curitiba: CRV, 2021.

SUMÁRIO

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil**. Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. Brasília: CFP, 1992.

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

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 – versão 2021. 2. ed. Brasília: CFP, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFSS). **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação**. Brasília, DF: CFESS, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Subsídios para a atuação de assistentes Sociais na política de educação. Brasília, DF: CFESS, 2014.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v24n01/v24n01a04.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. (orgs.). **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina: EDUFPI, 2019.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; CALDAS, R.; ANACHE, A. A. (orgs.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021.

FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. (orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D. A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 173-184, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282339482019.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SUMÁRIO

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

LACERDA, I. A. *et al.* Relatos de uma experiência profissional no município de João Pessoa (PB): o lugar do serviço social na Educação Básica. *In*: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. (orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. (p. 155-165).

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <http://www.SCIELO.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 4 jul. de 2018.

MARTINS, E. B. C. **Tendências do Trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica Pública no Brasil**. Relatório de pesquisa. Universidade Estadual Paulista, Franca, 2025.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação a patologização e da medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, T. F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência**: Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PIANA, M. C. Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/136>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SUMÁRIO

RIBEIRO, L.; SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; NUNES, L. G. A. (orgs.). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional**: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

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

SÉVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Horizonte, 1979. v. 3.

SILVA, C. L. M.; AQUINO, F. S. B. Formação em Psicologia Escolar: Implicações para a Prática em Equipe Multiprofissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 43, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003265125>. Acesso em: 01 set. 2025.

SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (orgs.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. (orgs.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Subsídios para implementação da Lei nº 13.935/2019**. Brasília: UNDIME, 2025. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpqpn7il_6893977fae774.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, A. P.; FACCI, M. G. D. A prática da avaliação psicológica das queixas escolares fundamentada na psicologia histórico-cultural. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 26 n. 3, p. 273-285, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/76854>. Acesso em: 20 mar. 2025.

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

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**.
Tradução: Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia, Políticas Educacionais e
E escolarização**. Florianópolis: Pandion, 2015.

SUMÁRIO

SOBRE AS PESSOAS AUTORAS

SUMÁRIO

Adriana Freire Pereira Férriz

Professora associada III do Instituto de Psicologia e Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UERJ (2018), doutorado em Sociologia pela UFPB (2012), mestrado em Sociologia pela UFCG (2004) e graduação em Serviço Social pela UEPB (2001). Líder da Rede de Pesquisa Educação e Serviço Social no Nordeste (REPESS-NE) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSSE).

E-mail: adriana.ferriz@ufba.br

André Henrique Mello Correa

Assistente Social, mestre em Serviço Social (PPGSS/UFRJ) e doutorando em Serviço Social e Política Social (PPGSSPS/UEL). Atua na Política de Socioeducação na Medida de Semiliberdade - Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJU/PR). Integrante do Comitê Paranaense de Assistentes Sociais no Combate ao Racismo.

E-mail: ahmc.associal2019@gmail.com

Adriana de Fátima Franco

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Possui Pós-doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. É professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordena o Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC-UEM). É membro do Grupo de Trabalho Psicologia e Marxismo (ANPEPP).

E-mail: adrifranco@hotmail.com

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO/Irati e do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo PROLAM/USP. Membro do GT da ANPEPP - Psicologia e Políticas Educacionais, do Grupo de Trabajo de la AHILA - Trabajo intelectual, pensamiento y modernidad en América Latina, siglos XIX-XX - TIPMAL, e da Red de Psicología, Liberación y Pensamiento Nuestroamericano/Universidade de San Luís-Ar. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Psicologia Escolar e Políticas Públicas - LIPEPP/UNICENTRO. Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ - Psicologia e Educação na Perspectiva Histórico-Cultural.

E-mail: alayde@unicentro.br

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

Psicóloga, mestre em Educação pela UEM e doutora em Educação pela USP/SP. Possui pós-doutorado em Psicologia pela UNESP/Assis. É docente no Departamento de Psicologia Social e Institucional, PSI e Coordenadora do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE) da Universidade Estadual de Londrina, UEL.

E-mail: acpaeslemetorres@uel.br

Beatriz Landim Fabri

Graduada em Psicologia e mestranda em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Dedicar-se à pesquisa nas áreas de Análise do Comportamento, *game design* e gamificação de ferramentas terapêuticas. Também atua como psicóloga clínica orientada pela perspectiva analítico-comportamental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5030073371509829>.

E-mail: beatriz.landim@uel.br

Clarice Regina Catelan Ferreira

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, doutora e mestre em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Atuou como psicóloga em município de pequeno porte junto às políticas públicas de educação, saúde e assistência social de 2000 a 2015. Atua como docente na Universidade Paranaense – UNIPAR desde 2008.

E-mail: claricercf@gmail.com

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Assistente Social. Mestrado no Programa de Pós-graduação em Serviço Social na UNESP/Franca/SP. Doutorado em Serviço Social no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PUC/SP. Pós-Doutorado em Serviço Social pela UERJ. Livre Docência pela UNESP/Campus de Franca/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UNESP/Franca. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq - Nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSSE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2929215848523448>

E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

Ismael Giachini Frare

Assistente social e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL.

E-mail: ismael.giachini@uel.br

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Ítalo Bitencourt Ciccotti

Graduado em Psicologia e estudante de especialização em Clínica Psicanalítica pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Dedicar-se à pesquisa nas áreas de Psicanálise, Literatura, Filosofia e Cultura. Também atua como psicólogo clínico orientado pela perspectiva psicanalítica lacaniana. <https://lattes.cnpq.br/8020107708858503>.

E-mail: psi.italobitencourt@gmail.com

Jefferson Olivatto da Silva

Possui formação em Psicologia e Filosofia, mestrado em Educação e doutorado em Ciências Sociais e pós-doutorado em História, Educação, e Política Social e Serviço Social. Atua como docente na UEL (graduação e pós-graduação) e na UNICENTRO (pós-graduação). Desenvolve pesquisa e ensino nas áreas de educação e ciências humanas, com foco em temáticas étnico-raciais, racismo, saúde e aprendizagem social.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0088578024264046>

E-mail: jeffolivattosilva@uel.br

Laura Canha Borgonha da Silva

Graduanda de psicologia na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: laura.canha.borgonha@uel.br

Laura Pontes Tsujioka

Graduanda de psicologia na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: laura.pontes.tsujioka@uel.br

Liana Lopes Bassi

Assistente social, mestre em Políticas Públicas (UEM) e doutora em Serviço Social e Políticas Sociais (UEL). É servidora aposentada da Secretaria de Estado da Saúde (SESA/PR). Foi Professora colaboradora de Serviço Social na Universidade Estadual de Londrina - UEL, UNESPAR - campus Apucarana e Cesumar. Coordenadora do Comitê da Luta Anticapacitista do Conselho Regional de Serviço Social - CRESS-PR, presidente da Federação Paranaense de Associações de Síndrome de Down - FEPASD.

E-mail: lianabassi07@gmail.com

Lisieux O. Petrassi de Moraes

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (2006) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal Do Paraná — UTFPR. É servidora pública desde 2008. Atua na Política de Educação desde 2020. Tem experiência no atendimento em Saúde Mental Infantil inclusive na gestão e supervisão.

E-mail petrassilisieux@gmail.com

SUMÁRIO

Marcela Pereira Rosa

Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). Integra o Laboratório Interinstitucional de Psicologia Escolar e Políticas Públicas (LIPEPP - UNICENTRO) e coordena o Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação na Perspectiva Histórico-Cultural (CNPq). É membro do Grupo de Trabalho Psicologia e Marxismo (ANPEPP).

E-mail: marcela.pereira@gmail.com

Marcelo Ubiali Ferracioli

Psicólogo e licenciado em Psicologia pela UNESP-Bauru, mestre e doutor em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. É professor adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Concreta (GEPCO-UEPG).

E-mail: ferracioli19@gmail.com

Marcos Hiroki Ida

Graduando de psicologia na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: marcos.hiroki.ida@uel.br

Maria Luiza Nogueira de A. Pereira

Psicóloga formada pela Universidade Estadual de Londrina. Pós-Graduanda em Psicologia Escolar e Educacional na Faculdade Libano.

E-mail: psi.marialuizanogueira@gmail.com

Mariana Meira Capucho

Graduanda de psicologia na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: mariana.capucho@uel.br

Marilda Gonçalves Dias Facci

Psicóloga, doutorado em Educação, UNESP-Araraquara; pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP; pós-doutora em Educação, UFMS. Atua como docente sênior do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, é professora visitante na Universidade Federal de Uberlândia, presidente anterior da ABRAPPE.

E-mail: marildafacci@gmail.com

SUMÁRIO

Marina Berg Araujo

Graduanda de psicologia na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: mariana.capucho@uel.br

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Assistente Social. Professor Associado da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e membro colaborador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, ambos da UERJ. Vice-líder do Diretório Grupo de Pesquisa do CNPq "Grupo de Pesquisa sobre Serviço Social na área de Educação" (GEPESE).

E-mail: neylta@hotmail.com

Paula Marques da Silva

Doutora em Educação pela UFRGS e mestra em Psicologia Social e Institucional, com graduação em Psicologia pela UNIVALI. É Professora Adjunta da UEL e docente do Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Coordena o Comitê de Direitos Humanos e Ações Afirmativas e integra a CUIA-UEL. Atua em grupos de pesquisa sobre diversidade étnico-racial, processos psicoeducativos, saúde e subjetividade. Suas investigações abordam interseccionalidades, violência de gênero, direitos humanos e ações afirmativas no ensino superior.

E-mail: paulamarques@uel.br

Patrícia Vaz de Lessa

Psicóloga, mestre em Psicologia - UEM; doutora e pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP/SP. É 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. É membro da ABRAPEE.

E-mail: patricia.lessa@uel.br

Renata Pacheco Abreu

Assistente social e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL.

E-mail: renata.abreu.as@gmail.com

Rosiane Martins de Souza Teodoro

Graduação em Psicologia, especialista na área de educação especial, avaliação psicológica e mestranda em Educação no Ensino Superior com conhecimento amplo na área de gestão. Atualmente atua como psicóloga escolar e clínica, bem como com assessoria nas áreas da psicologia organizacional e avaliativa! É membro da Plenária de mulheres negras do norte do Pr, Colaboradora do NEAB - Núcleo de estudos afro-brasileiros da Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: rosianepsico@hotmail.com

Sonia Mari Shima Barroco

Psicóloga, com pós-doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP), doutorado em Educação Escolar (UNESP), mestrado em Educação (UEM). É professora aposentada da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e é docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR/RO, onde foi Professora Visitante Nacional Sênior da Amazônia / CAPES (2019-2023). É presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, biênio 2024-2026.

E-mail: smsbarroco@uem.br

Valéria Queiroz Furtado

Pós-doutora em Educação Física; doutora em Educação pela UNICAMP, especialista em Neuropsicologia pela USP e em Neurologia Infantil pela UNICAMP. Atua como professora-adjunta no Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL. Dedica-se ao estudo do desenvolvimento humano, aprendizagem, psicomotricidade, neuropsicologia e formação docente com foco no contexto escolar e infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5719144791916174>

E-mail: valeriauel@uel.br

Vantuir Trevisol

Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Mestre em Serviço Social pela mesma instituição. Atua como assistente social no Município de Cascavel, com atuação nas políticas de assistência social e educação. É membro da Câmara Temática de Educação do CRESS-PR e membro da Comissão de Orientação e Fiscalização do CRESS-PR.

E-mail: vantuirtrevisol@hotmail.com

Vitor Romeiro Etinger

Graduando de psicologia na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: vitor.romeiro06@uel.br

Wagner Roberto do Amaral

Assistente social, docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL, mestre e doutor em Educação. É membro da Comissão Universidade para Indígenas da UEL e do Paraná.

E-mail: wramaral@uel.br

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

SUMÁRIO

A

acesso e permanência 26, 37, 49, 174, 274, 295, 302
alfabetização plena 50
aprendizagem significativa 49
articulação intersetorial 39, 157, 162, 199
assistencialização 42, 51
atuação multiprofissional 23, 49, 268
atuação profissional crítica 27, 31, 218
autonomia intelectual 50

B

bens culturais 35
bullying 25, 45, 70, 112, 123, 125, 126, 127, 130, 151, 194, 200, 260

C

capitalista 18, 19, 36, 37, 38, 80, 81, 197, 218, 219, 226, 227, 228, 229, 231, 242, 244, 282, 288
cidadania 14, 35, 38, 44, 49, 50, 55, 90, 196
classe trabalhadora 36, 80, 81, 92, 178, 193, 197, 220, 221, 222, 232, 275, 286
Código de Ética Profissional 36, 44, 134, 141, 165, 214
comunidade escolar 25, 38, 39, 42, 46, 48, 49, 68, 86, 89, 90, 91, 115, 123, 125, 131, 152, 155, 158, 162, 163, 202, 237, 260, 263, 264, 276, 277, 284
condições objetivas 38, 48, 50, 67, 74, 75, 84, 85, 90, 94, 118, 175, 204, 290
consciência 26, 37, 51, 74, 83, 92, 234, 279, 283, 290
contra-hegemonia 44
controle social 91, 183

D

democracia 13, 44, 196, 198
desenvolvimento humano 24, 29, 32, 43, 46, 59, 64, 70, 73, 74, 91, 103, 110, 117, 118, 119, 138, 219, 234, 240, 242, 248, 269, 276, 287, 289, 314

desigualdade 19, 24, 39, 68, 80, 81, 84, 86, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 205, 226, 229, 230
diagnóstico psicológico 40
direito à aprendizagem 32, 210
direito à educação 74, 76, 140, 149, 151, 156, 171, 242, 267, 294, 295
direitos humanos 21, 44, 90, 113, 119, 139, 145, 161, 230, 249, 268, 313
direitos sociais 14, 29, 37, 39, 43, 46, 80, 81, 85, 87, 276

E

educação antirracista 13, 27, 190, 194
Educação Básica 23, 24, 25, 26, 28, 32, 43, 54, 55, 56, 65, 66, 69, 74, 76, 77, 94, 99, 111, 112, 113, 115, 122, 123, 124, 127, 131, 137, 138, 141, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 157, 161, 165, 166, 169, 171, 173, 182, 187, 192, 199, 244, 249, 250, 253, 256, 269, 270, 300, 304, 306, 307
educação escolarizada 38, 44, 48
educação igualitária 19, 265
educação inclusiva 231, 294
Educação Infantil 24, 43, 45, 99, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 127, 150, 156, 199, 202, 211, 213
educação pública 12, 13, 18, 42, 43, 58, 65, 66, 67, 74, 77, 89, 90, 92, 96, 145, 149, 150, 182, 269, 293, 303
Educação Superior 26, 43, 45, 169, 172, 173, 174, 175, 182, 304
emancipação 13, 22, 29, 43, 44, 67, 76, 80, 93, 276, 282, 302, 305
ensino-aprendizagem 29, 38, 44, 48, 51, 69, 124, 141, 155, 157, 162, 167, 198, 202, 208, 210, 231, 253, 269, 275, 277, 283, 285, 288, 289, 299, 302
Ensino Fundamental 24, 43, 45, 108, 127, 150, 156, 171, 173, 199, 202, 211, 213, 278
Ensino Médio 44, 45, 50, 173, 175, 199, 226
equidade 44, 139, 268
escolarização 22, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 45, 58, 59, 61, 64, 65, 68, 75, 80, 82, 85, 87, 88, 94, 96, 118,

SUMÁRIO

- 121, 124, 133, 138, 141, 143, 149, 154, 172, 183, 193,
196, 197, 198, 203, 205, 206, 208, 219, 221, 222,
225, 231, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 244,
250, 268, 270, 271, 275, 283, 287, 288, 289, 290,
302, 303, 305
- espaço escolar 27, 39, 48, 190, 193, 194, 198, 209
- Estatuto da Criança e do Adolescente 50, 52, 148, 153, 165, 292
- evasão escolar 42, 46, 70, 85, 88, 94, 114, 158, 204, 210, 260
- F**
- formação continuada 47, 57, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
99, 104, 105, 108, 115, 118, 119, 194, 261, 267, 268,
279, 287
- formação humana 23, 38, 48, 93, 95, 283, 285, 289, 303
- fracasso escolar 24, 25, 27, 45, 55, 57, 68, 80, 85, 86, 87, 92, 93,
94, 95, 97, 112, 123, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 135,
203, 204, 215, 217, 218, 221, 224, 225, 229, 231, 232,
244, 245, 246, 248, 250, 259, 260, 262, 271, 288
- G**
- gerencialismo 14
- gestão educacional 38, 42, 157, 163, 199, 299
- H**
- hegemonia 14, 38, 44
- humanização 23, 51, 240, 243, 266, 290
- I**
- inclusão 25, 113, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 140,
146, 174, 210, 212, 219, 230, 250, 260, 268, 289,
302, 303
- infrequência escolar 297
- instrumentalidade 43
- interdisciplinaridade 47, 49, 51, 93, 146, 157, 165, 167
- intersetorialidade 68, 158, 263
- J**
- juventude 14, 33
- M**
- materialismo 24, 27, 41, 218, 219, 220, 235
- medicalização 27, 45, 54, 70, 87, 92, 131, 142, 218, 219, 225, 226,
229, 230, 231, 232, 233, 242, 243, 245, 246, 260,
287, 288, 306
- meritocracia 14, 18
- movimentos sociais 37, 88, 91, 169, 177, 179, 183, 269, 292, 297
- N**
- neoliberal 14, 38, 218, 284
- neoliberalismo 24, 80, 81, 82, 86, 88, 245
- P**
- participação democrática 39, 42, 157
- patologização 18, 27, 54, 92, 113, 131, 218, 223, 225, 226, 232, 242,
244, 260, 306
- peessoa com deficiência 25, 123, 125, 127, 129, 135, 226, 228,
229, 267
- pobreza 13, 24, 31, 51, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94,
95, 96, 167, 193, 197, 198, 204
- políticas públicas 13, 21, 25, 28, 45, 59, 66, 67, 68, 70, 74, 75, 76,
80, 87, 88, 90, 95, 104, 111, 114, 119, 123, 138, 139,
140, 146, 147, 148, 152, 170, 172, 173, 193, 197, 231,
248, 250, 256, 257, 265, 292, 299, 310
- povos indígenas 13, 26, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 179, 180, 181,
184, 185, 186
- prática interdisciplinar 203
- prática profissional 14, 36, 116, 140, 192, 250, 264
- precarização 13, 24, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 93, 94, 95,
161, 268, 285, 286, 301
- Projeto Político-Pedagógico 46, 124, 258, 261
- proteção social 25, 26, 39, 43, 76, 82, 84, 85, 90, 93, 115, 139, 144,
146, 147, 148, 149, 156, 161, 162, 210, 264, 268, 299
- Psicologia Escolar 12, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 40, 45,
49, 52, 54, 55, 57, 58, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 75,
76, 77, 80, 91, 92, 94, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105,
107, 113, 117, 118, 119, 120, 134, 136, 138, 139, 140, 141,
142, 145, 166, 192, 199, 201, 203, 218, 219, 224, 225,
237, 238, 242, 243, 248, 249, 250, 256, 267, 271,
272, 276, 277, 278, 280, 281, 298, 301, 305, 306,
307, 309, 312, 313, 314

SUMÁRIO

Psicologia Histórico-Cultural	23, 54, 58, 59, 64, 71, 74, 75, 76, 91, 121, 141, 201, 205, 208, 219, 225, 235, 237, 243, 244, 248, 288, 306, 309
psicologização	42, 51, 87, 151
Q	
queixas escolares	18, 25, 45, 54, 66, 68, 102, 117, 123, 125, 208, 225, 243, 248, 287, 307
questão social	15, 26, 37, 42, 47, 51, 67, 96, 177, 185, 195, 197, 295
R	
racismo	14, 25, 27, 45, 71, 108, 111, 113, 118, 123, 125, 126, 132, 133, 181, 184, 189, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 203, 205, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 222, 250, 311
rede protetiva	26, 156, 158, 159, 160, 163, 164
relações étnico-raciais	27, 77, 108, 109, 110, 118, 139, 192, 194, 203, 212
S	
saúde mental	25, 46, 47, 70, 113, 123, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 148, 185, 250, 259, 260, 262, 263, 268, 285, 286, 302
seguridade social	36, 43
Serviço Social	12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 65, 72, 80, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 120, 124, 139, 145, 146, 148, 149, 151, 153, 154, 157, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 169, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 248, 270, 274, 275, 276, 280, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 310, 311, 313, 314
T	
trabalho infantil	42
U	
ultraindividualismo	18
universalização	35, 91, 281
V	
violência doméstica	46
violência escolar	25, 123, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 140, 152, 259, 262, 263

www.PIMENTACULTURAL.com

PSICOLOGIA ESCOLAR E SERVIÇO SOCIAL

vivências e desafios na implementação
da Lei nº 13.935/2019



PROAP
Programa de Apoio à
Pós Graduação



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA**

