Conselho Regional de Psicologia - Goiás

Psicologia ESCOLAR e Educacional em Goiás: Formação e atuação profissional.

ALBA CRISTHIANE SANTANA (ORG.)

EDITORA KELPS

ALBA CRISTHIANE SANTANA
Organizadora

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM GOIÁS:

formação e atuação profissional

Conselho Regional de Psicologia – 9ª região
Goiânia – Goiás
Kelps, 2025

Copyright © 2025 by Conselho Regional de Psicologia – Goiás

Editora Kelps
Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon-CEP 74.560-460 -
Goiânia – GO – Fone: (62) 3211-1616
E-mail: kelps@kelps.com.br / homepage: www.kelps.com.br

Diagramação:
Marcos Digues
mcdigues04@gmail.com

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte
Emilly Luiza Vidal da Costa CRB1 - RP: 750

P974

Psicologia Escolar e Educacional em Goiás: formação e atuação profissional – Alba Cristhiane Santana (organizadora). - 1ª ed. Goiânia. Kelps, 2025.

314p. il.

ISBN:978-65-5253-375-3

1. Psicolgia escolar. 2. Políticas educacionais. 3. Educação básica. 4. Ensino superior. I. Santana, Alba Cristhiane. II. Título.

CDU: 37.015.3

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade dos autores

DIREITOS RESERVADOS
É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.
Disponível também em www.crp09.org.br.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2025

Organizadora
Alba Cristhiane Santana

Autores (as)
Adrillenne Pinheiro Silva Rezende
Alba Cristhiane Santana
Amanda Karolline da Silva
Andressa Moraes Ferreira
Anna Carime Souza
Bruna Ferreira Moraes
Daniella Rodrigues Miranda Naama
Divino de Jesus da Silva Rodrigues
Enny Stefani Alves de Oliveira
Fabiana Darc Miranda
Felipe Kazuo da Mata Nakamura
Ivone Félix de Sousa
Júlia da Paixão Oliveira Mello e Pargeon
Juliana Santos de Souza Hannum
Larissa Goulart Rodrigues Cardoso
Lidiane Xavier Sudré
Lorrane Anastacio Silva
Marcella Oliveira Araújo
Nathália Vitor Fernandes Vieira
Tainá dal Bosco Silva
Thales Cavalcanti e Castro
Vinícius Pires da Silva

Conselho Editorial
Profa. Dra. Alba Cristhiane Santana (UFG)
Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues (PUC Goiás)
Profa. Dra. Eliane Pelles Machado Amorim (CRP09)
Profa. Dra. Ivone Félix de Sousa (PUC Goiás/IPOG)
Profa. Dra. Júlia da Paixão Oliveira Mello e Pargeon (PUC Goiás)
Profa. Dra. Larissa Goulart Rodrigues Cardoso (IFG)
Prof. Dr. Ronaldo Gomes Sousa (UFAM)
Profa. Dra. Tainá dal Bosco Silva (SME-Nerópolis/GO)
Prof. Dr. Thales Cavalcanti e Castro (UFG)

Comissão de apoio à organização
Amanda Paiva de Freitas
Anna Karolyna Araujo de Jesus
Nadyene Moreira de Sousa Borges

Conselho Regional de Psicologia – Goiás
2025

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – GOIÁS
XI Plenário - Gestão 2022/2025

CONSELHEIRAS(OS)

Ana Flávia Vieira de Mattos
Ana Terra Sudário Gonzaga
Ariana Fidelis Alves Santana
Cândido Renato Alves de Oliveira
Eli Antônio Cury
Eliane Pelles Machado Amorim
Girlene Maria de Moura Carneiro
Ismailda Francisco dos Santos Prasdo
Jaqueline Souza Franco
José Fernando Duarte
Lidiana Peres dos Santos
Luciana Amorim de Santana Mota
Marco Aurélio da Silva Lima
Marli Bueno de Castro
Marilene de Araújo Martins Queiroz
Milton Marinho Nogueira Júnior
Mirelly Conceicão do Carmo
Nadyene Moreira de Souza Borges
Rivanara Nápoli
Rogério Ferreira Gonçalves
Thais Maris Sales
Wadson Arantes Gama

Conselho Regional de Psicologia – Goiás
2025

SUMÁRIO

9 SUMÁRIO

13 APRESENTAÇÃO

PARTE I
MOSTRA DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

21 LUTOS E PERDAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RELATO DE PRÁTICA PROFISSIONAL NO NORDESTE GOIANO
Amanda Karolline da Silva
Marcella Oliveira Araújo

47 INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO CEPAE/UFG
Anna Carime Souza
Thales Cavalcanti e Castro

71 PSICOLOGIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Enny Stefani Alves de Oliveira
Lidiane Xavier Sudré
Lorrane Anastacio Silva

103 **PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INSERÇÃO E ATUAÇÃO EM MUNICÍPIOS GOIANOS**
Felipe Kazuo da Mata Nakamura
Alba Cristhiane Santana

127 **IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS**
Larissa Goulart Rodrigues Cardoso

153 **PSICOLOGIA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: O BRINCAR E O USO DE TELAS**
Tainá Dal Bosco Silva

PARTE II
MOSTRA DE PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

181 **OS DESAFIOS DA ADAPTAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA**
Júlia da Paixão Oliveira Mello e Pargeon
Nathália Vitor Fernandes Vieira

205 **A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE LACUNAS INSTITUCIONAIS E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO**
Adrillenne Pinheiro Silva Rezende
Divino de Jesus da Silva Rodrigues

225 **COMPREENDENDO O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL**
Andressa Moraes Ferreira
Bruna Ferreira Moraes
Juliana Santos de Souza Hannum

241 **FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR EM GOIÁS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
Fabiana Darc Miranda
Daniella Rodrigues Miranda Naama

263 **PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DO NÚCLEO COMUM**
Vinícius Pires da Silva
Ivone Félix de Sousa

285 **REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR EM GOIÁS**
Alba Cristhiane Santana

303 **SOBRE OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

O Livro "Psicologia Escolar e Educacional em Goiás: formação e atuação profissional" apresenta trabalhos discutidos na 2ª Mostra de Práticas em Psicologia Escolar do estado de Goiás, promovida pelo Conselho Regional de Psicologia do estado de Goiás (CRP09), em Goiânia, no mês de julho de 2024.

O objetivo do evento foi reunir profissionais e estudantes para discutir e compartilhar experiências sobre a prática em Psicologia Escolar. O evento foi organizado pela Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do CRP09, com o apoio da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás (curso de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia) e da Universidade Federal de Goiás - UFG (Programa de Pós-Graduação em Psicologia).

Participaram do evento aproximadamente 500 profissionais e estudantes da área de Psicologia e Educação. E 44 trabalhos foram apresentados, relacionados à prática em Psicologia Escolar e pesquisas na área, com a participação de profissionais e estudantes de mais de 13 municípios goianos.

A conferência de abertura foi com a presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM), que abordou os desafios contemporâneos da área, com destaque para a implantação da Lei 13.935/2019.

Foi realizada uma mesa-redonda sobre a Psicologia Escolar e as possibilidades e perspectivas geradas pela Lei 13.935/2019, com a participação da Profa. Dra Marilda Gonçalves Dias Facci (ABRA-

PEE / UEM), da Profa. Dra Alba Cristhiane Santana (CRP09 / UFG – PPGP / ABEP) e o Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues (PUC Goiás – PSSP).

Os trabalhos foram apresentados em cinco Rodas de conversa, divididas em dois eixos: Psicologia Escolar na Educação Básica e Psicologia Escolar no Ensino Técnico e na Educação Superior. Foram apresentados 44 trabalhos nas Rodas de conversa, por 34 estudantes de graduação em Psicologia, 3 estudantes de Mestrado em Psicologia, 13 professoras(o)-psicólogas(os) e 19 psicólogas(os), vinculados a 10 Instituições de Ensino Superior e 3 Secretarias Municipais de Educação.

É importante apresentar esse panorama dos participantes e das instituições para evidenciar a representação expressiva de pessoas produzindo e compartilhando experiências na área de Psicologia Escolar e Educacional no estado de Goiás. E para registrar os trabalhos foi publicado um Caderno de Resumos com todas as apresentações (ver: https://www.crp09.org.br/portal/comunicacao/publicacoes-crp09).

Este livro tem o objetivo de apresentar de modo mais detalhado alguns trabalhos que foram apresentados neste evento. Foram selecionados trabalhos de 20 profissionais e 2 estudantes, pela comissão organizadora e científica do evento, considerando a temática e a coerência com as normativas do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para a área da Psicologia Escolar e Educacional; o espaço disponível para composição de um livro; e a participação de um trabalho por autora/or.

Os trabalhos que compõem este livro discutem a prática de psicólogas(os) escolares, por meio de relatos de experiência profissional, de estágio e de pesquisa, em contextos de educação básica, técnica e superior. A primeira parte do livro apresenta uma mostra de prática profissional, com seis trabalhos, e a segunda parte uma mostra de práticas na formação profissional, com cinco trabalhos. O livro é finalizado por um ensaio sintetizando os desafios e as possibilidades percebidas em relação à Psicologia

Escolar e Educacional no estado de Goiás, a partir dos trabalhos apresentados.

Assim, a primeira parte do livro começa com o capítulo "Lutos e perdas no contexto escolar: um relato de prática profissional no nordeste goiano", de Amanda Karolline da Silva e Marcella Oliveira Araújo, com um relato de um trabalho desenvolvido em uma escola pública estadual, por psicólogas(os) vinculadas ao Instituto Hortense, instituição contratada pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC). É realizada uma discussão relevante sobre a prática de Psicologia Escolar em situações de luto na educação básica, evidenciando o trabalho em uma equipe multiprofissional.

Na sequência, o capítulo "Intervenções da Psicologia Escolar na prevenção e enfrentamento à violência na escola: a experiência do CEPAE/UFG", de Anna Carime Souza e Thales Cavalcanti e Castro, apresenta o trabalho desenvolvido pelo Serviço de Psicologia Escolar e Educacional da instituição, em parceria com toda a comunidade escolar, em relação às situações de violência. O relato descreve as diferentes ações desenvolvidas com caráter preventivo e interventivo, incluindo a produção de um Protocolo de ações frente às situações de violência contra crianças e adolescentes na escola.

O capítulo seguinte, "Psicologia Escolar: Possibilidades de Atuação na Rede Pública de Educação Básica", de Enny Stefani Alves de Oliveira, Lidiane Xavier Sudré e Lorrane Anastacio Silva, discute as possibilidades e os desafios da Psicologia Escolar e Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo. O capítulo apresenta uma reflexão teórico-prática sobre o trabalho na rede pública de educação básica, com ênfase para o desenvolvimento de ações institucionais em nível de rede e na formulação e articulação de políticas públicas educacionais e intersetoriais.

O capítulo "Psicologia Escolar e Políticas Educacionais: inserção e atuação em municípios goianos", de Felipe Kazuo da Mata Nakamura e Alba Cristhiane Santana apresenta uma pesquisa sobre legislações que contribuem com a inserção e a atuação de psicólo-

gas(os) na educação, com foco em municípios do estado de Goiás. A análise das políticas demonstram a concepção que predomina sobre a Psicologia Escolar e evidencia os desafios e possibilidades que geram para as psicólogas(os) escolares.

O próximo capítulo, "Importância da Psicologia Escolar na formação integral de estudantes de cursos técnicos", de Larissa Goulart Rodrigues Cardoso, apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado sobre o trabalho desenvolvido no Instituto Federal de Goiás (IFG). O relato reforça a importância do IFG para a consolidação da Psicologia Escolar no estado, com descrição das ações desenvolvidas pelas psicólogas(os) escolares junto à equipe de orientação educativa da instituição.

A seguir, o capítulo "Psicologia Escolar e Desenvolvimento Infantil: o brincar e o uso de telas", de Tainá dal Bosco Silva, discute as possibilidades de intervenção com crianças, a família e os professores sobre o uso excessivo de telas na infância, incluindo experiências com brincadeiras tradicionais ao ar livre. É apresentada uma discussão teórica sobre as brincadeiras e o risco das telas no processo de desenvolvimento infantil e um relato de experiência com professores, estudantes e família.

A segunda parte do livro é iniciada com o capítulo "Os desafios da adaptação escolar no ensino fundamental: Relato de experiência", de Júlia da Paixão Oliveira Mello e Pargeon e Nathália Vitor Fernandes Vieira. É apresentado um relato de experiência de um estágio supervisionado que ocorreu na educação básica, no Serviço de Psicologia Escolar e Educacional de uma instituição pública federal. O relato focaliza um estudo de caso de um aluno do ensino fundamental dos anos iniciais, com dificuldade de adaptação escolar, demonstrando os desafios e as possibilidades da Psicologia Escolar junto com toda a comunidade escolar.

Na sequência, o capítulo "A Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: entre lacunas institucionais e possibilidades de transformação", de Adrillenne Pinheiro Silva Rezende e Divino de Jesus da Silva Rodrigues, apresenta uma pesquisa de revisão de

literatura em teses e dissertações sobre a temática. O estudo evidenciou que a Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior, embora ainda em fase de consolidação, se apresenta como um campo promissor e estratégico.

O capítulo "Compreendendo o papel do psicólogo escolar no Ensino Superior: uma análise multidimensional", de Andressa Moraes Ferreira, Bruna Ferreira Moraes e Juliana Santos de Souza Hannum, descreve um relato de experiência no estágio curricular obrigatório do curso de Psicologia, realizado na educação superior. O trabalho aponta que a experiência de estágio foi fundamental para o desenvolvimento profissional das estudantes, bem como permitiu compreender que os processos psicossociais, pedagógicos e institucionais que se entrelaçam no cotidiano universitário exige práticas intencionais, éticas e sensíveis por parte dos profissionais envolvidos.

As autoras Fabianna Darc Miranda e Daniella Rodrigues Miranda Naama apresentam o capítulo "Formação em Psicologia Escolar em Goiás: uma análise crítica dos desafios contemporâneos", que visa compartilhar uma pesquisa sobre os currículos de graduação em Psicologia, com foco nas disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar. A pesquisa analisou as matrizes curriculares de cursos no estado de Goiás e identificou que existem condições favoráveis para a formação geral de psicólogas(os) escolares, no entanto, percebem-se desafios que precisam ser enfrentados para o investimento em uma perspectiva crítica na área.

O capítulo "Psicologia Escolar e Educacional: relato de experiência no estágio do núcleo comum", de Vinícius Pires da Silva e Ivone Félix de Sousa, discute uma experiência vivenciada em uma disciplina do curso de Psicologia, caracterizada como um estágio do núcleo comum, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. As discussões enfatizam que a experiência foi relevante para a formação dos estudantes de Psicologia, por mostrar a importância de uma atuação crítica, colaborativa e emancipatória de psicólogas(os) escolares, para contribuir com o papel da escola como espaço de desenvolvimento humano.

Por fim, o último capítulo, "Reflexões sobre os desafios e as possibilidades para a Psicologia Escolar no estado de Goiás", de Alba Cristhiane Santana, sintetiza as questões abordadas nos trabalhos apresentados no livro, evidenciando aspectos que favorecem a consolidação da área no estado.

O objetivo do Conselho Federal de Psicologia de Goiás (CRP09), por meio da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional, é investir na sua missão de promover situações de orientação das(os) profissionais do estado. Espera-se colaborar com a divulgação de conhecimentos e de experiências de psicólogas(os) que atuam no contexto da Psicologia Escolar e Educacional em Goiás. E ainda, sintetizar em um livro algumas discussões realizadas em um evento da área é importante para o registro da história da Psicologia no estado.

O Conselho Regional de Psicologia de Goiás (CRP09) reforça, com essa publicação, seu compromisso ético-político com práticas em Psicologia Escolar e Educacional que possam colaborar de forma consistente com os processos de escolarização, a partir de conhecimentos teóricos-metodológicos específicos da área. E marca seu posicionamento a favor da necessidade de implantação da Lei Federal n° 13.935/2019 em todos os municípios do estado de Goiás, com a presença efetiva de psicólogas(os) na rede pública de educação básica.

Alba Cristhiane Santana
Comissão Especial de Psicologia
Escolar e Educacional
do XI Plenário do CRP09

PARTE I

MOSTRA DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Lutos e perdas no contexto escolar: um relato de prática profissional no nordeste goiano

Amanda Karolline da Silva
Marcella Oliveira Araújo

Introdução

O presente capítulo apresenta uma prática profissional em Psicologia Escolar na educação básica de manejo do luto pela perda de uma estudante em uma escola estadual. Esta prática foi realizada em conjunto com o Serviço Social como parte da equipe psicossocial[1] da regional de Posse, do Programa Ouvir e Acolher[2] da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás - SEDUC-GO.

Partimos da compreensão de que o luto é um processo que exige escuta, presença, cuidado e produção de sentido (Araújo, 2024), pois emerge de vínculos significativos para o sujeito, especialmente, quando ocorre em um ambiente não esperado, como a escola e, principalmente, quando uma adolescente falece dentro de sala de aula no contexto escolar. O contato com a finitude pode catalisar uma

1 A equipe multiprofissional formada por psicólogas e assistentes sociais dentro do Programa Ouvir e Acolher SEDUC-GO são nomeadas como equipes psicossociais.

2 O Programa Ouvir e Acolher é uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, que oferece ações psicossociais nas escolas públicas do estado. Cumpre a solicitação da Lei nº 13.395 de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) que determina que toda a rede pública de educação básica no país deve contar com a presença de psicólogas, psicólogos e assistentes sociais em suas equipes multiprofissionais. Psicólogos e Assistentes Sociais trabalham junto às equipes escolares para promover o bem-estar e o desenvolvimento de estudantes, educadores e familiares, buscando contribuir para que a escola seja um ambiente mais acolhedor e saudável para todos.

reflexão sobre a própria existência (Yalom, 2008), despertando nos sujeitos um impulso por significados mais autênticos e relações mais humanas. Na escola, esse processo ocorre coletivamente, exigindo da Psicologia Escolar um olhar que articule, histórica e culturalmente, as manifestações subjetivas sobre a vida na relação com a morte.

O processo de acolhimento iniciou a partir da comunicação da coordenação regional de educação com a equipe de psicólogos e assistente social, solicitando apoio socioemocional à escola. A partir desta comunicação, os profissionais da equipe, em conjunto com a supervisão de Psicologia Escolar e do Serviço Social, optaram por um manejo das significações do luto por meio de ações de escuta e de acolhimentos dos estudantes, dos familiares e dos servidores da unidade escolar.

O manejo do luto foi fundamentado na Psicologia Escolar (CFP, 2019) e na Psicologia Histórico-Cultural (Combinato; Queiroz, 2011; Sobkin *et al*, 2024). As referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) apontam para a necessidade de uma Psicologia Escolar que vá além do diagnóstico, e que se comprometa com as significações dos sujeitos para a transformação das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das condições concretas de ensino e aprendizagem, sempre considerando a complexa rede de determinações sociais e de significações que incidem sobre o cotidiano escolar (Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Rossetti-Ferreira; Amorim; Silva, 2004).

Entendemos o trabalho da Psicologia Escolar, como uma área necessária para o desenvolvimento do psiquismo e da saúde mental, bem como da formação e melhoria de condições de trabalho docente (CFP, 2019). Essa atuação se concretiza a partir da análise do coletivo, do acolhimento do acaso que permeia o cotidiano escolar e da criação de ações formativas, aquelas que escapam ao planejamento e às expectativas, mas que revelam demandas significativas da comunidade escolar. Ao propor espaços de escuta, reflexão, discussão e compreensão da realidade escolar, a Psicologia Escolar contribui para a construção de um ambiente educativo mais sensível às necessidades humanas (CFP, 2019).

Nesse contexto, compreendemos o desenvolvimento psíquico como um processo realizado por meio de mediações simbólicas que são socialmente produzidas e compartilhadas (Vygotsky, 2008). As significações atribuídas à morte, ao luto e à continuidade da vida são construções históricas que, quando acolhidas no espaço educativo, podem se tornar experiências formativas fundamentais. Acolher a dor na escola é, em diálogo com Thebas e Amaral (2022), um ato político que rompe com a normatividade da produtividade e transforma o espaço escolar em um lugar de humanidade e cuidado coletivo, fazendo do luto uma aliança pela vida.

A Psicologia Escolar no Brasil passou por um importante processo de ressignificação (Marinho-Araújo; Almeida, 2014). Inicialmente, esteve fortemente vinculada a práticas de classificação e medicalização dos estudantes, visando o tratamento dos problemas de aprendizagem e assumia a responsabilidade de solucionar o fracasso escolar (Patto, 2000). Nessa lógica, as psicólogas[3] eram convocadas a atuar com foco no indivíduo, desconsiderando as condições concretas e sociais do processo educativo.

Atualmente, os estudos na área defendem uma atuação a nível institucional e relacional, baseada na participação da psicóloga no cotidiano escolar e na realização de intervenções em espaços coletivos existentes na escola (Marinho-Araújo, 2014). Na perspectiva crítica, segundo Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), a Psicologia Escolar tem buscado exercer uma prática comprometida com a promoção de processos mais democráticos e inclusivos (Brasil, 2025), considerando o contexto social da unidade escolar e as múltiplas determinações que irão afetar o desenvolvimento dos estudantes.

O trabalho das psicólogas escolares no contexto do Programa Ouvir e Acolher da SEDUC-GO tem se estruturado a partir destas concepções, assumindo uma função voltada para a transformação das relações escolares e a promoção de uma educação mais demo-

3 Será utilizado o gênero feminino para se referir às profissionais de Psicologia, considerando que a maioria das profissionais no Brasil são mulheres, segundo o último Censo da Psicologia Brasileira (CFP, 2022).

crática e inclusiva (CFP, 2019; Brasil, 2025). A ênfase desloca-se dos indivíduos isolados para as relações sociais que participam do desenvolvimento humano e das dinâmicas escolares.

Nesse sentido, as práticas das psicólogas escolares são estruturadas a partir de diálogos e parcerias com a gestão escolar, a equipe docente e as lideranças estudantis; mas também, da observação participante e leitura técnica de cada psicóloga. Essa escolha técnica-operacional se fundamenta na premissa de contribuir diretamente com os sujeitos em seus processos de vida, e de exercer uma Psicologia Escolar que seja capaz de:

> compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento humano fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação (Antunes, 2008, p. 474).

Neste cenário, surge a estruturação de uma prática em Psicologia Escolar itinerante, na qual a profissional é responsável por diversas escolas. Apesar deste desafio e do tempo nas estradas, a atuação desta Psicologia Escolar é comprometida com uma prática profissional não patologizante e não medicalizante da educação. O trabalho é estruturado a partir de uma análise institucional diagnóstica junto a gestão e a equipe pedagógica, na qual há um levantamento sistemático de necessidades para a definição de uma agenda de ações, determinada de forma autônoma por cada profissional, mas alinhada ao projeto pedagógico da unidade escolar, às percepções dos e das docentes e ao diálogo junto às lideranças estudantis de cada turma, considerando dessa forma as especificidades de cada unidade escolar (CFP, 2019; Brasil, 2025). Essa forma de atuação potencializa a Psicologia Escolar como campo de produção de sentidos coletivos, no qual a escuta e a construção conjunta com gestores, docentes, estudantes e famílias tornam-se centrais.

Dessa forma, compreendemos que o suporte na vivência de um processo de luto saudável provoca aumento da qualidade de vida, pois, a partir do momento que os estudantes têm um espaço que se sentem acolhidos e possam falar sobre suas dores, a escola se torna um ponto de referência, de segurança e de afeto. Do mesmo modo, quando os profissionais da educação compreendem as manifestações do luto em suas múltiplas dimensões – físicas, emocionais, sociais e espirituais – sentem-se mais preparados para lidar com essas manifestações e sentirão, ainda, maior segurança em acolher o próprio sofrimento, dos colegas e estudantes da unidade escolar (Kovács, 2012). Nesse sentido, as intervenções puderam criar um espaço de mediação simbólica, onde a dor pudesse ser reconhecida, compartilhada e ressignificada, sustentadas pela premissa de que um processo de luto vivido com apoio qualificado melhora a qualidade das relações escolares e promove o desenvolvimento humano.

O tema da morte, como indicam Combinato e Queiroz (2006), é um assunto complexo e cada sujeito apresenta uma concepção relacionada ao nível de consciência e vivência que ele tem sobre o assunto. Entendemos que cada sujeito constrói esta concepção dentro de um processo dialético, influenciado pelas condições concretas de sua existência. É necessário, portanto, avaliar as consequências que uma perda significativa tem, não somente a nível individual e racional, mas também nas relações interpessoais e nos afetos, pois este se revela como um fenômeno complexo, que pode impactar a aprendizagem, o comportamento e os vínculos estabelecidos dentro da unidade escolar (Rocha; Negreiros, 2024). Partimos, então, do entendimento que o processo de luto deve ser acolhido a partir de um manejo socioemocional, ou seja, da compreensão acerca dos possíveis caminhos que cada pessoa pode percorrer. Isso permite que a comunidade se apoie, como também acolha as diferentes manifestações que o processo de luto pode provocar em cada sujeito (Melo, 2004).

A adaptação à perda, nesse sentido, demanda um processo ativo de mediação, no qual as trocas sociais são fundamentais para que

o sujeito possa elaborar sentidos e reconstruir o equilíbrio que faça sentido para si mesmo, que vai desde aceitar a nova realidade até o prosseguimento da vida. A dor e dificuldade para lidar com emoções será proporcional ao significado da perda, e, a partir deste processo de mediação, será possível a expressão, entendimento e manejo dessas reações, que pode ser a nível físico, emocional, comportamental, social e espiritual (Soares; Mautoni, 2013). A partir das trocas e das relações estabelecidas, o sujeito poderá internalizar as interações realizadas oportunizando melhor compreensão acerca de si e do outro.

Compreendendo o luto como uma vivência marcada pelas contradições entre o individual e o coletivo, as intervenções visaram criar um espaço seguro em que a dor pudesse ser simbolizada, sem imposição de formas ou tempos predeterminados. Nesse processo, o papel da psicóloga escolar não é de oferecer soluções prontas, mas sim o de organizar atividades mediadoras sensíveis às necessidades da comunidade escolar, favorecendo a construção conjunta de sentidos, respeitando as diferenças e promovendo uma escuta ética e comprometida. Essa perspectiva é constituída a partir do entendimento de que a psicóloga escolar é uma agente de transformação social, atuando na mediação dos conflitos, na valorização das histórias de vida e na promoção de práticas escolares mais humanas e democráticas (CFP, 2019; Brasil, 2025; Rocha; Negreiros, 2024).

Nesse contexto, o luto, ainda que seja uma experiência inevitável e universal, afeta cada pessoa de maneira única. Mesmo aqueles que não tinham uma relação direta com a pessoa falecida podem ser profundamente impactados pela perda vivenciada em seu ambiente. A dor da ausência, os sentimentos despertados pela situação e as memórias associadas a outras perdas se entrelaçam e ganham significados diversos conforme o lugar que a experiência ocupa na vida de cada sujeito. Por isso, a atuação da psicologia escolar se faz tão necessária: para acolher as múltiplas formas de viver o luto, oferecendo suporte para que esses sentidos possam ser elaborados de maneira respeitosa, saudável e coerente com o momento de desenvolvimento dos adolescentes.

Percurso metodológico

A intervenção foi fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2008), que compreende o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado, que se dá a partir da interação social e cultural. O outro e a cultura são, nesse sentido, fundamentais para a construção de sentidos e significados (Lucci, 2006). A aprendizagem e elaboração emocional, especialmente em situações de crise, ocorrem por meio da mediação do outro, sendo a linguagem e as trocas sociais centrais na construção de sentidos (Vygotsky, 2008; Rego, 2012).

A condução do trabalho foi pautada em uma escuta psicológica, compreendida como uma escuta ativa, ética e sensível, que permitiu o acolhimento das demandas que emergiram de forma intensa e inesperada. Essa escuta também possibilitou compreender e acolher as demandas a intersubjetividade dos afetos presentes no momento de troca com os estudantes, servidores e familiares (Marinho-Araújo; Almeida, 2014), sempre respeitando os tempos e os modos de cada um.

Segundo Vygotsky (2008), é na relação com o outro, principalmente, pela linguagem, que o sujeito elabora suas vivências e constrói os sentidos de suas relações. Assim, com o apoio da psicóloga escolar e dos demais agentes da escola, os e as estudantes puderam dar sentido à dor da perda, expressar suas emoções e encontrar caminhos para estabelecer uma nova rotina escolar. A escola, enquanto um espaço de socialização, de produção de vínculos e de aprendizagem, foi essencial para estabelecer trocas e apoio interpessoal, como os principais caminhos para o enfrentamento do luto, pois é ali que o luto reverbera de forma coletiva, afetando toda a comunidade.

Baseado nesses conhecimentos, a atuação profissional em psicologia dentro do Programa Ouvir e Acolher da SEDUC-GO frente às situações de crise são baseadas em uma atuação crítica, que possibilite aos atores da comunidade escolar um espaço de compreensão, de maneira significativa para si, das diferentes formas de expressão

emocional frente à perda sofrida dentro da escola. As ações foram pensadas a partir das singularidades dos sujeitos e do coletivo, bem como do sentido social do luto e das perdas, que vai além da morte física, abrangendo perdas simbólicas e afetivas, sempre mediadas pela história e cultura de cada sujeito e grupo. Como discute Bastos (2014), a produção de narrativas sobre o sofrimento permite que os sujeitos reconfigurem suas vivências de perda e dor, especialmente, quando essas narrativas são compartilhadas em espaços de escuta e reconhecimento.

A atuação da psicóloga escolar teve como premissa promover momentos de trocas e partilha, escutas coletivas e atividades simbólicas, com o intuito de ampliar o campo de significação e possibilitar a expressão das emoções e da elaboração do luto por todos os envolvidos, de maneira legítima e respeitosa, e não somente visando promover o ajustamento dos indivíduos. Intencionalmente, a prática foi estruturada alinhada à psicologia histórico-cultural, que compreende que o luto, como uma experiência que, ao ser acolhida em seu contexto social, pode ser ressignificada. Isso possibilitou o surgimento de memórias significativas, por meio de um processo de mediação afetiva, simbólica e social, configurando-se, assim, como um fenômeno dinâmico, relacional e construtivo, no qual cada dor encontrará espaço para ser simbolizada (Gandin, 2013; Rocha; Negreiros, 2024).

Considerando as potencialidades do coletivo, priorizamos atividades em grupo para possibilitar a construção de sentidos e significados, a expressão e o acolhimento no compartilhamento sobre a perda. Nesse sentido, as ações foram estruturadas para promover espaços coletivos de acolhimento, troca e simbolização da perda, pois compreendemos que o luto da estudante impactou profundamente seus amigos, seus colegas de turma, professores e demais profissionais, sendo necessário construir juntos caminhos para lidar com essa dor.

A atuação da Psicologia Escolar no contexto do luto, quando vivido e partilhado pela comunidade escolar, pautou-se na organização intencional de espaços de escuta, acolhimento e partilha de

sentimentos e afetos. Esses momentos foram intencionalmente organizados, considerando que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação simbólica presente nas relações (Zanella, 1994; Rego, 2012).

No contexto de luto e de perdas, compreendemos que o enfrentamento da perda não se dá de forma isolada, mas sim em um processo coletivo, mediado por vínculos e relações significativas. Em consonância com a psicologia histórico-cultural, a mediação sensível da psicóloga escolar e sua escuta empática possibilitou aos e às adolescentes acessar recursos internos e externos para reorganizar seus afetos e atribuir novos sentidos à experiência da perda. Nesse processo, compreendemos que o papel da psicologia foi de facilitar a construção de caminhos de elaboração do luto que estivessem de acordo com o momento de desenvolvimento dos e das estudantes, em sua situação social de desenvolvimento[4] (Vygotski, 1995).

Compreender a situação social de desenvolvimento é essencial para que a psicóloga escolar possa atuar intencionalmente na organização do meio educativo, favorecendo experiências que possibilitem aos e às adolescentes (Vygotski, 2013) elaborar simbolicamente vivências significativas, como o luto, em consonância com seu momento de desenvolvimento, respeitando as singularidades e promovendo um cuidado que favoreça o fortalecimento dos laços comunitários.

Além disso, os conceitos de sentido e significado são fundamentais para compreender as diferentes formas como a morte pode ser vivida por cada um. O significado é socialmente compartilhado – todos compreendem o conceito de morte, enquanto o sentido é singular, construído a partir das experiências singulares de vida (Rego, 2012;

4 De acordo com Vygotski (1995), a **situação social de desenvolvimento** refere-se à forma específica como o sujeito, em cada momento da vida, se insere nas relações sociais e responde às exigências do meio, constituindo as condições para transformações no desenvolvimento psicológico. No caso da adolescência (Vygotski, 2013), essa situação se caracteriza pela emergência de novas formas de relação com o mundo social, incluindo o questionamento de valores, a ampliação das trocas sociais e a busca por sentidos mais complexos para a própria existência. Trata-se de um momento em que o adolescente começa a reorganizar sua consciência de modo mais reflexivo e abstrato, graças à ampliação das mediações simbólicas e à internalização de significados culturais mais elaborados.

Costas; Ferreira, 2011). Assim, mesmo diante de uma perda comum à comunidade, cada estudante elaborou essa vivência de forma única, exigindo da psicóloga escolar um olhar atento e cuidadoso para essas particularidades.

Por meio da linguagem, o ser humano busca se comunicar, ser compreendido e se integrar ao mundo. É através dessa interação que se organiza o pensamento coletivo e se constrói o significado das palavras, ou seja, o entendimento socialmente compartilhado de determinados conceitos. A partir dessa base comum, cada sujeito atribui sentidos singulares, que são construídos em função de suas vivências, relações e história pessoal e que, por isso, são provisórios e podem se transformar com o tempo (Costas; Ferreira, 2011).

A seguir, apresentaremos o acompanhamento realizado no mês de fevereiro de 2024, em uma unidade escolar com turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da modalidade de Ensino Regular. É uma instituição com cerca de 600 estudantes e 42 professores, e é conhecida na regional por ser uma das referências na excelência de seu ensino e disciplina dos estudantes.

O trabalho da Psicologia Escolar na escola teve início em agosto de 2023 com rodas de conversa com estudantes e acolhimentos para manejo emocional dos estudantes em relação à ansiedade. Inicialmente, houve uma resistência por parte da comunidade escolar, principalmente por desconhecimento sobre o papel da Psicologia Escolar.

A profissional de psicologia designada para esta unidade escolar também é responsável por outras 15 unidades escolares em 5 municípios da regional de educação na cidade de Posse. Além disso, também havia o acompanhamento da assistente social para auxiliar nas demandas relacionadas aos direitos dos e das adolescentes e possibilitar uma mediação com a rede intersetorial de maneira mais rápida e assertiva. Neste caso, em específico, foram realizados acolhimentos com os e as professores da unidade; uma turma da segunda série e outra da 3ª série do ensino médio, com 30 e 35 estudantes, respectivamente; com a família da estudante e professores.

Foram quatro dias consecutivos de acompanhamento da unidade escolar para acolhimento das necessidades das pessoas envolvidas diretamente e indiretamente com o falecimento da estudante. As ações foram estruturadas da seguinte forma:

•**1º dia -** *Ação emergencial:* Acolhimento das servidoras que prestaram os primeiros socorros e dos familiares da estudante. A produção de sentidos organizada nos acolhimentos consistiu na estruturação de um espaço de escuta e de acolhimento para validação do choque e sofrimento imediato; apoio emocional e reconhecimento da necessidade de cuidado com os adultos significativos que cuidam dos adolescentes;

•**2º dia** – *Acolhimento coletivo e escuta:* Rodas de conversa com as turmas (a que presenciou o falecimento e a turma da estudante) e acolhimentos individuais emergentes das conversas, visando a produção de sentidos foi organizada nas rodas e nos acolhimentos a partir da nomeação de sentimentos (culpa, insegurança e tristeza); fortalecimento da rede de apoio entre pares; criação de espaço seguro para expressão emocional e surgimento de um grupo secundário para aprofundar as questões que os mobilizaram a partir das rodas de conversa;

•**3º dia** – *Mediação psicopedagógica e ação simbólica:* Palestra formativa com os professores dos dois períodos (matutino e vespertino); e atividade psicossocial simbólica de memorial com os estudantes. A produção de sentidos organizada priorizou a conscientização dos professores sobre o luto e suas manifestações; a ressignificação da perda por meio da memória afetiva e o fortalecimento do vínculo escola-comunidade;

•**4º dia** – *Encerramento simbólico e Planejamento:* Exposição do memorial simbólico afetivo; devolutiva à família e a gestão. A produção de sentidos organizada buscou o reconhecimento coletivo da perda; uma homenagem simbólica; continuidade do acompanhamento institucional e familiar; e

> o alinhamento de estratégias futuras para os espaços seguros de acolhimento dos e das estudantes, dos e das docentes em suas necessidades.

As ações aconteceram na própria unidade escolar ao longo de quatro dias consecutivos iniciados no dia do falecimento. A equipe esteve presente na unidade escolar, como também realizou uma visita domiciliar a família, a pedido da coordenação regional de educação, para oferecer suporte necessário e solicitado pela comunidade escolar. Na unidade escolar, foi realizado o acolhimento das servidoras que prestaram os primeiros atendimentos a estudante e que estavam bastante abaladas e ainda em processo de assimilação do que vivenciaram. A assistente social também entrou em contato com os familiares para verificar a necessidade de auxílios para o funeral e túmulo, realizando os encaminhamentos necessários.

Na segunda-feira seguinte, ocorreu a segunda visita técnica. Nesta visita foi realizado o acolhimento de duas turmas, sendo 3º série e 2º série com aproximadamente 35 estudantes em cada sala, a que presenciou o falecimento da estudante e a que ela estudava, respectivamente. O objetivo foi acolher como os estudantes estavam assimilando e lidando com a perda, quais sentimentos estavam manifestando e qual rede de apoio estavam buscando.

Na turma onde os e as estudantes presenciaram o falecimento, houve falas sobre o sentimento de culpa e insegurança após presenciarem o fato e não conseguirem reagir mediante a situação. A turma da estudante apresentou falas diversas, com sentimento de tristeza associado a momentos e eventos na qual ela estaria animada para participar, por exemplo, a formatura de conclusão do ensino médio, como também emergiu sentimentos relacionados a outras perdas e sentimentos vivenciados. Após a escuta de toda a turma, alguns estudantes procuraram a psicóloga individualmente, e, assim, se formou um grupo secundário, no qual se sentiram mais à vontade para falar sobre os diversos sentimentos presentes e as dificuldades que estavam sentindo nos últimos dias. Também foi realizado o acolhimento

de alguns estudantes que apresentaram sintomas acentuados de ansiedade no primeiro dia de aula após o falecimento, principalmente, o grupo de amigos próximos da adolescente.

Já no terceiro dia foram realizados dois momentos em paralelos: a psicóloga realizou o acolhimento e palestra formativa com os professores sobre lutos e perdas na unidade, nos turnos matutino e vespertino. O outro psicólogo da equipe e a assistente social realizaram uma ação simbólica com os estudantes sobre as memórias afetivas com a adolescente, por meio da construção de um memorial coletivo, a fim de dar sentido e significado para a perda.

No quarto dia, foi a finalização e fechamento da atividade com as turmas, no qual foi possível elaborar um memorial com os cartazes desenhados pelos e pelas estudantes, e, posteriormente, a mãe da estudante foi a unidade escolar para ver o mural construído. A partir disto, foi realizado um acompanhamento junto ao grupo gestor para compreender as necessidades dos e das estudantes, como eles e elas estavam. Com a gestão, foi pensado em conjunto as melhores intervenções em situações específicas que pudessem acontecer em decorrência do processo de luto.

Resultados e Discussão

Com o falecimento da estudante dentro da unidade escolar, toda a comunidade escolar foi fortemente impactada. Os funcionários que realizaram os primeiros socorros demonstraram o sentimento de culpa e insegurança, que emergiram em falas desde o primeiro acolhimento. Assim, o primeiro passo foi acolher os servidores para que eles conseguissem compreender as diversas manifestações do luto que poderiam ocorrer com os estudantes na comunidade escolar.

O falecimento da estudante dentro da escola ativou, portanto, um processo coletivo de luto, vivenciado de formas diversas por funcionários, estudantes e familiares. Cada ação desenvolvida ao longo dos quatro dias esteve acordada na compreensão de que o luto não é um problema a ser resolvido, mas sim um processo esperado que

ocorre quando há um rompimento de um vínculo significativo (Franco; Santos, 2016). A intervenção buscou, assim, promover espaços de acolhimento, expressão e ressignificação, alinhados à ideia de que transformar a dor em significado alivia o sofrimento e fortalece a saúde mental.

Aceitar e validar os sentimentos desagradáveis é parte fundamental de um processo de luto saudável. Lidar com essas emoções, reconhecer sua legitimidade e compartilhar a dor com pessoas de confiança - amigos, familiares ou profissionais -favorece significativamente à saúde mental. Nos acolhimentos, ainda, realizou-se a conscientização que pedir ajuda auxilia no manejo do estresse e desconforto que são comuns no processo de luto diante de perdas significativas (Kovács, 2012; 2021), além de possibilitar um maior conforto a partir da elaboração dos sentimentos, revelando, assim, um movimento ativo de enfrentamento.

O trabalho com lutos e perdas no contexto escolar não se restringe ao acolhimento pontual, mas atua como preparação contínua para situações de crise, fortalecendo os sujeitos na identificação de seus próprios recursos emocionais e sociais. A Psicologia Escolar, ao intervir coletivamente, possibilita que a comunidade desenvolva formas mais conscientes e éticas de lidar com o sofrimento, ampliando o sentido de pertencimento e apoio mútuo.

Promover espaços para a vivência de um processo de luto saudável contribui para o aumento da qualidade de vida dos membros da escola. Quando os atores da comunidade escolar se sentirem acolhidos e puderem falar sobre suas dores, a escola se transforma um ponto de referência de segurança e de afetos. Da mesma forma, ao capacitar os profissionais de educação para compreender as manifestações do luto (Kovács, 2012), estes relatam se sentir mais à vontade e preparados não apenas para acolher os estudantes, mas também para reconhecer e cuidar das próprias emoções.

O profissional de Psicologia Escolar deve direcionar sua atuação a todos os atores da comunidade escolar, considerando suas singularidades, os contextos históricos e culturais que os constituem, e

as contradições presentes no cotidiano escolar (CFP, 2019; Moreira; Guzzo, 2014). Isso implica compreender a escola como um espaço de disputas de sentidos, onde o sofrimento psíquico e os processos de luto são atravessados por múltiplas significações, não podendo ser reduzidos a aspectos individuais e patologizantes. Nessa perspectiva, os acolhimentos realizados com estudantes, docentes e familiares estão de acordo com o que se espera na atuação deste profissional, uma prática ética-política, fundamentada em um compromisso com a transformação das relações escolares e com a promoção de espaços democráticos de escuta e de cuidado (CFP, 2019; Rocha; Negreiros, 2024). Os diálogos estabelecidos com a comunidade escolar possibilitaram um fortalecimento da rede de apoio aos estudantes (CFP, 2019), reconhecendo cada sujeito como protagonista no processo de construção de sentidos sobre a perda vivida.

A compreensão das perdas, a partir de uma perspectiva integral de escuta e acolhimento, mobilizou a comunidade escolar para enfrentar o sofrimento de forma coletiva como um compromisso ético-político e social. O silêncio mediante o ocorrido não irá impossibilitar o sentir nem a construção de sentidos e significados em torno da perda sofrida. Pelo contrário, o não-dito pode intensificar o isolamento emocional, mas também ser uma forma de começar a sentir, tendo em vista que os profissionais apresentaram diversas maneiras de se lidar com a perda, o que podemos notar a partir das seguintes falas:

> *- Não sei se devo ignorar ou abrir espaço para fala, pois tenho medo de perder o controle* (Docente 1).
> *- Acho importante voltar à normalidade da rotina, pra que assim os estudantes possam seguir em frente e voltemos a dar nossas aulas* (Docente 2).

Essas falas revelam não apenas a dificuldade em lidar com a morte, mas também como essa perda mobilizou seus próprios sentimentos e emoções diante do processo da perda, carregando consigo seus próprios lutos e inseguranças.

De acordo com Kovács (2012), quanto mais dialogadas e planejadas coletivamente forem as intervenções que visem mediar processos de perda e luto, mais potencial terão para promover vivências escolares críticas, reflexivas e socialmente referenciadas, o que permite melhor organização e consciência acerca das próprias demandas emocionais. Foi com essa intencionalidade que, diante do impacto sofrido pelos participantes da escola foram realizadas rodas de conversa, com o objetivo de criar espaços de diálogo e trocas, considerando que o desenvolvimento humano é sempre mediado por um outro que irá indicar e atribuir significados à realidade (Rego, 2012; Vygotsky, 2008). Além disso, nas rodas de conversa, o sujeito pode se desenvolver ao trocar experiências, refletir e escutar com mediação da profissional de psicologia, que pode contribuir, por meio de suas reflexões, na ampliação o processo de significação da realidade para os e as estudantes.

A intencionalidade da roda de conversa foi proporcionar uma escuta ativa e acolhimento aos estudantes que quiseram participar. Nem todos quiseram participar e isso foi respeitado, mas, em sua maioria, a turma se fez presente, e, após um momento de hesitação, alguns começaram a falar acerca dos sentimentos que mais se faziam presentes. Foram apresentadas falas como:

> - *Nada faz mais sentido, qual é o motivo de vir para escolar? Ou ter sonhos se a qualquer momento podemos morrer?* (Estudante 1).
> - *Eu não fiz nada! Ela caiu e eu não consegui ajudá-la.* (Estudante 2).
> - *"Qual é o sentido disso tudo?" (Estudante 3)*

Tais falas evidenciam que o luto, para esses adolescentes, estava atravessado por sentimento de impotência e por uma ruptura abrupta no sentido da vida cotidiana. Muitos estudantes relataram dificuldade para comer e dormir nos dias subsequentes ao falecimento de sua colega, que são reações físicas esperadas no processo de luto (Kovács, 2012).

A morte é súbita e inesperada, como destaca Kovács (2012), gera sentimentos de desorganização, paralisação e impotência, o que poderá dificultar o processo de elaboração do luto. O fato de ser uma estudante conhecida e ter de ser tornado mãe recentemente intensificou o sentimento de desamparo entre os colegas, que se perguntavam *"Qual é o sentido disso tudo?"* (Estudante 3). Esses questionamentos são naturais e precisam ser acolhidos, pois somente ao dar voz à dor, é possível ressignificá-la. É natural, portanto, os diversos questionamentos que surgem nesse momento, sendo importante abrir espaço para essa troca entre os estudantes para possibilitar a construção de uma rede de apoio e entendimento.

Há uma crença e desejo de que o luto deve ser algo a ser superado o mais rápido possível, o que torna ainda mais difícil lidar com a temática, e, principalmente, senti-la. Enquanto profissionais responsáveis pelo manejo na unidade, também foi difícil para nós, visto que foram diversas as manifestações emocionais e perguntas sem respostas, o que mobilizou nossos próprios sentimentos e perdas. Isso reforça a ideia de que, como psicólogas, não estamos fora da experiência do outro, mas nela imersos, como sujeitos que também sentem. Por isso, abrir espaço para o emocional, sem perder de vista a importância de retomar a rotina, foi um dos eixos do trabalho.

Orientamos professores a permitir momentos breves, mas significativos, para que os e as adolescentes pudessem expressar como estavam se sentindo, antes de retomarem as atividades pedagógicas. Sugerimos que este momento fosse estruturado a partir de perguntas ou, até mesmo, ser um momento planejado para uma roda de conversa sobre sentimentos, na qual cada um poderia expor como está lidando com o seu luto. Dessa forma, cada um poderia ser acolhido e, em seguida, de maneira leve, retornar aos conteúdos e as atividades do dia. A rotina, aqui, não foi vista como negação da dor, mas como um movimento de sobrevivência pós-perda, onde o sofrimento e o cotidiano podem coexistir de forma respeitosa.

A gestão da escola, de forma sensível, decidiu por alterar a sala dos estudantes, temporariamente, oferecendo-lhes um tempo

necessário para ressignificar e lidar com os sentimentos. Essa ação, construída em diálogo, demonstrou que a gestão entendeu a importância do tempo subjetivo dos adolescentes e fortaleceu a autonomia e a responsabilidade emocional do grupo, que decidiu, em conjunto, quando estariam prontos para retornar.

Também foi acordado, após a orientação dada a gestão pela equipe psicossocial do Programa Ouvir e Acolher, que os e as docentes respeitassem e acolhessem as diversas manifestações emocionais dos estudantes, possibilitando que saíssem da sala, caso não estivessem se sentindo bem, uma medida importante para o processo de autorregulação emocional. Prática que, com o tempo, foi sendo naturalmente superada na medida em que os e as estudantes desenvolviam maior regulação emocional.

Com os professores e outros profissionais, nem todos interagiram, mas demonstraram como é penoso falar sobre a morte, percebido através de suas expressões corporais, seus silêncios e suas inquietações. Estavam mais introspectivos, incomodados e impacientes. Além da orientação sobre as manifestações do luto, foi aberto para o diálogo, tanto para relatarem as próprias emoções, quanto para discutirem possíveis dúvidas. Alguns se pronunciaram, mas a maioria não foi participativa, apesar de no final virem agradecer o momento. Isso revela o quanto a morte, mesmo não dita, habita o corpo e precisa ser escutada, ainda que não se expresse em palavras.

O luto envolve um assunto difícil de expressar e lidar e apesar da pouca interação dos profissionais da escola, entendemos que foi um momento de partilha e concordamos com Rocha e Negreiros (2024, p. 6): “quanto mais dialogadas e planejadas coletivamente forem as intervenções que visem mediar processos de perda e luto, muito mais se tem vivências escolares críticas, reflexivas e socialmente referenciadas”.

Os acolhimentos e a escuta individualizada foram cruciais para compreender as estratégias de enfrentamento e identificar riscos mais acentuados, como, por exemplo, uma estudante que não estava se alimentando e apresentava episódios de fraqueza, e outra que

não dormia há dias, desde que sua amiga faleceu. A escuta foi um instrumento de cuidado ético e técnico, permitindo compreensões sobre as singularidades de cada vivência e a intervenção de forma adequada (Kovács, 2021; CFP, 2019).

A escuta psicológica se mostra como um importante instrumento de trabalho da Psicologia Escolar no contato com demandas de perdas, considerando os diferentes fatores envolvidos no contexto escolar. A escuta foi importante para identificar quais seriam os pontos de atenção e de continuidades, tanto para a Psicologia, quanto para o Serviço Social.

De acordo com Kovács (2021), as rodas de conversa, as escutas e os acolhimentos possibilitaram o suporte psicológico aos enlutados, além de possibilitar a identificação da rede de apoio e a expressão das emoções para elaboração, ressignificação e autorregulação emocional (Rocha; Negreiros, 2024). Na intervenção realizada, ficou evidente que o trabalho com situações de luto na escola não é exclusivo da Psicologia, mas uma ação compartilhada por todos os atores da comunidade escolar, como a assistente social que foi essencial para pensar nos atravessamentos sociais e prestou o apoio necessário a família enlutada, construindo em conjunto com as psicólogas as ações que seriam desenvolvidas na unidade escolar.

A presença da assistente social foi essencial no suporte à família, aos estudantes e aos professores, evidenciando que o cuidado deve ser interdisciplinar (Rocha; Negreiros, 2024), relacional e afetivo, sem perder de vista à técnica e a perspectiva teórico-metodológica que sustenta o fazer profissional no cotidiano escolar.

Considerações Finais

A experiência vivenciada na intervenção com a comunidade escolar, diante de uma situação de luto, evidenciou a complexidade e a potência do trabalho com o luto no contexto educacional. Atuando de forma conjunta com o Serviço Social, construímos um percurso que buscou acolher, escutar e mediar sentidos com os e as adolescentes,

os e as docentes, a família e toda a comunidade escolar, respeitando os tempos e as singularidades de cada sujeito envolvido.

A escola, como espaço de socialização e construção de vínculos, torna-se também lugar onde a vida e a morte se encontram – e precisam ser compreendidas na sua interdependência. Trabalhar com o luto na escola não é uma tarefa simples, pois nos convida a lidar com as nossas próprias compreensões sobre a vida na relação com a morte, com o medo, a fragilidade e com a finitude – tanto dos estudantes quanto dos profissionais que ali atuam. Como destacam Kovács (2021) e Rocha e Negreiros (2024), falar sobre a morte é falar sobre a vida, e permitir que essa temática entre na escola é abrir espaço para uma educação e formação humana emocional crítica, capaz de transformar sujeitos mais conscientes de si e do outro.

O trabalho realizado revelou que o luto não pode ser reduzido a um evento pontual. Ele exige continuidades, revisitas, espaços de escuta que se mantenham abertos, mesmo após o encerramento de ações emergenciais. A comunidade precisa ser fortalecida para lidar com situações de perdas e isso implica investir em formações permanentes sobre o tema, criar protocolos de acolhimento, e, principalmente, fomentar uma cultura escolar onde sentir não seja sinal de fraqueza, mas de humanidade.

Com adolescentes, em diálogo com Domingos e Maluf (2003) e Dias (2011), o luto se manifesta de forma intensa, desorganizando, por vezes, projetos, sonhos e certezas. A morte, nesse período da vida, confronta a ideia de invencibilidade, de um futuro sempre garantido. Por isso, é essencial trabalhar o luto com delicadeza, gentileza, sensibilidade, mas sem omissão, permitindo que esses jovens possam nomear sua dor, reconhecer suas fragilidades e, ao mesmo tempo, reconstruir sentidos para continuar. Há esperança no luto, desde que haja espaço para contar a história para dar forma aos afetos que permanecem (Araújo, 2024).

Considerando as atribuições da psicóloga escolar e educacional (CFP, 2019), as intervenções foram realizadas a nível institucional, envolvendo a escuta e acolhimento de familiares, servidores e estudan-

tes, bem como ações formativas sobre as manifestações de possíveis sintomas e consequências do luto para cada integrante da comunidade escolar. A experiência mostrou que abordar uma temática como a finitude do ser humano exige não apenas a orientação teórica-metodológica e técnica sobre o luto, mas, sobretudo, uma atenção profunda aos aspectos emocionais que atravessam essa vivência.

A equipe psicossocial do Programa Ouvir e Acolher da regional de educação de Posse reforçou a necessidade de intensificar o trabalho com os servidores, já que muitos absorveram as dores dos e das estudantes, o que desencadeou um processo mais prolongado de mal-estar e adaptação entre os adultos que, ao mesmo tempo, precisavam sustentar o vínculo com os estudantes como referências significativas e pontos de apoio reconhecidos diariamente.

Apesar das orientações frequentes da psicologia sobre autocuidado, limites e a importância de pedir ajuda, ficou claro que essa é uma construção contínua. A intervenção evidenciou que a mediação e o acompanhamento dessa demanda não podem recair exclusivamente sobre um único profissional, sendo essencial a atuação conjunta da equipe multiprofissional, além do apoio e troca entre colegas como forma de cuidado também como quem cuida e é referência afetiva para a comunidade escolar. É imprescindível o olhar e parceria da equipe multiprofissional, além das trocas com outros profissionais, devido à alta demanda e intensidade emocional que configura uma intervenção em lutos e perdas.

A escola, como um ambiente coletivo e promotor de transformações, se mostrou fértil para ações em grupos, intencionalmente agregados pelos próprios adolescentes, que ampliaram os diálogos e possibilitaram o fortalecimento de relações cotidianas de apoio e cuidado. Destaca-se, ainda, a importância de trabalhar no contexto escolar a educação para a morte (Kovács, 2021), favorecendo o enfrentamento em situações de perdas e crises com recursos próprios, promovendo a comunicação aberta, expressão legítima dos sentimentos e necessidades de cada sujeito, e desmitificando os temas da morte, do morrer e do luto.

Torna-se, portanto, urgente a validação de protocolos, nas secretarias de educação e escolas de uma forma geral, que orientem os e as profissionais diante de situações de luto, garantindo uma atuação mais assertiva e cuidadosa, tanto com a comunidade escolar, quanto com os próprios profissionais envolvidos.

Nosso compromisso ético, enquanto profissionais da Psicologia, o que acreditamos também ser a posição de nossos colegas de equipe do Serviço Social pelas trocas que realizamos no trabalho cotidiano, é seguir alimentando essa escuta. A continuidade desse trabalho implica em:

- Fortalecer redes de apoio internas e externas à escola;
- Incluir o tema da morte e do luto nas formações pedagógicas;
- Criar rituais escolares de despedida e memórias afetivas;
- Promover a escuta de adolescentes sobre suas concepções de vida e morte;
- Atuar na prevenção do sofrimento emocional crônico, com atenção a sinais de risco à vida e à saúde mental, entre outros.

Por fim, a intervenção que realizamos não encerra o processo, mas inaugura um caminho de cuidado contínuo, onde a dor encontra abrigo e a escola se reafirma como um espaço de vida – mesmo diante da morte. Que possamos seguir acolhendo as memórias afetivas daqueles que perdemos, enquanto cuidamos dos que permanecem.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020. Acesso em 10 mar. 2025.

ARAUJO, M. O. Lutos e perdas no contexto escolar. Manejo técnico operacional do trabalho psicossocial realizado no Polo Leste goiano. **Semana de formação das equipes psicossociais**, jul. 2024 (material não publicado).

BASTOS, A. C. de S. B. **Significados de cuidados paliativos narrados pela equipe de saúde na Oncologia Pediátrica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

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://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro--2019-789559-publicacaooriginal-159616-pl.html. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Subsídios para implementação da Lei 13.935/2019**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia-e-servico-social-na-educacao--e-debatida / DocumentodeSubsdiosparaaImplementaodaLei13.9352019.pdf. Acesso: 07 fev. 2025.

COMBINATO, D. S.; QUEIROZ, M. de S. Morte: uma visão psicossocial. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 209-216, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200010. Acesso em: 23 de mar de 2025.

COMBINATO, D. S.; QUEIROZ, M. de S. Um estudo sobre a morte: uma análise a partir do método explicativo de Vigotski. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 9, p. 3893-3900, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001000025. Acesso em: 23 de mar de 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf/. Acesso em: 23 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1a edição. Volume 1. Brasília: CFP, 2022.

COSTA, F. A. T. C.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 55, p. 205-223, 2011. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

DIAS, E. T. D. M. Adolescência e morte: representações e significados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 273–281, dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200009. Acesso em: 22 mar. 2025.

DOMINGOS, B.; MALUF, M. R. Experiências de perda e de luto em escolares de 13 a 18 anos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 577–589, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300016. Acesso em: 12 abr. 2025.

FRANCO, M. H. P.; SANTOS, J.V. Luto é um processo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos***,* n. 496, out. 2016. Disponível em https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6684-maria-helena-pereira-franco Acesso: 23 mar. 2025.

GANDIN, R. V. A construção dos significados na teoria de Vygotsky: possibilidades cognitivas para a realização da leitura. **Revista Criar Educação** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESC, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/1178. Acesso em: 30 mar. 2025.

GUZZO, R.S.L.; MOREIRA, A.P.G.; MEZZALIRA, A.S.C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. *In:* DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (orgs). **Psicologia escolar crítica:** teoria e prática nos contextos educacionais. São Paulo: Editora Alínea, 2016, p.21-36.

KOVÁCS, M. J. Educadores e a morte. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p.71-81, jun. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100008. Acesso em: 10 abr. 2025.

KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte:** quebrando paradigmas Novo Hamburgo, RS: Sinopsys Editora, 2021.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-Histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In:* GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014. p. 153-175.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de **Psicologia escolar:** construção e consolidação da identidade profissional. 4. edição. Campinas, SP: Alínea, 2014.

MELO, A. R. P. **Processo De Luto:** O Inevitável percurso face a inevitabilidade da morte, 2004. Disponível em: https://www.integra.pt/textos/luto.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

MOREIRA, A.P.G.; GUZZO, R.S.L. A psicologia que defendemos na escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores do 'Voo da Águia'. *In*: GUZZO, R. de S. L. (org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.13-26.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROCHA, J. O.; NEGREIROS, F. Perdas e luto: práticas em psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-259335. Acesso em: 21 abr. 2025.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.23-34.

SOARES, E. G. B.; MAUTONI, M. A. de A. G. **Conversando sobre o luto.** São Paulo: Ágora, 2013.

SOBKIN, V. S.; KLIMOVA, T. A.; PRESTES, Z.; TUNES, E.; SANTOS de. "Linhas do luto": Sobre a autodeterminação nacional e cultural de L. S. Vigotski. **Educação em Foco**, 29 (Especial), e29005, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.43024. Acesso em: 16 mar. 2025.

THEBAS, C.; AMARAL, A. C. **De mãos dadas:** Um palhaço e um psicólogo conversam sobre a coragem de viver o luto e as belezas que nascem da despedida. São Paulo: Paidós – Editora Planeta, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução J. L. Camargo; revisão técnica J.C. Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas III** Madrid: Visor Distribuiciones, 1995.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas IV.** São Paulo: Martins Fontes 2013.

YALOM, I. D. **De frente para o sol**: como enfrentar o medo e superar o terror da morte. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

Intervenções da Psicologia Escolar na prevenção e enfrentamento à violência na escola: a experiência do CEPAE/UFG

Anna Carime Souza
Thales Cavalcanti e Castro

Introdução

A violência, enquanto fenômeno social, complexo e multicausal, atravessa os diversos espaços da vida em sociedade, incluindo o ambiente escolar. Inserida em um contexto de profundas desigualdades sociais, culturais e econômicas, a escola não é apenas afetada pela violência que se origina no contexto social mais amplo, mas também se configura como um espaço onde conflitos e tensões podem emergir e, por vezes, reproduzir práticas violentas. Ainda assim, o espaço escolar permanece como um dos principais ambientes de promoção do desenvolvimento humano e da cidadania.

No Brasil, as políticas públicas e a legislação vigente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei 13.431/2017, afirmam o direito das crianças e adolescentes a viverem livres de todas as formas de violência e atribuem à escola um papel essencial na sua proteção integral. Dessa forma, o trabalho educativo não pode se restringir à transmissão de conteúdos curriculares, mas deve também englobar ações intencionais voltadas à construção de um ambiente seguro, respeitoso e promotor de direitos.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), como instituição que conjuga ensino, pesquisa e extensão na educação básica[5], tem assumido, de forma consciente e estruturada, seu compromisso com a prevenção e o enfrentamento da violência. Ciente dos desafios impostos por essa realidade, a escola construiu, ao longo dos anos, uma série de práticas e protocolos voltados tanto à proteção de seus estudantes quanto à promoção da cultura de paz e da convivência respeitosa.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar criticamente as ações desenvolvidas pela equipe de Psicologia Escolar do CEPAE/UFG, a partir de 2022, após o retorno às aulas presenciais no contexto pós-pandemia de covid-19, abordando desde intervenções individuais até ações coletivas e institucionais. Ao relatar esta experiência, pretendemos contribuir para o debate acadêmico e profissional sobre o papel da Psicologia Escolar na promoção de ambientes educacionais mais seguros, inclusivos e comprometidos com a dignidade e os direitos humanos.

O capítulo está organizado nas seguintes seções: inicialmente é apresentada uma breve fundamentação teórica sobre a violência no contexto escolar e a atuação em Psicologia Escolar; na sequência é apresentado o percurso metodológico sobre as experiências relatadas; e, finalmente, são apresentados os relatos de ações de enfrentamento às situações de violência na escola, com seus resultados.

Violência no contexto escolar: conceito, formas de manifestação e distinções conceituais

A violência é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como o uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaçado, contra si próprio, outra pessoa, grupo ou comunidade, que resulte ou possa resultar em lesão, morte, dano psicológico, prejuízo

5 O CEPAE/UFG é um colégio de aplicação que oferece educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para toda a comunidade de Goiânia (Goiás) e região. Tem atualmente em torno de 780 estudantes nessas etapas de ensino. Possui entre seus profissionais da educação, psicólogos escolares, desde a década de 1970, bem como assistentes sociais.

ao desenvolvimento ou privação de direitos (Krug *et al*., 2002). No espaço escolar, essa definição é ampliada para incluir não apenas agressões físicas, mas também formas sutis e simbólicas de violência, como humilhações, exclusões sociais e discriminações.

A literatura acadêmica tem apontado a importância de diferenciar conceitualmente as formas de violência relacionadas ao ambiente educacional. Charlot (2002) propõe três categorias distintas:

- Violência na escola: diz respeito às violências que adentram o espaço escolar, mas têm origens externas à instituição, como conflitos sociais, familiares ou comunitários que se manifestam no cotidiano escolar.

- Violência da escola: refere-se às práticas internas da própria instituição que podem gerar sofrimento, tais como metodologias pedagógicas autoritárias, discriminação, exclusão e violência institucional.

- Violência contra a escola: envolve ataques direcionados à instituição escolar enquanto espaço simbólico e físico, como atos de vandalismo, agressões contra docentes ou depredações.

Essa classificação, discutida também por Abramovay e Rua (2003) e Priotto e Boneti (2009), permite compreender a escola como um espaço impactado pelas violências sociais e como um agente que, em certas circunstâncias, pode reproduzir práticas violentas.

Além dessa tipologia, autores como Abramovay *et al.* (2002) alertam para a multiplicidade de formas de violência vivenciadas no cotidiano escolar, classificando-as em físicas, psicológicas, simbólicas, patrimoniais, raciais, de gênero e homofóbicas. Nesse sentido, Nesello *et al.* (2014) em revisão sistemática, confirmam que a violência escolar pode ser compreendida de maneira abrangente, considerando diferentes modalidades que afetam estudantes e profissionais da educação.

No cotidiano da Psicologia Escolar do CEPAE, percebe-se vários tipos de violência, como: física, psicológica, intimidação sistemática, violência institucional, patrimonial, negligência ou abandono, trabalho infantil, violência autoprovocada, violência doméstica ou familiar e

violência baseada em intolerância. Nesta última, incluem-se: racismo, machismo, etarismo, lgbtfobia, capacitismo, gordofobia, misoginia, classismo, xenofobia, intolerância religiosa e qualquer outro tipo de discriminação ou violência contra pessoas ou grupos específicos.

Assim, compreender a violência na escola exige uma abordagem multidimensional, que reconheça suas múltiplas origens, suas variadas expressões e seus impactos na formação de sujeitos em desenvolvimento. O reconhecimento dos diversos tipos de violência é fundamental para a formulação de estratégias de prevenção e enfrentamento adequadas ao contexto educacional pela Psicologia Escolar.

Psicologia Escolar na prevenção e enfrentamento da violência

A Psicologia Escolar desempenha um papel fundamental no enfrentamento da violência no contexto educacional. Sua atuação volta-se para ações coletivas, institucionais e de natureza preventiva que devem estar ancoradas na promoção de direitos, na mediação de conflitos, na orientação às equipes escolares e na construção de espaços de convivência democrática. Como apontam Guzzo *et al.* (2010), cabe a este profissional ultrapassar a atuação restrita ao atendimento individualizado e comprometer-se com a transformação das relações institucionais que reproduzem sofrimento e exclusão.

De acordo com a Nota Técnica nº 8/2023 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), o enfrentamento das violências na escola demanda a integração dos psicólogos escolares com a rede de proteção, articulando sua prática à política pública de educação e às políticas sociais intersetoriais. A Psicologia Escolar deve atuar na escuta sensível e qualificada dos estudantes, no planejamento de ações preventivas em sala de aula e na formação de professores para o reconhecimento de fatores de risco e de proteção (CFP, 2023).

A atuação da Psicologia Escolar deve adotar uma perspectiva crítica, segundo as referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia para atuação na educação básica (2019), analisando o contexto social e institucional em que a violência se manifesta, e não

individualizando as causas dos comportamentos violentos. Assim, a violência escolar é entendida como expressão de tensões sociais mais amplas, que exigem intervenções institucionais e comunitárias articuladas. Nesse sentido, é imprescindível que as práticas dentro deste campo de atuação contribuam para a transformação das relações interpessoais, a promoção da cultura de paz e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à escola.

Percurso metodológico

As ações realizadas no CEPAE/UFG que serão relatadas neste capítulo se fundamentam nos princípios relatados anteriormente e envolvem atividades individuais e coletivas com toda a comunidade escolar. Os participantes, portanto, são os estudantes, os professores, as coordenações, os servidores técnico-administrativos e as famílias.

Os procedimentos envolvem: observação, escuta qualificada, grupos de trabalho para elaboração de material e discussão coletiva, rodas de conversa, debates, contação de história, dentre outros. São procedimentos variados, a depender dos objetivos e do público. Os procedimentos serão apresentados com maior detalhamento nos relatos as seguir.

Identificação e intervenção em situações de violência na escola

A prevenção da violência no ambiente escolar deve ser orientada por princípios que garantam a proteção integral dos sujeitos e a promoção de um ambiente educacional seguro e inclusivo. Entre os princípios que fundamentam as práticas de prevenção, destacam-se:

- Proteção integral: em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei 13.431/2017, a escola deve assegurar condições para o pleno desenvolvimento físico, psicológico, moral e social dos estudantes, sem exposição a qualquer forma de violência (Brasil, 1990; Brasil, 2017).
- Promoção da cultura de paz: segundo Galtung (1990), a cultura de paz não se refere apenas à ausência de violência

direta, mas à construção ativa de relações baseadas em respeito, justiça e equidade. A escola deve fomentar práticas de convivência respeitosa e solidária.

- Prevenção contínua e proativa: a prevenção deve ser parte integrante da rotina escolar, promovendo ações educativas que abordem temas como diversidade, direitos humanos, resolução de conflitos e empatia (Abramovay; Rua, 2003; Priotto; Boneti, 2009).
- Trabalho em rede: o enfrentamento da violência exige a articulação da escola com a rede de proteção social, envolvendo serviços de saúde, assistência social, justiça e segurança pública, como preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Brasil, 1990).
- Escuta qualificada e não revitimização: A abordagem das situações de violência deve priorizar a proteção da vítima, evitando práticas que revitimizam ou expõem indevidamente crianças e adolescentes, conforme previsto no Decreto 9.603/2018 (Brasil, 2018).

Esses princípios orientam uma atuação integrada e transformadora, na qual a escola se afirma não apenas como espaço de reprodução de conhecimentos, mas como um espaço de defesa e promoção de direitos humanos, além de proteção das crianças e adolescentes vítimas de violências. E são estes mesmos princípios citados que orientam as ações desenvolvidas na escola, inclusive a identificação e intervenção em situações de violência na escola.

Nos últimos anos, temos observado no CEPAE/UFG um aumento na quantidade de relatos espontâneos de situações de *bullying*, assédio e outras formas de violência, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores/as e familiares. Os casos de violência contra crianças e adolescentes chegam à escola por vários meios, principalmente através de comentários espontâneos e/ou relatos formais realizados por estudantes, professores, funcionários e familiares.

Entre os estudantes, a escola adota estratégias ativas de incentivo aos relatos de violência sofrida, como a realização de rodas de conversa, campanhas de sensibilização e a divulgação de canais acessíveis de comunicação direta com a equipe de Psicologia Escolar. Assim, uma parte expressiva dos relatos chega por meio de estudantes – seja por iniciativa própria ou a partir da mediação de colegas de turma.

Além disso, são registrados relatos provenientes de familiares, de colegas, de professores durante reuniões pedagógicas e conselhos de classe, bem como de servidores técnico-administrativos. A observação cotidiana dos profissionais da educação, que mantêm contato próximo com os estudantes, também se configura como importante via de identificação, sobretudo pela atenção a sinais de sofrimento emocional, exclusão social, mudanças bruscas de comportamento e relatos indiretos de situações de violência.

Uma vez identificado um caso de violência, a intervenção segue um conjunto articulado de procedimentos, efetivados pela equipe de Psicologia Escolar, coordenação pedagógica, direção da escola e/ou servidores da escola de confiança da criança ou adolescente que sofreu uma situação de violência.

A partir de uma escuta inicial qualificada, desenvolvida pelos psicólogos escolares e/ou assistentes sociais da escola, um plano de ação específico para cada situação é planejado e executado, sempre respeitando o sigilo e os direitos dos sujeitos envolvidos. Nos casos em que se configura risco à integridade física ou emocional do/a estudante, procede-se à orientação e ao encaminhamento para as instâncias competentes da rede de proteção, como o Conselho Tutelar e/ou serviços de saúde mental.

A equipe de Psicologia Escolar busca manter o acompanhamento contínuo do estudante e de sua família, oferecendo apoio, orientação e monitoramento para a prevenção de novos episódios de violência e para o fortalecimento dos fatores de proteção. Devido aos casos acompanhados pelos psicólogos escolares, percebeu-se uma necessidade de organizar e sistematizar o que precisa ser feito pela

escola diante de situações de violência. Por este motivo, coordenou-se um grupo de profissionais da instituição para discutir e construir o *Protocolo de ações frente às situações de violência contra crianças e adolescentes na escola*[6], nos anos de 2023 e 2024. Este documento foi elaborado através de reuniões específicas que contou com a participação de coordenadores, docentes, técnicos em educação, representantes de estudantes e familiares, sob a coordenação da equipe de Psicologia Escolar.

O protocolo visa também promover a definição de papéis entre os diferentes setores da escola e fortalecer a atuação em rede com os serviços externos de proteção. Este documento sistematiza procedimentos de identificação, acolhimento, encaminhamento e acompanhamento de casos de violência, além de orientar todos os servidores da escola e homogeneizar as ações realizadas nestas situações, prevenindo a revitimização. Para se alcançar estes objetivos está sendo realizada uma série de capacitações sobre a identificação e intervenção na escola em casos de violência contra crianças e adolescentes.

Os relatos de violência e as intervenções realizadas em nível individual evidenciam a importância de desenvolver ações preventivas que considerem a violência como um fenômeno complexo e coletivo, e não apenas como eventos isolados. Reconhecendo essa necessidade, a escola implementou diversas iniciativas voltadas à promoção de uma cultura de paz e ao fortalecimento da convivência ética. A seguir, apresentamos as principais ações coletivas desenvolvidas nesse percurso.

Ações coletivas desenvolvidas no CEPAE/UFG

Nesta seção, relataremos algumas das ações de prevenção e intervenção realizadas na escola. É importante dizer que estas são ações criadas dentro do contexto e necessidades desta instituição de ensino, de acordo com as situações e pessoas que fazem parte da comunidade escolar apresentada aqui. Realidades diferentes podem

6 Este documento pode ser acessado no site do CEPAE/UFG: www.cepae.ufg.br

requerer ações diferentes e é essencial que isto seja observado. A presença e participação do psicólogo escolar no cotidiano da instituição proporciona a oportunidade de compreender mais a escola e suas necessidades e possibilita o desenvolvimento de ações e projetos adequados à realidade, portanto, mais eficientes.

Outro ponto a se destacar é que as ações foram desenvolvidas em parceria com outros profissionais da instituição, pois a responsabilidade da prevenção e intervenção à violência na escola precisa ser de todos que fazem parte dela e não apenas de psicólogos escolares.

Lembramos ainda que estas atividades aconteceram após o período de isolamento social devido a pandemia de covid-19. Não fizemos uma pesquisa da realidade escolar, mas foi possível observar que, logo após o retorno às atividades presenciais, algumas relações estavam mais difíceis, e conflituosas. Isso ocorreu porque certas habilidades sociais podem não ter sido plenamente aprendidas ou desenvolvidas pelos estudantes, resultando em um aumento na frequência dos conflitos. Mesmo após alguns anos do retorno presencial às escolas, ainda percebemos algumas consequências do referido isolamento, o que pode ter influenciado também as situações de violência presenciadas na escola.

A seguir apresentaremos resumidamente as atividades desenvolvidas para enfrentar coletivamente este contexto e prevenir as violências observadas. É importante frisar que as intervenções foram construídas em equipe, sempre articuladas com a equipe pedagógica da escola, pois não se faz Psicologia Escolar de forma isolada. É essencial a parceria de todos os trabalhadores da educação, dos estudantes e de seus familiares, pensando coletivamente as ações na busca por uma escola mais justa, democrática, ética e inclusiva. Além disso, é necessário lembrar que estas ações são consequências de todo um processo de conquista de espaço e valorização, construídas aos poucos, começando pequenas e crescendo na medida da articulação com toda a comunidade escolar, sempre objetivando ações integradas e contínuas que se juntam às outras atividades desenvolvidas na escola.

1. Discussão sobre bullying

O *bullying* é caracterizado como intimidação sistemática, incluindo violências físicas ou psicológicas, de forma intencional e repetitiva, sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015). A literatura contemporânea aponta que o envolvimento em situações de *bullying* é fluido - a mesma pessoa pode, em diferentes momentos, ser vítima, agressora ou testemunha (Swearer Napolitano *et al.*, 2010). Isso reforça a necessidade de abordagens educativas que não rotulem os indivíduos, mas que promovam reflexão crítica e empatia.

É uma violência presente no cotidiano escolar, principalmente no ensino fundamental e no ensino médio. Dessa forma, foram estas etapas de ensino mais visadas para o desenvolvimento de algumas ações de prevenção. Entretanto, é importante ressaltar que desde a educação infantil as professoras trabalham o respeito ao colega e a boa convivência com as diferenças entre as pessoas.

Uma das ações coletivas feitas em relação a este tipo de violência ocorreu no ano de 2023. Inicialmente fizemos uma discussão sobre o tema com docentes em reuniões específicas, em que também discutimos a nossa realidade e as possíveis ações que poderiam ser desenvolvidas na escola. Depois disso repassamos materiais educativos para que usassem em suas salas de aula, com sugestões de atividades. Dessa forma, planejamos juntos uma semana voltada para discussões sobre o *bullying*.

No âmbito das turmas, foram organizadas atividades de discussão sobre o tema, com apoio de materiais educativos, vídeos e técnicas de grupo reflexivas. Um dos marcos dessas ações foi o "Dia D contra o *bullying*", em que a escola paralisou todas as outras atividades para se voltar a um momento único no qual os/as estudantes realizaram apresentações artísticas (teatros, músicas, poesias, cartazes e exposições) produzidas por grupos durante os debates, mas também realizados individualmente por eles, abordando o respeito às

diferenças, o enfrentamento da violência e a promoção da empatia. As inscrições foram abertas para todos antecipadamente, entretanto também houve um momento de "palco aberto", em que mais pessoas puderam se apresentar. O objetivo deste momento foi utilizar a arte como forma de prevenção, mostrando que podemos construir um ambiente humano, criativo, empático e inclusivo na escola.

A partir deste evento, no decorrer do ano citado e nos seguintes, outras ações semelhantes foram sendo realizadas buscando a prevenção do *bullying*, sempre em parceria com a equipe pedagógica da escola. A figura 1 apresenta um registro da atividade artística sobre o *bullying*.

Figura 1 - Apresentação de estudantes sobre atividades contra o *Bullying*

Fonte: Produzido pelos autores

2. Prevenção da Violência Sexual

A escola integra a *Rede de Atenção a Crianças, Adolescentes e Mulheres em Situação de Violência de Goiânia*, fortalecendo sua articulação externa e ampliando as possibilidades de encaminhamento e proteção. Desta forma, também participa anualmente da campanha do "Faça bonito" de prevenção e conscientização sobre violência sexual contra crianças e adolescentes, em alusão ao dia 18 de maio (Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes).

A prevenção da violência sexual na escola é trabalhada com base em práticas educativas adaptadas à faixa etária dos/as estudantes, como contação de histórias, rodas de conversa, exibição de curtas-metragens e debates temáticos. A equipe de psicologia escolar articula e incentiva os docentes no planejamento e execução destas atividades, participando conjuntamente em algumas delas. As atividades buscam desconstruir tabus sobre o tema e fortalecer o reconhecimento de direitos, a identificação de situações de risco e a busca por apoio.

Nos anos de 2023 e 2024, durante as ações, estudantes foram incentivados a expressar seus aprendizados por meio da produção de desenhos, cartas e textos reflexivos. O objetivo era escrever, em conjunto com a referida rede, um documento que seria enviado para autoridades da cidade, do estado ou do país. Participaram desta ação, turmas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio da escola. Essas produções foram reunidas em um e-book[7], que foi enviado a membros da rede de proteção, autoridades do sistema de justiça, do poder executivo e representantes políticos, como forma de dar voz às crianças e adolescentes sobre o enfrentamento da violência sexual.

Este ainda é um tema presente nas ações de prevenção, devido à sua gravidade e silenciamento das vítimas, que precisam se fortalecer e perceber que podem ser protegidas e apoiadas para conseguir

7 Este ebook pode ser encontrado no site do Cepae/UFG: www.cepae.ufg.br

denunciar. A figura 2 apresenta um registro de material produzido pelos estudantes.

Figura 2 - Mural realizado por crianças da educação infantil após atividades de prevenção à violência sexual.

Fonte: Produzido pelos autores

3. Festival Viva

A partir de uma percepção ampliada e crítica de saúde mental, em que não percebemos apenas um indivíduo isolado, mas sim um sujeito que faz parte de um contexto sócio-histórico-político, entendemos a escola também como um espaço de cuidado, proteção e acolhimento. Desta forma, pensando também no enfrentamento e prevenção às violências autodirigidas, como: suicídio, tentativas de suicídio, pensamentos suicidas e automutilação. Nesse sentido, realizamos anualmente um evento chamado "Festival Viva", que utiliza a arte para valorizar a vida, o autocuidado e o cuidado coletivo.

Este projeto se baseou nos Saraus de arte que eram realizados no CEPAE durante o período de isolamento social devido à pandemia

de covid 19 e que teve bons resultados. Atualmente, é desenvolvido em parceria com os professores do departamento de artes, que apoiam e incentivam a participação de todos. A cada ano o evento se amplia com mais parceiros de outros departamentos da instituição e apoio do corpo estudantil.

O festival envolve várias formas de expressões artísticas de estudantes e servidores da escola, exposições de produções estudantis e conversas sobre emoções, sentimentos e convivência. Através da arte e do protagonismo juvenil, busca-se estimular a expressão emocional, a empatia, a valorização da vida e o respeito às diferenças. A figura 3 apresenta o material de divulgação do evento.

Figura 3 - Imagens de divulgação do Festival Viva

Fonte: Produzido pelos autores

4. Semana da Cultura de Paz

Outro projeto desenvolvido anualmente (desde 2023) é a "Semana da Cultura de Paz" em que várias ações são desenvolvidas com objetivos de prevenção aos diversos tipos de violência, de promoção dos direitos humanos e de construção de uma cultura de paz na escola. A cada edição este projeto é desenvolvido de forma diferente, dependendo das necessidades percebidas na escola e da discussão

da equipe de Psicologia Escolar com todos os outros trabalhadores da educação envolvidos.

De uma forma geral, já foram realizadas atividades culturais e educativas, exibição de filmes e curtas, produção e apresentação de poesias, apresentações musicais, campanhas de solidariedade, rodas de conversa, palestras, oficinas e atividades em sala de aula articuladas com o conteúdo de cada disciplina.

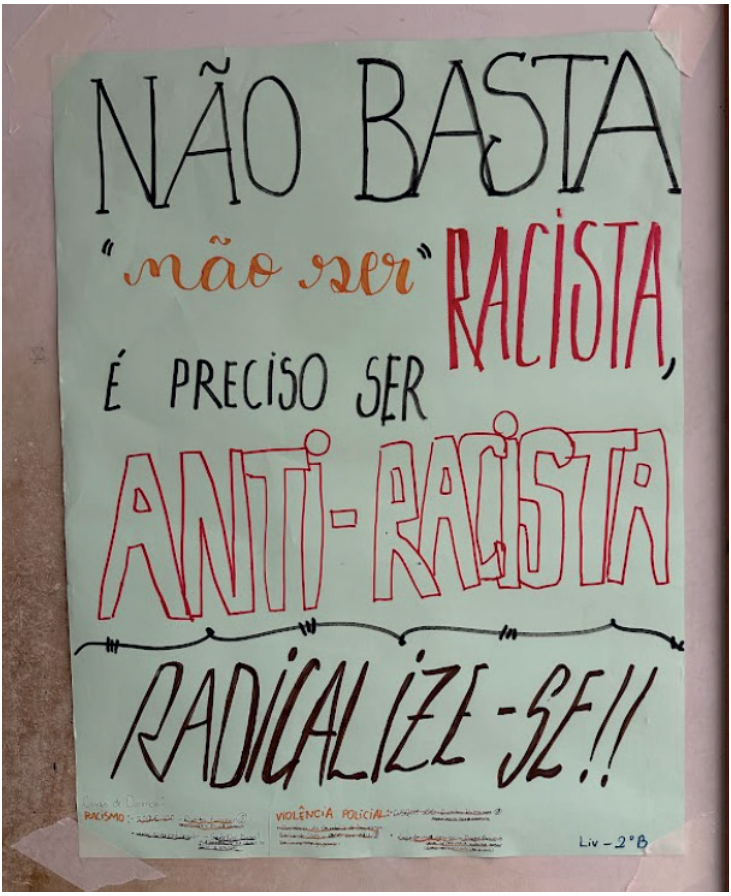
A cada ano, mais pessoas da comunidade escolar se envolvem com este projeto, demonstrando a sensibilização para as temáticas e a responsabilidade da escola frente à prevenção às violências e a promoção dos direitos humanos, cumprindo inclusive a legislação vigente[8]. Atualmente, este projeto faz parte do calendário escolar e a sua coordenação se ampliou, não sendo mais apenas uma responsabilidade da equipe de Psicologia Escolar, mas de uma comissão de profissionais da escola. As figuras 4 e 5 apresentam materiais produzidos na Semana da cultura da paz.

Figura 4 - Painel interativo confeccionado na Semana da Cultura da Paz (2025).

Fonte: Produzido pelos autores

8 Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Lei nº 13.185/2015, Lei nº 13.663/2018, Decreto nº 9.603/2018, Lei 14.164/2021, Lei nº 14.344/2022 e Lei 14.986/2024.

Figura 5 - Cartaz produzido por estudantes em oficina na Semana da Cultura da Paz (2025)



Fonte: Produzido pelos autores

5. Assembleias de estudantes

Este é um projeto ainda no início, mas com grande potencial de se desenvolver. A equipe de Psicologia Escolar iniciou um debate sobre a importância de termos na instituição espaços de diálogos e democratização das relações, objetivando a construção de valores éticos e de cidadania entre os estudantes, como estratégia de apoio à resolução coletiva de conflitos e prevenção à violência (Puig *et al.*, 2000; Araújo, 2008; TV Escola, 2013).

O projeto piloto se desenvolveu no ano de 2024, a partir de demandas específicas de algumas turmas. Com apoio de professores do ensino fundamental e do ensino médio, realizamos uma série de assembleias em sala de aula que trouxeram à tona todas as dificuldades da turma, os incômodos e os conflitos. A partir deste levantamento inicial, discutiu-se com o grupo estratégias de enfrentamento individuais, coletivas da turma e da escola. Algumas destas estratégias foram colocadas em prática e outras não. A avaliação do projeto piloto levantou alguns pontos de melhoria que precisam ser discutidos por toda a escola, como a necessidade de espaços e horários definidos para as assembleias acontecerem, bem como a capacitação de servidores para conduzir estes momentos.

Assim, existe uma previsão de continuidade deste espaço democrático de diálogo e resolução de conflitos nos anos iniciais do ensino fundamental, com uma reorganização da coordenação pedagógica e de docentes para contemplar esta ação.

6. Criação de uma comissão de enfrentamento da violência na escola

Como já afirmamos anteriormente, a equipe de Psicologia Escolar está integrada à escola e trabalha de maneira colaborativa com outras equipes e servidores, nunca de maneira isolada. Desta forma, buscando a ampliação do trabalho desenvolvido em relação às violências que chegam à escola e a partir do debate conduzido para a construção do Protocolo de ações frente às situações de violência contra crianças e adolescentes, sugerimos a criação de uma comissão que envolvesse toda a comunidade escolar.

Esta sugestão foi aceita por toda a escola e foi criada a *Comissão de combate à violência contra crianças e adolescentes e promoção da cultura de paz*, da qual fazem parte psicólogos escolares e outros servidores técnico-administrativos da escola, docentes de todas as etapas de ensino e coordenadores pedagógicos. Esta comissão tem as seguintes atribuições:

- Estimular e acompanhar no CEPAE/UFG um programa contínuo e coerente de prevenção e conscientização em relação à violência contra crianças e adolescentes para toda a comunidade escolar.
- Promover a inserção no currículo do CEPAE/UFG dos temas de prevenção à violência regulamentados pela legislação brasileira.
- Promover no CEPAE/UFG a mediação dialógica de conflitos, a cultura da paz e a promoção dos direitos humanos.
- Acompanhar a implantação do Protocolo.
- Coordenar o curso de formação para os servidores da escola.
- Verificar necessidade de alteração do regimento interno nas questões relacionadas à violência na escola e ao Protocolo.
- Divulgação do Protocolo para toda a comunidade escolar.
- Melhorar o registro interno de todos os casos de violência no CEPAE/UFG.

A criação desta comissão, com representantes de todas as etapas de ensino e áreas da instituição, juntamente com os psicólogos escolares, representou um avanço para a ampliação do debate sobre prevenção e intervenção nas situações de violências contra crianças e adolescentes. Percebemos ainda um maior engajamento em todas as ações desenvolvidas, demonstrando a importância de que as ações do psicólogo escolar sejam feitas de forma colaborativa com toda a comunidade escolar.

Considerações finais

O estabelecimento de canais de escuta acessíveis e a formação contínua da comunidade escolar são necessários para a construção de um ambiente no qual a violência pode ser reconhecida, nomeada e enfrentada. Neste sentido, a consolidação da rede de proteção interna, com maior articulação entre Psicologia Escolar, coordenações pedagógicas, gestão escolar e professores/as no planejamento de estratégias de intervenção cumpre um importante papel.

Apesar dos avanços descritos, permanecem desafios significativos na superação das violências escolares. Reconhece-se que a violência é um fenômeno estrutural, alimentado por desigualdades sociais, culturais e econômicas que extrapolam os muros da escola e que não pode ser tratado como mera questão comportamental individual. Em alguns casos, a baixa adesão de famílias e a dificuldade de articulação com serviços da rede externa de proteção dificultaram a efetividade das intervenções planejadas. Além disso, a manutenção das práticas preventivas exige um esforço contínuo de formação, articulação e sensibilização de toda a comunidade escolar, resistindo à lógica de ações pontuais e reativas.

Nesse cenário, o trabalho da Psicologia Escolar revela-se imprescindível, mas também profundamente desafiador. O psicólogo escolar não deve ser visto como alguém que vai solucionar sozinho os problemas da escola, mas como alguém que atua em articulação com a comunidade escolar, contribuindo para a construção coletiva de alternativas frente às situações de conflito e violência. A experiência relatada evidencia que a presença ativa da Psicologia Escolar – articulando intervenções individuais, coletivas e institucionais – foi fundamental para criar espaços de escuta, mediação e fortalecimento da cultura de paz. No entanto, como nos alerta Patto (1999), assumir uma Psicologia Escolar crítica implica enfrentar os fatores sociais da exclusão e resistir à tendência de naturalizar conflitos escolares como problemas intrínsecos aos estudantes.

Dessa maneira, os desafios enfrentados apontam para a necessidade de investimentos permanentes na construção da cultura de paz, na consolidação de práticas intersetoriais de proteção integral, na formação de profissionais da educação que saibam lidar com a afetividade dentro da escola, apoiando os processos de mediações de conflitos e melhoria das relações interpessoais. Mais do que oferecer respostas prontas, a Psicologia Escolar deve manter-se comprometida com a construção coletiva de alternativas para a promoção da dignidade, da diversidade, da ética e da justiça no cotidiano escolar,

reconhecendo a complexidade dos processos sociais que atravessam a escola e atuando de maneira crítica e emancipadora.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, J.G.; PINHEIRO, L. de C.; LIMA, F. de S.; MARTINELLI, C. da C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação** - FaE/PPGE/UFPel, v.31, p. 115-131, jul./dez. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1743/1623. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

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". **Diário Oficial da União**: Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.663, 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, 15 mai. 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 dez. 2018b. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9603&ano=2018&ato= 5a7gXRE1keZpWTf1d. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**: Brasília, 10 jun. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente, nos termos do § 8º do art. 226 e do § 4º do art. 227 da Constituição Federal e das disposições específicas previstas em tratados, convenções ou acordos internacionais de que o Brasil seja parte; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei de Crimes Hediondos), e 13.431, de 4 de abril de 2017,

que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 24 mai. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14344.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União: Brasília**, 25 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica CFP nº 8/2023**. A psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Brasília: CFP, 2023. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-violencia-nas-escolas.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. F. Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nesta Relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 125-136, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012. Acesso em: 10 abr. 2025.

GALTUNG, J. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.

KRUG, E. G.; MERCY, J. A.; DAHLBERG, L. L.; ZWI, A. B. The world report on violence and health. **The lancet**, v. 360, n.9339, p.1083-1088, 2002.

NESELLO, F.; SANT'ANNA, F.L.; SANTOS, H.G. dos; ANDRADE, S.M. de; MESAS, A.E.; GONZÁLEX, A.D. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 14, n. 2, p. 119-136, abr./jun. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1519-38292014000200002. Acesso em: 18 mar. 2025.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999.

PRIOTTO, E. P; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n26/v09n26a12.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

PUIG, J.; NOVELLA, A.M.; ESCARDÍBUL, S.; MARTÍN, X. **Democracia e participação escolar**. Coord. e rev. técnica. U.F. Araújo. Trad. M.C. de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

SWEARER NAPOLITANO, S. M.; ESPELAGE, D.L.; VAILLANCOURT, T.; HYMEL, S. What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 38–47, 2010.

TV Escola. **Assembleia de Classe - MEC - TV Escola**. Publicado em: 6 de abr. de 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=F91sx0KlAHc Acesso em: 2 mai. 2025.

Psicologia Escolar: Possibilidades de Atuação na Rede Pública de Educação Básica

Enny Stefani Alves de Oliveira
Lidiane Xavier Sudré
Lorrane Anastacio Silva

Introdução

A Psicologia Escolar, enquanto campo teórico e de atuação profissional, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ancorada em uma perspectiva crítica, ela amplia a compreensão dos processos educativos, problematizando as estruturas de poder e as práticas tradicionais que perpetuam desigualdades e exclusões no ambiente educacional. Nessa abordagem, a psicóloga[9] escolar não se limita a intervenções individuais, mas atua de forma coletiva e contextualizada, buscando transformar as dinâmicas institucionais para promover uma educação mais democrática e inclusiva (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019).

No Brasil, a partir da década de 1980, houve um movimento significativo de crítica à ideologia dominante na Psicologia Escolar. Pesquisadoras como Maria Helena Souza Patto (1990) destacaram que práticas centradas apenas no indivíduo frequentemente des-

9 Neste texto, adota-se o gênero feminino para referência às profissionais da Psicologia, considerando a predominância estatística de mulheres na área (79%, segundo CFP, 2022a) e o compromisso ético com a visibilidade profissional feminina.

consideravam fatores socioeconômicos, políticos e culturais que impactam o desempenho escolar. Sua obra "A Produção do Fracasso Escolar" é considerada um marco nessa discussão, evidenciando como a escola, ao não reconhecer essas influências, pode perpetuar desigualdades sociais.

Desde o movimento de crítica iniciado na década de 1980, a área da Psicologia Escolar e Educacional vem se ampliando em termos de práticas profissionais e publicações científicas. No entanto, muitos ainda são os desafios e impasses que permeiam e atravessam esse campo de estudos e atuação profissional. A Lei nº 13.935, aprovada em 2019, é um marco importante e tem contribuído para a consolidação da área como campo de atuação de psicólogas. No entanto, com a inserção das profissionais de Psicologia nas redes de educação básica, ainda há muito o que se discutir sobre suas possibilidades de atuação em rede, tendo em vista que uma psicóloga que atua em apenas uma unidade educacional tem mediações na sua realidade de trabalho completamente diferentes da realidade de trabalho de uma psicóloga que atua para uma rede educacional.

Muitos estudos na área da Psicologia Escolar e Educacional direcionam a atuação prática para a realidade escolar, considerando de forma específica a atuação desses profissionais diretamente na escola. No entanto, a atuação da psicóloga escolar pode também ser realizada em outros âmbitos, como afirmam Negreiros e Fonseca (2021, p. 13):

> Inicialmente, é imperioso destacar que a atuação em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) não se restringe unicamente à instituição escolar, mesmo que esta seja o campo de trabalho mais comum de atuação desse profissional. Configura-se também como áreas de trabalho em PEE: creches, institutos, universidades, gerências regionais de educação, secretarias estaduais e municipais de educação, organizações não governamentais (ONGs) e demais espaços que tenham relação direta com a educação.

Considerando-se a atuação da psicóloga escolar para além dos muros da escola pode-se entender que há uma ampliação das possibilidades de atuação, mas isso também levanta vários novos desafios. Em relação à especificidade do trabalho na escola, Martinez (2010) afirma que muitas dúvidas surgem em relação ao trabalho da psicóloga escolar, como: Para que serve o psicólogo? O que pode realmente resolver? Em relação a outros campos de atuação, como secretarias de educação, essas dúvidas também se colocam, pois muito se espera que a psicóloga atue com base em práticas tradicionais, no entanto, o trabalho na mediação das relações institucionais amplia as possibilidades e exige formas de atuação emergentes, voltadas às políticas públicas educacionais.

A Lei nº 13.935/2019 ao estabelecer que psicólogos e assistentes sociais devem atuar nas redes de educação em equipes multiprofissionais, sendo responsabilidades dessas equipes "desenvolver ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com participação da comunidade, *atuando na mediação das relações sociais e institucionais"* (Brasil, 2019, art.1, §1º, *grifo nosso*), já traz uma concepção ampliada do tipo de atuação a ser desenvolvida pelas profissionais.

O Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2025) veio para respaldar essa atuação mais ampla, inclusive ao especificar que constituem atribuições da psicologia na educação apoiar, assessorar e participar junto aos outros profissionais da educação para a melhoria contínua das políticas educacionais, dos processos de gestão educacional e de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o trabalho da psicóloga escolar não pode assumir contornos de um trabalho clínico, pois visa a mediação não meramente no indivíduo, mas sim em processos institucionais. Como afirmam Barbosa e Souza (2012, p. 170):

> Nessa linha de pensamento, a função do psicólogo escolar é de modo crítico buscar ir às origens e raízes do processo

> de escolarização, compreender suas diferentes facetas, incluir em seu trabalho uma atuação junto ao aprendiz, aos docentes, à família, à escola, à Educação como um todo e à sociedade em que está inserida.

Na proposta de um trabalho amplo e institucional em Psicologia Escolar, Marinho-Araújo (2014, p. 155) afirma que "atuar de forma institucional e coletiva, privilegiando ações profissionais que potencializem as relações sociais, deve se constituir em meta para intervenção da área, contribuindo para a ocorrência de situações de sucesso educacional". Pensando o trabalho de Psicologia Escolar em redes de educação básica, a atuação institucional e coletiva tem um impacto mais amplo nos processos educacionais que se desenvolvem na rede educacional. Além disso, destaca-se a importância do trabalho interdisciplinar, que abre espaço para ações conjuntas com outros profissionais da educação e articulação com áreas como saúde e assistência social.

Em uma atuação ampla em redes de educação básica, a psicóloga escolar é uma mediadora no processo educativo, buscando compreender e atuar de forma crítica ela contribui com o campo da Psicologia Escolar e Educacional cuja "a finalidade explícita é o compromisso ético-político com a emancipação humana" (Meira; Tanamachi, 2003, p. 6).

Considerando essas perspectivas, este capítulo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de atuação da psicóloga escolar na rede pública de educação básica, bem como os processos, as especificidades e os desafios da atuação profissional nesse contexto. A proposta é apresentar uma reflexão teórico-prática, portanto, a análise articula referenciais teóricos da Psicologia Escolar com experiências práticas desenvolvidas na rede educacional por psicólogas escolares vinculadas a uma Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de uma reflexão embasada em referenciais críticos, que compreende a atuação em Psicologia Escolar como um processo coletivo, institucional e comprometido com a transformação das práticas educativas e das

relações escolares e com a construção de alternativas coletivas às práticas institucionais excludentes.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: inicia-se com a introdução, seguida de uma discussão teórica sobre as possibilidades de atuação da psicóloga escolar na rede pública. A próxima sessão aborda o método desenvolvido na experiência relatada. Na sequência, é apresentado um relato de experiência da atuação das autoras em uma rede municipal de ensino. Por fim, são discutidos os principais desafios enfrentados por psicólogas escolares que atuam em redes públicas de ensino, incluindo tópicos sobre a formação profissional e o reconhecimento do papel profissional da psicóloga escolar, encerrando com as considerações finais.

Possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na rede pública de educação

A atuação da Psicologia Escolar na rede pública de educação básica vem se transformando significativamente a partir das últimas décadas, impulsionada por críticas às práticas individualizantes e patologizantes que historicamente caracterizaram a presença da psicologia nas instituições escolares. Como destacam Marinho-Araújo e Almeida (2005), essa trajetória envolve o enfrentamento de concepções reducionistas de sujeito e aprendizagem, defendendo uma atuação institucional, coletiva e politicamente comprometida com a democratização do acesso e da permanência escolar.

Nesse sentido, autoras como Moreira e Guzzo (2014) e Martínez (2010) reforçam que as possibilidades de atuação da psicóloga escolar não se relacionam à lógica de práticas psicodiagnósticas e psicologizantes centradas no sujeito, tampouco ao atendimento individualizado tradicionalmente associado ao modelo clínico. Ao contrário, propõem intervenções voltadas ao âmbito institucional, coletivo e preventivo, considerando as determinações sociais e históricas que atravessam o cotidiano escolar. Para essas autoras, a Psicologia Escolar deve contribuir para a análise crítica das condições objetivas

e subjetivas de ensino e aprendizagem, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a construção de estratégias coletivas voltadas à garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Quando a psicóloga escolar atua vinculada a uma **secretaria de educação**, amplia-se o alcance de sua prática, deslocando-se da atuação restrita ao interior das unidades escolares para assumir uma posição estratégica na rede de ensino. Nesse cenário, seu trabalho se volta para o planejamento, articulação e avaliação de ações institucionais em nível de rede, bem como para a análise crítica das políticas educacionais e práticas pedagógicas em vigor. Conforme propõem Marinho-Araujo (2014) e Martínez (2010), essa atuação busca problematizar as condições objetivas e subjetivas que organizam a dinâmica escolar, contribuindo para a transformação das relações e das estruturas que produzem exclusões e desigualdades no cotidiano escolar.

Embora enfrente obstáculos como a escassa compreensão sobre seu papel e as limitações estruturais, com base na Psicologia Escolar crítica é possível reconhecer no espaço institucional de uma secretaria de educação possibilidades potentes de intervenção e produção de estratégias coletivas voltadas à democratização e humanização das relações escolares e à defesa do direito à educação para todos.

Assim, mapear essas possibilidades e refletir sobre suas condições concretas de realização constitui não apenas uma necessidade acadêmica, mas também uma estratégia para o fortalecimento ético-político da profissão no contexto da educação pública. Nesse sentido, apresentamos a seguir possibilidades de atuação identificadas a partir da articulação entre os referenciais teóricos da Psicologia Escolar, as normativas do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e as experiências práticas desenvolvidas pelas psicólogas escolares em uma rede pública de ensino.

1. Mapeamento Institucional na rede pública de educação básica

O mapeamento institucional é uma ferramenta essencial para compreender as dinâmicas, estruturas e relações de poder que per-

meiam o sistema educacional como um todo. Diferente do mapeamento realizado em uma única escola, que foca nas particularidades de um contexto específico, o mapeamento em nível macro, de uma rede educacional, busca identificar padrões estruturais e políticas institucionais que impactam toda a rede. Fundamentados em Marinho-Araújo (2014), compreendemos que o objetivo do mapeamento é promover uma análise crítica das práticas educacionais e da implementação das políticas educacionais, questionando mecanismos de exclusão e desigualdade, além de subsidiar intervenções que transformem não apenas escolas individuais, mas todo o sistema educacional da rede.

Enquanto o mapeamento em uma escola permite uma análise detalhada das relações interpessoais e das práticas locais, o mapeamento na rede exige uma visão ampliada, que considere as políticas públicas, a distribuição de recursos e as desigualdades regionais. Nesse sentido, é um procedimento que se embasa em teorias críticas da educação e da Psicologia Escolar, como as de Souza (2009) e Martínez (2010), que destacam a importância de desnaturalizar as estruturas de poder e promover práticas democráticas e inclusivas. A reflexão crítica, nesse contexto, deve considerar como as políticas educacionais são implementadas na rede municipal, quem são os atores envolvidos e como as decisões afetam diferentes comunidades escolares. Nesse sentido, é fundamental envolver todos os segmentos da rede (gestores, professores, servidores administrativos da educação, estudantes e famílias) no processo, assegurando sua efetiva participação na definição de prioridades e na construção de intervenções socialmente comprometidas, contextualizadas e transformadoras (CFP, 2019).

2. Colaboração com a Equipe Multiprofissional

A atuação da psicóloga escolar na rede pública de educação ocorre em conjunto com outros profissionais, como pedagogos, psicopedagogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos, formando uma

equipe multiprofissional, em conformidade com o disposto na Lei nº 13.935/2019. Essa equipe, geralmente lotada na secretaria de educação, atua a partir de uma perspectiva macro, buscando soluções integradas e contextualizadas para os desafios da rede educacional. A colaboração entre os profissionais é fundamental para garantir que as políticas públicas educacionais atendam às necessidades reais dos estudantes e da comunidade escolar.

Vale ressaltar que é atribuição da psicóloga escolar, segundo o CFP (2022b), trabalhar de modo interdisciplinar em equipes multiprofissionais e equipes de profissionais da educação. Nesse cenário, a psicóloga escolar pode contribuir para o diálogo constante entre os membros da equipe, promovendo espaços de discussão e reflexão sobre as práticas educacionais e os desafios enfrentados pela rede de educação. Nesse processo, agrega seus conhecimentos específicos e a perspectiva da Psicologia Escolar crítica, colaborando para a análise das dimensões institucionais, pedagógicas e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Além disso, reconhece que os problemas educacionais são multifacetados e exigem abordagens que integrem diferentes saberes e perspectivas profissionais. Essa interdisciplinaridade permite que a equipe atue de forma mais articulada e eficaz, favorecendo a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

3. Participar da formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais

A psicóloga escolar pode contribuir significativamente para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais ao participar do diagnóstico e análise das necessidades da rede educacional, identificando problemáticas como evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, violência nas escolas, entre outras (Souza, 2010). Além disso, pode colaborar na definição de indicadores que avaliem a qualidade das práticas educativas, o clima escolar e as condições de escolarização, bem como desenvolver estudos e

pesquisas que permitam analisar os efeitos das políticas educacionais vigentes e subsidiar propostas de intervenção. Com base nessas análises, torna-se possível participar da construção de políticas e programas que assegurem condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e contextos socioculturais.

Um dos principais desafios dessa atuação é garantir que as políticas públicas sejam pautadas por critérios técnicos e científicos, e não apenas por interesses políticos ou demandas imediatistas. Como diz Souza (2010, p.139), observa-se nas políticas educacionais a ausência de participação dos profissionais da educação, sua experiência deveria ser considerada, pois são eles: "que fazem o dia a dia da escola, que lutam para sua construção, que optaram pela Educação enquanto projeto político emancipatório, considerando as particularidades de bairros, municípios e contextos sociais".

Assim, a psicóloga escolar, a partir de uma perspectiva crítica, deve questionar práticas tradicionais que reforçam desigualdades e propor abordagens mais democráticas e participativas (Martínez, 2010). Portanto, é fundamental envolver a comunidade escolar na elaboração e avaliação das políticas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que as ações propostas sejam contextualizadas e transformadoras.

4. Participar na formulação e articulação de políticas públicas intersetoriais

A atuação da Psicologia Escolar na rede pública de ensino pode e deve extrapolar os limites do contexto educacional, inserindo-se em espaços intersetoriais de formulação, deliberação e monitoramento de políticas públicas. Souza *et al.* (2016, p.604) aponta em seu estudo que existe entre psicólogas que atuam em secretarias municipais de educação em São Paulo "uma preocupação em desenvolver um trabalho mais ampliado, articulando toda a rede envolvida com o contexto educacional".

Conferências municipais, comitês e conselhos de direitos constituem instâncias democráticas que se envolvem direta ou indiretamente o campo educacional e são fundamentais para o planejamento e o controle social das políticas sociais. Nesses espaços, a inserção da Psicologia Escolar permite tensionar e qualificar as discussões intersetoriais, a partir de uma perspectiva que articula psicologia e educação, posicionando-se em defesa de políticas públicas que reconheçam as desigualdades históricas e sociais que marcam o cotidiano escolar e assegurem o direito à educação, à proteção integral e ao desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes.

A participação da Psicologia Escolar pode contribuir para a construção de diretrizes e ações que considerem as especificidades do ambiente escolar, favoreçam a articulação entre os serviços públicos e enfrentem as desigualdades sociais que incidem sobre os estudantes e suas comunidades. Ao integrar essas instâncias, a Psicologia Escolar fortalece sua função social e amplia suas possibilidades de intervenção nos determinantes sociais que afetam os processos de escolarização.

5. Participar da construção de diretrizes, regimentos e documentos técnicos

É atribuição da psicóloga escolar atuar junto com diferentes profissionais na elaboração e desenvolvimento de projetos e políticas que atendam os objetivos educacionais, conforme normativa do CFP (2022b). Dessa forma, a psicóloga escolar pode colaborar na elaboração de diretrizes, regimentos e documentos técnicos que orientam o trabalho na rede pública de educação básica. Tais documentos, como as Diretrizes Operacionais para a organização da rede municipal de ensino ou as Propostas Pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, são fundamentais para garantir que as práticas educacionais sejam inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral e emancipatória dos estudantes.

Além das propostas pedagógicas, a psicóloga escolar pode atuar na elaboração de protocolos institucionais, orientações técnicas,

pareceres e documentos voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Caldas (2021), a Psicologia Escolar pode contribuir com a produção de documentos que abordem de forma crítica os diferentes fatores e participantes envolvidos nos processos educacionais.

Ao participar da construção de documentos relacionados ao processo educacional, a psicóloga contribui para a promoção de uma educação que considere as necessidades e realidades dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade. Essa atuação amplia o campo de intervenção da Psicologia Escolar, que além de atender uma unidade escolar, pode contribuir também com o conjunto das instituições da rede pública de ensino.

6. Formação e apoio a educadores e demais profissionais da educação

A formação continuada de educadores e demais profissionais da educação é uma das principais possibilidades de atuação da psicóloga escolar na secretaria de educação. Como ressalta Martínez (2010), a orientação de professores e a participação na sua formação continuada é uma ação tradicional da Psicologia Escolar, visando contribuir com a compreensão sobre a complexidade e a singularidade dos processos subjetivos constituintes da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a psicóloga escolar pode colaborar com programas de formação que abordem temas que se destacam nos contextos escolares, como práticas inclusivas, mediação de conflitos, impacto das relações interpessoais e do contexto social no processo de ensino-aprendizagem, habilidades socioemocionais, afetividade e mediação pedagógica, *bullying* e prevenção de violências, dentre outros. Essas formações visam promover a reflexão sobre o fato de que os problemas escolares não podem ser entendidos isoladamente, mas sim como parte de um contexto histórico, político e social (CFP, 2019). Capacitar os profissionais da educação para lidar com a diver-

sidade presente nas escolas contribui para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

Além da formação, a psicóloga escolar pode oferecer suporte às equipes pedagógicas das escolas, contribuindo para a resolução de casos e demandas institucionais complexas e a implementação de práticas inclusivas. Esse apoio é fundamental para fortalecer processos coletivos de análise das práticas institucionais, possibilitando a construção de estratégias que enfrentem as desigualdades educacionais e os desafios cotidianos das escolas públicas, a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com a democratização das relações escolares e com a garantia de direitos (Marinho-Araújo, 2014).

7. Colaborar para a articulação entre escolas, família e comunidade e a integração intersetorial

A **articulação entre escolas, famílias e comunidade** é essencial para promover uma educação integral e inclusiva. A psicóloga escolar pode atuar como mediadora nesse processo, promovendo diálogos e buscando soluções que considerem as necessidades e perspectivas de todos os envolvidos. Ajudar a construir pontes entre as escolas e as famílias, promovendo maior envolvimento dos pais no processo educativo e orientando-os sobre como apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos filhos (Martínez, 2010). Assim, "Frente a possíveis dificuldades escolares, a discussão coletiva pode facultar novas ideias e ações favorecedoras de uma prática compartilhada que contribua para a qualidade do processo ensino e aprendizagem" (CFP, 2019, p.45).

A **integração com a comunidade** é outro aspecto crucial dessa atuação. Incentivar o desenvolvimento de projetos que conectem a escola com a comunidade, como atividades culturais, esportivas, projetos sociais e educativos. Essas iniciativas não apenas enriquecem o repertório dos estudantes, mas também fortalecem os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente mais acolhedor e colaborativo. A psicóloga escolar, dessa forma, pode contribuir com a mediação, junto com os demais profissionais da

educação, na formação e fortalecimento de vínculos comunitários, reforçando a importância dos vínculos afetivos para o processo de desenvolvimento humano.

Outra frente importante é a **articulação entre as instituições educacionais**, como Escolas, CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). A psicóloga escolar pode contribuir para a articulação entre escolas da mesma etapa de ensino, facilitando a troca de conhecimentos, práticas e experiências que enriqueçam o trabalho pedagógico. Além disso, pode atuar na articulação entre instituições de diferentes etapas de ensino, como na transição da educação infantil para o ensino fundamental I e deste para o ensino fundamental II. Esses processos de transição são momentos críticos na trajetória escolar das crianças e estudantes, e a atuação da psicologia pode contribuir com os demais profissionais da educação para que sejam realizados de forma acolhedora e integrada, minimizando impactos negativos no desenvolvimento e na aprendizagem.

Ademais, a psicóloga escolar pode colaborar para a **integração intersetorial**, provocando reflexões sobre a importância de a rede de educação estabelecer parcerias com outras políticas públicas, como saúde e assistência social. Essa articulação é fundamental para o enfrentamento de questões complexas que afetam o desempenho e o bem-estar dos estudantes, como a violência, a pobreza e a exclusão social. Ao colaborar para a construção de ações integradas e corresponsáveis entre os diferentes setores, como saúde e assistência social, a Psicologia Escolar contribui para que crianças e adolescentes tenham seus direitos fundamentais efetivados, por meio de uma atenção integral às suas necessidades no contexto escolar e social.

8. Promover reflexão crítica sobre medicalização, patologização e práticas pedagógicas

Uma questão importante para a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica é se comprometer de forma ética e crítica em re-

lação à medicalização e patologização dos problemas educacionais. Isso inclui a problematização de diagnósticos que desconsideram fatores sociais, estruturais e pedagógicos que possam estar impactando os processos de aprendizagem e de participação escolar, como a pobreza, a violência e a discriminação.

Martínez (2010) discute que é importante a psicóloga escolar contribuir com a compreensão sobre a origem das dificuldades escolares, por meio de análises e diagnósticos processuais que considerem os contextos sociais, relacionais e pedagógicos, por meio de um trabalho em equipe no qual o professor tem um papel fundamental.

Estudos apontam a necessidade de superar concepções e ações que podem rotular os alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, por limitar o foco no individuo, a proposta é desenvolver intervenções institucionais (Marinho-Araújo, 2014; Martínez, 2010). A psicóloga escolar pode propor alternativas, como intervenções pedagógicas, sociais e emocionais, que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral. Pode, ainda, contribuir com processos formativos que podem favorecer uma compreensão crítica do desenvolvimento de crianças e adolescentes e dos riscos associados à naturalização de práticas patologizantes e medicalizantes no ambiente escolar.

9. Implementação de programas e projetos

A implementação de programas e projetos constitui uma importante possibilidade de atuação da psicóloga escolar na rede pública de educação básica, contribuindo para o fortalecimento de práticas institucionais inclusivas e emancipadoras. A Psicologia Escolar pode contribuir com diferentes estratégias de intervenção, como programas e projetos, de forma colaborativa com os demais profissionais da educação, com complexidade e abrangência que dependem dos problemas concretos das instituições e da comunidade em que estão inseridas (Martínez, 2010).

Além de colaborar para a efetivação de políticas públicas, como a Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015), que institui o Programa de Com-

bate ao *Bullying*, esses projetos podem incluir ações de prevenção ao *bullying* e às violências, promoção de habilidades socioemocionais, construção de práticas inclusivas e valorização da diversidade no ambiente escolar.

Ao desenvolver e acompanhar esses programas, a psicóloga escolar participa da construção de ambientes escolares mais acolhedores, seguros, críticos e democráticos, nos quais os estudantes sejam reconhecidos em suas singularidades, trajetórias e contextos sociais. E pode atuar junto à equipe responsável pela avaliação dessas iniciativas, assegurando que estejam alinhadas às necessidades concretas da comunidade escolar e promovam mudanças significativas na rede de educação básica.

Percurso metodológico

O relato de experiências apresentado neste capítulo se fundamenta nos princípios relatados anteriormente e envolve atividades variadas. O contexto é a Rede Municipal de Educação do município de Senador Canedo, no estado de Goiás, serão apresentadas na sessão seguinte informações mais detalhadas sobre o contexto.

Os procedimentos envolvem atividades variadas, como reuniões, visitas técnicas, ações formativas, produção de documentos, dentre outros. Os procedimentos serão apresentados com maior detalhamento nos relatos as seguir.

Relato de experiência: atuação das psicólogas escolares na rede municipal de educação básica

1. Contexto

As autoras atuam na Rede Municipal de Educação do município de Senador Canedo, localizada na região metropolitana de Goiânia, no estado de Goiás. É composta por 52 instituições educacionais, incluindo Escolas de ensino fundamental, Centros Municipais de

Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Desde 2022, as psicólogas escolares desenvolvem seu trabalho a partir da Coordenação de Inclusão e Ensino para a Diversidade, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, espaço responsável pela articulação de políticas voltadas à garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Atualmente, a rede conta com apenas quatro psicólogas escolares, sendo duas atuantes no turno matutino e duas no turno vespertino.

Essa inserção administrativa, embora favoreça uma atuação de caráter institucional e sistêmico, também impõe limitações relacionadas ao distanciamento do cotidiano escolar, uma vez que as psicólogas não permanecem lotadas diretamente nas instituições educacionais. Essa configuração impõe à atuação intervenções pontuais, visitas técnicas e ações formativas, sendo necessária a construção de estratégias que permitam superar a fragmentação e promover articulações consistentes entre a Secretaria Municipal de Educação e as Instituições Educacionais da rede. O contexto institucional, portanto, revela uma dinâmica marcada por avanços, mas ainda tensionada pelas contradições entre as necessidades concretas das escolas e as possibilidades efetivas de atuação da equipe de Psicologia Escolar.

2. O processo de estruturação do serviço de Psicologia Escolar na rede

A construção dos serviços de Psicologia Escolar na Rede Municipal de Educação de Senador Canedo constitui um processo gradual, atravessado por obstáculos institucionais, fragilidades estruturais e busca por reconhecimento profissional. Embora algumas conquistas formais tenham sido alcançadas, como a ampliação do quadro de profissionais e a formalização de atribuições, o principal desafio reside na dificuldade histórica da rede em reconhecer a Psicologia Escolar como prática institucional mediadora das relações educacionais e promotora de mudanças estruturais no cotidiano escolar. Essa situação é coerente com os resultados da pesquisa realizada

por Souza *et al.* (2016), em que educadores e profissionais das secretarias de educação não reconhecem que as psicólogas escolares podem realizar um trabalho institucional, pois a expectativa é que façam avaliação psicológica e atendimento clínico.

Assim, a atuação da psicóloga escolar ainda é frequentemente interpretada pelos profissionais da educação sob uma ótica reducionista e clínica, restrita à lógica de atendimentos individualizados ou intervenções pontuais, desarticuladas do projeto político pedagógico institucional. Nesse cenário, observa-se uma carência de compreensão sobre a função crítica e emancipatória da Psicologia Escolar e seu potencial para contribuir com intervenção institucional e práticas mediadoras dos processos educacionais, institucionais e relacionais no ambiente escolar.

A estruturação do serviço de Psicologia Escolar é uma constante construção e não se limita apenas à ampliação do número de profissionais na rede. É necessário construir de forma contínua e coletiva referenciais de atuação, delimitar atribuições específicas, elaborar documentos técnicos e estabelecer espaços de diálogo com as escolas e com os demais setores da Secretaria Municipal de Educação. Esse processo tem exigido persistência e articulação para assegurar que a atuação da Psicologia Escolar ocorra a partir das referências técnicas, orientadas pelo Conselho Federal de Psicologia, e de princípios ético-políticos comprometidos com a educação inclusiva e com a transformação emancipatória e democrática dos processos educacionais e institucionais.

A participação em comissões técnicas, a elaboração de documentos normativos e orientativos e a oferta de formações continuadas têm favorecido a construção de uma consciência institucional sobre o papel estratégico da Psicologia Escolar na formulação e implementação de políticas educacionais. Trata-se de um processo contínuo de negociação, tensionamento e ressignificação do lugar da Psicologia Escolar na rede. Embora ainda marcada por avanços discretos e pela permanência de desafios estruturais, essa trajetória institucional vem se consolidando à medida que as práticas institucionais evidenciam

sua contribuição para a melhoria da qualidade das relações escolares e para o enfrentamento de desafios históricos da educação pública.

Apesar das limitações no espaço institucional, observa-se, de forma lenta e progressiva, a construção de uma organização institucional mais estruturada, evidenciada por avanços nos processos internos de trabalho. Um exemplo disso é a implantação de um sistema digital de comunicação interna nos órgãos da prefeitura, que possibilitou a organização e formalização de fluxos, procedimentos e processos institucionais, conferindo maior transparência, agilidade e legitimidade às ações desenvolvidas. Paralelamente, encontra-se em fase de finalização a diretriz institucional do departamento no qual as autoras estão lotadas, documento que sistematiza as atribuições, concepções e procedimentos da equipe multiprofissional, formalizando práticas e consolidando referenciais teórico-metodológicos. Esse movimento de estruturação institucional da gestão pública municipal tem favorecido, de forma progressiva, a construção dos serviços de Psicologia Escolar, ao viabilizar condições objetivas para a organização, formalização e reconhecimento dessas práticas no âmbito da rede municipal de educação.

Dessa forma, cabe aqui relatar as **ações efetivamente desenvolvidas** pelas autoras, considerando as possibilidades de atuação anteriormente discutidas. Tais práticas, embora atravessadas por limitações institucionais e estruturais, têm contribuído para a construção gradual de espaços de intervenção institucional e de reconhecimento profissional na rede.

No que se refere à **Colaboração com a equipe multiprofissional**, a atuação das psicólogas escolares ocorre prioritariamente a partir da Secretaria Municipal de Educação, por meio da participação em reuniões técnicas, visitas institucionais, ações formativas e mediações de conflitos. Essa prática tem possibilitado a realização de análises ampliadas das situações escolares, considerando os aspectos institucionais, pedagógicos e socioculturais, além de tensionar concepções reducionistas e individualizantes. Ainda que a atuação multiprofissional nem sempre se configure de forma plenamente

articulada, as autoras buscam fortalecer espaços de diálogo técnico, na perspectiva da construção coletiva de estratégias institucionais de enfrentamento, comprometidas com a análise crítica das situações apresentadas pelas unidades educacionais.

A **Participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais** ocorre, de forma parcial, com ênfase na implementação de ações previstas pela legislação educacional vigente e pelas diretrizes municipais. As autoras têm atuado no desenvolvimento de ações e projetos vinculados a temáticas contempladas por políticas públicas educacionais, tais como a prevenção e o enfrentamento do *bullying*, em conformidade com a Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015); a promoção de habilidades socioemocionais, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); e a inclusão educacional, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Além disso, participam de comissões e grupos de trabalho responsáveis pela elaboração de protocolos e orientações institucionais destinados a organizar as demandas educacionais da rede. Ressalta-se, entretanto, que a participação na formulação inicial dessas políticas ainda se configura como um desafio, diante da centralização das decisões e da influência de interesses políticos sobre as esferas institucionais responsáveis pela definição das políticas educacionais.

A **Participação na formulação e articulação de políticas públicas intersetoriais** também integra, de forma gradual, a atuação das psicólogas escolares na rede, por meio da representação na Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e ao integrar atualmente o Comitê Municipal da Primeira Infância. Essas instâncias configuram espaços estratégicos para a proposição de diretrizes e ações voltadas à garantia de direitos, especialmente nos primeiros anos da infância, e permitem inserir a perspectiva da Psicologia Escolar nos debates intersetoriais. Essa participação tem possibilitado levar para essas instâncias as demandas e especificida-

des do ambiente escolar e defender políticas públicas que considerem as implicações das desigualdades sociais e institucionais sobre a comunidade escolar.

No campo da **Elaboração de documentos técnicos, diretrizes e pareceres**, as autoras vêm consolidando uma atuação mais efetiva e sistematizada, especialmente a partir da participação na produção de documentos institucionais voltados à organização das práticas educacionais na rede municipal. Entre essas produções, destacam-se diretrizes operacionais que orientam as ações inclusivas e a organização dos processos relacionados à Educação Especial na rede municipal, orientações técnicas elaboradas para subsidiar as instituições educacionais em diferentes temáticas, processos e desafios do cotidiano escolar, instrumentos institucionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de documentos normativos e operacionais que organizam o funcionamento geral da rede municipal de ensino e das instituições educacionais públicas do município.

A inserção da Psicologia Escolar nesses processos tem permitido problematizar concepções naturalizadas e práticas tradicionais centradas no modelo clínico ou individualizante, oportunizando a construção de referenciais institucionais que reconhecem a complexidade das demandas escolares e a importância de abordagens coletivas, institucionais e contextuais. Além disso, essa atuação possibilita garantir que as diretrizes elaboradas considerem a dinâmica real das escolas, as limitações estruturais da rede e as desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar, conferindo maior legitimidade e coerência às normativas produzidas.

Esse processo é contínuo e permanente, mostrando-se estratégico não apenas para a organização interna da rede educacional, mas também para a ampliação dos espaços de intervenção institucional da Psicologia Escolar, fortalecendo sua função enquanto mediadora de políticas educacionais e agente na construção de práticas mais inclusivas, críticas e socialmente referenciadas.

A **Formação de profissionais da educação** constitui outra frente importante da atuação das autoras, que têm desenvolvido ações

formativas junto às equipes escolares, abordando temáticas como inclusão e diversidade, prevenção ao *bullying*, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, afetividade e impacto das relações no processo de aprendizagem, dentre outras. Essas ações, além de promoverem reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, têm contribuído para a aproximação entre as psicólogas e os profissionais das escolas, possibilitando a construção de uma rede de apoio institucional mais articulada e humanizada.

A promoção de **Reflexões críticas sobre a medicalização e a patologização das dificuldades escolares**, embora ainda se realize de maneira pontual e incipiente, vem sendo gradativamente incorporada às ações formativas, às reuniões multiprofissionais, aos momentos de orientação técnica e aos documentos institucionais elaborados pelas autoras. Nesses espaços e produções, busca-se problematizar a naturalização de diagnósticos e encaminhamentos clínicos como respostas imediatas a questões educacionais, ressaltando a importância da análise institucional e da construção de estratégias pedagógicas coletivas e contextualmente fundamentadas.

No que se refere à **Implementação de programas e projetos**, as autoras vêm consolidando essa estratégia institucional como uma importante frente de atuação na rede municipal de educação. Diferentemente de ações pontuais e isoladas, os projetos são planejados de forma contínua, articulada e progressiva, a partir da análise das necessidades concretas identificadas junto às unidades educacionais e à Secretaria Municipal de Educação. Entre os programas em desenvolvimento, destacam-se aqueles voltados à prevenção e enfrentamento ao *bullying*, à promoção de habilidades socioemocionais e ao fortalecimento de práticas inclusivas, em consonância com as legislações nacionais e diretrizes municipais.

Esses projetos não apenas abordam temáticas sensíveis e estruturantes para a dinâmica escolar, mas também se configuram como dispositivos de intervenção institucional, oportunizando a problematização de práticas excludentes e a construção de estratégias coletivas no enfrentamento dos desafios cotidianos. Ao longo dos três anos de

atuação na rede, a implementação desses programas tem se mantido constante, buscando responder às demandas emergentes e às especificidades de cada contexto, com propostas que se orientam para não apenas intervir, mas transformar e produzir efeitos concretos nas relações escolares e na qualificação dos processos institucionais, reafirmando a escola pública como espaço de construção coletiva e emancipatória.

Ainda que os avanços sejam graduais e os desafios permaneçam, a atuação descrita evidencia a possibilidade de construção de uma prática institucional consistente, crítica e ética no campo da Psicologia Escolar. As experiências relatadas demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais e resistências institucionais, é possível produzir deslocamentos significativos no cotidiano da rede pública de ensino, contribuindo para a consolidação de políticas educacionais mais inclusivas e socialmente comprometidas.

Desafios enfrentados

A atuação da psicóloga escolar em uma rede pública de ensino envolve desafios complexos, muitos dos quais estão relacionados à natureza burocrática das instituições públicas, às dinâmicas políticas e às desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional. Esses desafios exigem uma abordagem crítica e reflexiva, pautada na transformação social e na promoção de uma educação democrática e inclusiva. A seguir, discutiremos os principais obstáculos enfrentados pelas psicólogas escolares que atuam nesse contexto, com base em uma reflexão teórico-prática, e suas possíveis implicações.

Burocracia e lentidão nos processos são desafios recorrentes na administração pública. A secretaria de educação, como uma estrutura burocrática, muitas vezes impõe entraves administrativos que dificultam a implementação rápida de políticas e ações inovadoras. Projetos que demandam agilidade, como programas de inclusão ou formação de professores, podem ser retardados ou até mesmo inviabilizados por processos excessivamente complexos. Por exem-

plo, a aprovação de um projeto de prevenção ao *bullying* pode levar meses, enquanto o problema persiste nas escolas. Essa lentidão pode desmotivar os profissionais e comprometer a efetividade das ações propostas.

A **Resistência à mudança** é outro desafio significativo. Profissionais da educação, gestores e até mesmo membros da equipe multiprofissional ou da própria secretaria de educação podem resistir a mudanças que confrontem práticas tradicionais, especialmente quando essas mudanças exigem uma revisão crítica de conceitos e métodos consolidados. Um exemplo comum é a resistência à reflexão sobre a medicalização e patologização de crianças com dificuldades de aprendizagem. Professores e pais, muitas vezes anseiam por soluções rápidas e individualizadas, e assim podem relutar em adotar abordagens mais contextualizadas e coletivas, que considerem fatores sociais e estruturais.

A **Falta de recursos** é um obstáculo que impacta diretamente a qualidade das políticas educacionais. A escassez de recursos financeiros, humanos e materiais limita a implementação de programas e projetos essenciais. Em redes grandes, com muitas escolas, a presença de poucas psicólogas escolares compromete a capacidade de intervenção em toda rede e dificulta a realização de ações institucionais articuladas e contínuas frente às demandas escolares. A falta de verba para capacitação de professores, produção de materiais ou contratação de profissionais também pode inviabilizar iniciativas importantes, como programas de formação continuada ou projetos de prevenção à violência.

A **Articulação entre diferentes setores** configura-se como um desafio permanente, exigindo esforço e disposição para a construção de estratégias coletivas e institucionalmente articuladas. No cotidiano da rede municipal, evidencia-se a necessidade de integração entre as áreas da educação, saúde e assistência social, de modo a garantir o acompanhamento integral dos estudantes e o enfrentamento de situações que extrapolam os limites da escola. Contudo, a ausência de diálogo efetivo, de fluxos intersetoriais consolidados e de espaços

de corresponsabilidade institucional resulta, frequentemente, em ações fragmentadas e na sobreposição ou lacuna de responsabilidades, especialmente nos casos que demandam encaminhamentos ou acompanhamentos conjuntos. Como consequência, estudantes em situação de vulnerabilidade social ou que demandam acompanhamentos específicos muitas vezes permanecem desassistidos ou recebem atendimentos precarizados. Esse cenário evidencia a urgência de políticas públicas mais integradas e da ampliação de instâncias de articulação entre as áreas sociais, a fim de potencializar as ações institucionais e garantir, de forma efetiva, os direitos das crianças e adolescentes.

As **Desigualdades Regionais** também representam um desafio significativo. Em redes que abrangem áreas urbanas e rurais, as necessidades podem variar drasticamente, exigindo políticas adaptadas a cada contexto. Por exemplo, escolas em áreas rurais podem enfrentar problemas como falta de transporte e acesso a recursos, enquanto escolas urbanas lidam com superlotação das salas de aula e violências. Essas diferenças demandam uma abordagem flexível e contextualizada, que considere as particularidades de cada região.

As **Influências políticas nos processos da administração pública** são um desafio que pode comprometer a continuidade e a efetividade das políticas educacionais. Mudanças de gestão, prioridades partidárias e pressões de grupos específicos podem levar à descontinuidade de projetos ou à implementação de ações que não atendem às reais necessidades da comunidade escolar. Por exemplo, um projeto de inclusão escolar, que demandou meses de planejamento, pode ser interrompido devido a uma mudança na gestão, ou recursos sendo realocados para áreas consideradas mais estratégicas do ponto de vista político.

A **Pressão por resultados superficiais e imediatos** é outro desafio que afeta a atuação da psicóloga escolar nas redes de ensino. O executivo (prefeitura ou governo estadual) frequentemente prioriza ações de curto prazo e de grande visibilidade, em detrimento de projetos mais complexos e estruturantes. Essa pressão por "núme-

ros" pode levar à execução de ações superficiais, que não promovem mudanças significativas ou duradouras. Por exemplo, pode-se priorizar a realização de uma campanha pontual com cartazes e posts nas redes sociais sobre a importância de combater o *bullying*, em vez de desenvolver ações contínuas e articuladas, como a formação de professores para identificar e lidar com situações de *bullying*, a orientação às escolas para criarem projetos pedagógicos integrados ao currículo e a promoção de debates e atividades que envolvam toda a comunidade escolar. Essas ações, embora demandem mais tempo e recursos, têm um impacto mais profundo e duradouro na prevenção do *bullying* e na promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

A **Definição e reconhecimento do papel profissional da psicóloga escolar** constituem desafios persistentes no contexto educacional. Muitas vezes, há uma falta de clareza por parte das chefias e dos profissionais da educação sobre as atribuições e a importância da psicóloga escolar, o que pode levar à sua subutilização ou à confusão com outras áreas da psicologia. Essa indefinição contribui, ainda, para a recorrente pressão institucional para que psicólogas escolares assumam demandas desvinculadas de suas funções, incluindo atividades atribuídas a outros profissionais ou áreas de atuação, descaracterizando o exercício da psicologia no ambiente escolar. Diante desse cenário, torna-se fundamental esclarecer e consolidar a identidade profissional da psicóloga escolar, diferenciando-a de outras áreas e reafirmando sua importância no contexto educacional. Esse processo envolve a defesa de uma atuação psicológica crítica e contextualizada, que vá além de intervenções individuais e patologizantes, comprometendo-se com a transformação das estruturas educacionais e com a construção de práticas inclusivas e socialmente referenciadas.

A **Formação profissional da psicóloga escolar** é outro desafio que afeta a atuação das profissionais. Estudos apontam que a formação em Psicologia, historicamente centrada na clínica, apresenta lacunas para atuação no campo educacional (Guzzo; Mezzalira;

Moreira, 2012; Souza *et al.* 2016). A ausência de disciplinas obrigatórias e estágios específicos em Psicologia Escolar compromete a construção de competências teórico-metodológicas necessárias para a intervenção em contextos educacionais públicos, marcados por desigualdades sociais e desafios institucionais complexos. Dessa forma, a formação continuada configura-se como elemento imprescindível para a qualificação profissional, não apenas na atualização de conteúdos, mas, sobretudo, na construção de referenciais teóricos e ético-políticos que orientem uma atuação comprometida com a transformação das práticas escolares e a garantia do direito à educação.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu refletir sobre as possibilidades, desafios e especificidades da atuação da psicóloga escolar na rede pública de educação básica, à luz dos referenciais críticos que fundamentam a Psicologia Escolar. Partindo de uma perspectiva que entende a educação como um processo social, histórico e constituído por disputas políticas e ideológicas, reafirma-se a necessidade de uma prática profissional comprometida com a transformação das estruturas excludentes e com a promoção de uma educação democrática e inclusiva.

A ampliação da atuação profissional da psicóloga escolar para além dos muros da escola não deve ser compreendida apenas como uma possibilidade, mas como uma necessidade político-institucional e ética diante dos desafios da educação contemporânea. Marinho-Araújo (2014, p. 160) destaca a escola como principal campo de atuação da psicóloga escolar, no entanto, reconhece a ampliação desse campo para outros contextos além da escola e compreende que "a função social da educação não ocorre apenas na instituição escolar, mas se estende a outros contextos institucionais comprometidos e investidos da função educativa".

A atuação da psicóloga escolar na rede pública de educação básica exige uma inserção ampliada, estratégica e institucional, capaz

de incidir criticamente sobre os processos educacionais em sua complexidade. Ao ocupar espaços estratégicos nas secretarias de educação, conselhos, comissões intersetoriais, equipes multiprofissionais e demais instâncias deliberativas de formulação e acompanhamento de políticas públicas, a psicóloga escolar se posiciona como agente ativa na produção de sentidos sobre a escola, o currículo, a inclusão e o direito à aprendizagem, além de fortalecer sua capacidade de intervir sobre alguns dos determinantes sociais da aprendizagem. Dessa forma, contribui para a superação de práticas excludentes e para uma revisão crítica do desenho de políticas educacionais que sejam mais justas e contextualizadas.

O conjunto de possibilidades de atuação na rede educacional aqui discutidas – mapeamento institucional, construção de diretrizes, participação em instâncias intersetoriais, formulação e implementação de políticas públicas, formação de profissionais da educação, mediação entre escola e comunidade e desenvolvimento de projetos, entre outras – não pode ser lido como alternativas esporádicas ou complementares, mas sim como **práticas fundamentais e estruturantes** da Psicologia Escolar na rede pública de educação, conforme discutem diferentes estudos (CFP, 2019; Galvão; Marinho-Araújo, 2018, Martínez; 2010; Nakamura, 2023; Souza, 2010).

Tais possibilidades evidenciam o potencial da psicóloga escolar como agente mediador de processos coletivos e institucionais. Essas ações não apenas legitimam a inserção da Psicologia no âmbito das secretarias de educação, mas também destacam sua importância estratégica na articulação de políticas que transcendem os muros da escola. A atuação em nível macro, como propõem Marinho-Araújo (2014) e Martínez (2010), permite intervir em processos relacionados às desigualdades educacionais, questionando estruturas de poder e propondo alternativas que considerem a complexidade dos contextos sociais e institucionais.

O relato de experiência das autoras, ao descrever a atuação da equipe de Psicologia Escolar vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo, reforça concretamente essas possibilidades. Ainda que diante de uma estrutura incipiente e permeada

por desafios institucionais, o trabalho desenvolvido demonstra que é possível construir uma prática institucionalizada e coletiva, pautada por referenciais técnicos consistentes e orientada para o enfrentamento das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a experiência relatada não apenas ilustra as possibilidades descritas, mas as reafirma como estratégias legítimas e necessárias de atuação. Ao mesmo tempo, evidencia os desafios postos: o distanciamento entre a secretaria e o cotidiano das escolas; a fragilidade de articulações intersetoriais; a expectativa por modelos clínico-assistencialistas; e a carência de formação profissional adequada às exigências do campo educacional público.

O relato apresentado reforça a necessidade de consolidar a identidade da psicóloga escolar, diferenciando-a de modelos clínicos e individualizantes, e reafirmando seu papel na mediação de relações sociais e na defesa de políticas públicas emancipatórias. Portanto, é fundamental defender uma Psicologia Escolar capaz de produzir deslocamentos significativos nas formas de compreensão e enfrentamento das demandas escolares, rompendo com práticas tradicionalmente individualizantes, patologizantes e descontextualizadas.

Além disso, destaca-se a importância de discutir a formação profissional em Psicologia, ainda fortemente centrada na clínica e pouco articulada às demandas e especificidades do contexto educacional. Esse descompasso evidencia a urgência de revisões curriculares e de políticas de formação que contemplem as especificidades do contexto educacional, da Psicologia Escolar e sua interlocução com as políticas públicas educacionais.

Paralelamente, faz-se necessário avançar na estruturação dos serviços de Psicologia Escolar nas redes públicas de ensino, frequentemente incipientes, vulneráveis às oscilações das gestões públicas e carentes de regulamentação institucional que assegure condições adequadas de atuação.

Importa reconhecer, ainda, a trajetória das profissionais que atuaram em períodos anteriores na Rede Municipal de Educação de Senador Canedo e cujas contribuições, muitas vezes invisibilizadas,

compõem a memória institucional da Psicologia Escolar local. A conquista de vínculos estáveis pelas atuais psicólogas escolares da rede representa um avanço significativo, conferindo maior legitimidade e sustentabilidade às práticas desenvolvidas. Propõe-se, assim, que futuras produções acadêmicas se dediquem a resgatar e sistematizar a história desses serviços, contribuindo para a valorização da trajetória coletiva da Psicologia na educação pública.

Por fim, este capítulo reforça que a Psicologia Escolar não pode se limitar a respostas individualizadas ou a espaços restritos. Sua contribuição é fundamental na construção de uma educação pública que garanta acesso, permanência e aprendizagem significativa para todos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades. A atuação em secretarias de educação, conselhos e comitês intersetoriais constitui uma prática estratégica e significativa, capaz de potencializar transformações estruturais no sistema educacional.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da Psicologia Escolar nas redes públicas de educação depende da articulação entre teoria e prática, da superação de desafios institucionais e do fortalecimento de políticas públicas que reconheçam seu papel estratégico. A luta por uma educação inclusiva e democrática exige que as psicólogas escolares ocupem espaços de decisão, reivindiquem seu lugar na formulação de políticas e continuem a produzir conhecimento que inspire novas práticas. Como demonstrado, mesmo em meio às contradições do sistema educacional, há caminhos possíveis e necessários para avançar na direção de uma escola verdadeiramente transformadora.

Referências

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/jQhnhsj-8gZLFSXRPMTCh7mc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia-e-servico-social-na-educacao-e-debatida. Acesso em:15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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, p. 1, 9 nov. 2015.

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, p. 1, 12 dez. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CALDAS, R.F.L. Prefácio. *In*: NEGREIROS, F.; FONSECA, T. (orgs.). **Psicologia escolar crítica e registros documentais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021, p.5-6.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Censo da Psicologia Brasileira 2022**: perfil sociodemográfico. Brasília, DF: CFP, 2022a. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022**. Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007; nº 3, de

5 de fevereiro de 2016; nº 18, de 5 de setembro de 2019. Brasília, DF: CFP, 2022b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao--n-23-de-13-de-outubro-de-2022-437945688. Acesso em: 15 mar. 2025.

FONSECA, T.S.; NEGREIROS, F. Projeto de intervenção em Psicologia escolar: inspirações e possibilidades. *In*: NEGREIROS, F.; FONSECA, T. (orgs.). **Psicologia escolar crítica e registros documentais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021, p.13-22.

GALVÃO, P.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. Psicologia escolar e políticas públicas no Maranhão: história e compromissos sociais. *In:* SOUZA, V.L.T. et al. (orgs). **Psicologia escolar crítica:** atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018, p.185-216.

GUZZO, R.S.L; MEZZALIRA, A.S.C.; MOREIRA, A.P.G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 329-338, jul./dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016. Acesso em: 14 mar. 2025.

MOREIRA, A.P.G.; GUZZO, R. S. L. A Psicologia que defendemos na escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores do 'Voo da Águia'. *In:* GUZZO, R.S.L. (org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014, p.13-26.

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

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In:* GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014. p. 153-175.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 115-126, abr. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p. Acesso em: 10 abr. 2025.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In:* MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

NAKAMURA, F. K. da M. **Psicologia Escolar e Políticas Públicas**: significações sobre inserção e atuação profissional. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021. Acesso em: 17 mar. 2025.

SOUZA, M.P.R. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v.23, n. 83, p.129-149, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2255. Acesso em: 22 mar. 2025.

SOUZA, M.P.R.; GOMES, A.M.M.; CHECCHIA, A.K.A.; LARA, J.S.A.; ROMAN, M.D. Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n 3, p.601-610, set./dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031058. Acesso em: 10 abr. 2025.

Psicologia Escolar e Políticas Educacionais: inserção e atuação em municípios goianos

Felipe Kazuo da Mata Nakamura
Alba Cristhiane Santana

Introdução

Este capítulo é fruto e recorte de uma pesquisa desenvolvida como dissertação de mestrado, situada na interface entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas educacionais, com foco na educação básica no estado de Goiás. A investigação emergiu das inquietações dos autores, sustentadas por suas trajetórias acadêmicas e profissionais e pelo engajamento na área, e tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades que se colocam para a inserção e a atuação da(o) psicóloga(o)[10] escolar na rede pública de ensino. Para isso, o eixo central da pesquisa foi a análise das legislações que orientam essa inserção e atuação, bem como o diálogo com a produção teórica e empírica da Psicologia Escolar.

No cenário educacional brasileiro, circula um vasto conjunto de normas, decretos e diretrizes que regulam a organização educacional e a presença e o exercício de profissionais de Psicologia nas instituições de ensino. Essa multiplicidade legislativa reflete tanto o crescente reconhecimento do papel da(o) psicóloga(o) no am-

10 Será utilizado o gênero feminino para referência às profissionais da Psicologia, por valorizar a presença majoritária de mulheres na profissão, conforme os resultados do último Censo da Psicologia Brasileira (Conselho Federal de Psicologia, 2022).

biente escolar, quanto a complexidade das demandas que emergem nesse contexto. Entre essas normativas, destaca-se a Lei federal nº 13.935/2019, que dispõe sobre a inclusão de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de educação básica, estabelecendo um marco legal para a atuação desses profissionais (Dimenstein; Oliveira; Guzzo, 2024).

Entretanto, além dessa lei federal e de seu processo de implementação e regulamentação, existem outras normativas federais, estaduais e municipais que, juntas, configuram um panorama multifacetado e, por vezes, contraditório, tornando necessária uma análise criteriosa para compreender as implicações dessas disposições para a inserção e prática profissional de psicólogas(os) escolares e para a organização das instituições escolares (Santana, 2019).

Estudar as legislações sob o olhar da Psicologia Escolar torna-se, portanto, um exercício para apreender os sentidos e as concepções que orientam a presença e o fazer da(o) psicóloga(o) no espaço educativo. Compreende-se que as normativas legais não operam apenas como instrumentos regulatórios, mas também veiculam concepções sobre a função social da escola, os modos de compreensão do desenvolvimento humano, os objetivos atribuídos à educação e as formas de inserção das práticas psicológicas nos contextos educacionais. Assim, compreender o conteúdo e os efeitos dessas legislações permite problematizar as condições históricas e institucionais que moldam as possibilidades de atuação nesse campo (Nakamura, 2023).

Nessa perspectiva, entendemos que a Psicologia Escolar não se define apenas por sua inserção técnica nas escolas, mas como um campo atravessado por disputas discursivas, políticas e epistemológicas. Sua atuação se dá em uma zona de tensão e articulação, em que se cruzam demandas institucionais, práticas educativas, subjetividades em formação e políticas públicas (Guzzo; Mezzalira; Moreira, 2014).

Dessa forma, esta pesquisa teve como ponto de partida o mapeamento e a análise do conjunto de legislações vigentes que orien-

tam a inserção e a atuação da Psicologia na Educação básica, com ênfase no contexto do estado de Goiás. Ao explorar as tensões entre os dispositivos legais, as práticas institucionais e as concepções teórico-metodológicas que atravessam o campo, busca-se fomentar um debate sobre os rumos da atuação da(o) psicóloga(o) na educação pública no estado de Goiás, ampliando a compreensão sobre as possibilidades e limites do campo. Na pesquisa de mestrado realizamos um mapeamento e análise de legislações federais, estaduais e municipais relacionadas à inserção e a atuação da Psicologia na educação básica. Neste capítulo apresentaremos um panorama geral deste mapeamento, com o objetivo de evidenciar as implicações para o contexto goiano.

O capítulo apresenta, inicialmente, uma discussão teórica sobre a Psicologia Escolar e as políticas públicas educacionais, em seguida é abordado o percurso metodológico da pesquisa. Os resultados e discussão são apresentados na sequência por meio de duas seções: a) Legislações sobre inserção e atuação profissional de psicólogas(os) na educação; e b) A Psicologia Escolar nas Legislações: Entre Avanços e Contradições.

Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais: Articulações e aproximações

Compreender a inserção e atuação da(o) psicóloga(o) na educação pública implica, necessariamente, refletir sobre o próprio campo da Psicologia Escolar, suas diretrizes ético-políticas e os fundamentos que orientam sua atuação. A Psicologia Escolar constitui um campo de produção teórica e prática voltado à compreensão e à intervenção nos processos educacionais em sua tessitura social, política, cultural, histórica e institucional. Direciona-se à análise das condições concretas que estruturam o cotidiano escolar, investigando como sujeitos, saberes e relações são produzidos e vivenciados no interior das instituições educativas. A sua atuação incide sobre os modos de organização da escola, os processos de ensino-aprendizagem, os

vínculos sociais e as políticas que atravessam todas as dimensões da vida escolar, incluindo seus sujeitos, práticas, discursos e regimes de funcionamento (Barbosa; Souza, 2012; Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019; Guzzo, 2005; Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Meira; 2003; Patto, 2015; Santana, 2004).

Para situar esse campo, é fundamental compreender a trajetória histórica da Psicologia no Brasil, que, conforme discutem Guzzo *et al.* (2024), esteve marcada por um alinhamento com os interesses das classes dominantes e por sua conivência com projetos autoritários e excludentes. Durante décadas, consolidou-se uma prática profissional voltada à adaptação dos sujeitos às normas sociais vigentes, desconsiderando os marcadores históricos e estruturais que atravessam a realidade do país.

Nesse sentido, Parker (2014) argumenta que a Psicologia surgiu como ciência em um contexto de consolidação da sociedade burguesa, incorporando princípios liberais, como a ideia de um indivíduo autônomo e responsável por seu próprio destino. Essa matriz ideológica, que enfatiza a liberdade individual e ignora as determinações sociais, favoreceu práticas de patologização, homogeneização e segregação.

Ao longo do tempo, especialmente em períodos marcados por lutas sociais e avanços dos movimentos populares, emergiram propostas críticas que buscaram superar essas tendências individualizantes e despolitizadas. Nesse processo, e especialmente nas últimas décadas, a Psicologia Escolar tem ampliado seu campo de estudo e de atuação, incorporando as políticas públicas em seu escopo como elemento para compreender as condições educacionais e sociais que permeiam sua prática (Bauchspiess; Pedroza, 2020; Silva; Silva, 2020).

Segundo Souza (2006), as políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de ações, programas, leis e decisões tomadas pelo Estado que visam organizar e promover o bem-estar coletivo, regulando áreas fundamentais como saúde, educação, assistência social e segurança. Elas representam a materialização dos direitos sociais e são fruto de processos que envolvem interesses políticos,

demandas sociais e a articulação entre diferentes esferas do governo e da sociedade civil. No contexto educacional, as políticas públicas orientam a organização dos sistemas de ensino, a distribuição de recursos e a regulamentação das práticas profissionais, moldando as condições para a efetivação do direito à educação.

No entanto, como apontam e discutem autores como Faleiros (2000), Höfling (2001), Gonçalves (2010), Pereira (2008), Yamamoto e Oliveira (2014) e Behring e Boschecci (2016), a compreensão das políticas públicas não pode se dar à margem das contradições do capitalismo. É fundamental situá-las na dinâmica do movimento do capital e das lutas sociais, reconhecendo que, no interior do Estado capitalista, a formulação e implementação dessas políticas são fortemente influenciadas pela racionalidade neoliberal e essa lógica orienta a ação estatal com vistas à manutenção das estruturas de poder, subordinando os direitos sociais aos imperativos da acumulação de capital.

Adotar essa perspectiva crítica, no entanto, não implica reduzir as políticas públicas a meros instrumentos de dominação. Pelo contrário, exige reconhecer sua natureza contraditória. Como observa Souza (2006), a análise das políticas públicas demanda uma compreensão das relações entre Estado, sociedade, economia e política, pois elas se configuram como arenas de disputa, onde diferentes interesses são negociados, confrontados e, muitas vezes, tensionados.

Nesse sentido, as políticas públicas devem ser compreendidas como um campo de conflitos. Não são, por definição, boas ou más, tampouco neutras. Como destaca Faleiros (2000), elas exercem uma função dialética: resultam da luta de classes e, ao mesmo tempo, podem servir tanto à reprodução da ordem social quanto à sua transformação. Nogueira (2001) sintetiza essa complexidade ao afirmar que à política estão associadas dimensões diversas como poder, ambição, repressão e afetos, tornando impossível reduzi-la a um ideal moral de justiça.

Essa natureza contraditória das políticas públicas se manifesta de forma particularmente evidente no campo educacional, onde tais

políticas se tornam instrumentos decisivos na organização e regulamentação das práticas educacionais e profissionais. Nesse contexto as políticas públicas educacionais expressam tensões e interesses que refletem disputas sociais, influenciando diretamente as condições de trabalho dos profissionais da educação, as diretrizes pedagógicas adotadas e os modelos de gestão escolar (Mitjáns Martinez, 2017).

Nesse cenário, a Psicologia também ocupa um papel estratégico, uma vez que não está desvinculada das estruturas sociais e ideológicas vigentes, mas atua dentro delas, influenciando e sendo influenciada por essas relações de poder. Compreendê-la a partir dessa perspectiva significa romper com a noção de que se trata apenas de uma disciplina técnica ou neutra, reconhecendo que suas práticas e discursos podem tanto colaborar com a reprodução das desigualdades sociais, quanto se constituírem como ferramentas para sua contestação e superação (Guzzo *et al.*, 2024).

Reconhecer essa dimensão política no interior da Psicologia Escolar, bem como sua articulação com as políticas públicas educacionais, torna-se importante para compreender as possibilidades e os desafios de sua inserção e atuação na educação pública. Conforme ponderam Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), a participação da(o) psicóloga(o) na formulação, análise e implementação das políticas educacionais configura-se como um diferencial para uma atuação comprometida com transformações estruturais no cotidiano escolar, orientada por práticas mais democráticas, inclusivas e voltadas à efetivação dos direitos sociais.

Percurso metodológico

Esta pesquisa é fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, método elaborado por Marx e Engels (2007) para interpretar a realidade social em sua totalidade, historicidade e contradições (Konder, 2008; Prates, 2016). A investigação buscou compreender as concepções de educação e de Psicologia presentes nos discursos oficiais, evidenciando como esses saberes se articulam

nas normativas e diretrizes educacionais. Além disso, analisou o alinhamento dessas legislações com as discussões contemporâneas sobre a atuação da Psicologia Escolar.

O materialismo histórico-dialético constitui uma forma de construção do conhecimento comprometida com a transformação social, baseada na análise das condições concretas da vida e da produção material (Marx, 2008). O método exige ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos para revelar suas determinações internas e contradições (Kosik, 1969; Paulo Netto, 2011; Thalheimer, 1979), entendendo a aparência como parte do real (Yamamoto, 2016).

Assim, com base nessa perspectiva teórica, a pesquisa do mestrado envolveu diferentes procedimentos metodológicos. Neste capítulo apresentaremos uma parte do trabalho realizado com a legislação, por meio de análise documental. A etapa inicial da pesquisa consistiu em um levantamento de legislações em âmbito federal, estadual e municipal relacionadas à inserção e atuação da(o) psicóloga(o) no contexto da educação básica, com o objetivo de apreender as significações expressas nos discursos oficiais sobre educação e Psicologia.

O mapeamento foi realizado entre os meses de janeiro e maio de 2023, por meio de buscas nos sites da câmara municipal dos dez maiores municípios do estado de Goiás, considerando o contingente populacional segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Goiânia, Aparecida de Goiânia, Anápolis, Rio Verde, Águas Lindas, Valparaíso de Goiás, Luziânia, Senador Canedo, Trindade e Itumbiara), no site da Assembleia Legislativa de Goiás e no portal da legislação federal. Para a busca, foram utilizados os descritores "psicóloga(o)", "psicológica(o)" e "psicologia" nos campos específicos de busca de cada fonte.

Os resultados foram inicialmente refinados pela seleção das leis, que posteriormente foram lidas na íntegra para a escolha da amostra com base em critérios pré-estabelecidos. Foram incluídas leis que abordassem a inserção da(o) psicóloga(o) na educação ou atividades e projetos geridos por essa(esse) profissional em contexto

educacional, desde que estivessem disponíveis para leitura *online* ou *download*. Foram excluídas leis revogadas ou substituídas durante o período analisado.

A análise documental realizada nesta pesquisa parte do entendimento de que os documentos são expressões históricas de práticas sociais (Cellard, 2008). Para sua interpretação, adotou-se a proposta de Evangelista e Shiroma (2019), que orienta uma leitura crítica de documentos e políticas educacionais, considerando os sentidos político-ideológicos presentes nas normativas, bem como a posição do pesquisador, do documento e o referencial teórico que os media.

Guiada por esse arcabouço teórico-metodológico, a análise concentrou-se na estrutura, forma e conteúdo dos textos, buscando identificar termos recorrentes, eixos temáticos e conceitos-chave. A partir dessa leitura sistemática e crítica, emergiram categorias analíticas que expressam os sentidos atribuídos à inserção e atuação da Psicologia no campo educacional.

Seguindo ainda as contribuições de Evangelista e Shiroma (2019) para a análise de documentos de política educacional, foram elaborados eixos temáticos como forma de organizar as informações. Por eixos temáticos, entende-se conjuntos de elementos e conceitos-chave presentes nos textos, bem como as argumentações e concepções acerca da Psicologia e sua relação com o trabalho no campo educacional. A seguir serão apresentados os resultados e os eixos temáticos.

Legislações sobre inserção e atuação profissional de psicólogas(os) na educação

No processo de mapeamento foram localizadas ao total 32 Leis, destas 8 são da esfera federal, 3 são estaduais e 21 estão distribuídas entre os dez maiores municípios goianos por contingente populacional.

Entre os diferentes níveis da organização político-administrativa, a União foi a que mais produziu legislações relacionadas à articulação da Psicologia no campo educacional. Tal protagonismo pode

ser compreendido pela abrangência normativa da esfera federal, que busca estabelecer diretrizes gerais para todo o território nacional, influenciando, inclusive, as deliberações nos âmbitos estadual e municipal. Por outro lado, no âmbito estadual, foram identificadas três legislações específicas no estado de Goiás que tratam da atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica, evidenciando uma movimentação mais modesta nessa esfera.

No contexto municipal, foram encontradas 21 leis, conforme os dados apresentados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Quantidade de leis que articulam Psicologia e Educação nos municípios goianos

Município	Quantidade de Leis
Goiânia	5
Aparecida de Goiânia	1
Anápolis	1
Águas Lindas de Goiás	3
Valparaíso de Goiás	1
Luziânia	1
Trindade	2
Senador Canedo	6
Itumbiara	1
TOTAL	**21**

Fonte: Produzido pelos autores

No nível municipal, destaca-se o município de Senador Canedo, com um total de seis leis que abordam a inserção da(o) psicóloga(o) no contexto escolar, seguido pela capital, Goiânia, com cinco legislações pertinentes ao tema. Esses dados indicam não apenas o avanço normativo nesses municípios, mas também um possível comprometimento político com a institucionalização da Psicologia Escolar como parte das políticas públicas de educação.

No caso do município de Rio Verde, no período do levantamento, não foram encontradas legislações em vigor que regulamentassem

a inserção da(o) psicóloga(o) na rede pública de ensino. Contudo, existiu anteriormente a Lei Municipal nº 6.518, de 2015, que determinava a obrigatoriedade da presença de psicóloga(o) escolar nas instituições de educação infantil e ensino fundamental. Essa normativa previa uma atuação articulada entre o profissional de Psicologia, as famílias, os docentes, os discentes, bem como as equipes gestoras e técnicas das escolas, revelando uma concepção de trabalho interdisciplinar e integrado. No entanto, essa lei foi revogada pelo Projeto de Resolução nº 08/2020, sob a justificativa de inconstitucionalidade, o que resultou na sua não implementação. Esse cenário expõe as tensões jurídicas e políticas que muitas vezes atravessam a regulamentação da atuação de profissionais de Psicologia nas redes municipais.

Com base na sistematização dos dados e pautados nas contribuições de Evangelista e Shiroma (2019), foram organizados eixos temáticos que tiveram o objetivo de agrupar elementos e conceitos centrais presentes nas legislações, os quais revelam distintas formas de conceber o papel da Psicologia na educação, assim como os sentidos atribuídos à sua inserção institucional. A categorização das leis federais, estaduais e municipais resultou em dois eixos, sendo: a inserção da(o) psicóloga(o) no campo educacional e as perspectivas de atuação profissional.

O primeiro eixo, que trata da inserção da(o) psicóloga(o) no campo educacional, focalizou os modos pelos quais esses profissionais são incorporados ao sistema educacional – por meio de processos seletivos, concursos públicos, convênios ou outras formas de contratação. Este eixo permitiu compreender as condições formais e institucionais que possibilitam ou dificultam a presença da Psicologia nas escolas, revelando avanços, lacunas e desafios nas políticas públicas. Neste eixo foram identificadas 20 políticas educacionais, sendo 7 de abrangência federal e 13 vinculadas a municípios.

Este eixo foi organizado em cinco segmentos. O primeiro segmento, intitulado **Cargos do Instituto Federal**, agrupa quatro leis federais que instituem cargos técnico-administrativos na área de Psicologia nos Institutos Federais de Educação. Nesse contexto, a pesquisa

de Santana (2019) evidencia que os institutos federais, atuando na educação básica e no ensino superior, vêm se configurando como um campo relevante para a atuação da Psicologia Escolar, especialmente no estado de Goiás, com psicólogas(os) presentes em unidades da instituição em diferentes municípios goianos. A existência de normativas que garantem a contratação de psicólogas(os) nesses espaços proporciona maior estabilidade e legitimação da função em nível federal.

O segundo segmento, denominado **Psicologia Escolar na educação básica**, contempla uma legislação federal e quatro municipais que formalizam a instituição de serviços de Psicologia Escolar no âmbito da educação básica. O município de Senador Canedo se destaca por contar com duas leis referentes à inserção de profissionais da Psicologia, uma promulgada em 2007 e outra em 2021, evidenciando sua posição pioneira nesse campo. Além de Senador Canedo, Trindade e Valparaíso de Goiás também apresentam legislações relacionadas a essa temática, demonstrando o avanço dessa pauta nos municípios goianos.

Já o terceiro segmento, nomeado **Subsídios,** compreende legislações que destinam recursos financeiros específicos para o custeio de profissionais da Psicologia atuando na educação. Nesse grupo, destaca-se uma lei federal que prevê a alocação de recursos do FUNDEB para o provimento de psicólogas(os) e assistentes sociais no ambiente escolar, além de uma lei municipal de Trindade, que direciona verbas do Fundo Municipal de Educação (FME) para o pagamento de diversas categorias profissionais, incluindo a(o) psicóloga(o).

O quarto segmento, **Psicologias na educação básica,** agrupa políticas públicas que inserem psicólogas(os) nesse nível de ensino, porém com enfoques distintos da Psicologia Escolar, sendo três leis municipais. Essas legislações preveem a atuação profissional voltada para demandas como atendimento clínico, monitoramento da frequência escolar, ações pontuais contra a evasão e avaliações de comportamento, refletindo abordagens mais individualizadas.

Por fim, o quinto segmento, **Educação especial,** é composto por seis legislações, sendo uma federal e cinco municipais, o maior

número entre os segmentos identificados, que tratam da inserção da(o) psicóloga(o) em contextos relacionados à educação inclusiva. Neste ponto, a pesquisa de Souza *et al.* (2016) ressalta que a atuação da Psicologia na educação assume múltiplas formas, sendo a educação especial uma das áreas em que há maior visibilidade. A vinculação da atuação psicológica com a inclusão escolar parece derivar de políticas que asseguram direitos das pessoas com deficiência, promovendo atendimentos especializados não apenas para os estudantes, mas também oferecendo suporte às famílias e aos profissionais da educação.

Cabe destacar que neste eixo, que contempla a inserção de psicólogas(os) na educação básica, não foram localizadas leis estaduais. Por outro lado, indica que os municípios goianos tem apresentado interesse pela temática, com um conjunto de 13 legislações voltadas para a presença de psicólogas(os) na rede pública de educação, sendo sete municípios e Senador Canedo se destacando com 4 leis.

O segundo eixo temático, que diz respeito às perspectivas de atuação profissional, agrupa legislações que estabelecem diretrizes para o trabalho das(os) psicólogas(os) no contexto educacional, sem necessariamente criar cargos ou departamentos. Ao contrário do primeiro eixo, essas normativas indicam políticas voltadas à execução de serviços específicos por parte das(os) profissionais da Psicologia na educação.

Assim, o segundo eixo temático, das **perspectivas de atuação profissional**, refere-se às atribuições e funções previstas para a(o) psicóloga(o) escolar, bem como às concepções sobre sua prática presentes nas normativas analisadas. Aqui, destaca-se o modo como a legislação delineia o escopo de atuação dessa(e) profissional, seja como apoio individual ao estudante, como agente de mediação de conflitos, ou como colaborador na construção de projetos pedagógicos. E permitiu identificar as aproximações ou distanciamentos em relação as produções teóricas contemporâneas em Psicologia Escolar. Este eixo apresenta doze políticas públicas, sendo uma Lei Federal, três Leis Estaduais e oito Leis Municipais.

O segundo eixo foi organizado em quatro segmentos, cada um demonstra modalidades específicas de atuação descritas nas normativas. O primeiro segmento, de **Avaliação Psicológica,** contempla uma política municipal, da cidade de Goiânia, que trata do diagnóstico de estudantes com transtornos de aprendizagem. O segundo segmento, de **Atendimento Clínico,** engloba oito legislações, sendo uma federal, uma estadual e cinco municipais, que determinam atendimento psicológico a diversas demandas, como violência, assédio sexual, *bullying* e acompanhamento psicológico, configurando-se como o paradigma de atuação mais recorrente.

Foi observado, portanto, um predomínio do modelo clínico que é coerente com a análise de Guzzo (2008), segundo a qual a imagem pública da(o) psicóloga(o) ainda está vinculada a uma lógica médica, com ênfase na avaliação e na intervenção individualizada. A persistência nesse modelo de atendimento individual e utilização de instrumentos psicométricos para avaliação que foi observada na legislação demonstra a manutenção de uma perspectiva que está na origem da Psicologia Escolar no Brasil (Campos; Jucá, 2010).

O terceiro segmento foi no campo da **Orientação Vocacional**, foram identificados três documentos normativos que abordam políticas voltadas à escolha profissional, sendo uma lei estadual e duas municipais. Embora autores como Carvalho e Marinho-Araújo (2010) defendam essa atuação como promotora do desenvolvimento e da cidadania, observa-se que muitas legislações adotam uma abordagem limitada a testes padronizados para alocar estudantes em áreas de interesse, desconsiderando aspectos socioculturais e econômicos. Essa é uma lógica classificatória que pode restringir as possibilidades de escolha e experiências formativas dos adolescentes, além de favorecer estereótipos, uma vez que a depender dos testes utilizados podem estar presentes marcadores sociais que impactam negativamente determinados grupos.

Por fim, o quarto segmento foi de **Orientação Temática**, que amplia a análise sobre as possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, com uma legislação estadual que prevê a capacitação desses profissionais para auxiliar docentes na identificação de sinais

de abuso sexual. Embora tal iniciativa represente um avanço no reconhecimento do papel da Psicologia no contexto educacional, ela ainda revela uma abordagem pontual e fragmentada. Estudos como os de Molon (2002), Mitjáns Martinez (2010) e Bolis *et al*. (2015) enfatizam que a formação continuada pode ser um eixo importante da atuação da Psicologia Escolar. No entanto, conforme alertam Gesser *et al*. (2012), tratar a violência sexual de forma isolada, sem abordar as questões estruturantes da sexualidade e da vulnerabilidade social, representa uma limitação das políticas públicas vigentes.

Neste eixo, sobre as perspectivas de atuação em Psicologia Escolar, foram observadas legislações de cinco municípios goianos, com três leis de Goiânia, duas de Senado de Canedo, uma de Águas Lindas de Goiás, uma de Aparecida de Goiânia e uma de Anápolis. Novamente, cabe ressaltar a presença nos dez maiores municípios goianos (considerando o contingente populacional) de legislações que abordam a temática da Psicologia na educação.

A Psicologia Escolar nas Legislações: Entre Avanços e Contradições

As informações analisadas indicam que há mais políticas que tratam da inserção da(o) psicóloga(o) escolar do que de sua atuação. A principal via de inserção se dá por meio da Educação Especial, geralmente com foco na prestação de serviços clínicos, muitas vezes realizados fora do espaço escolar, conforme apontado por Santana (2019), como ocorre, por exemplo, no município de Goiânia. Por outro lado, os institutos federais vêm promovendo avanços na ampliação dos serviços de Psicologia Escolar, por meio da criação de novos cargos previstos em Leis Federais.

No que diz respeito às perspectivas de atuação, nota-se a predominância da modalidade clínica, mesmo quando a inserção profissional ocorre sob a justificativa da Educação Inclusiva. A demanda mais recorrente nas políticas é o atendimento clínico, seguido de práticas de orientação vocacional com viés psicométrico. Essa tendência apon-

ta limitações da atuação da(o) psicóloga(o) escolar, frequentemente reduzida a práticas individualizantes e diagnósticas, confirmando os questionamentos de Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016).

A presença da(o) psicóloga(o) no sistema educacional, mediada por legislações, revela uma teia complexa de contradições estruturais. Embora essas normativas possam sinalizar avanços, sua lógica subjacente, muitas vezes, está alinhada à manutenção da ordem social capitalista. Mészáros (2008) destaca que reformas pontuais são permitidas desde que não afetem as estruturas fundamentais do sistema, o que se observa nas políticas que operam ajustes superficiais, sem contestar as origens estruturais das desigualdades educacionais.

Nesse cenário, embora a inserção profissional represente uma conquista importante, ela precisa ser analisada de forma crítica. A Psicologia, ao invés de impulsionar a transformação dos sujeitos, pode acabar funcionando como um instrumento de adaptação ao sistema vigente. Parker (2014) destaca que a fragmentação do indivíduo em partes quantificáveis legitima práticas desumanizadoras e reforçam a lógica do sistema capitalista ao reduzir a complexidade humana a meros números e categorias.

Isso se reflete na valorização de práticas psicométricas, como destaca Patto (1984), que denuncia a naturalização da lógica classificatória da Psicologia como instrumento de controle social. Ao diagnosticar transtornos de aprendizagem sem considerar as condições institucionais e sociais que os produzem, as políticas reforçam rótulos e invisibilizam as causas estruturais dos problemas.

Mészáros (2008) argumenta que, sob o domínio do capital, o objetivo é que os indivíduos internalizem como suas as metas de reprodução do sistema. A Psicologia Escolar, nesse caso, pode ser utilizada como ferramenta estatal para assegurar que os estudantes se adaptem às exigências da lógica educacional e econômica vigente. Essa atuação aparece nas legislações sob a forma de "apoio psicológico", evidenciando sua função reguladora e adaptativa.

Na leitura de Poulantzas (1980), o Estado exerce também funções positivas, ao conceder benefícios derivados da luta de classes.

Essas concessões, ainda que resultantes de pressões populares, não rompem com a lógica dominante. A promulgação da Lei 13.935/2019, que trata da inserção de psicólogas(os) e assistentes sociais na educação básica, ilustra esse movimento contraditório, uma conquista, mas limitada pela estrutura do próprio Estado.

Dessa forma, compreende-se que políticas públicas podem servir tanto para responder a demandas legítimas quanto para reproduzir as desigualdades sociais. O caráter contraditório do Estado capitalista possibilita políticas que, ao mesmo tempo, ampliam direitos e neutralizam conflitos (Faleiros, 2000; Souza, 2006; Yamamoto, 2003). Isso se observa nas legislações sobre Psicologia Escolar, que muitas vezes se fragilizam na etapa de implementação, em meio à burocracia estatal (Poulantzas, 1980).

No cenário atual, destaca-se a importância do FUNDEB como mecanismo de financiamento da educação básica. A Lei Federal nº 14.276/2021 prevê a utilização de até 30% dos recursos do fundo para a contratação de psicólogas(os), o que representa um avanço. Contudo, o orçamento do FUNDEB é altamente disputado, contemplando desde infraestrutura até a formação docente. A alocação de recursos para a Psicologia Escolar, portanto, exige um debate sobre prioridades e valorização profissional.

Para além da definição orçamentária, é necessário discutir a distribuição equitativa de psicólogas(os) nas redes escolares e sua remuneração. A valorização da carreira deve ser parte do debate, incluindo salários justos e progressão funcional. Também se faz urgente considerar fontes complementares de financiamento que ampliem a sustentabilidade da presença desses profissionais no cotidiano escolar.

As contradições inerentes à legislação educacional, conforme pontua Santana (2019), revelam que as políticas podem abrir espaços de atuação para a(o) psicóloga(o), mas também carregam discursos que conflitam com o cotidiano profissional. Ao reduzirem problemas sociais a questões técnicas e proporem soluções individualizadas, tais normativas despolitizam o debate, ocultando as causas estruturais

dos problemas escolares. Portanto, embora as políticas públicas possam produzir impactos positivos, é fundamental analisá-las criticamente, considerando sua inserção nas dinâmicas de poder, classe e ideologia.

Considerações Finais

Esta pesquisa revelou um quadro paradoxal sobre a inserção da Psicologia no sistema educacional público em Goiás. Embora haja um conjunto expressivo de 32 instrumentos legais que formalizam a presença e a atuação das(os) psicólogas(os) na educação, esse reconhecimento institucional ainda não se traduz em práticas políticas e pedagógicas consolidadas. Há, portanto, um descompasso evidente entre o avanço normativo e sua concretização no cotidiano escolar, o que evidencia os limites da legislação como ferramenta isolada de transformação.

A aprovação de dispositivos legais é, sem dúvida, um passo importante na institucionalização da Psicologia na educação, mas não garante automaticamente a criação de condições materiais, políticas e técnicas para que essas normas saiam do papel e se convertam em ações, continuadas e de qualidade. Nesse sentido, o reconhecimento legal torna-se fragilizado pela ausência de investimentos, planos de execução e articulações intersetoriais robustas.

A concentração das normas em alguns municípios, como observado em relação à Senador Canedo, com 6 leis, em detrimento de outros que apresentam somente uma, evidencia discrepâncias significativas na forma como diferentes gestões e territórios compreendem e priorizam a presença das(os) psicólogas(os) na educação. Essa priorização política fragmentada revela uma assimetria: enquanto alguns municípios despontam como pioneiros, outros permanecem omissos ou inertes diante da incorporação de serviços de Psicologia na educação.

Além disso, a predominância de um modelo hegemônico centrado em abordagens clínicas e psicométricas revela uma limitação

conceitual, que negligencia dimensões coletivas, sociais e emancipatórias da atuação das(os) psicólogas(os) na educação. Esse enfoque restrito reforça e abre margem para práticas distantes das complexidades e desafios atuais do ambiente escolar.

Este estudo contribui ao propor uma possibilidade de estudo das legislações, mapear o arcabouço legal vigente em Goiás, sistematizar eixos temáticos para análise e identificar tanto avanços quanto lacunas nos documentos oficiais. Contudo, reconhece suas limitações, sobretudo quanto à delimitação geográfica, à ausência de análise empírica da aplicação das leis e à falta de acompanhamento da dinâmica de implementação.

Para enfrentar os limites identificados, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o escopo da análise para além do levantamento e da análise legislativa, incorporando estudos sobre a implementação e os efeitos concretos das políticas públicas na educação. Investigações comparativas entre diferentes estados e regiões podem revelar padrões, contrastes e aprendizados relevantes à formulação e aplicação dessas políticas. Além disso, avaliações de impacto e estudos sobre as resistências e estratégias desenvolvidas por profissionais que desafiam o modelo hegemônico podem apontar caminhos para formas alternativas e emancipadoras de atuação no campo educacional.

Nesse horizonte, reconhecer que os discursos oficiais expressos em legislações funcionam como possibilidades de garantias de direitos e diretrizes que orientam o funcionamento do sistema educacional é, também, reconhecer que esses discursos são campos de disputa de interesses na sociedade capitalista. Neles se tensionam e produzem diferentes concepções de ser humano, de educação e da própria Psicologia. Por isso, entendemos ser fundamental disputar a semântica legislativa e compreender a atuação de psicólogas(os) no âmbito legislativo como uma nova e estratégica dimensão da prática profissional. Propõe-se, assim, que a presença ativa de psicólogas(os) nesse espaço seja investigada e fortalecida como um viés legítimo de ação política e cidadã, capaz de contribuir para a formulação de políticas públicas e para o fortalecimento da Psicologia Escolar.

Os resultados aqui sistematizados lançam um convite à atuação crítica, ética e politicamente engajada das(os) psicólogas(os) escolares, tanto nos espaços educacionais quanto nos fóruns de construção de políticas públicas. A consolidação de uma Psicologia comprometida com a transformação social exige não apenas marcos legais, mas também presença ativa nos espaços de decisão, articulação e avaliação dessas políticas.

Referências

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018. Acesso em: 12 abr. 2025.

BAUCHSPIESS, C.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia e políticas educacionais: estado do conhecimento nas pós-graduações do Distrito Federal (2006-2014). **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 24, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217565. Acesso em: 18 mar. 2025.

BEHRING, E. R.; BOSCHECCI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2016.

BOLIS, A.; CORD, D.; OLTRAMARI, L. C.; GESSER, M. Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de co-construção. **PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 59-82, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1984724616312015059. Acesso em: 26 jan. 2025.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L. O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. *In:* ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia escolar**: ética e competência na formação e atuação profissional. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 37-56.

CARVALHO, T. O.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 219-228, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1a edição. Volume 1. Brasília: CFP, 2022.

DIMENSTEIN, M.; OLIVEIRA, I. F. DE.; GUZZO, R. S. L. Políticas Públicas, Garantia de Direitos e Justiça Social: 50 Anos de Incidência Política do CFP. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, n. especial, p.1-14, e287228, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003287228. Acesso em: 18 fev. 2025.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In:* CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2019. p. 83–120.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; CORD, D.; NUERNBERG, A. H. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 229-236, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005. Acesso em: 28 mar. 2025.

GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUZZO, R. S. L. A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. *In:* MARTINEZ, A. B. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p. 17-30.

GUZZO, R. S. L. Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. *In:* CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Ano da Psicologia na Educação**: textos geradores. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008. p. 53-61.

GUZZO, R. S. L.; KAWAMURA, E. A.; FILHO, A. E.; BAIMA, L. The daily struggle for social change: psychology as politics. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 18, p. 1131–1146, 2024. Disponível em: https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2024/10/1131_guzzo_at_al.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 329-338, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016. Acesso em: 10 fev. 2025.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G. Desafios, ameaças e compromissos para os psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. *In:* OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. (orgs.). **Psicologia e políticas sociais**: temas em debate. Belém: EDUFPA, 2014. p. 215–238.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. *In:* DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alínea, 2016. p. 21-36.

HÖFLING, E. N. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 5, p. 30–41, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003. Acesso em: 15 fev. 2025.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, S. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2014.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

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

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p. Acesso em: 17 mar. 2025.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. *In:* CAMPOS, H. R. (org.). **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2017. p. 95-117.

MOLON, S. I. Entrelaçando a Psicologia e a Educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 5, p. 237-250, 2002. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/144. Acesso em: 15 jan. 2025.

NAKAMURA, F. K. M. **Psicologia Escolar e Políticas Públicas: significações sobre inserção e atuação profissional.** 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

PARKER, I. **Revolução na Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2014.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In:* BOSCHECCI, I.; BEHRING, E. R.;

SANTOS, S. M. M.; MIOTO, R. C. T. (orgs.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87–108.

PRATES, J. C. O método e a teoria marxiana. *In:* OLIVEIRA, I. F. et al. (orgs.). **Marx hoje**: pesquisa e transformação social. v. 1, São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 71–100.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

SANTANA, A. C. Psicologia Escolar para que? *In:* CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. O. B. (orgs.). **A psicologia e o diálogo com a educação**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 35-50.

SANTANA, A. C. A Psicologia Escolar em Goiás: políticas públicas e possibilidades de inserção profissional. *In:* SANTANA, A. C. (Org.). **Psicologia escolar, políticas públicas, práticas e formação profissional.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. p. 15–37.

SILVA, B. M. C.; SILVA, S. M. C. da. Novo Mais Educação: um olhar da psicologia escolar e educacional para as políticas públicas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 3, p. 737-751, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p737-751. Acesso em: 12 mar. 2025.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20–45, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOUZA, M. P. R.; GOMES, A. M. M.; CHECCHIA, A. K. A.; LARA, J. S. A.; ROMAN, M. D. Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 601-610, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031058. Acesso em: 22 mar. 2025.

THALHEIMER, A. **Introdução ao materialismo dialético**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

YAMAMOTO, O. H. Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. *In:* BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 37-54.

YAMAMOTO, O. H. A atualidade do método de Marx. *In:* OLIVEIRA, I. F.;

PAIVA, I.L. de; COSTA, A.L.F.; LIMA, F.C.; AMORIM, K. (orgs.). **Marx hoje**: pesquisa e transformação social. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 25–42.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Definindo o campo de estudo: as políticas sociais brasileiras. *In:* OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. (orgs.). **Psicologia e políticas sociais**: temas em debate. Belém: EDUFPA, 2014. p. 21-46.

Importância da Psicologia Escolar na formação integral de estudantes de cursos técnicos

Larissa Goulart Rodrigues Cardoso

Introdução

Este trabalho constitui-se em um breve relato de minha pesquisa desenvolvida durante o Doutorado em Educação, realizado pela Universidade de Santiago de Compostela, defendida em dezembro de 2021, com o tema "Cursos técnicos integrados ao ensino médio: uma formação integral?". O objetivo da pesquisa foi analisar se os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Câmpus Goiânia contribuem para uma formação integral de seus alunos e qual o papel da orientação educativa nesse processo.

Aqui, apresento um recorte desse trabalho, com breve explanação sobre a formação integral proporcionada pelos cursos técnicos integrados, destacando especialmente o papel desempenhado pela Psicologia Escolar nesse processo, considerando que a equipe de orientação educativa voltada aos estudantes desses cursos inclui psicólogos. O trabalho da psicologia nesta equipe representa um exemplo de prática de psicólogos escolares.

Nosso interesse no desenvolvimento dessa temática advém justamente do fato de ser psicóloga escolar em uma dessas equipes que oferecem apoio educacional aos estudantes do IFG, atuando

no Câmpus Goiânia há aproximadamente 15 anos. A partir dessa experiência profissional e do contato com os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, surgiu o interesse em investigar mais detidamente sobre essa formação, as contribuições que ela oferece para a vida desses estudantes e os impactos dos serviços de orientação educativa – e da Psicologia Escolar – no processo de qualificação que eles recebem.

Assim, nos propusemos a pesquisar como se encontram estruturados e legitimados institucionalmente a formação oferecida nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e os serviços de apoio educacionais, realizando essa análise sobretudo por meio de documentos institucionais. Ainda, nos detivemos em explorar a percepção dos estudantes sobre ambos os aspectos (a formação oferecida nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e os serviços de apoio educacional), por serem eles os principais agentes envolvidos.

Salientamos que há poucos estudos abordando temática semelhante a esta – a percepção de estudantes sobre a formação profissional que recebem – e menos ainda que tratam sobre serviços de apoio educacional e a Psicologia Escolar na educação profissional. Na sessão seguinte – Fundamentação teórica – versaremos sobre alguns desses estudos e vertentes teóricas que embasam nosso trabalho. Depois, apresentaremos o método utilizado na pesquisa, enfocando o contexto onde a mesma foi realizada, seus participantes e os procedimentos adotados. Em seguida, explanaremos sobre os resultados alcançados, realizando de forma concomitante a discussão sobre os mesmos.

Fundamentação teórica

Como tratamos neste trabalho sobre a importância da Psicologia Escolar na formação integral de estudantes de cursos técnicos integrados, primeiramente iremos explicar o que são os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Basicamente, os cursos técnicos integrados ao ensino médio se configuram como uma das formas de oferta da educação profissional

técnica de nível médio, que, conforme exposto na Lei n°11.741/2008 (Brasil, 2008), pode ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio ou subsequente, este último destinado a quem já concluiu o ensino médio. Na modalidade articulada, os cursos ofertados podem ser integrados, nos quais, com uma matrícula única, o aluno habilita-se em uma profissão técnica de nível médio e também nos estudos regulares de ensino médio; ou concomitante, em que o estudante tem duas matrículas, sendo uma de ensino médio regular e outra de formação profissional, podendo ocorrer em uma mesma instituição de ensino ou em instituições distintas.

Em síntese, os cursos técnicos integrados ao ensino médio referem-se a uma das formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio articulada, na qual reúnem formação básica e formação técnica, ambas de nível médio, conduzindo o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio. Tal como o ensino médio regular, também possibilita ao estudante prosseguimento dos estudos em nível superior. Seu público são os egressos do ensino fundamental.

Esclarecido que modalidade de curso é essa sobre a qual versamos neste trabalho, elucidaremos a que nos referimos quando nos propomos a avaliar as contribuições desses cursos técnicos integrados para uma formação integral dos estudantes. Quando utilizamos o termo formação integral, referenciamos uma formação ampla, mais completa, que não se restringe à transferência de conhecimento científico-tecnológico, mas que prepara o indivíduo para a vida, contribuindo com seu desenvolvimento.

Tal perspectiva está em consonância com os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas, constantes no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG, os quais pautam-se na defesa de uma formação omnilateral:

> No PPPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação

> entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional (IFG, 2018b, p. 3).

O IFG preconiza, por meio de seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI): integrar conhecimento geral e conhecimento específico, teoria e prática; uma formação técnica e tecnológica, que busca desenvolver a capacidade investigativa, reflexiva e crítica; uma formação básica sólida e uma formação profissional abrangente, que capacita cidadãos autônomos em sua relação com conhecimentos oriundos não só de sua área profissional, mas também de sua relação social (IFG, 2018b).

Enfoca-se, assim, na formação acadêmica do cidadão atrelada a uma educação integrada que reflete uma opção política, de oferecer ao mesmo um saber omnilateral, formando-o como parte efetiva da construção da sociedade, uma vez que o mesmo é tido como sujeito da história. Busca-se contribuir com sua emancipação.

É importante ressaltar que essa concepção de formação humana embasa não apenas os princípios do IFG, mas também se constitui como preceito fundamental da oferta dessa modalidade de curso que aqui aventamos, que é o ensino médio integrado. Silva e Ramos (2018) apontam que este (o ensino médio integrado) abrange um projeto político-pedagógico que visa à formação integral e integrada dos estudantes, que contempla a inter-relação entre trabalho, ciência e cultura.

Para tais autores, trata-se de uma modalidade de oferta que apresenta um compromisso ético e político de assegurar aos estudantes um currículo único, no qual ele receba uma formação profissional sem que a mesma substitua a formação geral. Assim, o ensino médio integrado apresenta duas dimensões: "Uma delas é formal, referente à possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio. A outra é conceitual, pois representa um projeto de formação integral dos estudantes integrado ao ensino médio" (Silva; Ramos, 2018, p. 569).

Outrora, destacamos a importância de se atentar às diferentes terminologias aqui utilizadas. Ensino médio integrado equivale ao que mencionamos anteriormente como cursos técnicos integrados ao ensino médio, referindo-se a uma modalidade de oferta de educação profissional de nível médio articulada ao ensino médio. Já formação integral remete à concepção político-pedagógica que defendemos como primordial na formação dos sujeitos que passam pelos diferentes níveis e modalidades de ensino, devendo constituir-se como finalidade inclusive da educação técnica integrada.

Cabe realçar ainda que, ao utilizarmos o termo formação integral em nosso trabalho, em nenhum momento aludimos à educação ofertada em tempo integral, ou seja, com uma jornada ampliada. Esta não constitui objeto de nossa análise. Trazemos esse esclarecimento aqui apenas para evitar quaisquer interpretações equivocadas.

Retomando a formação integral enquanto foco do ensino médio integrado, podemos encontrar na instituição educativa uma série de atores que atuam nessa direção, contribuindo não apenas com a qualificação profissional dos estudantes, mas com seu desenvolvimento de forma geral. Dentre esses atores destacamos aqueles que se dedicam a oferecer um apoio educacional – ou orientação educativa – aos estudantes.

O IFG, por meio de seu Regimento Geral, em seu art. 266, preconiza que a instituição dará assistência aos discentes "sem prejuízo de suas responsabilidades com os demais membros da comunidade acadêmica, fomentando políticas de apoio pedagógico, financeiro e estímulos à permanência da instituição" (IFG, 2018c, p. 91).

Por sua vez, o PPPI institui como um de seus princípios metodológicos a definição de uma política de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes "considerando o seu contexto histórico-social, cultural e econômico (...) por meio da equipe pedagógica e acadêmica envolvidas no processo didático e por meio de núcleos específicos" (IFG, 2018b, p. 24).

Desse modo, o acompanhamento e apoio acadêmico aos estudantes é fornecido pela Coordenação de Apoio Pedagógico ao

Discente (CAPD). Esta, segundo organograma da instituição exposto em seu Regimento Geral (IFG, 2018c), encontra-se inserida no Departamento de Áreas Acadêmicas. No Câmpus Goiânia, o qual nos detemos em nosso trabalho, há quatro Departamentos de Áreas Acadêmicas, sendo que cada um deles possui uma CAPD.

Nenhum dos documentos institucionais do IFG – Regimento Geral, Estatuto, Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – menciona a composição dessa coordenação. No entanto, em razão de minha inserção como psicóloga em uma das CAPDs do IFG – Câmpus Goiânia, constatei que essas coordenações (as quatro CAPDs do câmpus) são formadas por equipes multiprofissionais, geralmente compostas por: psicólogo, pedagogo, técnico em assuntos educacionais (servidor técnico administrativo de nível superior formado em licenciatura – de qualquer área) e assistente de alunos. Atualmente, há pequenas variações na quantidade de cada um desses profissionais entre os departamentos, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Composição atual das CAPDs dos quatro Departamentos de Áreas Acadêmicas (DAA) do IFG – Câmpus Goiânia

Profissionais Departamentos	*Psicólogo*	*Pedagogo*	*Técnico em Assuntos Educacionais*	*Assistente de Alunos*
DAA I	1	1	1	2
DAA II	1	1	1	1
DAA III	1	1	0	2
DAA IV	2	0	0	1

Fonte: Produção da própria autora

Ana (2019) salienta a importância do trabalho coletivo, articulado e integrado entre os diversos profissionais da instituição educativa (professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, bibliotecários e demais servidores técnico-administrativos), juntamente

com as famílias e a sociedade, para que possam construir itinerários formativos em um fazer pedagógico que vislumbre a formação integral e emancipatória dos estudantes, para que eles atuem de forma autônoma, crítica e criativa no mundo do trabalho.

Em meio a essa equipe multiprofissional que compõe as CAPDs e que oferece contribuições ao processo educativo e à formação dos sujeitos que por elas perpassam, destacamos o psicólogo escolar, este que constitui nosso olhar peculiar para esse contexto – de atuação e de análise em nossa pesquisa ora apresentada.

David (2017) e Santana (2019) destacam o IFG como um espaço pioneiro e importante de inserção de psicólogos escolares como membros da equipe educativa, especialmente no Estado de Goiás, onde a presença desse profissional na rede pública municipal e estadual de educação é ainda incipiente e não apresenta um espaço formalizado por concurso público.

Prediger (2010) ressalta igualmente os aportes do trabalho do psicólogo escolar aos Institutos Federais. Esta autora aponta esse contexto como diferenciado devido à sua singularidade em atender diferentes níveis e modalidades de ensino (cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos e ensino superior).

Considerando os Institutos Federais enquanto espaços férteis para a atuação do psicólogo escolar, Feitosa e Marinho-Araújo (2016) apontam que as intervenções desse profissional se voltam à mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da comunidade acadêmica, a fim de contribuir com práticas pedagógicas de sucesso e promotoras de transformação social. Ele se insere em setores de apoio acadêmico, realizando o acompanhamento de estudantes e docentes. Assim, desenvolve ações como:

> apoio ao ingresso e à formação do discente, por meio da oferta de espaços para a escuta psicológica desse estudante, orientação profissional, acolhimento de novos alunos em ações de 'calouradas' institucionais, condução de palestras

> e conferências envolvendo as temáticas acerca do desenvolvimento humano, das expectativas da formação acadêmica e profissional.
> Além disso, o psicólogo escolar também promove ações coletivas com a equipe multidisciplinar (pedagogos, assistentes sociais e outros técnicos) para envolver os estudantes e os pais/responsáveis do discente no cotidiano dos IFETs. Esse profissional também tem auxiliado os docentes e coordenadores de curso nos processos de ensino e aprendizagem por meio da participação em discussões envolvendo as demandas curriculares e a elaboração do projeto político pedagógico. Ainda se tem o registro da intervenção psicológica na construção de espaços democráticos de comunicação, voltados à promoção de debates sobre rotinas escolares, dificuldades acadêmicas e expectativas da comunidade, envolvendo representantes de turma, grêmios estudantis, docentes e coordenadores de curso (Feitosa; Marinho-Araújo, 2016, p. 181).

Detendo-nos especificamente no IFG – Câmpus Goiânia, nosso contexto de pesquisa, em um trabalho anterior, sintetizamos intervenções concretas realizadas pelos psicólogos escolares, a saber:

> acompanhamento de estudantes, turmas e familiares; acolhimento de novos alunos; participação em conselhos de classe, reuniões de entrega de notas com pais ou responsáveis e professores, planejamento pedagógico, instâncias colegiadas e comissões do Instituto; realização de trabalhos em grupos com discentes – oficinas e projetos – abordando temáticas como orientação profissional, valorização à vida (prevenção ao suicídio, ao uso de drogas, etc.), saúde mental, bullying, sexualidade, adolescência/juventude, cidadania, entre outros (Cardoso, 2019, p. 91).

Além disso, evidenciamos a importância da equipe multidisciplinar e das parcerias constituídas institucionalmente para a execu-

ção dessas ações (Cardoso, 2019). Ressaltamos que a inserção do psicólogo escolar em uma equipe com outros profissionais contribui para uma atuação mais consistente na defesa de uma prática emancipatória, assim como as parcerias estabelecidas com professores, coordenadores (de cursos, de áreas, etc.), chefes de departamento, gerentes, direção e profissionais de diversos setores que compõem o IFG. Esse trabalho conjunto possibilita uma intervenção mais ampla, em direção a uma formação integral dos estudantes dos diversos níveis e modalidades de ensino ofertados na instituição, e dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, foco da nossa pesquisa.

Enfim, elucidados os principais conceitos e aportes teóricos deste trabalho, passamos adiante à descrição de como desenrolou-se nossa pesquisa, isto é, o método que utilizamos para obtenção e análise das informações geradas neste estudo.

Percurso metodológico

Nesta sessão é apresentado o método empregado na pesquisa[11], cujo objetivo foi analisar se os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no IFG – Câmpus Goiânia contribuem para a formação integral dos alunos e qual o papel da Psicologia Escolar nesse processo.

Nessa direção, apresentamos brevemente o contexto da pesquisa, que foi o IFG – Câmpus Goiânia; os estudantes participantes nos dois momentos principais do estudo – questionários e grupos de discussão; e os procedimentos utilizados, elucidando cada etapa desenvolvida para alcance do objetivo proposto.

1. Contexto

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, também conhecido como Instituto Federal de Goiás, ou simplesmente IFG. Este se caracteriza como

11 A pesquisa foi vinculada ao projeto: Cursos técnicos integrados ao ensino médio: uma formação integral? O projeto de pesquisa foi devidamente aprovado por Comitê de ética – CAAE: 80107317.0.0000.8082.

uma instituição de ensino pública e gratuita, que oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis (básico e superior) e modalidades de ensino.

O IFG conta com 14 câmpus em funcionamento, distribuídos pelo Estado de Goiás nas cidades de: Goiânia, Jataí, Inhumas, Uruaçu, Itumbiara, Anápolis, Formosa, Luziânia, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso. Dentre eles, selecionamos o Câmpus Goiânia para realizar a pesquisa, pois é o mais amplo e antigo, apresentando uma oferta maior e mais consolidada de cursos técnicos integrados ao ensino médio, que constitui o objeto do nosso estudo. Neste câmpus, são oferecidos sete cursos, enquanto nos demais, apenas dois ou três.

O Câmpus Goiânia possui, atualmente, mais de 5.000 alunos, cerca de 380 professores e 160 técnicos administrativos. Apresenta uma estrutura – física e organizacional – ampla. Em meio à estrutura organizacional do IFG – Câmpus Goiânia encontram-se os Departamentos de Áreas Acadêmicas, responsáveis pela oferta dos cursos e disciplinas. Neste setor temos as Coordenações de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPDs), as quais contam com uma equipe multidisciplinar (incluindo psicólogos escolares), que oferece suporte acadêmico aos estudantes.

É nesse contexto então que realizamos nossa pesquisa, abordando a formação oferecida nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e o papel desempenhado pelos psicólogos escolares (das CAPDs) nesse processo formativo.

2. Participantes

Na primeira etapa da pesquisa, que foi a aplicação de um questionário, participaram um total de 257 estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG – Câmpus Goiânia, sendo 160 ingressantes (do 1º ano) e 97 concluintes (4º ano), conforme tabela abaixo.

Tabela 2 – Participantes do questionário

Curso	1º ano	4º ano
Controle Ambiental	32	19
Edificações	28	18
Eletrônica	21	14
Eletrotécnica	25	12
Instrumento Musical	24	16
Mineração	30	18
Total	160	97

Fonte: Produção da própria autora

No segundo momento da pesquisa, em que realizamos dois grupos de discussão, contamos com a participação de cinco estudantes concluintes (4º ano) em um grupo e três ingressantes (1º ano) no outro, vinculados aos seguintes cursos:

Tabela 3 – Participantes dos grupos de discussão

Cursos	Grupo de Discussão com Concluintes	Grupo de Discussão com Ingressantes
Controle Ambiental	João	-----
Edificações	Henrique	Joana
Eletrônica	-----	-----
Eletrotécnica	Enzo	Rubens
Instrumento Musical	Laura	Maria Clara
Mineração	Caroline	-----

Fonte: Produção da própria autora

Ressaltamos que os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes. Foram convidados estudantes dos seis cursos técnicos integrados abordados no estudo para participarem dos grupos de discussão. Embora tenhamos recebido con-

firmação de um estudante de cada curso, no momento da realização do encontro, alguns não compareceram, o que definiu a configuração final dos grupos de discussão.

3. Procedimentos

Desenvolvemos uma pesquisa com métodos mistos, a fim de obter dados complementares – quantitativos e qualitativos – sobre nosso objeto de estudo. Assim sendo, realizamos inicialmente uma revisão de alguns documentos institucionais do IFG, a saber: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento Geral, Estatuto, Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e projetos pedagógicos desses cursos. Essa análise documental possibilitou analisar a proposta formativa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG – Câmpus Goiânia, bem como o que preconiza a instituição sobre o apoio pedagógico aos estudantes.

Em seguida, no intuito de conhecer as percepções dos estudantes sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG – Câmpus Goiânia e sobre os serviços de apoio educacional, dentre os quais se insere o psicólogo escolar, aplicamos um questionário. Este era composto de duas partes, uma de informações gerais que caracterizavam os sujeitos (preservando seu anonimato) e outra explorando diretamente a percepção deles sobre a formação no IFG. O questionário continha 25 perguntas, sendo duas abertas, um quadro para avaliar 20 itens relacionados à formação recebida por eles, e as demais de múltipla escolha.

E foram realizados dois grupos de discussão, um com estudantes ingressantes e outro com concluintes com o intuito de aprofundar os dados obtidos com os demais procedimentos.

Os dados obtidos nos três procedimentos realizados – análise documental, questionários e grupos de discussão – foram organizados e codificados para realização da análise e interpretação dos mesmos. Os dados quantitativos, referentes às perguntas fechadas

do questionário, foram analisados por meio de estatística descritiva utilizando-se o aporte do Programa SPSS. As informações qualitativas – em especial das perguntas abertas do questionário e dos grupos de discussão – foram devidamente transcritas e posteriormente codificadas e categorizadas, de modo a permitir sua análise. Ao fim foi realizado um processo de triangulação, contrastando todas as informações – quantitativas e qualitativas – em uma análise mais completa, a qual gerou os resultados da pesquisa e discussão dos mesmos, conforme apresentados na próxima seção.

Resultados e Discussão

Em nosso objetivo nos propusemos a analisar se os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo IFG – Câmpus Goiânia contribuem com uma formação integral de seus alunos e o papel da psicologia escolar nesse processo. O alcance desse objetivo foi possível, conforme pontuado no método, por meio da análise dos documentos institucionais e, sobretudo, pelas percepções apresentadas pelos estudantes nos questionários e grupos de discussão.

Os documentos institucionais analisados – sobretudo o PPPI – apontam o compromisso do IFG com uma formação integral, cujos preceitos orientam suas práticas educativas. Evidenciam o compromisso social com a formação de cidadãos ativos, partícipes da sociedade em que se inserem. Observamos ainda uma valorização dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, conforme exposto no PDI:

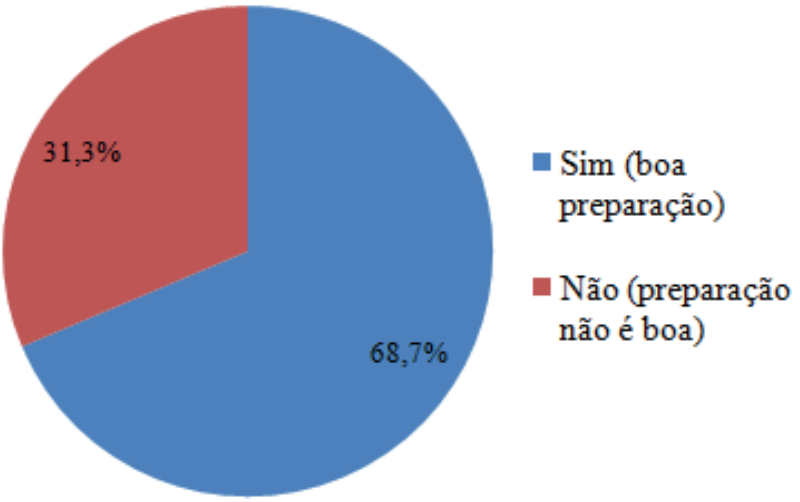
> é importante salientar nossa luta para que seja mantido e fortalecido o compromisso dos Institutos Federais, com uma formação integral e integrada em seu Ensino Médio Técnico (tanto regular como na modalidade EJA), destinando a este no mínimo 50% de suas vagas (IFG, 2018a, p. 12).

Em relação à percepção dos estudantes sobre a formação recebida nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG –

Câmpus Goiânia, depreendemos que, em geral, eles a avaliam de forma positiva. No questionário e nos grupos de discussão foram ponderados aspectos relacionados tanto à formação técnica obtida nesses cursos quanto à formação propedêutica, e os participantes consideraram que ambas as vertentes são atingidas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A título de ilustração, podemos observar tais percepções nas respostas a algumas perguntas do questionário apresentadas nos gráficos abaixo:

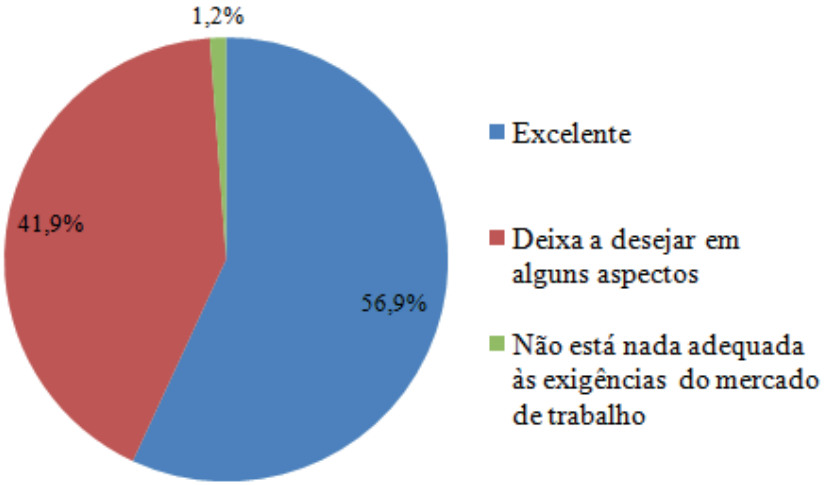
Gráfico 1 – Respostas à pergunta 13 do questionário: consideração sobre a preparação para ingresso no ensino superior



Fonte: Produção da própria autora

Observa-se que a maioria dos estudantes, 68,7% consideram que tem recebido uma boa preparação para os processos seletivos de ingresso no ensino superior, em contraposição a 31,3% que acham que não.

Gráfico 2 – Respostas à pergunta 14 do questionário: satisfação com a formação técnica.



Fonte: Produção da própria autora

Identifica-se que 56,9% dos participantes percebem satisfação com a formação recebida, um participante complementa a resposta dizendo que ela é "excelente, formando técnicos competentes e aptos a ingressar no mercado de trabalho". E 41,9% consideram que a formação "deixa a desejar em alguns aspectos" e apenas 1,2% consideram que a formação técnica não está nada adequada às exigências do mercado de trabalho.

No que tange especificamente ao nosso foco, de verificar se a formação oferecida nesses cursos consiste em uma formação integral e prepara os estudantes para a vida, foi possível observá-lo, por exemplo, na questão 25 (que representa um "quadro de análise" de vários itens relacionados à formação), em que a "Formação crítica (para a vida)" foi o segundo item melhor avaliado, recebendo média 4,2 (de um total de 5,0 pontos). Na questão 11 (Pergunta aberta: "Qual/quais contribuição/ões você acha que o curso técnico integrado ao ensino médio tem a oferecer para sua vida?"), dentre as categorias de análise

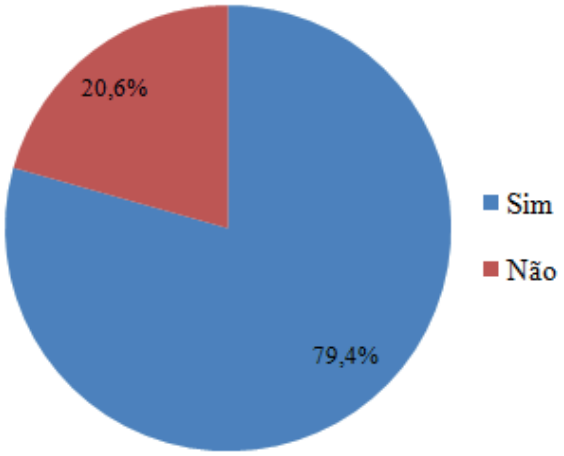
das respostas, a formação integral foi a segunda contribuição mais citada pelos estudantes (por 24,5%).

Nos grupos de discussão foi possível observar um depoimento interessante sobre a formação integral, no qual o participante João (Concluinte) coloca que "se juntar tudo é o que mais prevalece", revelando as contribuições da formação integral para a qualificação que eles recebem na instituição. Os participantes discutem o quanto a vivência que têm no IFG – e a participação em diversas atividades complementares – possibilita tornarem-se mais maduros, desenvolverem sua autonomia, assumirem responsabilidades. Depoimentos com esse teor também foram apresentados nas respostas à questão 11 citada acima. Assim, os participantes destacam que os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG – Câmpus Goiânia capacitam não apenas para o mercado de trabalho e para continuidade dos estudos, mas para a vida.

Quanto ao papel da Psicologia Escolar nesse processo formativo, em nossa pesquisa ele aparece nas entrelinhas, uma vez que a análise realizada versou sobre os serviços de apoio educacional em geral, citando o psicólogo como um dos profissionais responsáveis pela prestação desses serviços.

Assim, os estudantes foram indagados, na pergunta 21 do questionário, se conheciam os serviços realizados no IFG pela Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD), composta pelos profissionais: psicóloga(o), pedagoga(a), técnica(o) em assuntos educacionais e assistente de alunos, no departamento ao qual é vinculado seu curso: 79,4% disseram que conheciam e 20,6% não, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Respostas à pergunta 21 do questionário: conhecimento sobre os serviços de apoio educacionais.



Fonte: Produção do próprio autor

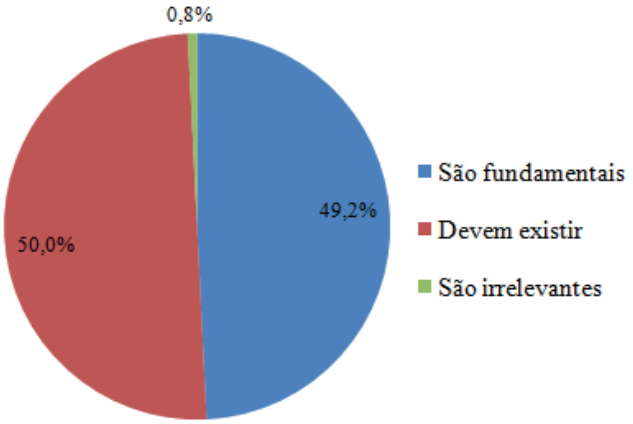
No grupo de discussão dos concluintes foram relatadas realizações de intervenções tardias, já no 3º ano, e indicaram certa falta de conhecimento dos estudantes acerca desses serviços. Um dos participantes colocou que "há uma dificuldade inicial em recorrer ao apoio por não saber da possibilidade". Para ele, "falta esse serviço dar mais a cara".

Nessa mesma direção, 7,8% das respostas à questão 24 (Pergunta aberta: "Quais ações você acha que deveriam ser desenvolvidas pela equipe da CAPD?) indicaram que deve ter uma maior divulgação desses serviços e aproximação dos estudantes; 16,9% incitaram que haja maior acompanhamento dos estudantes e turmas, com maior frequência; e 15,1% que sejam desenvolvidas mais atividades, como oficinas, palestras, orientações sobre temas diversos. Todas essas proposições demonstram a necessidade de se investir mais nesses serviços, em sua divulgação e ampliação, para que mais estudantes tenham conhecimento e acesso aos mesmos. Ana (2019) corrobora tal necessidade:

> é preciso que os profissionais das CAPDs, a partir de uma visão aprofundada sobre o processo de formação humana e das práticas educativas, destaquem a esses sujeitos [estudantes] a ação pedagógica que realizam como movimento que direciona e transforma as práticas educativas, cujas atividades de mediação e orientação educacional traduzem um fazer pedagógico integrado à formação dos discentes (p. 116).

Em relação à relevância dos serviços de apoio educacional para a formação no curso técnico integrado ao ensino médio (pergunta 22), 50,0% dos participantes percebem que eles devem existir, pois alguns alunos precisam desses serviços durante o curso; e 49,2% consideram que os mesmos são fundamentais, contribuindo com uma formação mais completa de todos. Apenas 0,8% acha que esses serviços são irrelevantes e em nada interferem na formação dos alunos. O gráfico 4 apresenta os dados:

Gráfico 4 – Respostas à pergunta 22 do questionário: avaliação da relevância dos serviços de apoio educacionais.



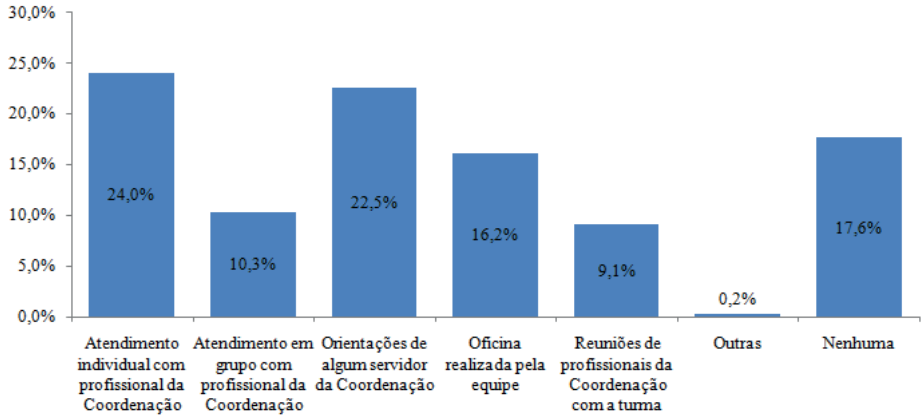
Fonte: Produção da própria autora

Tais respostas, especialmente daqueles que acham que apenas alguns estudantes se beneficiam desses serviços, se contrapõem

à perspectiva de atuação que aqui defendemos, para o psicólogo escolar e a equipe como um todo, que contribua com a inclusão e a transformação social de todos os estudantes, e não apenas uma parcela deles. Esta deve configurar-se como uma atuação ampla e coletiva, voltada à comunidade acadêmica como um todo (Feitosa; Marinho-Araújo, 2016; Prediger, 2010).

Questionamos ainda aos estudantes a quais ações da CAPD eles já tiveram acesso (pergunta 23) e 24,0% respondeu que já participou de atendimento individual, 22,5% recebeu orientações de algum servidor da coordenação, 16,2% esteve presente em oficina realizada pela equipe, 10,3% em atendimento em grupo, 9,1% em reuniões com a turma e 0,2% de outras ações (uma resposta apenas, a qual elencou conselho de classe como outra atividade em que esteve presente). 17,6% respondeu que não participou de nenhuma ação da CAPD. Tal distribuição de respostas pode ser vista no gráfico 5.

Gráfico 5 – Respostas à pergunta 23 do questionário: ações da CAPD a que já teve acesso.



Fonte: Produção da própria autora

Os dados indicam que o maior acesso dos estudantes às ações da CAPD está relacionado às atividades de caráter individual, como

atendimentos individuais e orientações profissionais. Ainda, na pergunta 24 (mencionada anteriormente), 12,8% dos participantes apresentaram sugestões para que entre esses serviços fossem realizados mais atendimentos individuais, de caráter clínico, como consultas psicológica e médica, avaliações e tratamentos, etc.

Sabemos que essa perspectiva de intervenções mais individualistas, sobretudo com cunho clínico, tem aporte em concepções tradicionais de atuação, embasadas em princípios médicos, conforme aponta Martinez (2010). Porém, estudos em uma perspectiva crítica em Psicologia escolar (Marinho-Araújo, 2014; Martinez, 2010) considera que tais intervenções são inadequadas ao contexto educativo, pois contribuem com um processo que patologiza os sujeitos, contribuindo para a exclusão dos mesmos. Em contraposição, defendemos uma atuação crítica, coletiva, que possa intervir nas relações que se estabelecem na instituição educativa, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem que nela ocorre, bem como com o desenvolvimento dos seus atores e, consequentemente, com uma formação integral (Marinho-Araújo, 2014).

Com base nesses preceitos assinalamos a importância de um investimento cada vez maior da equipe das CAPDs do IFG – Câmpus Goiânia em ações grupais, tais como reuniões com as turmas, oficinas e programas de formação com estudantes, famílias e demais atores institucionais, participação nos diversos momentos pedagógicos coletivos (tais como planejamento pedagógico, conselhos de classe, reuniões deliberativas, etc.), buscando sempre contribuir para a integração da comunidade educativa e com a otimização do processo educativo.

As CAPDs do IFG – Câmpus Goiânia já realizam atividades coletivas, como as seguintes ações relatadas pelos participantes na questão 23: atendimento em grupo, reuniões com as turmas, realização de oficinas. Nos grupos de discussão os estudantes também mencionaram terem participado de conversas e oficinas entre a CAPD e as turmas. Inclusive Maria Clara (Ingressante) relatou o quanto uma intervenção realizada com sua turma ajudou a melhorar as relações

entre eles. Em seguida a participante elogiou o trabalho desses profissionais. Participantes do grupo de Concluintes expressaram igualmente contentamento com intervenções coletivas, dizendo o quanto os profissionais da CAPD são presentes e acolhedores. Na questão 24, 14,2% das respostas sinalizaram satisfação com o serviço ou expressaram suas congratulações.

Assim, percebemos que atualmente são desenvolvidas ações, por equipes das CAPDs, em prol da formação integral dos estudantes, as quais têm sido efetivas, em face percepções apresentadas pelos participantes. Todavia, gostaríamos de reforçar que elas devem ser priorizadas em detrimento de atendimentos individuais. Acreditamos, como David (2017), que o psicólogo escolar – e a equipe da CAPD – pode acolher e realizar as demandas dos atendimentos e intervenções pontuais, porém elas não devem ser o foco prioritário de sua atuação.

As ações de cunho mais individuais não precisam ser excluídas da atuação desses profissionais. Contudo, devem ser feitas sob uma nova perspectiva, que não tenha como foco ajustar o sujeito à sociedade, mas contribuir para que ele desenvolva seu potencial e se torne um cidadão capaz de atuar na sociedade em que se insere, com foco no processo educativo que ocorre no IFG. É nessa perspectiva que devem ocorrer os atendimentos e orientações individuais – a alunos, familiares, professores, etc.

Cabe ressaltar que o trabalho não é realizado apenas com estudantes, mas com toda a comunidade educativa. Nesse sentido, o trabalho em equipe assume fundamental importância, de forma que diversos olhares, de diferentes profissionais, possam se complementar em prol da formação integral. Somando esforços, torna-se mais profícuo e completo o desenvolvimento de atividades como: projetos e oficinas abordando temáticas diversas – orientação profissional, sexualidade, drogas, técnicas de estudo, saúde mental, etc. — como sugerido pelos participantes da pesquisa no questionário ou indicado em alguns documentos institucionais —, grupos de pais, reuniões com as turmas.

Essas parcerias e trabalho conjunto podem – e devem – ocorrer tanto entre os membros da(s) equipe(s) pedagógica(s), como por exemplo aqueles que compõem a mesma CAPD do departamento onde estão lotados no IFG – Câmpus Goiânia, quanto com demais profissionais – coordenadores, professores e outros servidores das diversas áreas e setores nos quais a instituição é organizada (Cardoso, 2019).

Por vezes, contudo, pode haver confusões, falta de conhecimento ou até sobreposição de papéis entre os profissionais das equipes pedagógicas, sobretudo em relação ao psicólogo escolar (Marinho-Araujo; Almeida, 2007; Prediger, 2010). Faz-se necessário definir melhor quem é cada profissional bem como delimitar e divulgar suas atribuições. Conforme Santana (2019), vale investir em ações que ampliem a compreensão da comunidade escolar acerca das possíveis contribuições que a Psicologia Escolar tem a oferecer para esse contexto (e, de forma complementar, os demais membros da equipe pedagógica).

Em síntese, verificamos que os cursos técnicos integrados ao ensino médio contribuem com uma formação integral de seus estudantes e que a psicologia escolar – e os serviços de apoio educativos executados pelas CAPDs no IFG – Câmpus Goiânia – contribuem com esse processo. Contudo, tais serviços precisam ser melhor divulgados e atualizados em direção a uma perspectiva crítica na área da Psicologia Escolar.

Considerações finais

Considerando o objetivo deste trabalho de analisar se os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no IFG – Câmpus Goiânia contribuem com uma formação integral de seus alunos e o papel da Psicologia Escolar nesse processo, verificamos, conforme os resultados da pesquisa, que o mesmo foi alcançado.

Os resultados demonstraram que a formação integral se constitui em um compromisso da instituição e que os estudantes per-

cebem que os cursos técnicos integrados realmente lhes oferecem uma contribuição mais ampliada para suas vidas. Além da formação profissionalizante e do preparo para continuidade nos estudos, esses cursos possibilitam que eles se tornem cidadãos autônomos, críticos e inseridos socialmente, ou seja, oferece-lhes uma formação verdadeiramente integral tal como proposto.

Ainda, observamos que a Psicologia Escolar – e demais serviços de apoio educacional – tem um importante papel a desempenhar na formação integral desses estudantes. Por meio de uma atuação crítica, coletiva, ampla e contextualizada, contribuem com o desenvolvimento humano desses sujeitos e também com a melhoria dos processos educativos em geral.

Aqui enfatizamos a Psicologia Escolar, por nossa perspectiva formativa e experiência enquanto profissional da área. Mas vale ressaltar que o psicólogo não atua sozinho e isolado no contexto educativo. Ele soma aos demais profissionais em prol desse olhar ampliado e de uma formação mais completa daqueles que acompanha.

Em nossa pesquisa de doutorado, sobre a qual apresentamos esse breve recorte neste capítulo, investigamos sobre o apoio educativo geral. Uma pesquisa mais direcionada sobre as percepções acerca do psicólogo escolar poderia trazer resultados mais detalhados, sobretudo se a mesma for ampliada para além das perspectivas dos estudantes e se estender a outros agentes da comunidade educativa, como professores, gestores, familiares, etc. Esses são alguns temas de interesse que, a partir deste trabalho, constituem-se sugestões de estudos futuros.

No presente, permanecemos com as valiosas contribuições deste estudo em nossa atuação cotidiana como psicóloga escolar do IFG – Câmpus Goiânia, mantendo sempre o olhar atento a cada sujeito que acompanhamos, buscando contribuir com seus processos formativos. Também aproveitamos para manter uma constante revisão e atualização do nosso trabalho, juntamente com toda a equipe. Assim, seguimos desenvolvendo todos nós.

Referências

ANA, W. P. S. **O trabalho do pedagogo TAE na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Instituto Federal de Goiás**: reflexões, desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, GO, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2008.

CARDOSO, L. G. R. Panorama da atuação em psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás. *In*: SANTANA, A. C. (org.). **Psicologia escolar**: políticas públicas, práticas e formação profissional. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p.80-97.

DAVID, M. M. **Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás**: concepções e práticas. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: oportunidades para atuação profissional. *In*: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. (orgs.). **Psicologia escolar**: que fazer é esse?. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016, p.176-186.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI/IFG 2019/2023. Goiânia: Autor, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG. **Projeto Político Pedagógico Institucional** – PPPI/IFG. Goiânia: Autor, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG. **Regimento Geral**. Goiânia: Autor, 2018c.

MARINHO-ARAUJO, C.M. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In*: GUZZO, R.S.L. (org.). **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores da educação pública. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.153-176.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. *In*: MARTINEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2007, p.243-259.

MARTINEZ, A. O que pode fazer um psicólogo na escola? **Em aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p. Acesso em:15 mar. 2025.

PREDIGER, J. **Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica:** quereres e fazeres. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTANA, A. C. A psicologia escolar em Goiás: políticas públicas e possibilidades de inserção profissional. *In*: SANTANA, A. C. (org.). **Psicologia escolar**: políticas públicas, práticas e formação profissional. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p.15-37.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 567-583, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018186794. Acesso em: 10 fev. 2025.

Psicologia Escolar e Desenvolvimento Infantil: o brincar e o uso de telas

Tainá Dal Bosco Silva

Introdução

O presente capítulo descreve uma intervenção realizada no campo da Psicologia Escolar, abordando a temática do desenvolvimento infantil, com foco no brincar e no uso excessivo de telas. Com o avanço da tecnologia, as crianças têm se exposto cada vez mais a dispositivos eletrônicos, especialmente aos celulares. Segundo levantamento apresentado no Guia sobre usos de dispositivos digitais (Brasil, 2025, p.23), "93% da população de 9 a 17 anos é usuária de internet no país, o que representa atualmente cerca de 24,5 milhões de crianças e adolescentes", sendo que "o celular permanece como o principal dispositivo de acesso à internet pelos usuários de 9 a 17 anos (98%)". Esse cenário tem gerado prejuízos no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças e adolescentes o que reflete diretamente no processo de escolarização.

Nesse contexto, a Psicologia Escolar surge como uma área de atuação que pode contribuir para lidar com as questões relacionadas ao processo de escolarização. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia, na Resolução nº 23 de 2022 (CFP, 2022, p. 6), a Psicologia Escolar é definida como "a área de atuação profissional da Psicologia referente à educação e ao processo de ensino-aprendiza-

gem em todas as modalidades do sistema educacional e processos formativos em espaços de educação não formal". No que tange à temática deste capítulo, é importante destacar que a psicóloga[12] escolar pode auxiliar na compreensão e nas implicações do uso excessivo de telas. São várias as atribuições da psicóloga escolar e em relação a temática destacada é interessante lembrar que a psicóloga escolar pode contribuir ao

> analisar e propor intervenções psicológicas em processos de ensino-aprendizagem, de acordo com características de docentes, discentes, normativas e materiais didáticos usados em instituições de ensino e intervenções em processos formativos em outros espaços educacionais (CFP, 2022).
> participar da elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da promoção da aprendizagem de todos os alunos, com suas características peculiares, trabalhando em equipes multiprofissionais (ABRAPEE, 2020).
> auxiliar equipes da rede pública de educação básica na integração comunitária entre a escola, o estudante e a família (CFP, 2022)
> contribuir em programas e projetos desenvolvidos na escola (CFP, 2022)

Saviani (2021) destaca a escola como um lugar na nossa cultura que tem como principal função a transmissão dos saberes e conhecimentos acumulados e organizados pela humanidade ao longo do tempo. Além disso, a escola é reconhecida como um ambiente favorável ao desenvolvimento humano, condição essencial para a aprendizagem (Vygotski, 2007). Com base nesses pressupostos, a Psicologia Escolar pode contribuir por meio da elaboração de projetos que dialoguem com as demandas contemporâneas e que favoreçam

12 Será utilizado "psicóloga" em consideração à predominância feminina, mas onde está escrito "psicóloga", deve-se considerar tanto "psicóloga" quanto "psicólogo", o mesmo para "professora".

o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adolescentes no processo de escolarização.

Assim, a intervenção em Psicologia Escolar descrita neste capítulo teve como objetivos gerais proporcionar momentos de reflexão aos pais e/ou responsáveis sobre o uso excessivo de telas na infância, bem como oferecer às crianças oportunidades de experimentação de brincadeiras tradicionais, sem telas e ao ar livre. Como objetivos específicos, a intervenção pretendeu (a) possibilitar um momento de reflexão aos pais e/ou responsáveis sobre a importância do brincar para vários aspectos do desenvolvimento infantil; (b) apresentar aos pais e/ou responsáveis os prejuízos que o uso excessivo de telas causa ao desenvolvimento infantil; (c) orientar os pais e/ou responsáveis sobre o tempo adequado e recomendado para o uso de telas a partir de cada faixa etária do desenvolvimento; (d) proporcionar às crianças experiências com brincadeiras tradicionais em grupo, sem o uso de telas e ao ar livre; (e) apresentar material didático sobre o uso excessivo de telas à escola e (f) orientar as professoras sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

A seguir, a intervenção será apresentada de forma detalhada, iniciando-se pela exposição da fundamentação teórica, a qual aborda a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como os prejuízos decorrentes da exposição excessiva a telas. No subtítulo referente ao método, serão descritos a intervenção realizada pela psicóloga escolar e equipe multiprofissional, o contexto, o local, os participantes e os procedimentos adotados. Na sequência, serão apresentados os resultados obtidos, a discussão dos dados e as considerações finais.

Fundamentação Teórica

Historicamente, o jogo, o brinquedo e a brincadeira constituem formas particulares de compreensão e interpretação do mundo, especialmente na infância. O brincar e a brincadeira são importantes para o desenvolvimento global da criança, tanto em aspectos físicos – como psi-

comotricidade grossa e fina, desenvolvimento do equilíbrio e a lateralidade –, quanto em aspectos cognitivos e afetivos, envolvendo o planejamento, o controle inibitório, o raciocínio, a memória, a atenção, a atividade, o protagonismo da criança e o desenvolvimento biopsicossocial como um todo.

Vygotski (2007) afirma que o brinquedo é importante por preencher as necessidades das crianças. As crianças pequenas satisfazem suas necessidades com os brinquedos de forma imediata, enquanto as crianças maiores envolvem-se "num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo" (p. 62). O brinquedo favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas, destacamos a imaginação:

> a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação (Vygotski, 2007, p.62).

É na ação do brincar que a consciência se desenvolve, possibilitada pela criação de situações imaginárias e pela capacidade de abstração. Uma característica fundamental do brinquedo é a presença de regras, que permite à criança estabelecer relações com a realidade, funcionando como um meio de internalização da cultura. As formas sociais de organizar as brincadeiras são as regras, que são estabelecidas por mais de uma criança, possibilitando também a interação social e a resolução de questões coletivas.

Monteiro e Delgado (2014) apontam que "o distanciamento entre as gerações, também causado pela industrialização dos brinquedos e pela institucionalização do brincar em espaços que cada vez mais separam as gerações" (p. 107), é um fenômeno relevante. A industrialização dos brinquedos, nesse contexto, constitui um aspecto que merece a atenção de pais, responsáveis e educadores, uma vez

que pode impactar as formas de interação, convivência e transmissão cultural entre crianças e adultos. Atualmente

> a industrialização dos brinquedos teria marcado o distanciamento entre as crianças e seus pais, na mesma medida em que os artefatos para brincar foram se homogeneizando, de maneira que os adultos fabricantes de brinquedos passaram a ter poder de direcionar com o que as crianças deveriam brincar, seja por suposição dos desejos ou demandas dos pequenos; seja por atribuir de maneira adultocêntrica, importância em fabricar determinados artefatos (Monteiro; Delgado, 2014, p.110).

A homogeneização e automatização dos brinquedos, resultantes da industrialização, têm produzido objetos que chegam prontos às crianças, oferecendo menos espaço para o desenvolvimento da imaginação. Esses são os chamados 'brinquedos que brincam sozinhos', pois não exigem da criança o uso da imaginação, da abstração ou a criação de regras para que funcionem. Por serem automáticos, colocam a criança em uma posição passiva, limitando sua participação ativa e reduzindo as oportunidades de ação, criação e construção simbólica durante o brincar.

Atualmente, o uso de telas representa o ápice desse tipo de brinquedo automatizado. Com o avanço tecnológico, computadores, celulares e tablets tornaram-se cada vez mais acessíveis, inclusive para as crianças, sendo amplamente utilizados para jogos *online* e para o consumo de conteúdos produzidos por *youtubers* e *tiktokers*. Observa-se, com frequência crescente, crianças utilizando esses dispositivos como brinquedos. Muitos pais, entretanto, ignoram ou desconhecem que o uso excessivo de telas contribui significativamente para o surgimento de transtornos mentais, como ansiedade, dificuldades de concentração, entre outros (Galvão; Oliveira, 2023).

Com a modernização, as telas, antes restritas aos televisores e computadores, passaram a estar presentes em aparelhos móveis, que podem ser transportados para todos os lugares. Devido à praticidade

e portabilidade desses dispositivos, eles foram incorporados ao cotidiano de pessoas de diferentes faixas etárias, inclusive das crianças (Rocha *et al.*, 2022, p. 2). Nesse sentido, Navarro (2017) afirma que "a infância tem deixado de ser o lugar da brincadeira, da exploração da natureza, das atividades físicas e da apreensão do mundo, para se tornar o lugar do confinamento, do isolamento, do sedentarismo e, ainda, da obesidade" (p. 3).

A intervenção realizada abordou, de forma mais específica, os efeitos do uso prolongado das telas e, de maneira mais geral, os conteúdos consumidos pelas crianças sem a supervisão de adultos. Dessa forma, ressaltou-se que, além de controlar o tempo de exposição às telas, é necessário acompanhar os conteúdos acessados pelas crianças, pois ambos os fatores impactam diretamente seu desenvolvimento. Em determinados casos, a falta de supervisão pode expô-las a riscos físicos, emocionais e sociais, comprometendo aspectos importantes de sua segurança e formação.

Após a pandemia de COVID-19, observou-se um aumento significativo no tempo de uso de telas por crianças, o que acarretou consequências como desajustes emocionais, prejuízos cognitivos, dificuldades de atenção e aumento da impulsividade. A situação se torna ainda mais preocupante considerando que cerca de 90% das crianças e adolescentes brasileiros utilizam as telas como principal meio de distração, consumindo conteúdos como vídeos no *YouTube*, jogos eletrônicos e outras mídias. Muitas, ao se desconectarem da internet, manifestam sentimentos de desamparo, tristeza e agitação, acompanhados pela sensação de que precisam estar constantemente informados sobre o que acontece no mundo (Galvão; Oliveira, 2023).

Diversos fatores exercem influência sobre o processo de desenvolvimento infantil, sendo o uso de telas apontado como um fator de risco para interferências nesse percurso. A utilização inadequada ou excessiva desses dispositivos pode gerar consequências negativas para as crianças, como comprometimentos na linguagem, déficits cognitivos, dificuldades emocionais e comportamentais. Além disso, o uso abusivo de telas está associado a um maior risco de obesidade,

dificuldades alimentares, distúrbios do sono e problemas psicológicos (Rocha *et al.*, 2022, p. 2).

Conforme orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria (2024) o tempo de exposição às telas conforme a idade, pode ser observado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - orientação sobre o tempo de exposição de tela em relação a idade

Idade	Tempo de Exposição
Abaixo de 18 meses	Nenhuma exposição às telas, exceto por videochamadas (para pais e avós, por exemplo)
Crianças entre 18 meses e 2 anos	Pouca ou nenhuma exposição às telas
Crianças entre 3 e 5 anos	Até uma hora ao dia
Crianças entre 6 e 10 anos	Entre uma hora e uma hora e meia ao dia
Crianças entre 11 e 13 anos	Até 2 horas ao dia

Fonte: Sociedade Brasileira de Pediatria (2024)

Galvão e Oliveira (2023) alertam para uma tendência preocupante: muitos pais têm permitido que seus filhos tenham acesso a dispositivos eletrônicos desde a primeira infância, incluindo bebês de 0 a 1 ano de idade. O uso desses dispositivos sem a devida orientação e supervisão pode acarretar prejuízos significativos para o bem-estar psicológico das crianças. Além disso, verificou-se que elas tendem a permanecer por longos períodos em frente às telas, o que contribui para a redução das interações sociais e para o comprometimento de aspectos cognitivos e emocionais do desenvolvimento infantil.

Sousa e Carvalho (2023) realizaram uma revisão de literatura sobre o assunto e apresentamos os principais achados dessa pesquisa. Os primeiros, são em relação as alterações no desenvolvimento cognitivo, da fala e psicossocial, que podem ser observados na tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Pesquisas sobre alterações no desenvolvimento cognitivo e o uso de telas

Autor	Principais Achados
Chong W. *et al.* (2022)	O estudo foi realizado com 91 crianças, onde 54,9% apresentavam atraso primário de fala e 45,1% apresentavam distúrbios do neurodesenvolvimento; onde a média de idade foi de 40 meses e o tempo médio de tela das crianças foi de 2,5h diariamente, com 36,3% excedendo 2h. Notou-se que o tempo de tela dos pais influenciou positivamente o maior tempo de tela, como também a renda familiar teve uma certa influência.
John JJ. *et al.* (2021)	Foram pesquisadas 189 crianças, onde a maioria (89,4%) estavam em uso excessivo de tela. O tempo médio foi de 2h e quase metade das crianças eram supervisionadas inconsistentemente. Uso durante refeições, sob demanda e uso de outros dispositivos que não computador foram os mais prevalentes. O tempo de tela supervisionado inconsistentemente foi associado a maiores suspeitas de déficits de atenção, inteligência e habilidades sociais.
Yu YT. *et al*. (2022)	O uso de tela por mais de 3h/dia pelas crianças representa menores escores de desenvolvimento e maior probabilidade de atraso no desenvolvimento. Crianças que utilizaram a TV como forma de mídia tiveram menor probabilidade de atraso no desenvolvimento em comparação com as que utilizaram outras formas de tela pelo mesmo período diário

Fonte: Sousa e Carvalho (2023)

Como exposto, é possível observar que o tempo de tela dos pais influencia diretamente o tempo de tela das crianças, e o uso prolongado das telas está relacionado a déficits de atenção, de inteligência e maior probabilidade de atraso no desenvolvimento. Ressaltam que a exposição à televisão causa menores prejuízos do que ao comparado a outras telas. Sousa e Carvalho (2023) também destacam as alterações nas métricas do sono, como pode ser observado na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Pesquisas sobre alterações no sono e o uso de telas

Autor	Principais Achados
Hiltunen P, *et al*. (2021)	Assistir programas de TV foi relacionado a horas de dormir mais tarde e menos tempo de sono. Já o uso de celular foi associado a horários tardios de dormir, acordar mais tarde e como também consistência fragilizada do sono. Além disso, uso do computador foi associado apenas a horas de dormir mais tardias
Kahn M, *et al*. (2021)	Ao relacionar a exposição a celulares/tablets e o sono em lactentes, pode-se concluir que houve diminuição do sono diurno, mas com um aumento proporcional do sono noturno. Entretanto, a exposição à televisão mostrou menos interferência em relação às métricas do sono normais, e a idade mostrou interferência apenas em relação a duração do sono diurno
Nishioka T, *et al*. (2022)	74.525 participantes foram analisados, através do Japan Environment and Children's Study. O uso de TV/DVD não foi relacionado à curta duração do sono, mas o uso de dispositivos eletrônicos portátil (PED) foi associado à menor duração do sono. Como também, o risco de curta duração do sono aumentou proporcionalmente ao tempo de uso do PED. Investigou-se os efeitos dos hábitos de sono aos 1 e 3 anos. Comprovou-se que a hora de dormir tardia no primeiro ano de idade representa relação direta com deitar-se tarde aos 3 anos

Fonte: Sousa e Carvalho (2023)

Outro elemento estudado foi em relação ao prejuízo no desenvolvimento de memória de trabalho, conforme pode ser observado a seguir, na tabela 4:

Tabela 4 - Pesquisas sobre prejuízos na memória e o uso de telas

Autor	Principais Achados
Mcneil J, *et al*. (2021)	As relações entre o uso da mídia e o desenvolvimento cognitivo e psicossocial em crianças pré-escolares foram investigadas. Foi feita uma análise direta do funcionamento executivo das crianças e das dificuldades psicossociais relatadas pelos cuidadores. Correlações negativas menor foram observadas para uso geral de mídia eletrônica e visualização de programas com a memória de trabalho visual-espacial. Porém, altas doses de tela tiveram relação com maiores prejuízos na memória de trabalho e fonológica comparando com não usuários
Zhang Z, *et al*. (2021)	Pré-escolares que excederam o tempo total de tela tiveram relação negativa com memória de trabalho eficaz, porém houve associação nula para usuários de televisão e videogame. Crianças que utilizaram corretamente as telas apresentaram maior probabilidade de ter uma capacidade de memória de trabalho eficaz, em relação as que não fizeram o uso adequadamente

Fonte: Sousa e Carvalho (2023)

O uso prolongado de telas tem sido associado a prejuízos na memória de trabalho, componente das funções executivas responsável por armazenar e manter informações temporariamente enquanto uma atividade está sendo realizada, dando suporte a processos cognitivos como a leitura e a resolução de problemas. Dessa forma, o uso inadequado e excessivo de dispositivos eletrônicos pode ser um dos fatores que influenciam as dificuldades escolares enfrentadas por muitas crianças. Nesse sentido, Eidt, Tuleski e Franco (2014) ressaltam que a atenção voluntária não é inata, mas se constitui como uma construção social, desenvolvida a partir das interações sociais, culturais e mediadas pela linguagem.

Assim, a exposição excessiva às telas, ao reduzir as oportunidades de interação social e de atividades que favoreçam a concentração e a autorregulação, pode contribuir significativamente para

o surgimento de quadros classificados como "déficit de atenção". Contudo, muitas vezes essa condição é atribuída exclusivamente a fatores biológicos, desconsiderando a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento da atenção infantil.

Em síntese, o tempo excessivo diante das telas representa menos oportunidades para que a criança vivencie experiências concretas no mundo real, experiências essas fundamentais para seu desenvolvimento integral. Para que esse desenvolvimento ocorra de forma saudável, é essencial que a criança disponha de tempo e espaço para explorar o ambiente, utilizando seus sentidos e interagindo com pessoas e objetos reais. Nesse contexto, compreender os impactos do uso prolongado de telas sobre o desenvolvimento infantil torna-se indispensável para a formulação de estratégias e medidas eficazes que possibilitem a regulação desse uso e a redução dos prejuízos associados (Rocha *et al.*, 2022).

Diante desse cenário, destaca-se a importância do brincar como elemento central para o desenvolvimento infantil, considerando os prejuízos significativos ocasionados quando essa atividade é substituída pelo uso excessivo de telas. Assim, as profissionais do Centro Multiprofissional de Apoio à Diversidade (CMADI) identificaram a necessidade de uma intervenção voltada para pais, responsáveis, crianças e professores, com o objetivo de ressaltar os benefícios do brincar e conscientizar sobre os riscos do uso inadequado e excessivo de dispositivos eletrônicos na infância. Essa experiência será relatada a seguir.

Percurso metodológico

Este capítulo descreve as etapas de uma intervenção realizada no campo da Psicologia Escolar, direcionada à promoção do desenvolvimento infantil a partir da valorização do brincar e da reflexão sobre o uso excessivo de telas. A seguir, são apresentados o contexto em que a experiência foi desenvolvida, o perfil dos participantes e os procedimentos adotados para sua execução, permitindo compreender a dinâmica e os resultados alcançados com essa prática.

1. Contexto da intervenção

A intervenção ocorreu no município de Nerópolis, localizado no estado de Goiás, que à época contava com oito unidades escolares em sua rede municipal de ensino, sendo quatro destinadas à Educação Infantil e quatro ao Ensino Fundamental. Além das unidades escolares, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura dispõe do Centro Multiprofissional de Apoio à Diversidade (CMADI), espaço onde atua a equipe multiprofissional responsável pelo atendimento às demandas educacionais relativas ao ensino especial e a educação inclusiva.

O CMADI é um espaço vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Nerópolis, dedicado à promoção de uma educação inclusiva e de qualidade na rede municipal de ensino. O centro oferece apoio especializado às instituições escolares, assegurando o direito de todos à educação e à convivência respeitosa, considerando as diferenças físicas, intelectuais, emocionais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e de gênero. Sua proposta valoriza a diversidade humana e busca eliminar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, garantindo o pleno desenvolvimento dos estudantes em situação de inclusão. Além disso, o CMADI tem por missão favorecer a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, atuar na construção de uma nova consciência sobre a inclusão escolar e fortalecer os vínculos entre família e escola. A equipe multiprofissional do centro, composta por pedagoga, psicopedagoga e psicóloga, participou ativamente de todas as etapas da intervenção, colaborando na organização, execução e acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Entre suas atribuições, o CMADI realiza avaliações psicoeducacionais, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, e promove ações formativas, palestras e momentos de reflexão junto às escolas e famílias. O centro também desenvolve estratégias e recursos que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento global dos estudantes, além de incentivar o uso de metodologias diferencia-

das e práticas inclusivas, estimulando a autonomia, a socialização, a comunicação e a participação ativa dos alunos no ambiente escolar e na comunidade.

A intervenção foi organizada em três etapas: a primeira consistiu em uma roda de conversa com os pais e/ou responsáveis das crianças acompanhadas pelo CMADI; a segunda, em um momento de atividade com as crianças; e a terceira, na elaboração e divulgação de materiais informativos para as unidades escolares. As duas primeiras etapas ocorreram, respectivamente, nos dias 23 e 24 de maio de 2024, enquanto a terceira foi realizada ao longo do primeiro semestre letivo de 2024.

2. Participantes

O projeto de intervenção foi estruturado em três níveis, conforme apontado no tópico anterior. Cada etapa foi planejada considerando as especificidades e necessidades de cada grupo, de forma a promover reflexões e ações efetivas sobre o desenvolvimento infantil, o brincar e o uso excessivo de telas. A seguir, serão apresentados os participantes envolvidos em cada uma dessas etapas.

a) Os pais e/ou responsáveis

Para o encontro destinado aos pais e/ou responsáveis, foram enviados aproximadamente 100 convites às famílias das crianças atendidas pelo CMADI. No entanto, o número de participantes presentes na atividade foi de 17 pessoas, sendo importante destacar que todas as participantes eram mães dos estudantes.

b) As crianças

Para o encontro destinado às crianças, foram enviados aproximadamente 100 convites às famílias das crianças atendidas pelo CMADI. Participaram 16 crianças no turno matutino e 30 crianças no turno vespertino, todas atendidas pelo CMADI, per-

tencentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

c) As escolas

Esse nível contemplou as oito unidades escolares em sua rede municipal de ensino, sendo quatro destinadas à Educação Infantil e quatro ao Ensino Fundamental.

3. Procedimentos

A intervenção foi estruturada de forma a atender os diferentes grupos de participantes, com atividades específicas para pais, crianças e unidades escolares. As etapas foram planejadas para promover a conscientização e fomentar a reflexão sobre o impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil, além de ressaltar a importância do brincar nesse processo. A seguir, será detalhado o passo a passo de cada atividade realizada, desde a preparação até a execução das ações, com ênfase nas abordagens utilizadas para cada grupo.

a) Roda de conversa com os pais e/ou responsáveis

O primeiro nível de intervenção teve como público-alvo os pais e/ou responsáveis das crianças acompanhadas pelo CMADI. Foi realizada uma intervenção em grupo na forma de roda de conversa com o objetivo de conscientizar os participantes sobre a importância do brincar e os prejuízos do uso excessivo de telas. A atividade aconteceu no dia 23 de maio de 2024, no CMADI, das 15 às17h, e contou com um momento para lanche.

A dinâmica foi conduzida de maneira fluida, mas as coordenadoras do grupo utilizaram um roteiro para guiar a discussão. Esse roteiro continha provocações e perguntas disparadoras para estimular o diálogo e a participação ativa dos presentes, abordando temas como: o que significa brincar, a importância do brincar na infância,

e como era a brincadeira na época de infância dos responsáveis, comparando com os brinquedos e as brincadeiras de seus filhos.

Além disso, as questões abordaram o uso de celulares e telas pelas crianças, a frequência e a duração desse uso, e se os pais estavam cientes das recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (2024) sobre o tempo adequado de exposição a telas. Também foram discutidos os possíveis prejuízos do uso excessivo de telas, buscando ampliar a compreensão dos pais sobre os impactos desse comportamento no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Os objetivos dessa intervenção em grupo foram: possibilitar um momento de reflexão aos pais sobre a importância do brincar para vários aspectos do desenvolvimento infantil e orientá-los sobre o tempo adequado/recomendado para o uso de telas a partir de cada faixa etária do desenvolvimento infantil.

b) Atividade lúdica com as crianças

O segundo nível de intervenção teve como público-alvo as crianças acompanhadas pelo CMADI. Consistiu em uma manhã e uma tarde de brincadeiras tradicionais, convidando e ensinando as crianças outras possibilidades de brincar sem o uso de telas. Foi realizada no dia 24 de maio de 2024, no CMADI, no período matutino das 08 às 11h e no período vespertino das 14às 17h e contou com um momento para lanche.

A equipe do CMADI se dividiu para proporcionar diferentes atividades de brincadeiras, garantindo a participação e o engajamento de todas as crianças. Teve como objetivo proporcionar às crianças experiências com brincadeiras tradicionais sem o uso de telas. A tabela 5, a seguir, apresenta as brincadeiras que foram ofertadas para as crianças.

Tabela 5 - Brincadeira, descrição e objetivo relacionado ao desenvolvimento infantil.

Nome	Descrição	Objetivo
Boliche	Derrubar pinos organizados em uma linha usando uma bola.	Desenvolver coordenação motora e concentração. Atenção e Concentração; Organização; Planejamento; Raciocínio Lógico Dedutivo;
Amarelinha	Pular de forma ordenada entre números desenhados no chão.	Trabalhar equilíbrio e percepção espacial. Coordenação motora (saltos precisos e equilíbrio). Desenvolvimento cognitivo, compreender as regras e planejamento das ações. Socialização, brincadeira compartilhada, esperar a sua vez.
Elástico	Um elástico é esticado entre dois participantes enquanto outros saltam por cima.	Exercitar agilidade e flexibilidade. Planejamento; Coordenação motora grossa; Atenção; Coordenação olho-pernas.
Pular Corda	Crianças pulam sobre uma corda girada por dois participantes.	Estimular coordenação motora, atenção, contagem e ritmo.
Corrida de Saco	Crianças saltam dentro de sacos até a linha de chegada.	Desenvolver força física e equilíbrio. Coordenação Motora Grossa; Noção de Direção e Localização; Equilíbrio; Postura.
Brincadeiras de Roda	Crianças em círculo cantam e dançam.	Favorecer socialização e habilidades emocionais e motoras.
Dança das cadeiras	As crianças devem caminhar ou dançar ao som de música. Quando a música para de tocar elas devem rapidamente encontrar uma cadeira e se sentar. A cada rodada, uma cadeira é retirada, até que reste apenas uma criança e uma cadeira, sendo ela a vencedora.	Coordenação motora grossa; Agilidade; Atenção e Concentração; Percepção espacial; Socialização.

Morto - Vivo	as crianças se posicionam em um espaço amplo, e uma delas assume o papel de “mestre” ou "chamador". O mestre chama "morto" ou "vivo". Quando ele diz "morto", todos devem ficar imóveis, como se estivessem mortos. Quando ele diz "vivo", todos devem correr ou se mover livremente até o mestre. Quem se mover fora de hora é eliminado. O último a ser eliminado é o vencedor da rodada.	Atenção e Concentração; Reflexos e Reações Rápidas; Coordenação Motora Grossa; Equilíbrio; Memória.

Fonte: intervenção realizada

c) Divulgação de material educativo nas escolas

O terceiro e último nível da intervenção consistiu na elaboração e divulgação de um material educativo destinado à orientação da equipe escolar sobre os prejuízos do uso excessivo de telas e os benefícios das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. O material foi cuidadosamente elaborado e enviado de forma digital para as coordenadoras pedagógicas das unidades escolares, com a solicitação de que fosse compartilhado com as professoras. Os objetivos foram apresentar material didático sobre o uso excessivo de telas à escola e orientar os professores sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Resultados e Discussão

Os resultados das ações realizadas com pais, crianças e unidades escolares, a partir de uma análise qualitativa dos dados coletados, indicam que é possível refletir sobre a atuação da Psicologia Escolar na elaboração e implementação de projetos voltados ao desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito à relação entre o brincar, o uso de telas e o processo de escolarização.

Vale salientar que uma das atribuições da psicóloga escolar, mencionada na introdução, é auxiliar na integração entre escola e família. No contexto da ação descrita, essa integração foi promovida por meio de uma intervenção em grupo, realizada no formato de roda de conversa com as mães das crianças. Esse momento proporcionou uma troca de experiências e reflexões. Conforme aponta Martinez (2010):

> a coordenação de grupos de orientação a pais, em função de suas demandas no que diz respeito aos aspectos psicológicos do desenvolvimento e da educação dos filhos, tem constituído uma das vias mais significativas do trabalho do psicólogo neste sentido mais amplo (Martinez, 2010, p.44).

Como mencionado anteriormente, as participantes da roda de conversa foram as mães das crianças atendidas pelo CMADI que compareceram ao encontro. A atividade ocorreu de forma agradável e descontraída, proporcionando um ambiente acolhedor no qual as mães se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências, dúvidas e opiniões. Durante as duas horas de conversa, foi possível realizar diversas reflexões coletivas, favorecendo a troca de saberes e a aproximação entre a equipe multiprofissional e as famílias.

De modo geral, as mães demonstraram reconhecer a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, além disso, apresentaram certo conhecimento sobre os prejuízos do uso excessivo de telas, embora algumas desconhecessem informações específicas, como a relação entre o uso prolongado de dispositivos eletrônicos e problemas como a baixa qualidade do sono e a irritabilidade nas crianças.

Em relação ao resgate de suas infâncias, muitas mães relataram não ter vivido plenamente essa fase, pois, desde muito cedo, já acumulavam responsabilidades domésticas e cuidados com irmãos mais novos. Essa troca de relatos evidenciou como, para parte dessas mulheres, o brincar esteve ausente ou foi bastante limitado durante

a infância. Outras participantes compartilharam lembranças de brinquedos, muitas vezes confeccionados artesanalmente, como bonecas feitas com sabugo de milho e cabelos feitos com a palha da espiga.

Sobre as recomendações de tempo de exposição a telas por faixa etária, a maior parte das participantes desconhecia as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria. Durante a roda de conversa, muitas mães relataram surpresa ao tomar conhecimento dos limites recomendados e reconheceram que seus filhos — e até elas mesmas — ultrapassam esse tempo diariamente. Esse momento de troca possibilitou uma reflexão coletiva sobre os hábitos familiares relacionados ao uso de telas. Outro ponto recorrente nos relatos foi a dificuldade em controlar esse tempo, especialmente pela ausência de uma rede de apoio. Muitas mães relataram utilizar celulares, televisores e tablets como recurso para entreter as crianças enquanto realizam as tarefas domésticas, sobretudo após retornarem do trabalho. Esse comportamento pode ser relacionado ao que afirma Cia, Willians e Aiello (2005, p.229):

> em lares nos quais coabitam ambos os pais, menos de 2% dos pais compartilhavam igualmente as tarefas de cuidados da criança com as mães, e apenas 10% dos homens podiam ser classificados como altamente envolvidos (fazendo 40% a menos do que as mães).

A importância da participação ativa no brincar com os filhos foi um dos aspectos mais destacados pelo grupo durante a roda de conversa. As mães reconheceram não apenas o valor do ato de brincar para o desenvolvimento infantil, mas também a relevância da presença, orientação e supervisão dos adultos nesse processo, tanto nas atividades de lazer quanto nas escolares e no acompanhamento dos conteúdos acessados pelas crianças na internet. Esse cuidado foi apontado como fundamental para fortalecer os vínculos familiares e promover o desenvolvimento saudável. Um dado interessante que surgiu desse momento foi a motivação de algumas mães em resgatar

e compartilhar com seus filhos as brincadeiras de suas infâncias. Uma participante, por exemplo, recordou que na sua infância jogava "bets[13]" na rua com os vizinhos e manifestou o desejo de resgatar essa vivência, ensinando a brincadeira ao filho.

Os resultados reforçam a importância da Psicologia Escolar na promoção de espaços de escuta e diálogo com as famílias, favorecendo reflexões sobre práticas que influenciam o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. A roda de conversa permitiu aproximar escola e famílias, sensibilizando sobre a importância do brincar, dos cuidados com o uso de telas e da participação ativa na rotina dos filhos. Essa atuação reafirma o papel da Psicologia Escolar como mediadora de processos educativos mais humanizados, inclusivos e atentos à realidade social e familiar dos estudantes.

Em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças é possível destacar que quando as psicólogas são bem-preparadas

> e com sucesso na sua atividade docente ganham prestígio diante do coletivo de professores, ampliam as oportunidades para conhecer mais profundamente os alunos e adquirem uma melhor compreensão da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e de muitas das dificuldades que têm que ser enfrentadas e resolvidas no dia a dia da vida escolar, elementos esses muito importantes para o aprimoramento de seu trabalho profissional (Martinez, 2010, p.51).

O momento com as crianças proporcionou uma nova perspectiva, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dificuldades que algumas enfrentam no processo de escolarização. Um ponto que chamou a atenção da equipe foi o fato de algumas crianças não conhecerem a brincadeira de "pular amarelinha" e apresentarem considerável dificuldade na execução dessa atividade, o mesmo ocorrendo com a brincadeira de "pular corda" e "pular elástico".

13 O "jogo de bets", também conhecido como "taco" é um jogo de taco e bola tradicional brasileiro, jogado em duplas, que consiste em derrubar alvos (geralmente garrafas ou latas) com a bola, e rebater a bola para tentar impedir os adversários de marcar.

A partir dessa observação, foi possível identificar fragilidades relacionadas ao desenvolvimento psicomotor, especialmente no que se refere à coordenação motora grossa, aspecto fundamental para o desempenho de diversas atividades escolares e sociais na infância. A amarelinha, por exemplo, uma brincadeira simples e popular da infância, representou um desafio para muitas crianças, que desconheciam as regras e a dinâmica do jogo. Essa dificuldade ressalta o impacto da cultura digital no desenvolvimento infantil, onde a interação com telas tende a substituir as brincadeiras tradicionais.

O ambiente virtual, caracterizado pela passividade e pela recepção de estímulos prontos, contrasta com a natureza ativa e participativa das brincadeiras tradicionais. A situação evidencia como a mudança nos padrões de interação infantil pode afetar o desenvolvimento de habilidades psicomotoras essenciais. Ferreira *et al*. (2023) destaca a importância do desemparedamento da infância, o que está intimamente relacionado, entre outros fatores, ao uso excessivo de telas.

> O desemparedamento das crianças na escola trata de estratégias que buscam expandir os horizontes da experiência infantil para além das paredes da sala de aula, integrando ambientes externos e práticas inovadoras no processo educacional, reintegrando as crianças e adolescentes à natureza (Ferreira *et al*., 2023, p. 10).

Por fim, a orientação aos professores configura-se como uma atribuição relevante da Psicologia Escolar, favorecendo a construção de uma parceria entre os conhecimentos psicológicos e pedagógicos. É imprescindível que o psicólogo atue de forma colaborativa com a equipe escolar, contribuindo para a reflexão sobre as práticas educativas e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Como ressalta Brasil (2025),

> atuação colaborativa e integrada, junto às equipes técnicas das secretarias de educação, às equipes gestoras das escolas, aos professores e à comunidade escolar, mobilizando

> os fundamentos e conhecimentos da psicologia e do serviço social para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa e para a superação de dificuldades identificadas nos processos de ensino-aprendizagem (p. 15).

A elaboração e divulgação do material educativo às equipes escolares reforça uma das funções centrais da Psicologia Escolar: atuar de forma preventiva e orientativa no ambiente educacional, colaborando para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover reflexões sobre o uso excessivo de telas e resgatar a importância das brincadeiras no cotidiano escolar, o psicólogo escolar contribui para a formação de professores mais atentos às necessidades infantis e conscientes do impacto das atividades lúdicas no processo de escolarização.

Considerações Finais

O capítulo destaca a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, ressaltando como o uso excessivo de telas pode comprometer habilidades psicomotoras, cognitivas e socioafetivas. A intervenção realizada demonstrou que muitas crianças desconhecem brincadeiras tradicionais, como amarelinha e pular corda, o que revela fragilidades em relação ao desenvolvimento, principalmente na coordenação motora grossa. Essas lacunas apontam para a urgência de ações pedagógicas e psicológicas que resgatem a ludicidade como recurso educativo, em contraposição à passividade e o empaderamento impostos pelo uso intenso de dispositivos digitais no cotidiano infantil.

A atuação da Psicologia Escolar mostrou-se importante na mediação entre escola, família e criança, criando espaços de escuta e reflexão crítica sobre as consequências do uso prolongado de telas e a relevância das brincadeiras nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A roda de conversa revelou, por parte das mães, desconhecimento em relação às recomendações de tempo de tela. E, denunciou as dificuldades enfrentadas por elas para equilibrar as

responsabilidades domésticas com o cuidado e acompanhamento dos filhos, frequentemente recorrendo às telas como forma de entretenimento. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas que apoiem as famílias, especialmente as mulheres.

A intervenção em Psicologia Escolar desenvolvida no CMADI dialoga diretamente com o conceito de desemparedamento da infância, ao valorizar o brincar como ferramenta essencial para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como para a construção de relações mais saudáveis entre escola, criança e família. Ao promover atividades lúdicas e tradicionais ao ar livre – como amarelinha, pular corda e brincadeiras de roda –, a intervenção contribuiu para a reflexão sobre as consequências da lógica de confinamento, que frequentemente restringe as experiências infantis ao uso de telas.

O desemparedamento da infância propõe devolver à criança o direito de ocupar os espaços abertos e de ter contato com a natureza, permitindo que o brincar e a interação livre sejam reconhecidos como dimensões fundamentais da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Assim, a iniciativa do CMADI reforça a importância de projetos escolares que resgatem a ludicidade e estimulem o movimento, aspectos essenciais para o desenvolvimento global das crianças. Por fim, a terceira etapa da intervenção, voltada para as professoras, evidenciou a função preventiva e de orientação da Psicologia Escolar ao elaborar e divulgar materiais educativos que promoveram reflexões sobre o uso de telas e a importância do brincar.

A experiência demonstra uma possível forma de intervenção e atuação em Psicologia Escolar voltada ao desenvolvimento infantil e à sua relação com o ambiente escolar. A intervenção permitiu não apenas identificar fatores que impactam o processo de escolarização, mas também pensar, em conjunto com famílias, crianças e professoras, estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral da infância. Assim, reforça-se o compromisso da Psicologia Escolar com a defesa da infância a das crianças, por meio de uma prática pautada na valorização do brincar, no fortalecimento dos vínculos afetivos e na construção coletiva de saberes no contexto escolar.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE). **Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional**. 2020. Disponível em: www.abrapee.org.br/nota-tecnica. Acesso em: 01 mai 2025.

BRASIL. **Crianças, adolescentes e telas**: guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 13 mai. 2025.

CIA, F.; WILLIAMS, L. C. DE A.; AIELLO, A. L. R. Influências paternas no desenvolvimento infantil: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 225-233, dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200005. Acesso em: 18 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022**. Dispõe sobre normas para atuação de psicólogas(os) na gestão de riscos, emergências e desastres. 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Resolucao-CFP-n-23-2022.pdf. Acesso em: 01 mai 2025.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 78-96, jan./abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2759. Acesso em: 02 mai 2025.

FERREIRA, A. da S.; SOUZA, B.P.; LIMA, C.; TEIXEIRA, D.C.S.; TWIASCHOR, M.P. **Orientação à queixa escolar e o desemparedamento da infância**: caminhos para a psicologia e a educação. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2024/06/Orientacao-a-Queixa-Escolar-e-o-Desemparedamento-da-Infancia_-Caminhos-Para-a-Psicologia-e-a-Educacao-.docx.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

GALVÃO, J. A.; OLIVEIRA, C. M. M. O uso abusivo de telas: os impactos psicológicos em crianças. **Revista Foco**, v. 16, n. 10, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-123. Acesso em: 02 mai. 2025.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 02 mai. 2025.

MONTEIRO, C. M. V. R.; DELGADO, A. C. C. Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: Uma análise dos estudos da infância. **Saber & Educar**, Lisboa, n. 19, p. 106-115, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.17346/se.vol19.80. Acesso em: 02 mai. 2025.

NAVARRO, M. T. **Pequenos espaços, grandes vazios: uma análise sobre o confinamento infantil na queixa escolar.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://sites.usp.br/orientacaoaqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/Trabalhos_Finais/praticas_transformadoras/TF_MicheleNavarro.pdf. Acesso em: 02 mai. 2025.

ROCHA, M. F. de A.; BEZERRA, R. E. de A.; GOMES, L. de A.; MENDES, A. L. de A. C.; LUCENA, A. B. de. Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27476. Acesso em: 04 mai. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação**: Menos Telas, Mais Saúde. 2024. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24604c-MO__MenosTelas__MaisSaude-Atualizacao.pdf. Acesso em: 04 mai. 2025.

SOUSA, L. L.; CARVALHO, J. B. M. Uso abusivo de telas na infância e suas consequências. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 23, n. 2, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.25248/reas.e11594.2023. Acesso em: 02 mai. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PARTE II

MOSTRA DE PRÁTICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os desafios da adaptação escolar no ensino fundamental: Relato de experiência

Júlia da Paixão Oliveira Mello e Pargeon
Nathália Vitor Fernandes Vieira

Introdução

Iniciamos nosso texto com uma definição do Conselho Federal de Psicologia (CFP): "À Psicologia, almejamos a construção de um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras" (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019, p. 29).

Essa proposta do CFP para a Psicologia tem relação direta com a compreensão sobre a Psicologia Escolar e Educacional adotada neste estudo, vista como uma área que tem foco nos processos educativos e nos contextos escolares. Nessa direção, um tema que se destaca é a adaptação escolar de estudantes na educação básica.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental representa um momento de grandes mudanças na vida da criança e da família. Por volta dos sete anos, a criança vivencia desafios emocionais, sociais e cognitivos que exigem adaptação a novas rotinas, regras e demandas escolares. Nesse contexto, a atuação da (o) psi-

cóloga (o)[14] escolar e educacional é essencial para garantir que essa passagem ocorra de maneira saudável e significativa, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, atuando na mediação das relações entre a criança, a família e a escola. É relevante atentar-se para o processo de adaptação da criança em diferentes etapas de ensino, tendo em vista que a literatura científica tem uma tendência de se concentrar na educação infantil e em crianças com desenvolvimento atípico.

Além dos desafios típicos dessa etapa do desenvolvimento no que se refere à adaptação escolar, acontecimentos de relevância social, como a pandemia da Covid-19, também precisam ser considerados. Durante a pandemia as experiências de convívio das crianças fora do contexto familiar foram limitadas, o que, possivelmente, propiciou novos desafios para a adaptação escolar e a socialização.

O relato de experiência que será descrito neste capítulo aconteceu no Serviço de Psicologia Escolar e Educacional de uma instituição pública vinculada a uma universidade, durante o estágio curricular obrigatório no curso de Psicologia. Neste Serviço de Psicologia Escolar e Educacional as (os) psicólogas (os) realizam atividades variadas com a comunidade escolar, com o objetivo de contribuir com o processo formativo, que podem incluir: rodas de conversa com alunos, familiares e equipe escolar; ações de acolhimento a alunos novatos e retidos; intervenções e orientações coletivas e individuais; participação em atividades institucionais, como conselhos de classe; além de atividades acadêmicas como: supervisão de estágio, desenvolvimento de pesquisas e elaboração de projetos, o qual vale destacar o Projeto de Transição.

Durante o estágio acompanhamos o Projeto de Transição, que consiste em uma série de ações realizadas com a participação das famílias, estudantes, docentes e outros servidores da escola, visando apoiar o processo de adaptação a uma nova etapa de ensino, sendo

14 Será utilizado o gênero feminino para se referir às profissionais de psicologia, com o objetivo de evidenciar a maioria de mulheres que compõem a profissão no Brasil, segundo os resultados do último Censo da Psicologia Brasileira (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022).

realizado na transição da educação infantil para o ensino fundamental I, do ensino fundamental I para o ensino fundamental II e do ensino fundamental II para o ensino médio.

Sendo assim, este capítulo propõe relatar um estudo de caso observado durante o estágio no Projeto de Transição, foi uma experiência acerca dos desafios de adaptação escolar de uma criança de sete anos no início do ensino fundamental I, que mobilizou a família e vários agentes escolares: duas (dois) psicólogas (os) escolares da instituição, uma estagiária de Psicologia, uma psicóloga clínica, professores, coordenação, técnicos em assuntos educacionais, uma pedagoga responsável pelo serviço de inclusão da instituição e uma estagiária de Pedagogia.

O texto está organizado nas seguintes seções: inicialmente é apresentada a seção de fundamentação teórica, que contém considerações sobre a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, abrangendo um breve histórico e discussões sobre a atuação na área, e ainda aborda aspectos teóricos em relação ao processo de adaptação escolar. A seção seguinte descreve o percurso metodológico, com informações sobre o contexto do estágio, participantes e procedimentos utilizados no decorrer da experiência relatada. Na sequência, é apresentada a seção de resultados e discussões, que detalham os aspectos observados e como se deu o processo. Para finalizar o capítulo são apresentadas as considerações finais, que consistem nas reflexões das autoras sobre os desafios e as possibilidades de formação e de atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

Vale lembrar que a experiência relatada não foi algo planejado, como em um relato de pesquisa. Trata-se de situações que se destacaram durante a experiência de estágio curricular obrigatório para conclusão do curso de graduação em Psicologia. Também serão apresentados os desafios percebidos nessas situações, que movimentaram as dimensões afetivas, cognitivas, técnicas, motoras, individuais e grupais de toda a equipe escolar.

Considerações sobre a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil

A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil se inicia no século XIX, segundo Barbosa e Marinho-Araújo (2010), influenciada pelos modelos estadunidenses e franceses, com a atuação voltada para pesquisas e intervenções destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem, sempre com caráter clínico e terapêutico. Nesse primeiro momento, as (os) psicólogas (os) embasaram-se, primordialmente, no uso de testes psicométricos e em dados focados nos alunos, para compreenderem fenômenos complexos como dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

A partir da década de 1970, influenciados pelas mudanças sociais que ocorriam no país naquele período, emergiu a necessidade de discussões e reflexões quanto à Psicologia Escolar e Educacional como ciência e profissão. Segundo as referências técnicas para psicólogas na educação básica, do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), as mudanças na área passaram a ser mais expressivas a partir do final de 1980, com estudos e análises críticas na área. Esse momento foi fortalecido pela criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e pelo Grupo de Trabalho (GT) Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática, vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Com essas novas instituições ocorreu uma ampliação das discussões e das produções teóricas na área, com um maior investimento em estudos sobre o contexto da educação brasileira, ressaltando a necessidade de uma postura comprometida com a realidade social (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010; CFP, 2019; Marinho-Araújo; Teixeira; Cavalcante, 2023). Recentemente, um marco importante no avanço da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil foi a aprovação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que versa sobre a presença de psicólogas (os) e assistentes sociais nas escolas públicas. Essa

lei é um reflexo do esforço de profissionais, de entidades científicas e do sistema conselhos de Psicologia durante dezenove anos junto ao congresso nacional. A aprovação da referida lei mostra a potencialidade da união e cooperação entre sujeitos, entretanto, ainda existem desafios para a implementação plena da legislação, advindos de obstáculos políticos, socioculturais e econômicos, que podem ser enfrentados seguindo a mesma estratégia: união e cooperação da classe profissional (Marinho-Araújo; Teixeira; Cavalcante, 2023).

Em relação à atuação profissional, a (o) psicóloga (o) escolar e educacional desempenha um papel fundamental nas diversas dimensões da escola, atuando na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento humano e ao processo de ensino-aprendizagem. Compreendendo que as demandas são multifatoriais e coletivas (CFP, 2019; Santana, 2019), sua abordagem é científica, preventiva, institucional e socialmente comprometida. Sua prática é construída a partir da análise do contexto em que está inserido, visando criar espaços de reflexão, acolhimento e escuta.

Além disso, a (o) psicóloga (o) escolar e educacional elabora projetos alinhados às necessidades identificadas no contexto escolar, media conflitos, contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, propicia o desenvolvimento de novas competências na comunidade escolar, promove a conscientização subjetiva dos papeis e responsabilidades dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, realiza acompanhamentos individuais e, quando necessário, encaminha casos específicos para outros profissionais (Cavalcante, Aquino, 2019; Cassins *et al.*, 2007). Em suma, a (o) psicóloga (o) escolar e educacional promove a mediação no processo de desenvolvimento humano nos espaços educacionais (Marinho-Araújo, Teixeira e Cavalcante, 2023).

O compromisso da Psicologia Escolar e Educacional com o processo de ensino-aprendizagem também considera a individualidade do sujeito e questões ligadas à justiça social. Tendo em vista a complexidade de sua atuação, pensar no processo formativo em diferentes níveis é imprescindível. Quanto ao ensino e formação de

futuras (os) psicólogas (os) escolares, Marinho-Araújo, Teixeira e Cavalcante (2023, p. 26) dizem:

> Diante disso, compreende-se ser preciso formar psicólogos que considerem as demandas por justiça e direitos e que sejam capazes de organizar suas ações criticamente, de modo comprometido com a prevenção e a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo.

Sendo assim, pensar na atuação em Psicologia Escolar e Educacional envolve considerar diferentes aspectos, como a formação inicial e continuada, as políticas públicas, o contexto sociocultural e político, as características e particularidades da instituição e dos sujeitos que a compõem.

Adaptação ao ambiente escolar

Segundo as "Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica", produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia (2019, p. 24): "A escola constitui-se espaço amplo de socialização que busca favorecer experiências e a produção de conhecimento para a vida, integrando crianças e jovens às principais redes sociais importantes para sua formação". Portanto, pensar a adaptação ao ambiente escolar envolve não apenas fatores educacionais (como a alfabetização), mas também aspectos relacionais, afetivos e sociais.

Ao promover espaços de escuta e acolhimento, a (o) psicóloga (o) escolar e educacional contribui para que a criança expresse suas emoções, ressignifique possíveis dificuldades e desenvolva uma relação positiva com a escola. Sendo assim, também é parte da atuação em Psicologia Escolar e Educacional promover a adaptação escolar de forma que o aluno seja incluído integralmente como parte da comunidade e desenvolva as habilidades socioemocionais e cognitivas propostas.

O ambiente escolar é um dos primeiros espaços em que a criança é separada de sua família. Em um contexto novo (no sentido físico,

de rotinas, pessoas e exigências), o sujeito inicia um processo que demanda a aquisição de novas habilidades e adaptação a um espaço desconhecido. Ainda, nas mudanças das etapas de ensino também são necessárias novas adaptações, sendo um processo contínuo que envolve o aluno e o trabalho de diversos agentes educacionais e da família. Dificuldades de adaptação escolar podem influenciar no estabelecimento de interações sociais, no desenvolvimento socioemocional, como também em habilidades cognitivas, como leitura, escrita e operações matemáticas, levando, assim, a um prejuízo global para o estudante (Brito *et al*., 2021; Teles, 2024).

O pesquisador John Bowlby (2002) diz que a adaptação escolar envolve fases de desestabilização emocional até que o estudante se conecte com o novo ambiente. Tais fases são: protesto (etapa em que o sujeito sente falta do cuidador principal e rejeita o auxílio de outras figuras, chora, pode ter movimentos físicos intensos e busca pelo cuidador); desespero (aceita a ausência do cuidador, diminui os comportamentos da fase de protesto, fica retraído e não busca outras figuras); e, por fim, a do desapego (a criança aceita o auxílio e vínculo de outras figuras, desenvolve segurança em outras pessoas e/ou objetos).

Para Vygotsky (Rego, 1995), o aprendizado e o desenvolvimento infantil ocorrem por meio da interação social e da mediação de adultos e pares mais experientes. Dessa forma, a adaptação ao ambiente escolar deve ser considerada como um fenômeno coletivo, no qual a criança constrói novos significados e competências, a partir das relações que estabelece com professores, colegas e demais membros da comunidade escolar. Nessa perspectiva, compreende-se a adaptação escolar como um processo mediado socialmente, onde a (o) psicóloga (o) escolar e educacional pode contribuir para que a criança construa sua identidade estudantil de maneira saudável e confiante, fortalecendo sua trajetória acadêmica e emocional desde os primeiros anos da vida escolar.

Motta (2014) chama a atenção para um aspecto crucial da adaptação ao ensino fundamental. Ao ingressar nessa etapa há a aquisição

de um novo papel: o de aluno. Com isso, a autora questiona como as crianças conciliam o papel de serem, simultaneamente, crianças e alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Ao relatar sua experiência durante a sua pesquisa de doutorado, Motta (2014) levantou expectativas e vivências de crianças que estavam passando da educação infantil para o ensino fundamental I. A autora relata sobre a percepção de que, na nova etapa de ensino, os alunos serão "grandes", mudarão determinadas práticas, como a forma de chamar a professora – muda de tia para professora –, e o aumento da própria responsabilidade, como ter que arrumar o material escolar e ter tarefas de casa.

Outras mudanças também são destacadas por Motta (2014), uma delas é a forma e a função do brincar, que no ensino fundamental não está mais tão imbricado com a prática educativa e é visto como um prêmio; há agora a cisão entre o brincar e o aprender de forma mais nítida. Algumas práticas, como o desenho e atividades psicomotoras, que antes tinham função pedagógica, no Ensino Fundamental perdem essa função, muitas vezes sendo consideradas um momento de ócio. A autora também chama atenção para a mudança de normas na vida escolar sem a comunicação prévia aos alunos, sendo mais um obstáculo para a adaptação à nova etapa de ensino.

Por vezes, Motta (2014) volta a argumentar sobre a necessidade de esclarecer e discutir com os alunos as novas regras. Ações como o Projeto de Transição planejado pela equipe escolar são de fundamental importância para que crianças e famílias se sintam acolhidas no novo ambiente (Andrade, 2016). Tais projetos podem incluir: conhecer as novas salas de aula; compreender as regras da nova etapa de ensino; tirar dúvidas; levantar os medos; conversar com alunos veteranos; realizar atividades em conjunto entre estudantes e professores da nova série, dentre outros.

O ingresso em uma nova etapa de ensino e/ou em uma nova escola é um desafio para o aluno, mas também pode gerar ansiedades e preocupações nos cuidadores da criança, como também na equipe escolar que estará com aquela turma naquele momento de transição.

E ainda é importante para o processo de desenvolvimento humano a aquisição de novas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Portanto, além de considerar o aluno, a (o) profissional de Psicologia Escolar e Educacional também precisa olhar para a família e a equipe escolar, considerando que é um processo de adaptação para todos (Andrade, 2016).

Vale ressaltar que o processo de adaptação é subjetivo e multifatorial e cada sujeito irá reagir de forma singular e pode necessitar de intervenções específicas. De forma geral, a participação de toda a comunidade escolar e da família é imprescindível para que a escola seja percebida como um ambiente seguro para a criança (Teles, 2024), pautando-se na ideia de que a escola é uma "oficina de relacionamentos, conhecimentos e de movimentos" (Mahoney, 1999, p. 10)

Percurso metodológico

Esta seção apresenta com informações sobre o contexto do estágio, os participantes e os procedimentos utilizados no decorrer da experiência aqui relatada.

1. Contexto da experiência

A experiência relatada neste capítulo aconteceu durante o estágio realizado em uma instituição de educação básica que atende desde a educação infantil até o ensino médio, sendo também local de realização de estágios e pesquisas de graduação e pós-graduação. A escola é vinculada a uma universidade e possui um serviço de Psicologia Escolar e Educacional estabelecido e respeitado pela comunidade escolar, um serviço de assistência social e uma equipe pedagógica que atua diretamente nos processos de inclusão.

2. Participantes

O protagonista da experiência foi um aluno de 7 anos recém-matriculado na escola, que iniciou o 1° ano do ensino fundamental I

(será referido como Bruno, nome fictício). Considerando que se trata de uma experiência multifatorial, a família também foi importante (sendo esta composta por mãe, um irmão 3 anos mais velho e o pai, que mora em outra cidade). Houve ainda a participação das (os) psicólogas (os) escolares e educacionais da instituição, uma estagiária de Psicologia, a coordenação do ensino fundamental I, a coordenadora da equipe de inclusão, uma estagiária de Pedagogia, duas professoras que atuam na alfabetização, duas técnicas em assuntos educacionais, uma psicóloga clínica e os outros estudantes da instituição. Cada uma destas pessoas teve participações diferentes, em momentos diferentes do processo, que serão descritas adiante.

3. Procedimentos

Os procedimentos relatados foram planejados a partir das demandas que surgiam. Não houve o objetivo de apresentar um protocolo ou demonstrar um planejamento prévio, mas sim relatar as ações realizadas pelo Serviço de Psicologia Escolar e Educacional mediante uma demanda inesperada. Isso reflete o caráter dinâmico da Psicologia em contextos escolares.

As atividades foram coordenadas pelas (os) psicólogas (os) do Serviço de Psicologia Escolar e Educacional em parceria com as coordenações da escola. A estagiária de Psicologia acompanhou e participou ativamente das ações, com supervisão das (os) psicólogas (os) escolares e educacionais.

Inicialmente, a coordenação pedagógica acompanhou o estudante desde sua entrada na escola, apenas depois de perceberem dificuldades de adaptação que iam além do que conseguiam lidar, é que a equipe de Psicologia Escolar e Educacional foi chamada a participar. Foram, então, realizadas observações da criança na escola e conversas individuais com o Bruno e sua família, em vista de tentar compreender as razões para o desconforto e levantar possibilidades de atuação, além de conhecer melhor a dinâmica familiar. Também foram realizadas reuniões com os pais, professores e coordenação

e, posteriormente, com a psicóloga clínica responsável pelos atendimentos em psicoterapia com o Bruno.

Ainda, frequentemente, foram realizadas ações de observação e acompanhamento do Bruno em todos os ambientes da escola, buscando estabelecer o vínculo com a criança por meio de diálogos e atividades relacionadas aos interesses dele. Vale destacar que, além das intervenções no local da escola, a estagiária de Psicologia também realizou trocas com a professora-supervisora de estágio.

Resultados e discussão

Bruno ingressou na instituição alguns meses após o início do ano letivo. Ele havia iniciado o ensino fundamental na mesma escola que frequentou durante a educação infantil, mas depois foi necessário mudar de instituição. Pela época de entrada na nova escola, não participou de nenhuma atividade de transição e/ou integração desenvolvida pela mesma com a sua turma. Sendo assim, passou por dois processos de mudança: a transição entre educação infantil e ensino fundamental e a inserção em uma nova instituição escolar. Esses processos podem trazer expectativas e desafios que fazem emergir a necessidade de adaptações às novas rotinas, regras e responsabilidades por parte da família e da criança (Pedroso; Borges, 2023).

No início, Bruno apresentava dificuldades para se envolver em atividades que se relacionavam com o processo de escolarização (atividades escritas, seguir normas e rotinas escolares, manter-se em sala de aula ou sentado na sua cadeira nos períodos de aula). Essa situação levou a coordenação a contactar a psicóloga escolar e educacional da instituição para, em conjunto, auxiliarem Bruno a se adaptar ao novo contexto escolar. A profissional, em conversas individuais com Bruno, sua mãe e a professora, buscou compreender os fatores explícitos e implícitos em relação às recusas e reclamações da criança em sala de aula.

Diante dessas primeiras intervenções foi possibilitada a permanência de Bruno na sala da psicóloga em momentos que precisasse

de apoio. A transição para um novo ciclo precisa ser construída juntamente com todos os sujeitos envolvidos na vida da criança. Por isso, oferecer um espaço de acolhimento e escuta não só à criança, mas também à sua família e à equipe escolar é fundamental para que todos se sintam legitimados e envolvidos no processo de adaptação e integração (Pedroso; Borges, 2023).

Tendo em vista que a família é parte fundamental do processo de adaptação e integração, é importante considerar que a mudança de escola foi motivada pelo fato de que Mateus (nome fictício), irmão mais velho de Bruno, estudava na nova instituição. As observações realizadas sugerem que Bruno tinha um vínculo forte com toda a família, que consistia em mãe, pai e irmão. Entretanto, o contato maior era com a mãe e Mateus, pois seu pai trabalhava em outra cidade e a maior parte dos contatos eram feitos via ligações e chamadas de vídeo. Por vezes, Mateus acolhia e aconselhava Bruno em seus momentos de conflito. Importante destacar que foi dito à Bruno que ele estudaria "junto com o irmão", o que o empolgou, entretanto, na compreensão da criança, ela imaginou que seria na mesma sala de aula do Mateus, fato que o deixou frustrado quando descobriu que seriam salas diferentes. O apoio para a compreensão da criança diante desta situação foi um dos trabalhos desenvolvidos pela equipe de Psicologia Escolar e Educacional.

Considerando a relevância da dinâmica familiar no desenvolvimento infantil, compreender o funcionamento da família se torna importante para entender a criança e pensar em possíveis intervenções que estejam coerentes com o contexto. É também no contexto familiar que a criança adquire suas primeiras experiências educativas, as quais a auxiliam a se adaptar aos diferentes ambientes, independente das normas que lhe são impostas pela escola ou por qualquer outra realidade social vivida (Prado, 2011).

Para Bruno, o irmão mais velho parecia ter um importante papel de suporte emocional e referência de comportamento. A literatura aponta que a relação de irmãos pode levar a papeis como de amigo, adversário, cuidadores, mestres/professores e/ou seguranças (Relva

et al., 2019). Ainda, por Mateus ser o filho mais velho, é provável que os adultos ao redor o colocassem como responsável por Bruno, realidade comum na cultura brasileira (Silva; Lucas, 2020).

Com o passar do tempo, Bruno apresentava uma grande dificuldade para separar-se da mãe quando chegava na escola. Ele manifestava seu descontentamento por meio de palavras, gritos, choros e reações físicas (como por exemplo, segurar-se forte na mãe). Nesses momentos, a genitora explicava para o filho sobre a importância de ele ficar na escola. Após esses momentos, Bruno conversava com a psicóloga e entrava em sala mediante combinados, como por exemplo ficar na aula apenas como ouvinte.

Cerca de 4 meses após o ingresso na instituição, Bruno ainda não tinha se adaptado à nova escola, às vezes não entrava em sala de aula, não dialogava com ninguém, precisava de mais tempo para se separar da mãe e expressava seu desconforto em relação à situação por meio de choro, gritos, ofensas, fugas, tentativas de esconder-se e apresentava propostas de negociação que estavam além das regras institucionais. Com isso, Bruno faltou a muitas aulas, mesmo estando na escola, o que dificultou seu processo de alfabetização e socialização.

Foram realizadas reuniões com os pais com o objetivo de investigar os motivos de Bruno se recusar a entrar em sala, como era sua percepção sobre a escola e suas relações interpessoais, buscando conhecer o seu comportamento em outros contextos. Os pais relataram que, em outros ambientes, Bruno era uma criança sociável e líder, apresentava interesse e facilidade em aprender, conhecia números e letras (contrariando as informações fornecidas pelos professores) e valorizava muito os combinados, sendo firme em seus posicionamentos mesmo com os pais e o irmão.

De acordo com os pais, as resistências de Bruno em entrar na sala de aula, eram devido à ausência de vínculo afetivo com uma das professoras e que os comportamentos agressivos demonstrados na escola eram atípicos. No ambiente educacional foi observado que Bruno apresentava uma postura agressiva não só com uma profes-

sora específica, mas com todos os servidores que reafirmavam as regras da instituição (sejam professores ou técnico-administrativos), demonstrando, assim, diferenças entre a percepção da família e da escola.

Nos momentos de chegada na escola e em reuniões foi percebido que os pais de Bruno buscavam uma postura democrática e respeitosa, porém percebia-se que não conseguiam estabelecer limites. Após conversas dos pais com a equipe de Psicologia Escolar e Educacional foram percebidas mudanças na forma de parentalidade, exemplificadas por um diálogo assertivo com o filho, buscando demonstrar autoridade, estabelecendo limites e diminuindo as negociações quando Bruno mostrava resistência para entrar e permanecer na escola.

Almasan e Álvaro (2006) discutem que por vezes, como forma de cuidado e de propiciar felicidade à criança, os pais apresentam dificuldades em estabelecer limites. Porém, estes são necessários para o desenvolvimento infantil e sua ausência pode contribuir para dificuldades na socialização, controle e manejo emocional, atenção, funções executivas e compreensão de normas.

Na atuação da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica é imprescindível que as situações sejam vistas como multifatoriais e processuais, e que haja participação de toda a equipe educacional. Sendo assim, mesmo que Bruno seja o protagonista da experiência relatada, realizar intervenções exclusivamente com o aluno seria insuficiente para a demanda (Dias; Patias; Abaid, 2014). Dessa forma, também foram feitas reuniões com a professora responsável pela classe de Bruno, como também com outros profissionais da escola. Inicialmente, o objetivo era compreender como Bruno se comportava em sala de aula e como era a relação dele com outros colegas e a docente.

Nas reuniões com a professora, foi relatado que o aluno sempre apresentou resistência para atividades tradicionais envolvendo o processo de alfabetização (leitura e escrita) e tinha uma postura tímida e reservada, mas quando tinha a oportunidade de compartilhar

coisas que gostava com os colegas se empenhava e parecia se sentir satisfeito com atividades dessa natureza.

O processo de alfabetização é complexo. Souza (2021) ressalta que o professor precisa preocupar-se não só com o ensino das letras (e os aspectos cognitivos), mas também com as individualidades e relações emocionais/afetivas direcionadas ao processo, aos colegas e ao próprio professor. Ainda, por vezes, a formação educativa tem maior ênfase nos aspectos cognitivos e os aspectos afetivos ficam em segundo plano ou dissociados dos processos de aprendizagem (Souza, 2021).

Quanto à relação professor-aluno, acredita-se que:

> (...) a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (Leite, 2012 p. 356).

Nesse sentido, trata-se de uma relação que envolve diversos fatores e todos devem ser considerados na compreensão e intervenção de vivências por parte da Psicologia Escolar e Educacional. Em uma sala de aula com diversos alunos, os processos educativos se tornam ainda mais desafiadores pela multiplicidade de relações. Outro aspecto é que, além das demandas naturais do trabalho como docente, o professor ainda precisa lidar com as expectativas sociais em relação ao seu papel, como a atribuição da responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno (Nunes, 2021).

Inicialmente, a professora responsável pela classe de Bruno adotou uma postura rígida em relação às suas queixas, considerando a baixa adesão do aluno às atividades propostas em sala de aula. A professora provavelmente foi uma figura que estabeleceu limites e normas para Bruno e, considerando a dificuldade do aluno de lidar

com regras e autoridades, isso pode ter dificultado a relação professor-aluno. Entretanto, algumas questões da relação entre a professora e o Bruno estavam afetando diretamente a adaptação escolar da criança, por isso este também foi um foco de intervenção da equipe de Psicologia Escolar e Educacional, inclusive em situações diferentes ao processo relatado aqui, com o objetivo de promover discussões e ampliar a compreensão acerca do processo de adaptação escolar.

Depois de reuniões com a psicóloga da instituição e a coordenação pedagógica, bem como conversas com outros professores, a docente responsável tentou algumas estratégias para aproximar o aluno do conteúdo e de si mesma, como: adaptar atividades, realizá-las em outros ambientes, fora da sala de aula e dar abertura para que Bruno partilhasse de seus interesses com os colegas, além de ter tentado dialogar com ele e sua família em algumas situações. Ainda, foi observado o comportamento de Bruno em relação a outras professoras que permaneciam menos tempo em sala de aula. Quando eram exigidas atividades de escrita, leitura ou eram estabelecidas normas, Bruno tinha reações similares. Entretanto, com uma destas outras professoras, que apresentava uma postura mais acolhedora e afetiva, Bruno se mostrava menos resistente.

Apesar dos esforços da professora regente da turma, a família ainda considerava que apenas a relação professor-aluno era responsável pelas dificuldades de Bruno. Segundo Dessen e Polonia, (2007), a integração entre família e escola é de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, bem como para o seu envolvimento no contexto escolar. Assim, quanto mais harmoniosa for a relação professor-aluno-família, mais positivos serão os resultados alcançados pelos alunos (Dessen; Polonia, 2007). Desta forma, a relação família-escola também foi um dos focos de atuação da Psicologia Escolar e Educacional neste caso.

Tendo em vista que durante todo o processo, com as observações e contatos com a criança, foi percebido que ele necessitava de um apoio emocional mais específico para lidar com as frustrações, mudanças e sentimentos aflorados pelas situações vividas, foi suge-

rido aos pais que buscassem ajuda de uma psicóloga clínica fora da escola, para compreender a demanda de forma integral e ajuda-los neste processo. Durante o período de férias escolares (cerca de 5 meses após o ingresso na escola), Bruno iniciou a psicoterapia com uma psicóloga clínica. Aliás, uma observação importante aqui é que após o período de férias, no retorno às aulas, alguns comportamentos de resistência da criança, que haviam diminuído na escola, voltaram a acontecer. Para contribuir com o processo, a equipe de Psicologia Escolar e Educacional enviou um relatório psicológico para a profissional que o acompanhava, além de realizar uma reunião *online* e, posteriormente, houve uma visita da psicóloga clínica à escola.

Nas reuniões entre a psicóloga clínica e os profissionais da escola, foi considerando que os comportamentos de Bruno, vistos no contexto escolar, também foram vistos nas sessões de psicoterapia, principalmente em relação às argumentações pautadas em uma visão egocêntrica e à dificuldade em seguir regras externas.

Vale destacar que também foi percebido que Bruno conseguiu elaborar argumentos de forma lógica e contradizer quase tudo que lhe era dito, além de conseguir fortalecer seus argumentos a partir de detalhes da fala do outro, mesmo que fossem falseáveis pela inclusão do contexto. Percebeu-se, desse modo, que Bruno era uma criança com bons potenciais de comunicação, criatividade e inteligência.

A equipe pedagógica da escola tinha dificuldade em avaliar seu conhecimento e sua aprendizagem, pois ele não permanecia com a turma e se recusava a desenvolver as atividades. A partir das observações realizadas, percebeu-se que as dificuldades em relação à alfabetização se davam pela ausência de exposição aos conteúdos, não eram dificuldades de ordem cognitiva.

Outra intervenção realizada na escola foi para que Bruno criasse vínculo com os colegas de classe, como uma tentativa de melhorar sua relação com o ambiente escolar. Sabemos da importância da socialização das crianças na escola e foi realizado um estímulo para esta aproximação, com os colegas que ele demonstrava mais interesse. Nos momentos em que Bruno estava fora da sala de aula,

com dificuldade para entrar na sala, ele era abordado pelos colegas, entretanto, não dava atenção a eles e, às vezes, até ignorava. No recreio sempre buscava estar com seu irmão Mateus e os amigos dele. Por vezes, percebeu-se Mateus tentando ajudar o irmão no processo de adaptação e integração, influenciando Bruno a passar o tempo com os colegas de sua classe. Vale lembrar, que segundo a professora, Bruno gostava de compartilhar coisas de seu interesse com os colegas e parecia se sentir satisfeito nesses momentos. Por isso, foram criados mais momentos em que ele podia compartilhar com os colegas seus interesses, em conjunto com a equipe de educação inclusiva e com uma estagiária de pedagogia. Após estes processos, a resistência aos colegas que o abordavam apresentou-se menor.

Em síntese, observou-se que ocorreram poucos avanços na superação de dificuldades de adaptação do Bruno à escola e à nova etapa de ensino, entretanto, as ações realizadas trouxeram reflexões importantes para todos os envolvidos e algumas mudanças foram percebidas na equipe escolar, na família e na própria relação da criança com a escola.

As ações do Serviço de Psicologia Escolar e Educacional da escola envolveram: acompanhamento e acolhimento com aluno, observações do comportamento de Bruno nas diferentes atividades escolares, planejamento de atividades em conjunto com a equipe pedagógica, reuniões com as professoras, a família e a psicóloga clínica, bem como acompanhamento da professora em relação às adaptações pedagógicas e de acolhimento ao estudante. De acordo com Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), as características do processo educativo somadas aos diferentes fatores constituintes do desenvolvimento das crianças, com questões pedagógicas, relacionais e familiares, demanda uma intervenção em Psicologia Escolar e Educacional que seja institucional e relacional, no cotidiano da escola, em parceria com coordenação, professores e família. E ainda assim, não existe um roteiro que gere um resultado específico, considerando a complexidade dos processos envolvidos.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo relatar uma experiência vivida durante o estágio em Psicologia Escolar e Educacional em que um aluno apresentou dificuldades no processo de adaptação escolar. Foram relatados os procedimentos realizados pela equipe de Psicologia Escolar e Educacional com os diversos atores envolvidos. Entretanto, foram observados desafios que dificultaram a adaptação do estudante e, em função do término do estágio, não foi possível acompanhar o desfecho do caso relatado. Em conversa com a equipe de Psicologia Escolar e Educacional da instituição, em um momento posterior ao término do estágio, foi relatado que Bruno mudou de escola ao final do ano letivo, porém não foram fornecidas maiores informações sobre as razões que motivaram a mudança.

Fazer um relato de experiência com a ausência de um desfecho conclusivo (da forma como gostaríamos que acontecesse) nos leva à reflexão da importância de processos abertos e/ou incompletos no campo da Psicologia, tendo em vista que não se trata de uma atuação resolutiva, mas sim uma atuação que prioriza o processo, buscando compreender e ampliar possibilidades a partir das particularidades de cada fenômeno observado. É importante lembrar que nem sempre a expectativa ideal que a escola e a família têm coincide com o que é possível para a criança em processo de adaptação e que, por vezes, o tempo de suas mudanças não são os mesmos dos adultos que a acompanham e nem dos processos escolares, considerando as necessidades do calendário escolar. E, ainda, que as mudanças não precisam acontecer apenas com a criança, mas também com todos os outros envolvidos neste processo multifatorial de adaptação escolar.

A experiência do estágio mostrou alternativas de atuação para o fazer da Psicologia Escolar e Educacional. Várias estratégias foram pensadas e forneceram possibilidades de mudanças para as demandas enfrentadas. Nas conversas com a família e a professora regente perceberam-se mudanças na forma com que os pais se relacionavam com o Bruno (passaram a buscar maior assertividade e diminuíram

as negociações com o filho) e na postura da professora (mostrou-se flexível e buscou outras formas de relacionar-se com a criança). Ainda, há de se destacar a disponibilidade da família para buscar o auxílio de uma psicóloga clínica.

Foi possível perceber que na Psicologia Escolar e Educacional, "dar certo" muitas vezes significa manter a mediação e o cuidado enquanto possível. Com isso, este relato contribui não só para produção de literatura sobre a adaptação escolar, mas também leva a atenção para a complexidade da atuação da Psicologia no contexto escolar e gera reflexões sobre o papel da psicóloga (o) escolar e educacional. Vale destacar que, na instituição aqui relatada, o serviço de Psicologia é aceito e respeitado pela equipe, o que amplia as possibilidades de atuação e facilita intervenções amplas que mobilizem os diferentes atores envolvidos no processo educacional. Em uma escola com contexto diferente, provavelmente as ações também seriam diferentes.

À vista disso, há de se ressaltar que as publicações no campo da Psicologia sobre a temática de adaptação escolar são limitadas, o que compromete as possibilidades de compreensão sobre o assunto. Sendo assim, é importante pensar em pesquisas futuras sobre a temática, considerando estudos sobre a comunicação entre profissionais e estudantes e até mesmo a colaboração e atuação profissional em casos de dificuldades de adaptação escolar.

Enfim, a Psicologia Escolar e Educacional precisa ser crítica e conectada ao contexto escolar, conforme discute a literatura da área (Cavalcante; Aquino, 2019; CFP, 2019; Guzzo; Moreira; Mezzalira, 2016). O processo de adaptação escolar é complexo, multifatorial e envolve todas as pessoas da equipe escolar e da família e há a necessidade de aumentar as pesquisas sobre adaptação escolar no campo da Psicologia Escola e Educacional, em uma perspectiva crítica. E sobre o estágio, percebe-se que é um espaço fundamental para o desenvolvimento do estudante de Psicologia, sendo uma referência importante para a atuação profissional.

Referências

ALMASAN, D. A.; ÁLVARO, A. L. T. A Importância do Senso de Limites para o Desenvolvimento da Criança. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 4, n. 7, 2006. Disponível em: https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/tbOkBIyG6UiKPIO_2013-5-10-15-27-44.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

ANDRADE, M. I. F. **O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2016.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011. Acesso em: 10 mar. 2025.

BOWLBY, J. **Apego**: a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. **Lei n. 13.935/2019 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 mar. 2025.

BRITO, M. C. A.; MELO, M. E. S.; SANTOS, M. R. M.; AMARAL, G. C.; SILVA, A. H.B.; RAMALHO, J. M. F. S. Adaptação Escolar da Educação Infantil à 8° série. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23812. Acesso em: 30 jan. 2025.

CASSINS, A. M. *et al.* **Manual de Psicologia Escolar e Educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. Disponível em: https://www.crprs.org.br/conteudo/educacional04.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

CAVALCANTE, L. de A.; AQUINO, F. de S. B. (2019). Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. **Psico-usf**, v. 24, n. 1, p. 119-130, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/QfVbj36QsW37WJhPPk8YwFy/?lang=pt. Acesso em: 22 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1a edição. Volume 1. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1_WEB.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003. Acesso em: 11 jan. 2025.

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**, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011. Acesso em: 11 mar. 2025.

GUZZO, R.S.L.; MOREIRA, A.P.G.; MEZZALIRA, A.S.C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. *In*: DAZZANI, M.V.M.; SOUZA, V.L.T. (orgs). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016, p.21-36.

LEITE, S.A.S. Afetividade e práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, vol. 20, n. 2, p.355-368, 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2012000200006. Acesso em: 15 mar. 2025.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. **Revista Psicologia da Educação**, v. 7, n. 8, p. 9-28, 1999. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42854. Acesso em: 12 mar. 2025.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B.; CAVALCANTE, L. Lei 13.935/2019: histórico, limites e potencialidades para a Psicologia Escolar. In: Marinho-Araújo, C.M.; TEIXEIRA, A.M.B.; CALVANTE, L. (org.). **Psicologia Escolar**: atuação profissional e a lei 13.935/2019. Campinas, SP: Editora Alínea, 2023, p.13-32.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

NUNES, M. F. **A dimensão subjetiva da relação entre psicólogo escolar e professores na atuação pedagógica e institucional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2021. Disponível em: https://pgpde.unb.br/wp-content/uploads/2024/12/2021-1_-_Dissertacao_-_Michelle_de_Faria_Nunes_-_Versao_Final.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

PEDROSO, B. C.; BORGES, D. S. Conhecer para pertencer: um projeto de transição escolar no contexto da residência pedagógica em uma escola municipal de educação infantil no município de Rio Grande/RS. IX ENALIC... **Anais**... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104397. Acesso em: 10 abr. 2025.

PRADO, D. **O que é família?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995

RELVA, I. C.; ALARCÃO, M.; FERNANDES, O. M.; GRAHAM-BERMANN, S. Qualidade da relação entre irmãos e tratamento diferenciado parental numa amostra de adolescentes portugueses. ***Análise Psicológica****, v. 37, n.* 3, p. 341-353, 2019. Disponível em: http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1645. Acesso em: 12 fev. 2025.

SANTANA, A. C. A Psicologia Escolar em Goiás: políticas públicas e possibilidades de inserção profissional. *In:* SANTANA, A. C. (Org.). **Psicologia escolar, políticas públicas, práticas e formação profissional.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. p. 15–37. Disponível em: https://www.crp09.org.br/portal/images/noticias/2020/Psicologia_Escolar_E-Book.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

SILVA, E. P. da.; LUCAS, M. G. Relação entre irmãos: a percepção do primogênito. **Pensando familias**, v. 24, n. 1, p. 144-159, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2020000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2025.

SOUZA, A. C. **A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil**: a afetividade em ques-

tão. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/d9fc6fb5-e725-448b-94c0-747a575aa471/content. Acesso em: 12 mar. 2025.

TELES, A. S. G. Desenvolvendo a adaptação e socialização no novo ambiente escolar, pós-pandemia e pós-reforma predial, através das competências socioemocionais. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 3, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5811. Acesso em: 23 mar. 2025.

A Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: Entre Lacunas Institucionais e Possibilidades de Transformação

Adrillenne Pinheiro Silva Rezende
Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior brasileiro configura-se como um campo emergente e ainda em processo de consolidação, inserido em um contexto repleto de contradições e potencialidades. Araújo (2021) destaca que, historicamente, a Psicologia nas universidades tem se concentrado, predominantemente, em atendimentos individualizados as/aos estudantes, muitas vezes reproduzindo uma visão fragmentada e culpabilizadora. Essa perspectiva frequentemente negligencia as mediações sociais, institucionais e coletivas que impactam o processo de aprendizagem e a permanência nos cursos (Moura; Facci, 2016; Bisinoto; Marinho-Araújo, 2011).

O objetivo deste capítulo é discutir a presença da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior, analisando seu papel diante das demandas estudantis, da inclusão social e das possibilidades de transformação institucional. Nos últimos anos, as universidades brasileiras passaram a lidar com um perfil diversificado de estudantes, oriundos de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos.

Esse cenário demanda ações interdisciplinares que promovam o acolhimento, a permanência e a formação integral dos estudantes (Calado; Campos, 2018).

Nesse contexto, a Psicologia Escolar e Educacional se configura como um campo com grande potencial para contribuir com a compreensão e intervenção nas dinâmicas institucionais, considerando os aspectos subjetivos e objetivos envolvidos no processo educativo universitário. O interesse pelo tema surgiu da constatação de lacunas tanto na produção acadêmica, quanto na prática profissional dentro do contexto universitário. Para embasar essa análise, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, cobrindo o período de 2020 a 2025.

Esse esforço de revisão permitiu identificar que, embora a Psicologia Escolar e Educacional ainda esteja pouco sistematizada nas instituições de ensino superior, ela possui grande potencial para contribuir significativamente para a melhoria das condições de ensino, aprendizagem e convivência. Sua atuação deve ser pautada em uma perspectiva crítica, comprometida com a justiça social (Patto, 1999). Ao assumir esse papel, a Psicologia ultrapassa a prática clínica individualizante e se volta para a transformação das condições concretas de existência dos sujeitos.

O capítulo está estruturado em duas seções: o percurso metodológico, que apresenta os procedimentos desenvolvidos na pesquisa bibliográfica. E os resultados e discussões, que são apresentados por meio de três núcleos principais: o primeiro trata do ensino superior como espaço de contradições e potencialidades; o segundo analisa a atuação da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior: Contribuições e Desafios e, por fim, o terceiro núcleo propõe Perspectivas para uma Atuação Transformadora.

Percurso metodológico

Este capítulo apresenta os resultados de uma revisão de escopo que foi conduzida com base na perspectiva do materialismo histó-

rico-dialético, na qual o ser humano é compreendido como um ser social e histórico, que se constitui e é constituinte de uma sociedade (Marx, 2013).

Sobre o suporte do materialismo histórico-dialético, afirma Marx (2008, p. 45) que:

> Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades.

Nessa direção, Minayo (2021, p. 24), que fundamenta a análise no materialismo histórico-dialético, considera "[...] a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais [...]", o que implica a análise dos contextos históricos e das relações sociais de produção. Vigotski (1995, p. 47) também destaca que "a busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação".

Nesse sentido, a investigação reconhece a atuação da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior como inserida em práticas sociais marcadas por disputas, desigualdades e potencialidades, considerando o ser humano como resultado das condições concretas de existência. Também se incorpora a contribuição de Minayo (2021), ao destacar que a Psicologia deve estar integrada aos processos coletivos de transformação da realidade.

A pergunta de pesquisa que guiou esta revisão foi: De que modo a Psicologia Escolar e Educacional tem se inserido no ensino superior brasileiro e quais sentidos e significados vêm sendo produzidos sobre sua atuação diante dos desafios relacionados à permanência, inclusão e desenvolvimento integral de estudantes universitárias/os?

A busca pelos materiais foi realizada no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, por meio do uso do operador booleano "AND", delimitando o período de 2020 a 2025. Foram utilizadas as expressões: "psicologia escolar" AND "ensino superior" e "psicologia educacional" AND "ensino superior".

Foram definidos como critérios de inclusão: (1) produções que discutissem a atuação da Psicologia Escolar e Educacional no contexto do ensino superior brasileiro; (2) que se relacionassem a temáticas como permanência, inclusão, acessibilidade, assistência estudantil e desenvolvimento de estudantes universitárias/os; e (3) que estivessem compreendidas no período entre 2020 e 2025. Foram excluídas as pesquisas centradas exclusivamente na prática clínica individual, as de acesso restrito e aquelas cujo foco estivesse distante das dimensões institucionais e educacionais da Psicologia no ensino superior.

A seleção final incluiu cinco dissertações, escolhidas após a leitura criteriosa dos títulos, resumos e, posteriormente, da íntegra dos textos. As produções que compuseram o corpus da análise foram: Araújo (2021), Soares (2023), Leite (2024), Almeida (2022) e Pereira (2020).

A análise foi realizada com base na metodologia qualitativa inspirada na proposta dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021), fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica. Foram feitas leituras atentas e reiteradas dos textos completos, identificando-se pré-indicadores — palavras e expressões relevantes —, que foram organizados em indicadores de sentido e, posteriormente, em núcleos de significação. Esses núcleos permitiram compreender os sentidos que vêm sendo produzidos sobre a inserção da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior, suas contradições, desafios institucionais e potencialidades para contribuir com a permanência, inclusão e desenvolvimento de estudantes universitárias/os, em consonância com uma atuação comprometida com a transformação da realidade concreta.

Resultados e Discussão

A revisão de escopo realizada nesta pesquisa permitiu a identificação de três núcleos de significações que emergiram da análise dos estudos selecionados. Esses núcleos sintetizam as principais compreensões sobre a atuação da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior, evidenciando tanto os desafios enfrentados, quanto as potencialidades dessa prática no contexto universitário. A seguir, cada um desses núcleos será discutido de forma detalhada, com base nas contribuições teóricas e empíricas levantadas ao longo do levantamento bibliográfico.

1. O Ensino Superior como espaço de contradições e potencialidades

O ensino superior no Brasil é marcado por um contexto de profundas contradições, que refletem as tensões entre inclusão, exclusão, produção de conhecimento e as exigências do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que a democratização do acesso ao ensino superior se intensifica por meio de políticas públicas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Sistema de Cotas, a permanência e a qualidade da formação de universitárias/os em situação de vulnerabilidade social continuam a ser desafios prementes (Silva, 2019). Essas contradições revelam não apenas desigualdades econômicas, mas também limitações estruturais dentro das próprias universidades, como lacunas na formação anterior de muitos estudantes e a sobrecarga burocrática enfrentada por docentes e coordenadores.

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, especialmente com base nas contribuições de Vigotski, o ensino superior não é compreendido apenas como um processo técnico ou produtivo, mas como um espaço de apropriação cultural e de desenvolvimento psíquico, onde se entrelaçam dimensões objetivas e subjetivas.

O sujeito universitário é, assim, visto como um produto de mediações sociais e históricas, sendo a universidade um ambiente que

deve não só transmitir conhecimento, mas também formar cidadãs/ãos críticas/os e autônomas/os, capazes de contribuir para a transformação da sociedade (Pereira, 2020). No entanto, a realidade das universidades ainda é marcada por contradições, nas quais a função emancipatória e formativa da educação superior se vê tensionada por lógicas neoliberais, que muitas vezes priorizam a produtividade e a competitividade em detrimento de uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora (Natário; Santos, 2010).

Neste cenário, a Psicologia Escolar e Educacional desempenha um papel crucial ao mediar as contradições presentes no processo formativo das/os estudantes universitárias/os. A atuação dessa área da Psicologia vai além da adaptação curricular, englobando ações que favorecem a inclusão, a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade. A Psicologia Escolar e Educacional, ao considerar a teoria histórico-cultural, propõe uma perspectiva mediadora, que leva em conta os aspectos institucionais e os subjetivos das experiências acadêmicas, buscando garantir que todas/os estudantes tenham as condições necessárias para se desenvolverem plenamente dentro do ambiente universitário (Guerra *et al.*, 2015).

A universidade, enquanto espaço contraditório, apresenta-se como um local onde se busca o equilíbrio entre a produção de conhecimento e as pressões externas que limitam a liberdade acadêmica. Por um lado, a universidade se compromete com a formação crítica, a reflexão e a transformação social. Por outro, é constantemente desafiada pelas demandas mercadológicas e pela busca por competitividade, o que muitas vezes resulta em um ambiente adoecedor para estudantes e docentes (Freire, 2014). A atuação da Psicologia, portanto, deve ser vista como uma estratégia para superar essas contradições, promovendo ações que favoreçam a autonomia dos estudantes e a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

A Psicologia Escolar e Educacional tem um papel essencial na construção de estratégias que possam não só lidar com os desafios do

cotidiano acadêmico, mas também estimular a reflexão crítica sobre o papel social da universidade (Carvalho; Souza; Rodrigues, 2019). Nesse sentido, ações como o fortalecimento dos serviços de apoio psicopedagógico, tutoria e orientação acadêmica são fundamentais para promover o bem-estar e o desenvolvimento emocional e acadêmico das/os estudantes (Leite, 2024). Essas iniciativas devem ser articuladas com as demandas mais amplas da comunidade universitária, promovendo uma educação que não se restrinja à formação técnica, mas que também atenda às necessidades éticas e políticas de uma sociedade plural e desigual (Silva, 2019).

A Psicologia, nesse contexto, deve adotar uma perspectiva crítica e reflexiva, reconhecendo as contradições e as desigualdades do sistema educacional e, ao mesmo tempo, buscando promover mudanças estruturais que favoreçam a inclusão e a permanência das/os estudantes. Essa perspectiva deve ir além da mera adaptação dos sujeitos às normas universitárias, refletindo sobre como as universidades podem se tornar espaços de transformação social, acolhendo e formando sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Além disso, a atuação da Psicologia Escolar e Educacional deve ser voltada para a construção de uma universidade mais inclusiva, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência e outros grupos em situação de vulnerabilidade. Os Núcleos de Inclusão e Acessibilidade desempenham um papel estratégico na operacionalização dessas ações, funcionando como espaços de mediação e apoio ao desenvolvimento integral das/os estudantes universitárias/os. Essas ações devem ser pensadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que envolva tanto as/os profissionais da Psicologia Escolar e Educacional quanto as demais áreas do saber, para garantir que as práticas educacionais atendam às necessidades reais da comunidade acadêmica (Leite, 2024).

Portanto, o ensino superior deve ser compreendido como um espaço contraditório, mas também como um campo fértil para a transformação social. Ao reconhecer as diversas dimensões que

compõem a experiência universitária e ao promover uma perspectiva mediadora, a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir de maneira decisiva para a criação de um ambiente mais inclusivo, acolhedor e transformador para todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição social. Dessa forma, a universidade pode cumprir sua função emancipatória, oferecendo não apenas conhecimento técnico, mas também a formação integral de sujeitos autônomos, críticos e preparados para atuar de forma transformadora na sociedade.

2. A Atuação da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior: contribuições e desafios

A atuação da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior brasileiro tem emergido como um campo essencial para lidar com as contradições que permeiam esse contexto e as complexas trajetórias de inclusão, permanência e desenvolvimento dos estudantes universitários. Almeida (2022) destaca que esse campo de atuação se insere em um contexto histórico, político, econômico e social que impacta diretamente a experiência acadêmica e o fenômeno da evasão universitária, fenômeno esse que exige uma análise crítica e profunda para ser compreendido.

Sob uma perspectiva sócio-histórica, a atuação da Psicologia no ensino superior vai além de práticas isoladas ou diagnósticos individuais. Ela busca uma perspectiva mais integrada, que envolve políticas públicas, as práticas institucionais e as vivências das/os estudantes. Almeida (2022) enfatiza que, ao considerar a Psicologia Sócio-Histórica, é possível realizar uma análise mais aprofundada das causas da evasão universitária e de outras questões estruturais que afetam as/os estudantes no Brasil, como desigualdades sociais e de acesso à educação.

A universidade é um espaço contraditório, onde as possibilidades de formação crítica e participação social convivem com desigualdades estruturais, impactando tanto o acesso quanto a permanência

dos estudantes no percurso acadêmico (Almeida, 2022, p. 22). Nesse sentido, a Psicologia Escolar e Educacional desempenha um papel fundamental de mediação entre esses diferentes aspectos, buscando promover ambientes educacionais inclusivos e acolhedores que favoreçam a presença e a aprendizagem dos estudantes, respeitando os diversos contextos socioculturais e históricos que cada um traz consigo.

A inserção da Psicologia Escolar e Educacional nas universidades deve ser guiada por uma atuação ética, voltada para o enfrentamento das desigualdades presentes no ensino superior. Almeida (2022) afirma que, dentro da Assistência Estudantil, a atuação da/o psicóloga/o precisa ser coerente com as especificidades da realidade acadêmica, reforçando a importância de práticas que combatam as disparidades sociais e promovam a equidade no ambiente universitário (p. 95). Entretanto, a atuação das/os psicólogas/os ainda enfrenta desafios, como a falta de diretrizes específicas nos documentos oficiais que regulamentam a prática no contexto universitário, o que exige um esforço coletivo para a criação de tais diretrizes e de práticas mais contextualizadas e autônomas.

Outro ponto crucial é a necessidade de integrar a Psicologia Escolar e Educacional nas diversas áreas da universidade, promovendo não só a permanência e a conclusão dos cursos, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes. A atuação da Psicologia deve contemplar a multiplicidade de fatores que impactam a vida acadêmica, como os aspectos emocionais, sociais e acadêmicos, de modo a contribuir para a formação de uma consciência crítica e transformadora, conforme estipulado pela legislação educacional brasileira (Brasil, 1996).

Com base nesse panorama, as perspectivas para uma atuação transformadora da Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior exigem uma perspectiva que reconheça a universidade como um espaço de luta social. A atuação da/o psicólogo deve ser fundamentada pela pesquisa, pela intervenção coletiva e interdisciplinar, levando em conta as especificidades dos contextos locais e as

mediações realizadas pelos sujeitos em seus processos formativos (Almeida, 2022, p. 21). Essa atuação precisa estar profundamente comprometida com a transformação social e com a superação das desigualdades estruturais que persistem no ambiente universitário.

A Psicologia Escolar e Educacional, apesar de ainda estar em processo de consolidação no ensino superior, tem se mostrado fundamental diante da complexidade dos desafios enfrentados tanto pelas instituições quanto pelas/os estudantes. Pesquisas realizadas com base em dissertações sobre o tema, como as de Souza (2009) e Silva *et al.* (2013), demonstram que as contribuições dessa área não se restringem a intervenções clínicas, mas englobam ações voltadas para o acolhimento estudantil, a prevenção da evasão, a mediação de conflitos e a promoção da saúde mental. Essas práticas são essenciais para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades das/os estudantes.

Entretanto, há desafios significativos para a atuação efetiva da Psicologia Escolar e Educacional nas universidades. Um dos principais obstáculos é a falta de políticas institucionais consolidadas que reconheçam a Psicologia como uma área essencial na dinâmica acadêmica. Muitas vezes, as/os psicólogas/os escolares e educacionais são chamadas/os para lidar com crises pontuais, o que dificulta a criação de ações preventivas e contínuas (Calado; Campos, 2018). Além disso, a formação das/os psicólogas/os nas universidades, em grande parte, ainda está voltada para os contextos da educação básica ou da clínica tradicional, o que gera lacunas no preparo para lidar com as especificidades do ensino superior.

A escassez de pesquisas sistematizadas sobre a Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior também dificulta o desenvolvimento de uma base teórica e metodológica sólida para essa prática (Silva *et al.*, 2013). Apesar disso, as iniciativas que têm sido desenvolvidas, como projetos de tutoria psicopedagógica, oficinas temáticas e espaços de escuta coletiva, demonstram que a Psicologia Escolar e Educacional pode ocupar um papel estratégico nas universidades. Contudo, isso depende do apoio institucional, de

uma formação continuada e de um compromisso ético-político com a transformação social.

A dissertação de Pereira (2020) revela que, apesar do reconhecimento da importância dessa área, muitas/os coordenadoras/es de curso ainda desconhecem profundamente suas potencialidades, o que prejudica a integração da Psicologia nas práticas acadêmicas. Esse desconhecimento dificulta o estabelecimento de parcerias eficazes e a criação de um ambiente mais acolhedor e promotor do desenvolvimento integral dos estudantes.

Conforme Pereira (2020), a Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior pode contribuir para a promoção do acolhimento e acompanhamento dos discentes em suas demandas acadêmicas, emocionais e sociais, além de mediar as relações interpessoais dentro do corpo docente e fornecer suporte aos coordenadores de curso em suas funções administrativas. Tais práticas são essenciais para a promoção da permanência e do desenvolvimento dos estudantes, garantindo que suas necessidades psicológicas sejam atendidas de forma adequada.

A Psicologia Escolar e Educacional também deve atuar de maneira crítica, superando práticas individualizantes e medicalizantes, e promovendo a desconstrução das contradições sociais que permeiam o ambiente universitário (Moura; Facci, 2016). Assim, a Psicologia Escolar e Educacional se configura como uma prática estratégica e transformadora no ensino superior, com potencial para impactar positivamente a formação dos estudantes e a estrutura das universidades.

Em síntese, a pesquisa bibliografia indica que a atuação da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior envolve um trabalho coletivo, interdisciplinar e colaborativo com as diferentes instâncias institucionais, envolvendo atividades de pesquisa, extensão e gestão. E abrange diferentes possibilidades de atuação com todos os participantes do contexto acadêmico, contribuindo em diferentes frentes: gestão institucional, políticas institucionais, apoio e orientação acadêmica a docentes e discentes. Enfim, a proposta é contribuir com um ambiente que promova espaços de reflexão, diálogos, conscientização e desenvolvimento humano.

3. Perspectivas para uma Atuação Transformadora

A construção de uma atuação transformadora da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior demanda o rompimento com perspectivas tradicionalmente individualizantes, adotando práticas que se orientem por uma perspectiva crítica e emancipadora (Patto, 1999). Nesse contexto, a/o psicóloga/o deve compreender o sujeito em sua totalidade, considerando os condicionantes históricos, sociais e culturais que atravessam sua trajetória acadêmica. Essa compreensão amplia o campo de intervenção, permitindo ações voltadas à superação das desigualdades educacionais.

Uma prática transformadora exige o engajamento da Psicologia na construção de políticas institucionais que promovam a equidade e a justiça social. Para isso, é necessário atuar de forma integrada com diferentes setores da universidade, como coordenações de curso, assistência estudantil, núcleos de acessibilidade, entre outros. A interdisciplinaridade, nesse contexto, se torna um elemento central para que a atuação psicológica ultrapasse os limites da clínica e se insira efetivamente na dinâmica institucional (Guerra *et al.*, 2015).

Além disso, a atuação transformadora fortalece os espaços de escuta coletiva e o protagonismo estudantil. Oficinas, rodas de conversa, grupos de apoio e projetos de tutoria são práticas que favorecem a expressão das vivências universitárias, contribuindo para a construção de vínculos, prevenção de sofrimento psíquico e a formação de uma cultura institucional mais acolhedora (Souza, 2009). Tais iniciativas não apenas reconhecem os estudantes como sujeitos de direitos, mas também como agentes ativos na transformação do ambiente universitário.

A atuação transformadora também se materializa na produção de conhecimento crítico sobre a realidade universitária. Investir em pesquisas que explorem as vivências das/os estudantes, as dinâmicas institucionais e os impactos das políticas educacionais fortalece as ações da Psicologia Escolar e Educacional, embasando-as em dados empíricos e contribuindo para a formulação de estratégias mais efi-

cazes e contextualizadas. A articulação entre prática e pesquisa é essencial para consolidar o compromisso ético e político da profissão (Dias; Patias; Abaid, 2014).

A formação inicial e continuada de psicólogas/os deve contemplar os desafios específicos do ensino superior. A inclusão de disciplinas que tratem as dimensões institucionais da universidade, a promoção da saúde mental e a atuação em contextos educativos ampliados é fundamental para preparar os profissionais para uma prática reflexiva, crítica e comprometida com a transformação social. Esse investimento é essencial para consolidar a Psicologia como um campo estratégico nas instituições de ensino superior (Dias; Patias; Abaid, 2014).

Por fim, a atuação transformadora precisa estar alicerçada em princípios éticos e na defesa dos direitos humanos. A/O psicóloga/o escolar e educacional deve comprometer-se com a construção de uma universidade inclusiva, democrática e plural, garantindo que todos os sujeitos tenham condições reais de acessar, permanecer e concluir sua formação com dignidade e qualidade. Dessa forma, a/o psicóloga/o escolar e educacional pode se consolidar como uma/o agente de mudança nas instituições universitárias, promovendo a humanização das relações e a construção de novos horizontes sociais.

O ensino superior é um ambiente atravessado por múltiplos desafios, nos quais as/os estudantes enfrentam tensões para conciliar demandas acadêmicas, pessoais e laborais, frequentemente em contextos de desigualdades sociais e institucionais. Essa complexidade exige que a atuação psicológica ultrapasse a dimensão individual e considere as dimensões sociais e institucionais que impactam a trajetória acadêmica.

Sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, fundamentada nos princípios de Vigotski, a formação humana e o desenvolvimento integral devem ser compreendidos a partir das mediações simbólicas e materiais que configuram o sujeito em seu contexto cultural e histórico. A permanência e o desenvolvimento dos estudantes são processos dialógicos, imbricados nas contradições entre os sujeitos e o ambiente educacional, exigindo intervenções coletivas e institucionais (Vigotski, 1998).

Nesse sentido, se faz necessário deslocar a Psicologia Escolar e Educacional do ensino superior para além do atendimento individual, promovendo ações integradas com diversos atores acadêmicos, como docentes, gestoras/es e equipes de assistência estudantil. Como apontam Moura e Facci (2016), "O trabalho da/o psicóloga/o no ensino superior necessita contemplar o maior número de envolvidos no processo de produção do conhecimento, desde alunos e professores até gestores, servidores e direção" (p. 31). Essa atuação ampliada possibilita enfrentar as contradições institucionais e pedagógicas que impactam a evasão e a falta de inclusão, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

A Psicologia no ensino superior deve também superar modelos que fragmentam o processo educativo e culpabilizam o estudante pelo insucesso. O foco deve ser ampliado para considerar as mediações sociais e institucionais, e a intervenção deve se concentrar no contexto coletivo. A orientação e acompanhamento de estudantes concluintes, a facilitação da transição para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de grupos de apoio são intervenções que respondem a essa perspectiva ampliada, permitindo a problematização das contradições vivenciadas no percurso acadêmico e o fortalecimento das capacidades dos sujeitos em interação dialética com seu contexto (Peretta; Oliveira; Lima, 2019).

Ademais, a atuação da/o psicóloga/o no ensino superior deve ser pautada na construção de parcerias e processos coletivos, articulando esforços entre diversos setores acadêmicos a fim de fomentar a permanência das/os estudantes e reduzir os índices de evasão. Como expresso por Pereira (2020), "a atuação deve se pautar na parceria entre os diversos atores envolvidos nesse processo e em um trabalho coletivo e voltado à redução dos fatores de risco para a evasão discente" (p. 106). Tal compreensão destaca a universidade como um espaço de contradições estruturais e culturais, onde a Psicologia deve atuar para superar a fragmentação e promover transformações institucionais, indo além das intervenções pontuais.

Portanto, a atuação da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior deve ser pensada de forma integrada, participativa

e crítica, envolvendo diferentes instâncias e agentes educacionais, com ênfase na construção de parcerias que envolvam coordenadores, docentes, técnicos e discentes (Pereira, 2020). Essa perspectiva amplia o significado do trabalho da/o psicóloga/o escolar e educacional, situando-a/o como mediador das contradições existentes e suporte para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, a Psicologia Escolar e Educacional deve dialogar com políticas públicas e normativas educacionais que considerem o direito à educação como elemento central e universal (CFP, 2019). Em consonância com a psicologia sócio-histórica, essa atuação precisa reconhecer o contexto sociocultural dos estudantes e as condições institucionais, buscando a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir em sua realidade.

Considerações Finais

A Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior, embora ainda em fase de consolidação, se apresenta como um campo promissor e estratégico. A pesquisa bibliográfica realizada evidenciou a escassez de produção científica sobre o tema, o que sinaliza a necessidade urgente de aprofundamento dos estudos e sistematização das práticas existentes. Nesse contexto, a Psicologia deve ampliar sua atuação, que vai além do atendimento individual, para envolver práticas coletivas, intersetoriais e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Os dados analisados revelam que, apesar da presença incipiente da Psicologia no ensino superior, ela carrega grande potencial para atuar diretamente na democratização do ensino, na redução da evasão e no enfrentamento de questões como sofrimento psíquico e desigualdade de acesso e permanência. No entanto, para que a Psicologia ocupe efetivamente esse espaço, é fundamental que sua atuação seja reconhecida como um campo de contribuição direta para o processo educativo, não apenas como suporte clínico.

O desafio está em consolidar a Psicologia Escolar e Educacional como um campo legítimo dentro das universidades, o que exige

não só o reconhecimento institucional, mas também a integração da Psicologia às políticas educacionais e a promoção de práticas que priorizem a equidade e a justiça social. A atuação em Psicologia Escolar e Educacional precisa ser crítica, embasada nos princípios de inclusão, e atuar na construção de um ambiente universitário mais democrático e plural.

Além disso, a atuação da Psicologia precisa ser fundamentada na parceria com diferentes setores acadêmicos e na articulação com políticas públicas. A colaboração entre docentes, gestores e equipes de assistência estudantil é fundamental para a promoção de mudanças estruturais que atendam às demandas dos estudantes e fortaleçam sua permanência e sucesso acadêmico.

Nessa direção, para que as ações desenvolvidas pela Psicologia Escolar e Educacional avancem de maneira significativa no ensino superior, é necessário superar diversas barreiras e implementar mudanças estratégicas. Entre as quais destacam-se:

a) Formação Continuada e Atualização Profissional das/os psicólogas/os, que no caso, envolve não apenas a atualização sobre as novas teorias e práticas em Psicologia Escolar e Educacional, mas também a capacitação em perspectivas interdisciplinares que integrem conhecimentos de áreas como pedagogia, sociologia, entre outras áreas afins. A criação de programas de formação continuada específicos para psicólogas/os nos espaços do ensino superior pode ajudar a consolidar essa prática;
b) Integração com as Políticas Educacionais, significa que as/os psicólogas/os devem participar ativamente da formulação de políticas públicas que impactem diretamente o ambiente do ensino superior, garantindo que suas contribuições sejam valorizadas e incorporadas nas diretrizes educacionais;
c) Valorização do Trabalho Interdisciplinar, uma vez que a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento é fundamental no enfretamento das complexidades do ambiente do

ensino superior. A promoção de projetos interdisciplinares que envolvam as/os docentes, as/os discentes, psicólogas/os, assistentes sociais e outros profissionais pode enriquecer as práticas desenvolvidas pela Psicologia Escolar e Educacional no ambiente do ensino superior;

d) A Pesquisa e Produção de Conhecimento necessita ser incentivada e financiada para gerar conhecimento relevante sobre as práticas educativas e os desafios enfrentados no ensino superior. A produção científica deve ser divulgada amplamente, promovendo a troca de experiências e resultados entre instituições de ensino superior e escolas;

e) Sensibilização sobre Saúde Mental, por fim, é crucial promover uma cultura de valorização da saúde mental nas instituições educacionais. Isso inclui a implementação de programas de conscientização que tratem temas como *bullying*, ansiedade, depressão e outras questões relevantes que ocorrem nos ambientes do ensino superior. A sensibilização da comunidade acadêmica e das/os discentes acerca da importância de cuidar da saúde mental pode criar um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Em suma, a Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior deve ter uma prática ética, crítica e transformadora, comprometida com a humanização das relações e a construção de uma universidade mais inclusiva e acessível. A superação das desigualdades educacionais passa pela ação integrada e intersetorial da Psicologia, com foco no desenvolvimento integral das/os discentes e na transformação das dinâmicas institucionais, tornando a universidade um espaço mais democrático.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagó-**

gicos, v. 94, p. 299-322, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 mar. 2025.

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053147305. Acesso em: 22 mar. 2025.

ALMEIDA, D. da C. L. **Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para um estudo sobre as nuances da evasão em um campus universitário**. 2022.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ARAÚJO, A. C. da C. **Evasão universitária e possibilidades para a atuação da/o psicóloga/o no ensino superior**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 1, p. 111-122, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/frF3kLngpgngmdYjJpGBztn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

CALADO, V. A.; CAMPOS, H. R. A formação inicial do pedagogo e o enfrentamento da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 435-438, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392018023222. Acesso em: 15 fev. 2025.

CARVALHO, L.R.R; SOUZA, T. M. R. RODRIGUES, D.J.S. Os Sentidos e Significados para professores da relação com alunos no processo do ensino e da aprendizagem. *In*: SANTANA, A.C. **Psicologia Escolar**: Políticas Públicas e Formação Profissional. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p.217-232.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

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**, v.18, n.1, p.105-111, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011. Acesso em: 16 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GUERRA, B. T.; ROVARIS, J.S.; MARIANO, M.; GUIDUGLI, P.M.; ROSANTI, S.; BOLSONI-SILVA, A.T. Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 321-328, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-353920150192841. Acesso em: 15 mar. 2025.

LEITE, A. P. M. **O que faz um núcleo de inclusão e acessibilidade? Contribuições da psicologia escolar para a educação superior.** 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, M. C. S.;

DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOURA, G. L.; FACCI, M. C. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 503514, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/21753539201502031036. Acesso em: 23 jan. 2025.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. dos. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n.3, p. 355-364,

2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300007. Acesso em: 12 mar. 2025.

PATTO, M. H. S. Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. *In:* **Clio-Psyché:** histórias da psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999, p. 317-49.

PEREIRA, M. P. **Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PERETTA, A.A.C.; OLIVEIRA, I.W.M.; LIMA, L.M. Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2019, v.23: e186484. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392019016484. Acesso em: 21 jan. 2025.

SILVA, M. C. N. do N. **Evasão do curso de graduação em odontologia: motivos de abandono do curso segundo os estudantes evadidos.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, S. M. C.; SICARI, A.A.; VIEIRA, A.P.A.; SILVA, L.S. A dimensão cultural e a/na Universidade: reprodução ou formação de sujeitos. *In:* **Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. 2013. Disponível em: https://abrapee.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

SOARES, Y. N. **Atuação da/o psicóloga/o escolar na assistência estudantil em uma universidade na região norte brasileira**. 2023. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2023.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021. Acesso em: 10 mar. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas:** v. 3. Problemas del desarollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995.

Compreendendo o papel do psicólogo escolar no ensino superior: uma análise multidimensional

Andressa Moraes Ferreira
Bruna Ferreira Moraes
Juliana Santos de Souza Hannum

Introdução

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um relato de experiência vivenciada no estágio curricular obrigatório do curso de Psicologia, realizado na área da Psicologia Escolar, no contexto da educação superior.

A Psicologia, enquanto ciência e profissão regulamentada, tem ampliado significativamente sua presença em distintos contextos do cotidiano, refletindo uma crescente demanda por seus serviços nas mais diversas áreas. Essa expansão do campo de atuação está diretamente associada às transformações sociais, culturais e econômicas que impõem desafios complexos ao sujeito contemporâneo, exigindo uma compreensão mais técnica, crítica e sensível do comportamento humano em suas múltiplas dimensões. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2018), a Psicologia tem se constituído historicamente como uma ciência que busca compreender o homem em sua totalidade, inserido em contextos socioculturais e históricos que moldam sua subjetividade.

Nesse sentido, a Psicologia demanda práticas integradas, participativas e comprometidas com a cidadania, com transformações

sociais que visam a justiça e a equidade. Essa perspectiva amplia a responsabilidade social do psicólogo e justifica sua atuação em espaços diversos, como clínicas, hospitais, escolas, empresas, políticas públicas, instituições de justiça, esporte e saúde coletiva, uma vez que a atuação psicológica não se limita à intervenção individual, mas se amplia para uma perspectiva crítica e ética, comprometida com o bem-estar coletivo (Bock; Furtado; Teixeira, 2018).

Seguindo essa perspectiva, autores como Marinho-Araujo (2016) e Pereira e Silva (2023) destacam que o campo educacional é um dos espaços mais potentes de atuação do psicólogo, especialmente quando este assume uma abordagem que considera os determinantes históricos e sociais do processo de ensino-aprendizagem. Essa inserção nas instituições educacionais não apenas responde a uma demanda social, mas também contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e humanizadas. Nesse contexto, a Psicologia Escolar atua como um importante catalisador de processos educacionais e relacionais, favorecendo o diálogo entre os diferentes atores escolares e promovendo condições para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ao intervir nas dinâmicas institucionais, a Psicologia Escolar contribui para ressignificar relações, transformar práticas pedagógicas e fomentar espaços de escuta, acolhimento e participação. Nessa direção, Marinho-Araújo (2014) enfatiza que a Psicologia Escolar tem se qualificado ao propor intervenções fundamentadas em mediações intencionais, que visam transformar os contextos educativos em espaços de desenvolvimento coletivo e subjetivo, como afirma a autora, a Psicologia Escolar nos últimos anos "vem se instrumentalizando e propondo mediações intencionais nos contextos educativos de modo a oportunizar férteis espaços de construção social e de desenvolvimento psicológico humano" (p. 155). Dessa forma, a Psicologia Escolar tem conquistado cada vez mais espaço, impulsionada tanto por sua importância no campo científico, quanto por sua contribuição indispensável diante das transformações no sistema educacional e do avanço tecnológico.

Entretanto, para que essa atuação mais ampla e contextualizada se concretize, é necessário superar visões reducionistas sobre o papel do psicólogo escolar. O aumento de estudos e pesquisas sobre essa atuação tem proporcionado um entendimento mais aprofundado sobre a função desse profissional no ambiente educacional, uma vez que, de acordo com Barbosa e Marinho-Araújo (2010), as práticas iniciais foram marcadas por uma lógica classificatória, com enfoque psicométrico, no tratamento dos problemas de aprendizagem, com um caráter remediativo.

É crucial reconhecer que, onde há processos de educação e de desenvolvimento humano, há também espaço legítimo para a intervenção da Psicologia. No entanto, ainda persiste uma concepção limitada que associa a atuação do psicólogo escolar a uma prática estritamente clínica, centrada nos aspectos cognitivos da aprendizagem individual e descolada da complexidade do contexto institucional. Essa visão restrita, além de desatualizada, torna-se incompatível com as demandas contemporâneas da escola, especialmente diante de uma perspetiva que busca articular os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais na formação dos estudantes (Marinho-Araújo, 2014).

Martinez (2010, p. 48), discute que a instituição escolar não pode ser vista "apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas também como um espaço social *sui generis* no qual as pessoas convivem e atuam", o que implica reconhecer sua dimensão psicossocial e, consequentemente, o papel transformador que o trabalho do psicólogo pode assumir nesse âmbito.

Essa ampliação do olhar sobre a atuação da Psicologia na educação também se estende ao ensino superior, onde os processos de aprendizagem e as relações sociais que permeiam o desenvolvimento humano tornam-se ainda mais desafiadoras e intensas e exigem atenção especializada. A presença do psicólogo escolar nesse nível de ensino é, portanto, fundamental. Marinho-Araújo (2016) sustenta essa necessidade ao destacar que a educação superior representa um contexto privilegiado para o desenvolvimento psicológico do adulto,

favorecendo transformações qualitativas significativas na atividade mental, uma vez que é um espaço de intensa produção de conhecimento, elaboração subjetiva e amadurecimento pessoal e profissional.

Diante disso, é necessário compreender a complexidade envolvida na formação acadêmica superior, caracterizada pela coexistência de diversos cursos em uma única instituição, pela necessidade de articulação das coordenações e os princípios da universidade, pela heterogeneidade de perfis discentes e docentes, pela exigência do mercado de trabalho e pela presença de fenômenos sociopolíticos e culturais (Marinho-Araújo, 2016). A atuação em Psicologia Escolar na educação superior precisa considerar tal complexidade para uma intervenção eficaz com o desenvolvimento do processo formativo e dos sujeitos.

No atual panorama da literatura científica, observa-se uma significativa concentração de estudos voltados à atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Básica. Esses trabalhos, em sua maioria, enfatizam o papel desse profissional na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, na mediação de conflitos escolares, no apoio às práticas pedagógicas e na articulação com a comunidade escolar. No entanto, de acordo com Santana, Pereira e Rodrigues (2014), percebe-se a necessidade de mais investimento em produções científicas que se debrucem sobre a inserção, os benefícios e a necessidade da presença do psicólogo escolar no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

Compreender as IES como espaços marcados pela complexidade e diversidade é fundamental para refletir sobre o potencial campo de atuação da Psicologia Escolar nesse contexto. Tais instituições congregam uma multiplicidade de profissionais, cursos e trajetórias formativas, além de acolherem um corpo discente caracterizado por perfis heterogêneos, com diferentes origens socioeconômicas, culturais, etárias e emocionais (Pereira; Silva, 2023).

A pluralidade que caracteriza as IES demanda intervenções amplas e sistematizadas, que vão além do apoio individual, abrangendo ações preventivas e intervenções com toda a comunidade acadêmica. Marinho-Araújo (2016) discute que a prática em Psicologia

Escolar na educaçao superior pode envolver os seguintes eixos: a) mapeamento institucional, com o objetivo de compreender e analisar a IES, sendo atualizado continuamente; b) escuta psicológica, com foco nas vozes institucionais e nos aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais do contexto acadêmico; c) gestão de políticas, programas e processos educacionais, envolvendo questões institucionais; d) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos, por meio de um trabalho colaborativo com coordenadores e docentes; e) perfil do estudante, com vistas a conhecer aspectos sociodemográficos, familiares, relacionais e socioeconômicos do corpo discente e contribuir com seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, a presença do psicólogo escolar nas IES se mostra não apenas pertinente, mas estratégica, na medida em que este pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para o enfrentamento da evasão universitária, e para a promoção de um ambiente acadêmico mais saudável e humanizado. Assim, torna-se imprescindível ampliar o debate científico acerca desse campo de atuação, de modo a consolidar práticas e políticas institucionais que legitimem e favoreçam a atuação do psicólogo escolar no ensino superior.

Com base nesses aspectos iniciais, o relato da experiência de estágio curricular desenvolvido na disciplina de "Pesquisa e Prática em Psicologia Escolar" do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), apresentado nesse trabalho justifica-se pela relevância de integrar teoria e prática no processo formativo do psicólogo, já que se trata de:

> [...] uma atividade de suma importância para a formação profissional, pois é durante esse período que os estagiários têm a oportunidade de conhecer de vivenciar as realidades presentes no contexto educacional e a refletir sobre a relação entre as práticas desenvolvidas na instituição escolar e o fazer da Psicologia no âmbito escolar educacional (Braz-Aquino; Gomes, 2016, p. 141).

A vivência prática, nesse sentido, favorece o desenvolvimento de competências fundamentais à atuação profissional, como a escuta sensível, o olhar contextualizado e a capacidade de mediação das relações e dos processos educativos. Além disso, contribui significativamente para preparar os futuros psicólogos para os desafios da profissão, tornando o processo de formação mais humanizado, reflexivo e alinhado às demandas sociais contemporâneas, conforme discute Braz-Aquino e Gomes (2016).

O principal objetivo que direcionou o estágio foi aprofundar a compreensão acerca do papel inicial do psicólogo escolar no contexto do ensino superior. Dentre as ações iniciais do trabalho do psicólogo em uma instituição, Marinho-Araújo (2014) destaca o mapeamento institucional, o qual envolve o levantamento das dinâmicas organizacionais, fluxos de funcionamento, estrutura hierárquica da instituição e a análise do perfil da comunidade acadêmica, o que inclui a observação das características, necessidades e desafios de docentes e discentes. Além disso, a familiarização com o espaço físico e sua organização simbólica e funcional permite compreender como os ambientes influenciam as relações e os processos de ensino-aprendizagem. Ao vivenciar essas etapas, é possível desenvolver uma leitura crítica da instituição e construir intervenções mais alinhadas às demandas reais do contexto universitário (Santana; Pereira; Rodrigues, 2014).

Por fim, destaca-se que a atuação da Psicologia Escolar vai além do que foi descrito. O presente trabalho busca, portanto, demonstrar de maneira mais específica as atividades desenvolvidas e os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem proporcionado pela experiência no estágio.

Este trabalho está organizado em seções. Inicialmente, a introdução apresenta o tema, sua contextualização, os objetivos, e a fundamentação teórica do relato. Em seguida, o método descreve os participantes, o contexto institucional e os procedimentos adotados. A seção de resultados expõe as principais observações realizadas durante a vivência de estágio. Na discussão, realiza-se uma análise crítica do funcionamento da instituição. As considerações finais

sintetizam as reflexões obtidas ao longo do estudo, considerando a formação e a atuação em Psicologia Escolar.

Percurso metodológico

O relato de experiência do estágio apresenta as atividades realizadas na disciplina "Pesquisa e Prática em Psicologia Escolar", componente curricular do curso de Psicologia da Escola de Ciências Sociais e da Saúde (ECISS) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O estágio foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior, situada na região centro-oeste, no período de abril a junho de 2024, por meio de visitas em uma Instituição de Ensino Superior (IES), com orientação e supervisão da professora-orientadora, totalizando 30 horas.

Foi realizada uma pesquisa sobre a IES, de natureza qualitativa e com caráter descritivo. Esse tipo de pesquisa implica em uma imersão do pesquisador no campo investigado, permitindo-lhe não apenas observar, mas também participar, compreender e interpretar o contexto analisado, conforme destaca Will (2012, *apud* Santos, Jung, Fossatti e Lourenço, 2022, p. 183). Nessa perspectiva, o pesquisador não se coloca como um sujeito externo ao processo, mas sim como alguém que é influenciado e, ao mesmo tempo, influencia o meio no qual está inserido.

A observação, portanto, se constitui como o principal instrumento da abordagem qualitativa, uma vez que possibilita o contato direto com os fatos e fenômenos à medida que ocorrem espontaneamente. A partir disso, torna-se possível a coleta de dados relevantes, bem como a posterior análise, interpretação e proposição de intervenções adequadas às demandas identificadas no campo (Lakatos; Marconi, 2003). A coleta de dados implica em um processo de profunda seriedade e rigor, mesmo que as pesquisadoras encontrem o campo com um funcionamento orgânico e natural, a postura deve ser intencional observando cada detalhe daquilo que se deseja investigar.

O objetivo da pesquisa no estágio em Psicologia Escolar foi compreender a estrutura física e administrativa da instituição, bem

como as formas de construção e manutenção das relações entre docentes e discentes, considerando os níveis micro, meso e macro da dinâmica institucional. Para a coleta de dados, foram empregadas diversas estratégias metodológicas, tais como entrevistas semiestruturadas com profissionais da instituição, conversas informais com pessoas que também estão inseridas na instituição (professores, funcionários de limpeza, alunos), observação participante em sala de aula, presença em eventos acadêmicos promovidos pela Instituição e acompanhamento das interações entre o corpo docente e a equipe administrativa da universidade. Dessa forma, a pesquisa se aproximou da proposta de mapeamento institucional de Marinho-Araújo (2016).

Após a coleta dos dados, realizou-se a sistematização das informações com base em categorias empíricas emergentes das observações e entrevistas, organizadas conforme os níveis de análise institucional (micro, meso e macro). A análise teve caráter indutivo, priorizando a interpretação contextualizada das falas e comportamentos observados. Foram feitas inúmeras discussões entre as estagiárias e a professora-orientadora nos processos de supervisão.

Posteriormente, através da compreensão das demandas da Instituição, foi proposta uma intervenção direcionada aos estudantes da IES, sugerida e discutida em conjunto com a coordenação, onde se desenvolveu essa prática de estágio, com o intuito de atender às necessidades expressas pelos estudantes e contribuir para o desenvolvimento formativo desses.

Resultados e Discussão

A escola, enquanto organização educativa, pode ser analisada em três níveis distintos: micro, meso e macro. O nível micro refere-se ao âmbito da sala de aula, centrando-se na participação de estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem e na interação estabelecida. O nível meso, por sua vez, abrange a instituição como um todo, englobando todos os aspectos da gestão escolar, o planejamento pedagógico, a infraestrutura, bem como as relações com a família e

a comunidade. Já o nível macro ultrapassa os limites da instituição, contemplando os fatores políticos, culturais, sociais e éticos que influenciam diretamente o processo educativo, além de considerar a qualidade da educação e os impactos globais do processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2000). A observação contínua do campo e a análise do funcionamento institucional permitiram identificar aspectos significativos nos três níveis de atuação: micro, meso e macro.

No nível micro, estruturalmente a Instituição apresentou salas organizadas em disposições "tradicionais" de ensino. O ambiente era limpo, confortável e favorável para o processo educativo. Quanto ao aspecto social do ensino foi possível constatar o engajamento dos estudantes com o processo de aprendizagem e com o ambiente institucional. A relação estabelecida entre discentes e docentes mostrou-se positiva, sendo marcada por escuta ativa e disponibilidade por parte dos professores para adaptar atividades e avaliações, considerando as dificuldades individuais apresentadas pelos estudantes.

Já no nível meso, observou-se que os estudantes dispõem de espaços coletivos que favorecem tanto a aprendizagem quanto a socialização. Ambientes como bibliotecas, salas de estudo, quadras esportivas e o refeitório são utilizados não apenas para fins acadêmicos, mas também para fortalecer vínculos interpessoais. Destaca-se ainda a abertura do setor de coordenação, que se mostra acessível para acolher demandas acadêmicas e pessoais dos alunos, promovendo um ambiente relacional de escuta, acolhimento e afeto.

Ainda no nível meso foi identificado um certo distanciamento entre a coordenação de cursos e a reitoria da instituição, tendo em vista a estrutura organizacional ampla da IES, com muitos cursos e setores administrativos. Observou-se que tal distância possibilita maior autonomia à coordenação dos cursos, embora também imponha desafios, como a concentração de múltiplas atribuições em uma única equipe. Na IES observada, a coordenação do curso de Psicologia também geria outros dois cursos, sendo composta por apenas três integrantes, o que resultava em uma sobrecarga para os profissionais.

Ressalta-se, ainda, a ausência de um psicólogo escolar na instituição. As demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à integração social dos alunos, eram majoritariamente absorvidas pela coordenação do curso, o que evidencia a carência de um profissional especializado para atuar nas mediações institucionais. Embora a instituição demonstrasse bom funcionamento e organização geral, com capacidade para atender às demandas cotidianas dos alunos, identificou-se a necessidade de um olhar mais especializado sobre os processos subjetivos envolvidos no contexto educacional.

Nesse sentido, torna-se essencial compreender que o papel do psicólogo escolar não se restringe à intervenção clínica ou pontual, mas se estende à análise crítica da instituição, considerando suas dimensões sociais, políticas, culturais e relacionais. Marinho-Araújo (2016) propõe que seja realizada uma análise do contexto histórico, econômico, político, geográfico e social na qual a IES e seus participantes estão inseridos, com o objetivo de compreender as influências e concepções presentes nas diversas situações acadêmicas. A autora ressalta que análises sobre as concepções, as normas da IES e as práticas educativas podem orientar processos de transformação institucional e de conscientização dos sujeitos, mediados pela Psicologia Escolar.

Dessa forma, os resultados obtidos, embora limitados pela natureza temporal e contextual do relato de experiência, não visam à generalização, mas sim à construção de reflexões situadas sobre a atuação do psicólogo escolar no ensino superior. Reforça-se, assim, a importância da escuta qualificada, da observação participante e da análise institucional como ferramentas fundamentais no exercício dessa prática profissional.

A análise dos dados provenientes das observações e entrevistas realizadas, aliada aos referenciais teóricos abordados ao longo do estágio, proporcionou uma reflexão sobre a dinâmica da instituição de ensino superior investigada, considerando as particularidades de seu funcionamento, a composição do corpo discente e as estratégias adotadas pela gestão pedagógica.

Foi constatado que a estrutura organizacional da instituição revela-se funcional e responsiva às demandas do contexto, especialmente no que se refere à permanência dos estudantes. Essa funcionalidade deve ser compreendida à luz da diversidade do perfil discente, o qual abrange desde jovens ingressantes até indivíduos com experiências anteriores de graduação. Essa heterogeneidade resulta em diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de compreensão e graus de autonomia estudantil, demandando abordagens diferenciadas por parte dos educadores e gestores, conforme destacado por Marinho-Araújo (2014) e Pereira e Silva (2023). Sendo assim, faz-se necessário à IES desenvolver meios para promover um processo de ensino-aprendizagem que tenha em vista a heterogeneidade citada sobre o perfil discente, abrangendo um trabalho colaborativo entre coordenação, professores e estudantes.

A prática docente observada evidencia essa preocupação, como exemplificado por um professor entrevistado, que ressaltou a necessidade de adaptar estratégias pedagógicas de acordo com o nível de compreensão e envolvimento dos alunos, visando promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem se alinha a uma educação humanizada, que reconhece as singularidades dos sujeitos e valoriza a diversidade presente no ambiente acadêmico (Pereira; Silva, 2023).

A atuação da coordenação pedagógica também se destaca ao lidar com as múltiplas demandas dos estudantes. A proximidade e acessibilidade demonstradas pela equipe de coordenação, que estabelece vínculos diretos com os discentes e se disponibiliza para apoiá-los em questões acadêmicas e pessoais, refletem a valorização da dimensão psicossocial da instituição, defendida por Martinez (2010).

No entanto, a sobrecarga enfrentada pela equipe gestora, devido à ausência de um profissional especializado em Psicologia Escolar na instituição, evidencia a necessidade de intervenções mais abrangentes em questões emocionais, relacionais e institucionais vivenciadas pelos estudantes. A coordenação assume responsabilidades que excedem seu escopo administrativo e pedagógica, revelando a importância de uma escuta especializada no ambiente universitário.

A configuração da reitoria na estrutura organizacional, caracterizada por certa distância dos processos pedagógicos cotidianos, confere autonomia à coordenação para adaptar os processos educacionais às particularidades do curso. Esse arranjo demonstra como cada instituição, seja pública ou privada, de ensino básico ou superior, desenvolve suas próprias práticas administrativas alinhadas à sua cultura organizacional, valores e comunidade que está inserida.

A interação das estagiárias com os estudantes da IES durante o período de estágio revelou um interesse significativo desses pela compreensão de como funcionam as horas complementares e atividades extracurriculares no processo formativo. Com isso, foi realizada uma roda de conversa como intervenção final no período de estágio contendo todas as informações necessárias sobre tais questões, com foco na forma de adquirir e contabilizar a quantidade de horas e atividades extracurriculares requeridas para a conclusão do curso, segundo as normas institucionais. A ação das estagiárias teve o objetivo de contribuir com o campo que forneceu espaço para o estágio. Essa ação se fundamentou na perspectiva de considerar todas as vozes no ambiente institucional, conforme proposto por Marinho-Araújo (2014), que defende práticas de mediação alinhadas às necessidades reais do cenário educacional.

Por fim, é importante ressaltar que os dados apresentados neste estudo não têm a intenção de fornecer generalizações, mas sim promover reflexões sobre um contexto específico. A análise realizada destaca a importância da escuta atenta, observação cuidadosa e imersão no cotidiano institucional como condição essencial para que o psicólogo escolar possa compreender o funcionamento da IES. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de práticas mais integradas, dialógicas e humanizadas, visando o bem-estar e o sucesso acadêmico dos estudantes. Destaca-se também a necessidade de outros estudos que foquem na atuação do Psicólogo Escolar no contexto de ensino superior, tendo como objetivo ampliar a discussão sobre esse contexto de atuação.

Considerações finais

Com base nas análises e reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, é possível afirmar que a atuação da Psicologia Escolar no ensino superior é essencial para responder às múltiplas demandas que emergem nesse contexto. A experiência vivenciada no estágio permitiu compreender, de maneira concreta, como os aspectos psicossociais, pedagógicos e institucionais se entrelaçam no cotidiano universitário, exigindo práticas intencionais, éticas e sensíveis por parte dos profissionais envolvidos.

Constatou-se que, a gestão administrativa e pedagógica revela-se atenta à diversidade do corpo discente, que é marcada por diferenças geracionais, sociais e formativas, oferecendo um suporte que contempla a singularidade dos sujeitos para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira humanizada e inclusiva. A presença de espaços abertos ao diálogo entre alunos, professores e coordenação é um aspecto relevante, pois viabiliza uma escuta qualificada das demandas acadêmicas e pessoais dos estudantes e favorece a qualidade do processo formativo e ainda a permanência do discente na instituição.

Destaca-se, contudo, que a ausência de um psicólogo escolar na IES representa uma dificuldade a ser levada em consideração. Embora a instituição analisada demonstre um funcionamento organizado e acolhedor, a ausência de um psicólogo escolar limita as possibilidades de intervenções mais amplas e sistemáticas no processo formativo. Esse aspecto, aliado a sobrecarga enfrentada pela coordenação "que acaba assumindo funções que excedem seu escopo administrativo e pedagógico" impacta diretamente o equilíbrio e a fluidez do funcionamento institucional.

Tal constatação reforça a necessidade da presença de um profissional da Psicologia Escolar, cuja atuação especializada pode possibilitar uma redistribuição de funções, qualificar as mediações institucionais, atuar como um agente articulador entre os diferentes setores de ensino, favorecer o diálogo entre as hierarquias admi-

nistrativas e o fortalecimento de vínculos entre os indivíduos, contribuindo para um ambiente acadêmico mais saudável e integrado, propício para permanência dos alunos e o sucesso no processo acadêmico.

A intervenção realizada pelas estagiárias com a roda de conversa sobre um assunto proposto pelos estudantes evidenciou a importância de uma escuta ativa e do compromisso em contribuir com a realidade institucional. Essa ação, construída com a análise da IES, por meio do diálogo com a coordenação e das demandas observadas na instituição, ilustra o papel formativo do estágio supervisionado, que articula teoria e prática de forma concreta e significativa.

A atividade de estágio, portanto, se consolida como uma etapa fundamental da formação em Psicologia, pois oportuniza ao discente o contato com a realidade institucional e a reflexão crítica sobre o fazer profissional. Por meio da observação participante, da escuta ativa e da análise institucional, foi possível compreender não apenas o papel do psicólogo no ensino superior, mas também a realidade em todos os seus desafios e suas potencialidades que perpassam esse campo de atuação.

Conclui-se, assim, que a consolidação da Psicologia Escolar no ensino superior depende do reconhecimento de sua relevância para a promoção de ambientes educativos mais saudáveis, democráticos e transformadores. Tal reconhecimento passa, necessariamente, pela valorização de práticas interdisciplinares e pela ampliação de políticas institucionais que incorporem a dimensão subjetiva e relacional da experiência acadêmica. Portanto, é imprescindível que se avancem nas discussões e investimentos voltados à inclusão do psicólogo escolar nas IES, para que se efetive uma formação mais integral, crítica e comprometida com os desafios da educação contemporânea.

Referências

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, jul./set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

BOCK, A. M. Ba.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.de L. T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de Psicologia. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRAZ-AQUINO, F. de S.; GOMES, A. R. Estágio em Psicologia Escolar: apontamentos sobre a formação e atuação profissional. *In:* DAZZANI, M.V.M.; SOUZA, V.L.T. (org.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2016. p. 141-157.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Ed. do Autor, 2000.

MARINHO-ARAUJO, C.M. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In*: GUZZO, R.S.L. (org.). **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores da educação pública. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.153-176.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 199-211, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003. Acesso em: 22 mar. 2025.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p. Acesso em: 18 mar. 2025.

PEREIRA, M. P.; SILVA, S. M. C. D. Psicologia escolar na educação superior: demandas apresentadas por coordenadores de cursos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e249221, p. 1-14, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003249221. Acesso em:10 fev. 2025.

SANTANA, A.C.; PEREIRA, A.B.M.; RODRIGUES, L.G. Psicologia escolar e Educação superior: possibilidades de atuação profissional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p.229-237, mai/ago 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736. Acesso em: 30 mar. 2025.

SANTOS, J.D. M. dos; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P.; LOURENÇO, G. V. Observação em psicologia escolar: vivências em uma instituição pública de ensino superior e médio**. Telos: Revista de Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 176-194, 2022. Disponível em: https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2368/1/Joanah%20Dal%20Mas%20dos%20Santos%20et%20al.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

Formação em Psicologia Escolar em Goiás: uma análise crítica dos desafios contemporâneos

Fabiana Darc Miranda
Daniella Rodrigues Miranda Naama

Introdução

A formação em Psicologia Escolar em Goiás, como em outras regiões do Brasil, passou por transformações importantes ao longo das últimas décadas, principalmente a partir da década de 1980, com as influências da psicologia crítica (Antunes, 2014). O movimento de crítica se intensificou a partir dos estudos de Patto (1990) e nessa direção, a formação crítica de psicólogos escolares surgiu como uma necessidade, pois implicou a construção de práticas que possibilitassem a problematização e o enfrentamento dos processos de exclusão, fracasso escolar e medicalização na educação.

A proposta do presente capítulo é apresentar como a formação em Psicologia Escolar tem sido abordada nos cursos de Psicologia oferecidos no estado de Goiás, por meio de uma pesquisa que analisou os currículos da graduação, com foco nas disciplinas relacionadas à área, as de caráter comum e específicas, as ênfases e os estágios.

O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia tem sido fundamental para a mudança na formação inicial no país e em Goiás. A publicação das diretrizes, que sugerem uma formação crítica, voltada para a compreensão do sujeito como

parte de uma rede de relações sociais e culturais, contribuiu com uma perspectiva crítica em relação à Psicologia Escolar, reforçando o movimento que começou na década de 1980, e busca uma prática que vai além do diagnóstico e tratamento individualizado (Santos; Toassa, 2015).

As diretrizes enfatizam a necessidade de que os psicólogos em formação no Brasil compreendam e se posicionem em relação às dimensões históricas e sociais que participam da constituição do ser humano (Vieira-Santos, 2016). Tal compreensão contribui para reflexões sobre a escola não apenas como um espaço de ensino e aprendizagem, mas também como um lugar de produção de subjetividades, onde as relações de poder, as desigualdades e os conflitos sociais se manifestam de forma intensa (Martínez, 2010).

A escolha pelo desenvolvimento desta temática justifica-se pela importância de fortalecer as discussões sobre a formação em Psicologia Escolar, a fim de que futuros profissionais sejam capazes de realizar intervenções que considerem a complexidade das relações escolares e a influência dos fatores sociais e econômicos no processo educativo. O desafio é formar psicólogos capazes de atuar de maneira crítica e eficaz frente às desigualdades estruturais e aos problemas educacionais que afetam a educação pública, principalmente nas áreas rurais e periféricas.

O capítulo está organizado em seções: inicialmente é apresentada uma breve fundamentação teórica sobre a formação em Psicologia Escolar, depois é apresentado o percurso metodológico da pesquisa e, finalmente, são apresentados os resultados e a discussão.

Formação em Psicologia Escolar: aspectos gerais e introdutórios

A formação profissional e atuação do psicólogo escolar desempenham um papel importante para a promoção de uma educação de qualidade em uma sociedade democrática. A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que estabelece a prestação de

serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas, abre oportunidades para uma formação mais alinhada com a realidade educacional.

Além disso, a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011[15], que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia, oferece orientações que contribuem para a formação do psicólogo escolar, ao incluir um núcleo comum de competências que podem qualificar a prática nos contextos escolares e sugerir ênfases curriculares relacionadas aos processos educacionais. Essas diretrizes visam aprimorar a qualidade da formação e promover uma atuação mais eficaz do psicólogo.

As DCN/2011 apresentam entre os seus princípios, que a formação em Psicologia deve favorecer:

> III. Compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos de um mundo em processo crescente de globalização, considerando a diversidade regional do país, sua inserção na América Latina e na comunidade de países de língua portuguesa;
> IV – Compromisso com a construção de uma sociedade democrática, soberana e socialmente justa, tendo em vista a promoção da cidadania, da saúde, da dignidade humana e da qualidade de vida de indivíduos, grupos, organizações e comunidades (Brasil, 2011, art. 2º)

Observa-se que são princípios que podem contribuir com a formação do profissional para atuar em Psicologia Escolar, considerando as características do processo de escolarização e dos contextos escolares. As DCN também determinam que o curso de Psicologia precisa se organizar em ênfases curriculares e cita como uma das possibilidades a ênfase de processos educativos:

15 O capítulo foi elaborado com análises da DCN de Psicologia de 2011, porque o prazo de implantação da nova DCN (Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023) será somente em dezembro de 2025.

> b) os 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 de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas (Brasil, 2011, art. 10).

Dessa forma, observa-se que o documento gera possibilidades para o desenvolvimento de conhecimentos e competências importantes para a atuação em Psicologia Escolar, apesar de não ter a intenção de formar especialistas na graduação. No entanto, a depender de como o currículo do curso está organizado, é possível que na formação inicial o profissional de psicologia tenha acesso a uma preparação básica para começar a atuação em contextos escolares. E, conforme é orientado nas DCN/2011, posteriormente, deverá investir em formação continuada, para que possa se especializar nas áreas de interesse profissional.

No Brasil, a Psicologia Escolar enfrentou e ainda hoje enfrenta diversos problemas para se concretizar como uma área potente para atuação. Do mesmo modo, as práticas do psicólogo escolar nas instituições de ensino tem sido objeto de críticas em alguns aspectos. Ao olhar para a prática do psicólogo escolar, observa-se fragilidades e uma formação inicial insuficiente quanto às possibilidades de atuação na área, o que em muitos casos se apresenta como práticas inadequadas, como discutido por Dias, Patias e Abaid (2014). Além disso, as mesmas autoras consideram que ainda há bastante o que ser discutido sobre a atuação dos psicólogos nas escolas, considerando que esta área é pouco explorada e conhecida, quando comparado com as áreas de clínica e organizacional.

Sendo assim, a formação do psicólogo, e logo a formação em Psicologia Escolar, e suas condições de trabalho nas escolas, continuam a desafiar a atuação dos profissionais envolvidos nos con-

textos escolares, rumo à promoção de uma educação de qualidade. Em uma sociedade democrática o objetivo da educação pauta-se em promover igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a valorização de todos os agentes envolvidos. A promoção desses princípios se mostra desafiadora e requer uma ação conjunta de diversos profissionais, entre os quais o psicólogo escolar. Nesse sentido, é necessário analisar, antes da atuação, o processo formativo oferecido ao psicólogo durante sua formação inicial em psicologia.

Segundo Antunes (2014) o desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil teve a participação de instituições que visavam a formação de professores, uma vez que os primeiros laboratórios de psicologia experimental foram sediados nestas instituições de ensino.

As pesquisas desenvolvidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) no campo da Psicologia Escolar apresentam reflexões de que essa área se localiza como a quarta maior área de atuação profissional (Senna; Almeida, 2007). Inicialmente, a Psicologia no contexto escolar pautava-se em um discurso que categorizava e buscava identificar patologias nos sujeitos, enfatizando o viés clínico de atuação. Segundo os autores, nos últimos trinta anos, esse modelo tradicional de atuação vem passando por intensas e significativas transformações, no qual profissionais vêm tecendo práticas que redirecionam o olhar do psicólogo escolar, ressignificando saberes e construindo novos perfis de atuação frente à complexidade e diversidade da demanda apresentada nesse contexto.

Psicologia e Educação, ao longo dos anos, têm construído juntas, significativas relações. Diante desses encontros, construídos historicamente, temos a Psicologia Escolar como especialidade da Psicologia direcionada para o contexto educacional, resgatando e fomentando práticas e saberes, produzindo meios de acessos aos processos de escolarização, a partir de um movimento que busca ressignificar o olhar para a atuação, a formação e a práxis.

O desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência e profissão se consolidou por meio de variados campos de atuação, no entanto, ainda prevalece mais fortemente no meio social a ideia de uma psico-

logia clínica, voltada para avaliação e classificação do comportamento humano em diferentes contextos.

Contudo, cabe ressaltar, que a Psicologia Escolar se encontra em um processo de desenvolvimento, expansão e construção de conhecimento, assim como as demais áreas específicas, sendo importante o resgate histórico para uma compreensão mais elaborada dos caminhos da Psicologia nesse processo de consolidação.

A construção histórica da Psicologia Escolar passou por significativos momentos, que culminaram em transformações no nível da prática e da teoria, em busca de novas construções identitárias. A Psicologia Escolar é uma área que tem suscitado reflexões acerca da identidade dos profissionais que nela atuam, sobretudo a necessidade de uma redefinição do papel do psicólogo na escola (Marinho-Araújo; Almeida, 2014), principalmente em relação a atuação para a diversidade.

Tendo como ponto de partida a análise e reflexão da formação inicial em Psicologia e, posteriormente, a atuação do psicólogo escolar e da necessidade de uma ressignificação das suas práticas como um movimento necessário para se pensar e repensar as possibilidades e os desafios, buscando uma reflexão teórico-conceitual, esse trabalho se torna necessário e relevante.

No Brasil, a Psicologia Escolar, enquanto área de atuação do psicólogo, tem enfrentado uma série de dificuldades e contradições. Segundo Guzzo (2011), essa área é tradicional no país, existe desde o início da profissão de psicólogo, porém as práticas realizadas pelos psicólogos escolares vêm sendo constantemente objeto de críticas, por serem consideradas inadequadas e insatisfatórias nas suas respostas às questões educacionais e escolares desenvolvidas no Brasil (Guzzo *et al*., 2010).

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2022), a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil tem uma forte demanda por parte da sociedade, e dessa forma tem se constituído como um importante campo de atuação profissional das psicólogas.

Entendemos que a Psicologia Escolar, uma das áreas de atuação da Psicologia, tem como objetivo principal compreender e intervir

nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos dentro do contexto escolar. É uma área que busca promover o bem-estar e o sucesso dos estudantes, além de auxiliar no enfrentamento de desafios e dificuldades que possam surgir ao longo do percurso educacional (Martínez, 2010).

A formação do psicólogo que deseja atuar na área da Psicologia Escolar é fundamental para que ele possa compreender as particularidades do ambiente escolar e das demandas apresentadas pelos estudantes. Martínez (2010) discute que é necessário que o profissional esteja preparado para lidar com questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, além de ser capaz de auxiliar na qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a formação em Psicologia o estudante tem a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e práticos que o capacitarão para atuar nessa área específica. Diferentes conhecimentos psicológicos abordados na graduação poderão contribuir com a formação para Psicologia Escolar, como: psicologia do desenvolvimento, psicologia social, psicopatologia, psicologia da aprendizagem, avaliação psicológica, entre outros (Martinez, 2010). Além disso, é importante ressaltar que a formação em Psicologia Escolar também envolve estágios supervisionados, nos quais o estudante terá a oportunidade de vivenciar a prática profissional e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais.

É importante destacar que a atuação do psicólogo escolar vai além do atendimento individual aos estudantes. Ele também pode atuar em parceria com professores e demais profissionais da educação, contribuindo para a criação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos. Assim, conhecimentos sobre a educação, o processo de ensino-aprendizagem, políticas educacionais, a prática docente etc, que podem ser ofertados na licenciatura em Psicologia, também podem ser importantes na formação para a atuação em Psicologia Escolar.

É necessário que o psicólogo esteja preparado para lidar com as demandas e desafios que surgem no ambiente escolar, além de ter

conhecimento sobre as políticas educacionais e as legislações que regem a atuação nessa área. Dessa forma, a formação em Psicologia Escolar é essencial para que o profissional possa desempenhar sua função de maneira eficaz e ética.

A formação em Psicologia Escolar é fundamental para que o psicólogo esteja apto a compreender e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. É uma área que exige conhecimentos teóricos e práticos, além de habilidades de comunicação e trabalho em equipe. O psicólogo escolar desempenha um papel importante na promoção do bem-estar e sucesso dos alunos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar adequado para o desenvolvimento dos estudantes, segundo Martínez (2010).

Este estudo se fundamenta na psicologia histórico-cultural para a compreensão do processo de desenvolvimento humano. É uma abordagem teórica que parte dos estudos do psicólogo Lev S. Vygotsky. O autor enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky (2013), o indivíduo se desenvolve por meio de interações sociais e da apropriação de conhecimentos e práticas culturais.

Ao adotar essa abordagem teórica, compreendemos que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas sim em interação com o meio social e cultural. Isso implica em uma mudança de perspectiva no âmbito da Psicologia Escolar, deixando de focar apenas no indivíduo e passando a considerar o contexto em que ele está inserido.

A formação do psicólogo escolar, nesse sentido, pode ser enriquecida se contemplar essa visão contextualizada do desenvolvimento humano. É fundamental que o profissional compreenda as nuances e particularidades do ambiente escolar, bem como as influências culturais e sociais presentes nesse contexto. A psicologia histórico-cultural oferece uma base teórica sólida para que o psicólogo escolar possa entender e intervir de forma eficaz nesse ambiente.

Vygotsky (2013) também destaca a importância da mediação no processo de aprendizagem. Segundo o autor, o desenvolvimento

ocorre por meio da interação com pessoas mais experientes, que atuam como mediadoras entre o indivíduo e o conhecimento. No contexto escolar, o psicólogo pode desempenhar esse papel de mediador, auxiliando os estudantes a superarem dificuldades e a desenvolverem habilidades necessárias para o aprendizado, conforme discute Martínez (2010).

Nesse sentido, a formação do psicólogo escolar pode incluir o estudo e a compreensão da psicologia histórico-cultural, para que o profissional possa atuar de forma mais efetiva no ambiente educacional. É importante que ele esteja preparado para lidar com as demandas específicas desse contexto, considerando as influências sociais e culturais no desenvolvimento humano.

Atualmente, as intervenções em Psicologia Escolar têm necessitado direcionar o olhar para atuações institucionalizadas e coletivas, considerando as características das políticas institucionais, das práticas pedagógicas, do perfil de estudantes e professores, bem como das especificidades da comunidade (Marinho-Araújo, 2014).

A Psicologia Escolar atual, como um campo de reflexão teórica, de pesquisa e de intervenção profissional, caminha rumo a conexões cada vez mais consolidadas com a Educação. Marinho-Araújo (2014) discute que é possível pensar em várias possibilidades de atuação e mediação em Psicologia Escolar, nos mais diversificados espaços educativos e nas variadas modalidades de ensino, potencializando possibilidades de sucesso no âmbito do desenvolvimento profissional, pessoal e também coletivo.

Nos últimos anos, as mudanças educacionais, marcadas pela LDB/1996 e as demais legislações subsequentes, movimentaram os sistemas de ensino na criação de ações que buscassem responder às políticas públicas. E demandas atuais ampliam as temáticas que circulam nos contextos escolares, algumas são cobradas por políticas educacionais, gerando a necessidade de rever as práticas no processo de escolarização.

Nesse cenário, a Psicologia Escolar pode contribuir, de modo a direcionar sua prática, frente a uma atuação mais comprometida

com escolhas teóricas críticas voltadas para uma transformação político-social, com base em uma compreensão da complexidade do sistema educacional (Marinho-Araújo, 2014).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), publicou as Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2019), buscando aproximar os psicólogos das práticas desenvolvidas no âmbito da Psicologia Escolar e das Políticas Públicas. O documento afirma que os processos formativos devem fortalecer a atuação que deve defender "o compromisso ético-político e social da psicologia e da luta por uma educação pública, laica, gratuita, socialmente referenciada, presencial, inclusiva e de qualidade (CFP, 2019, p. 17)".

Assim, com base na discussão apresentada será abordado na sequência o percurso metodológico da pesquisa realizada.

Percurso metodológico

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, voltada à análise da formação em Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia no estado de Goiás. A proposta da pesquisa foi compreender como os cursos têm estruturado, de forma teórica e prática, a preparação de futuros psicólogos (as) para atuarem no contexto escolar.

A pesquisa documental foi conduzida por meio da coleta e análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), grades curriculares e ementas de disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional, disponíveis nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas no estado de Goiás, públicas e privadas. Complementarmente, foram considerados documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Psicologia e as orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) quanto às competências para atuação na área escolar (CFP, 2019, 2022).

As instituições foram mapeadas a partir do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC – ver: https://

emec.mec.gov.br) e outras bases oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), priorizando os cursos em funcionamento regular e com material curricular acessível publicamente. Inicialmente, foram encontradas 29 IES que ofertam graduação em Psicologia no estado de Goiás, após o mapeamento, foram organizadas as informações em uma matriz analítica dividida em três dimensões:

1. **Disciplinas teóricas** relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional (obrigatórias e optativas);
2. **Componentes práticos** (estágios, projetos de extensão, práticas supervisionadas);
3. **Abordagem teórico-metodológica** predominante (psicologia tradicional, crítica, sociointeracionista etc.).

Neste capítulo apresentaremos os dados da dimensão 1, considerando o espaço limitado do texto e a complexidade dos dados e das discussões.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e como aporte teórico, adotou-se a perspectiva da psicologia histórico-cultural, que concebe o desenvolvimento humano pelo contexto histórico e social em que se insere. Assim, o homem deve ser compreendido partindo-se das relações que produz e das relações sociais objetivas, considerando o caráter concreto da sua vida social e individual.

Por fim, os dados foram sistematizados em forma de quadros e tabelas comparativas, facilitando a visualização das tendências e lacunas existentes na formação em Psicologia Escolar no estado de Goiás. A seguir são apresentados os resultados e as categorias de análise.

Resultados e Discussão

O panorama da oferta de cursos de graduação em Psicologia no Brasil, conforme dados disponíveis no portal e-MEC, indica que

existem 1.112 instituições cadastradas com autorização para ofertar o curso, sendo que 101 instituições ainda não iniciaram a oferta da graduação. Portanto, atualmente, há 1.062 ofertas ativas de cursos de graduação em Psicologia no Brasil, sendo 29 no estado de Goiás. A tabela 1 apresenta os dados dos cursos de Psicologia no Brasil.

Tabela 1 - Dados de vagas disponíveis em instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil

	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Especial	Total
IES	602	359	56	23	15	7	1.062
Vagas Autorizadas	97.610	56.279	3.478	1.252	1.730	681	161.030
IES %	56,7%	33,8%	5,3%	2,2%	1,4%	0,7%	100,0%
Vagas Autorizadas %	60,6%	34,9%	2,2%	0,8%	1,1%	0,4%	100,0%

Fonte: https://emec.mec.gov.br/ - em 08/04/2025

Os números apresentados na tabela 1 refletem a ampla disponibilidade de vagas do curso de Psicologia no país, o que reforça a importância de uma formação sólida e alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A diversidade de instituições e enfoques destaca a necessidade de garantir a qualidade e a coerência na formação dos futuros psicólogos. Em relação à de Psicologia Escolar e Educacional é importante pensar em uma formação que atenda a demanda de uma compreensão crítica das realidades sociais e educacionais do Brasil.

Em relação a ofertas de Instituições públicas e privadas a tabela 2 apresenta os dados:

Tabela 2 - Dados resumidos de oferta de vagas em instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil

	Privado	% Privado	Pública	% Público
IES	968	91,1%	94	8,9%
Vagas	154.570	96,0%	6.460	4,0%

Fonte: https://emec.mec.gov.br/ - em 08/04/2025

A análise da Tabela 2 evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam uma maior equidade na oferta de vagas entre as redes pública e privada. Além disso, é fundamental garantir que a expansão quantitativa da educação superior seja acompanhada de medidas que assegurem a qualidade do ensino e a formação adequada dos profissionais, especialmente em áreas estratégicas como a Psicologia Escolar.

Em relação à análise da dimensão 1, sobre as Disciplinas teóricas relacionadas à Psicologia Escolar (obrigatórias e optativas), foram analisadas 6 matrizes ou grades curriculares, que estavam disponíveis nos sites das IES para *download*. Foi analisada a presença de disciplinas (obrigatórias e/ou optativas) sobre Psicologia Escolar.

Destacamos que o critério de seleção se baseou, prioritariamente, na disponibilidade pública e acessível das matrizes curriculares e ementários nos portais institucionais, condição indispensável para a realização da análise documental proposta. Além disso, buscou-se garantir diversidade administrativa, contemplando tanto instituições públicas, quanto privadas, com abrangência em Goiânia.

Tal escolha fundamenta-se na orientação metodológica de Flick (2009), que destaca a importância da seleção intencional de fontes em pesquisas qualitativas, de modo a garantir coerência com os objetivos do estudo. Ao adotar esse recorte, assegura-se a viabilidade da análise, respeitando-se as especificidades locais e institucionais que influenciam diretamente a formação do psicólogo escolar. Res-

salta-se que o foco não está na generalização estatística dos dados, mas na compreensão crítica das propostas formativas em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2023) e à Psicologia Escolar Crítica (Marinho-Araujo, 2014; Guzzo, 2011).

A definição da amostra das Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas nesta pesquisa seguiu critérios de acessibilidade às informações curriculares e representatividade do cenário educacional do estado de Goiás. Optou-se por selecionar IES que oferecem o curso de Psicologia, concentrando-se nas instituições situadas na capital, Goiânia. O quadro 1 apresenta os dados coletados.

Quadro 1 – Oferta de disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar

Instituição	Disciplina Obrigatória	Carga Horária	Disciplinas Relacionadas / Observações
IES 1	Psicologia Escolar e Educacional	64h	- Psicologia e Políticas Públicas (64h) - Desenvolvimento e Aprendizagem IV - Estágios básicos integrados
IES 2	Psicologia Escolar e Educacional	60h	- Psicologia, Cultura e Diversidade (60h) - Fundamentos da Educação Escolar (60h) - Políticas Educacionais (60h) - Psicologia, Políticas Públicas e Direitos Humanos (60h) - Pesquisa e Prática em Psicologia Escolar e Educacional - Psicologia e Educação Inclusiva (60h)
IES 3	Psicologia Escolar	60h	- Direitos da Criança, do Adolescente e da Pessoa Idosa (30h) - Direitos Humanos (20h) - Educação Inclusiva (30h) - Políticas Públicas e Psicologia (30h) - Práticas Sociais e Subjetividade (30h) - Psicologia do Desenvolvimento e Teorias de Aprendizagem (60h)

Instituição	Disciplina Obrigatória	Carga Horária	Disciplinas Relacionadas / Observações
IES 4	Psicologia Escolar	66h	- Orientação Profissional (66h) - Psicologia e Pessoa com deficiência (66h) - Direitos Humanos (66h)
IES 5	Processo de ensino e aprendizagem: Psicologia Escolar e Educacional	80h	- Processo de ensino-aprendizagem: teorias e práticas Psicológicas (80h) - Ética profissional, inclusão e diversidade humana (80h) - Orientação vocacional e profissional (80h) - Trabalho de conclusão de curso em Psicologia Escolar (80 h) - Atualidades em Psicologia Escolar (80 h)
IES 6	Psicologia Escolar	60h	- Sociologia, Antropologia, Relações Étnico-Raciais e Indígenas (60h) - Orientação profissional (60h) - Psicologia da Pessoa com Deficiência (60h)

Fonte: produzido pela autora a partir de pesquisa em sites institucionais

O Quadro 1 apresenta uma análise comparativa da oferta de disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Goiás. A análise revela que todas as instituições contemplam, de forma obrigatória, a disciplina de Psicologia Escolar ou Psicologia Escolar e Educacional, com cargas horárias que variam entre 60 e 80 horas. Essa presença mínima indica um reconhecimento institucional da importância da área, ainda que, em muitos casos, a carga horária se mostre limitada diante da complexidade das demandas escolares.

Além da disciplina obrigatória, observam-se variações significativas na quantidade e na temática das disciplinas correlatas oferecidas pelas IES. A IES 2, por exemplo, apresenta um currículo mais

abrangente, com disciplinas que articulam Psicologia, Políticas Públicas, Diversidade e Inclusão, além de práticas e pesquisas voltadas especificamente ao campo da Psicologia Escolar. Essa organização curricular demonstra um compromisso mais consistente com os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica, ao integrar diferentes dimensões da prática educacional e social.

Instituições como a IES 3 e a IES 6 demonstram uma estrutura curricular mais generalista. Embora contemplem disciplinas importantes como Direitos Humanos, Psicologia da Pessoa com Deficiência e Orientação Profissional, não existe uma garantia de que essas disciplinas evidenciem uma articulação direta com o cotidiano da prática escolar, o que pode comprometer a formação para uma atuação mais crítica e transformadora.

A matriz curricular da IES: IES 5 se refere às disciplinas ofertadas na ênfase curricular de Processos Educativos, por isso, observa-se uma maior carga horária (80 horas) para a disciplina de Psicologia Escolar e uma gama ampla de disciplinas correlatas, como Orientação Profissional, Inclusão e Diversidade Humana, além de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado especificamente para a área. Tal organização curricular evidencia um investimento mais aprofundado na formação específica para atuação em contextos escolares, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

A análise das matrizes curriculares das IES selecionadas revela uma presença heterogênea da Psicologia Escolar e Educacional na grade curricular dos cursos. Em algumas instituições, como a IES 1 e a IES 2, observam-se disciplinas obrigatórias voltadas à Psicologia Escolar com carga horária significativa e integração com temas correlatos, como políticas públicas, inclusão e diversidade. Essa configuração indica uma tentativa de abordagem mais crítica e contextualizada da prática escolar, em consonância com o que defendem autores como Patto (1990) e Marinho-Araujo (2014), ao considerarem a escola como espaço de disputas simbólicas e estruturais, que exige do psicólogo uma atuação dialógica e transformadora.

Por outro lado, as instituições, especialmente privadas, apresentam um número reduzido de disciplinas diretamente relacionadas à Psicologia Escolar, evidenciando uma lacuna formativa que pode comprometer a atuação profissional futura. Tal cenário reforça a crítica de Guzzo (2011) sobre a desarticulação entre a formação acadêmica e as demandas sociais da escola pública, além de apontar para a necessidade urgente de reformulações curriculares alinhadas às novas diretrizes nacionais (Brasil, 2023).

Outro ponto relevante identificado no quadro é a presença recorrente de disciplinas que abordam os temas da inclusão, da diversidade e dos direitos humanos. Essa inserção temática é positiva, pois sinaliza uma tentativa de preparar os futuros psicólogos para os desafios contemporâneos das políticas educacionais. Entretanto, percebe-se que poucas instituições demonstram integrar essas temáticas de forma aplicada e contextualizada à prática escolar, o que ainda representa uma fragilidade formativa. Como alertam Silva Neto, Oliveira e Guzzo (2017), a formação em Psicologia ainda carece de uma abordagem crítica e engajada que permita ao futuro profissional atuar frente às desigualdades educacionais, contribuindo de maneira efetiva para a consolidação de uma escola inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Enfim, os dados demonstram que todas as IES analisadas apresentam uma disciplina obrigatória de Psicologia Escolar. Essa situação é importante para garantir minimamente uma formação geral sobre a atuação em contextos escolares. E ainda indica que a Psicologia Escolar mantém um espaço garantido no curso de graduação em Psicologia, considerando sua condição de área tradicional no país.

O pouco conhecimento sobre a área se constitui como um dos principais entraves para o desenvolvimento de uma prática eficiente em Psicologia Escolar. Esse fato também estaria vinculado à falta de continuidade entre as diversas disciplinas existentes na graduação e, principalmente, a ênfase dada nos cursos ao campo da clínica em detrimento das demais áreas, especificamente, a Psicologia Escolar (Guzzo; Costa; Sant'Ana, 2015).

A constituição do perfil profissional do psicólogo, e em especial do psicólogo escolar, configura-se como uma questão complexa, relacionada e influenciada por muitos aspectos, entre os quais a história pessoal e o reconhecimento social da profissão.

Assim, a formação inicial em Psicologia deve comprometer-se com a preparação para esse perfil, fortalecendo o pertencimento a uma categoria profissional específica, com objetivos, história e características próprias, conforme discute Marinho-Araújo (2007). Considerando a natureza generalista do curso de Psicologia, que é preconizada pelas DCN/2011, o psicólogo escolar necessita de formação continuada para consolidar a identidade profissional.

Considerações Finais

Na análise das matrizes curriculares dos cursos de Psicologia foi identificada a presença de pelo menos uma disciplina obrigatória de Psicologia Escolar e algumas disciplinas com temas que podem contribuir com a formação para a Psicologia Escolar. Entendemos que esse dado favorece a formação de psicólogos para atuar em contextos escolares.

Mas, existem desafios na formação de psicólogos em Goiás para atuação na área escolar, como pouca oferta de cursos de formação continuada, que possam complementar o processo formativo iniciado na graduação. E ainda se percebe a resistência a abordagens críticas e a persistência de modelos tradicionais que continuam a ser adotados em algumas escolas. A formação em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar com a prática de transformação social, ainda é uma área em construção, e o espaço para discussões sobre as questões estruturais que envolvem a educação ainda é limitado em muitos contextos educacionais.

A implantação da Lei n. 13.935/2019, torna a área de Psicologia Escolar atrativa, com possibilidades de concursos na rede pública de educação. Nesse sentido, é importante promover discussões e estudos sobre o processo formativo dos profissionais para a área

escolar, com o objetivo de permitir o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e transformadoras no cenário educacional. O desafio continua sendo formar psicólogos capazes de atuar de maneira crítica e eficaz frente às desigualdades estruturais e aos problemas educacionais que afetam a educação pública, principalmente nas áreas rurais e periféricas.

A formação em Psicologia Escolar em Goiás nos cursos de graduação apresenta condições propícias para os profissionais, especialmente se estiver incorporando abordagens críticas que promovem uma análise mais profunda das condições sociais, culturais e históricas que influenciam a educação. Nesse sentido, vale investir em estudos que investiguem as perspectivas teóricas que tem orientado a formação em Psicologia, com ênfase na área educacional, de forma a ir além dos diagnósticos individuais e incorporar uma análise crítica das desigualdades educacionais, promovendo a formação de profissionais mais preparados para atuar em um contexto de transformação social.

Referências

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil:** leitura histórica de sua constituição**.** 5. ed. São Paulo, EDUC e Ed. Unimarco, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia Brasília. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces005_11.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 30 de maio de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia

e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022**. Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007; nº 3, de 5 de fevereiro de 2016; nº 18, de 5 de setembro de 2019. Brasília, DF: CFP, 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-23-de--13-de-outubro-de-2022-437945688. Acesso em: 15 mar. 2025.

DIAS, A.C.G.; PATIAS, N.D.; ABAID, J.L.W. Psicologia escolar e as possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 1, p. 105-111, jan./abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011. Acesso em: 20 mar. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil: Dificuldades e Perfectivas. *In:* Weschler, S. M. (org.). **Psicologia Escolar**: Pesquisa, Formação e Prática. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S.; SANT'ANA, I. M. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. *In:* Marinho-Araujo, C. M. (org.). **Psicologia escolar**: novos cenário e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015, p. 2-43.

GUZZO, R.S.L; MEZZALIRA, A.S.C.; MOREIRA, A.P.G.; TIZZEI, R.P.; SILVA NETO, W.M.F. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.26, n. especial, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012. Acesso em: 8 abri. 2025.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo.** 8. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2017.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 115-126, abr. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARINHO-ARAUJO, C. M. A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. *In*: H. R. Campos, H. R. (org.), **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 17-48.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In:* GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014. p. 153-175.

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

SILVA NETO, W. M. de F.; OLIVEIRA, W. A. de; GUZZO, R. S. L. Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 573-582, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111111. Acesso em: 18 abr. 2025.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

SANTOS, F. O.; TOASSA, G. A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 67-74, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836. Acesso em: 15 mar. 2025.

SENNA, S.R.C.M.; ALMEIDA, S.F.C. Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: Panorama atual e perspectivas futuras. *In:* MARTÍNEZ, A.M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020, p.199-230.

VIEIRA-SANTOS, J. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na formação em Psicologia: Revisão de literatura. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 7, n. 2. P. 34-52, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.21826/2179-

58002016723552. Acesso em: 18 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III** – problemas del desarrolho de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribuicón S. L. 1931/2013.

Psicologia Escolar e Educacional: relato de experiência no estágio do núcleo comum

Vinícius Pires da Silva
Ivone Félix de Sousa

Introdução

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um relato de experiência sobre a prática desenvolvida em uma disciplina de estágio do núcleo comum, na área de Psicologia Escolar e Educacional, no curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

A Psicologia Escolar e Educacional é uma especialidade da Psicologia voltada ao estudo e à intervenção em contextos escolares e nos processos educacionais. Segundo Guzzo *et al.* (2010), essa área visa contribuir com o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, por meio de ações com os estudantes, suas famílias e os profissionais da escola. O psicólogo escolar e educacional, de acordo com Martínez (2010), pode colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, considerando a complexidade e os diversos fatores que constituem os contextos educacionais.

A Resolução n° 23/2022 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) reconhece a Psicologia Escolar e Educacional como uma "área de atuação profissional da Psicologia referente à educação e ao pro-

cesso de ensino-aprendizagem em todas as modalidades do sistema educacional e processos formativos em espaços de educação não formal" (CFP, 2022, p.6). Também é relevante mencionar a Lei n° 13.935/2019, que torna obrigatório o serviço de Psicologia e Serviço Social na rede pública de educação no Brasil. Essa lei gera um ambiente propício para investimentos na formação dos psicólogos para atuar na educação.

O estágio do núcleo comum que é abordado neste capítulo foi proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Psicologia desde sua primeira versão, em 2004, e se manteve nas versões posteriores de 2011 e 2023. As DCN definem que o curso de Psicologia deve se estruturar em um núcleo comum, composto por um perfil homogêneo para a formação no país, e por ênfases curriculares, que apresentam um conjunto de estudos em algum domínio específico, considerando a diversidade teórico-metodológica, de práticas e de contextos de atuação (Brasil, 2023).

É com base nesta legislação que foi desenvolvido o estágio do núcleo comum, em uma escola pública, de tempo integral, com o objetivo de contribuir com a formação do estudante do curso de Psicologia da PUC Goiás, para que sejam capazes de atuar na educação.

Este capítulo apresenta, inicialmente, a fundamentação teórica, que aborda a conceituação da Psicologia Escolar e Educacional, a escola e as leis e normativas sobre o estágio do núcleo comum no curso de Psicologia. Em seguida, é descrito o percurso metodológico do estágio realizado. Os resultados e discussão são apresentados na sequência e, por fim, as considerações finais discutem as reflexões sobre o relato de experiência no estágio.

Fundamentação Teórica

A Psicologia Escolar e Educacional é uma área da Psicologia voltada à compreensão e à intervenção nos processos educativos, tendo como foco principal o contexto escolar e as diversas relações que permeiam os ambientes sociais (Marinho-Araújo, 2014). Mais

do que trabalhar exclusivamente com estudantes, o psicólogo escolar e educacional atua de forma ampla, envolvendo toda a comunidade escolar — professores, gestores, famílias e demais agentes — com o intuito de contribuir para um ambiente educacional saudável, inclusivo e capaz de proporcionar desenvolvimento humano (Martínez, 2010).

A trajetória histórica da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil revela tensão entre práticas tradicionais e perspectivas críticas, de acordo com Martínez (2010). No início do século XX, o psicólogo escolar e educacional era visto como um auxiliar técnico da escola, aplicando testes e selecionando estudantes (Guzzo *et al.*, 2010). Entretanto, a crítica epistemológica formulada por autores como Patto (2015) evidenciou a necessidade de compreender o fracasso escolar como um fenômeno social, rompendo com a visão adaptativa e patologizante que predominava na área.

Nas décadas seguintes, autores como Guzzo (2005), Souza (2009), Martínez (2010), Marinho-Araújo (2014) e Lima, Martins e Nunes (2023) ampliaram a crítica ao modelo tradicional e propuseram práticas emancipatórias, com base em uma perspectiva crítica. Tal perspectiva defende que a Psicologia Escolar e Educacional deve compreender o ser humano a partir dos contextos socioculturais, históricos e políticos, bem como deve conceber a educação como um processo complexo e multideterminado. Nesse sentido, como destacam Souza (2009) e Barbosa e Souza (2012), a atuação do psicólogo deve visar não apenas a resolução de queixas escolares, mas também a transformação da escola, enquanto instituição social atravessada por processos históricos, políticos e culturais.

Assim, a atuação do psicólogo escolar e educacional exige o compromisso com práticas críticas, coletivas e emancipatórias. Esse compromisso implica a superação de visões individualizantes dos problemas escolares e a construção de intervenções que contemplem o contexto institucional e as múltiplas dimensões do processo educativo, promovendo a formação integral dos sujeitos (Marinho-Araújo, 2014).

A Psicologia Escolar e Educacional, quando comprometida com uma atuação crítica e transformadora, contribui significativamente para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e sensível às necessidades individuais e sociais. Ao considerar os aspectos sociais, pedagógicos e institucionais que atravessam a experiência escolar, o psicólogo amplia o potencial da escola como espaço de formação cidadã e de afirmação dos direitos humanos (Lima; Martins; Nunes, 2023).

A escola é concebida neste estudo como uma das instituições sociais mais relevantes na trajetória de vida dos indivíduos. Para além da transmissão de conhecimentos formais, constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento integral dos sujeitos, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas e culturais (Libâneo, 2012). Conforme Vygotsky (2007), as experiências vivenciadas no ambiente escolar são essenciais para o processo de desenvolvimento humano, que ocorre mediado pelas interações sociais e pelo contexto cultural. Nessa direção, é um espaço importante para a construção da identidade, da autonomia e do senso de pertencimento.

Morin (2000) defende que a educação deve priorizar o desenvolvimento da compreensão humana e da solidariedade, preparando os sujeitos para enfrentar os desafios complexos do mundo atual. A escola, nesse sentido, deve articular o saber acadêmico à formação ética e social, consolidando-se como um espaço de desenvolvimento humano pleno (Libâneo, 2012). Para alcançar tal objetivo é necessário investir em um ambiente escolar inclusivo, afetivo e participativo, por meio de escuta ativa dos estudantes, da valorização de suas vozes e da promoção de vínculos pautados no respeito mútuo.

Nesse contexto, a atuação de uma equipe interdisciplinar torna-se indispensável. Segundo Lima, Martins e Nunes (2023) o trabalho conjunto de profissionais da educação, psicologia e serviço social é essencial para identificar e contribuir com intervenções nas barreiras ao desenvolvimento dos estudantes. A articulação com as famílias e com a comunidade escolar amplia o alcance das ações educativas e fortalece a rede de proteção, assegurando uma intervenção integrada e contínua.

A escola, portanto, assume papel central na mediação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, ao promover experiências de cooperação, diálogo, resolução de conflitos e construção coletiva do conhecimento, de acordo com as discussões de Vygotsky (2007) sobre a importância da escola para o desenvolvimento humano. Ao possibilitar o contato com diferentes formas de pensamento, valores e perspectivas culturais, amplia-se o repertório dos estudantes, favorecendo a formação do pensamento crítico e da consciência cidadã, elementos que são centrais para uma educação voltada para a complexidade da vida contemporânea, conforme discute Morin (2000).

O desenvolvimento promovido na escola não pode ser reduzido à aquisição de conteúdos acadêmicos. De acordo com Libâneo (2012), a escola deve considerar a formação integral dos estudantes, reconhecendo suas potencialidades, dificuldades, desejos e contextos de vida, o que demanda práticas que valorizem a participação ativa, o diálogo e a reflexão. Nessa perspectiva, a aprendizagem deve ir além da memorização, envolvendo práticas pedagógicas que promovam a autonomia intelectual e o amadurecimento socioemocional (Brasil, 2017).

Ademais, a escola desempenha um papel de socialização fundamental. Conforme Arroyo (2012), é no convívio escolar que os estudantes aprendem a lidar com regras, a respeitar diferenças, a expressar sentimentos e a resolver conflitos. Essas experiências são decisivas para o desenvolvimento das competências socioemocionais, que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) aponta como indispensáveis para a formação integral e para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática.

Outro aspecto relevante da função da escola é seu potencial protetivo. Para Arroyo (2012), a escola pode representar, especialmente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, um dos poucos espaços de segurança, cuidado e acolhimento. Entretanto, para que se cumpra essa função, é imprescindível reconhecer as desigualdades sociais e atuar de maneira emancipatória, pautada no respeito à diversidade e na promoção da justiça social, conforme

defendido por Morin (2000) e reafirmado na proposta da educação humanizadora da UNESCO (Morin, 2000).

A Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir com os profissionais da educação para que a escola cumpra sua função no processo de desenvolvimento dos estudantes. Vale destacar que a Lei n° 13.935/2019 define que psicólogos e assistentes sociais "deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais" (Brasil, 2019, art.1º, §1º).

De um modo geral, é importante ter claro que o psicólogo escolar e educacional não substitui outras instâncias de atendimento psicológico, como a clínica ou os serviços de saúde mental. Sua atuação se dá no âmbito institucional, com foco nos processos educacionais e nas relações que ocorrem no cotidiano da escola (Marinho-Araújo, 2014). E, segundo definição do Conselho Federal de Psicologia, o psicólogo escolar e educacional também deve atuar em situações que comprometam o desenvolvimento e o desempenho dos estudantes, como projetos de "enfrentamento dos preconceitos e da violência na escola, orientando as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração família, educando, escola e nas ações necessárias à superação de estigmas" (CFP, 2022, p.6).

A Resolução n° 23/2022 do CFP ainda define que é atribuição do psicólogo escolar e educacional contribuir com o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, tendo em conta as relações interpessoais no contexto escolar, familiar e na comunidade. E ainda deve desenvolver projetos de orientação e de escolha profissional (CFP, 2022). Também se ressalta que as *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (CFP, 2019) apontam como possibilidades de intervenção na escola o trabalho com o projeto político pedagógico, com a formação dos professores e com a educação inclusiva.

Estágio do núcleo comum no curso de Psicologia

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação em Psicologia estabelecem parâmetros fundamentais para a organização curricular dos cursos, incluindo a configuração dos estágios supervisionados. A DCN atual, definida na Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023, define que a carga horária de referência da graduação em Psicologia "é de 4.000 (quatro mil) horas, devendo ser destinada, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária global efetiva às atividades de estágios supervisionados básicos e específicos" (Brasil, 2023, art. 11).

No Artigo 14 está disposto que o projeto pedagógico do curso deve incluir estágios obrigatórios supervisionados, os quais devem garantir a articulação entre os diversos componentes curriculares do curso e a consolidação das competências definidas para o perfil do egresso (Brasil, 2023). Em seus parágrafos, detalha-se que:

> § 1º As atividades de estágio obrigatório supervisionado devem ser orientadas de acordo com as normativas legais e com os preceitos éticos da prática profissional.
> § 2º Os estágios obrigatórios supervisionados devem assegurar o contato do estudante com diferentes situações e contextos de trabalho, e serem distribuídos ao longo do curso.
> § 3º A atividade de estágio obrigatório supervisionado deve ter orientação presencial, conduzida por professores psicólogos, docentes da instituição formadora.

Observa-se que a proposta da legislação é proporcionar ao estudante de Psicologia experiência em diferentes contextos de trabalho, sendo assim, é possibilitado ao curso ofertar experiências nos espaços escolares e contribuir com a formação de psicólogos para atuar na educação. Destaca-se ainda a necessidade de orientação por professores psicólogos vinculados à Instituição de Ensino Superior (IES) de forma presencial, portanto, não é possível enviar estudantes para realizarem atividades em escolas sem o devido acompanhamento profissional.

E ainda, no Artigo 15 (Brasil, 2023) está estabelecido que os estágios obrigatórios supervisionados devem ser organizados em dois níveis: estágios do núcleo comum e estágios das ênfases curriculares, conforme definições a seguir:

> §1º Os estágios do núcleo comum incluem o desenvolvimento e a integração das competências previstas no núcleo comum da formação e devem contemplar a diversidade do campo da Psicologia.
> §2º Os estágios das ênfases curriculares visam ao desenvolvimento e à integração das competências ligadas aos diferentes processos de trabalho desenvolvidos nas ênfases curriculares do curso e ao perfil de cada instituição formadora.

Assim, o relato de experiência apresentado neste capítulo se refere ao estágio do núcleo comum, que foi realizado em uma disciplina intitulada "Pesquisa e Prática em Psicologia Escolar e Educacional". A existência de tal disciplina demonstra a preocupação da IES em contribuir com a formação para essa área de atuação profissional.

As DCN adotam o conceito de competências como a "capacidade de mobilizar saberes, habilidades, atitudes, bem como lidar com os fatores contextuais, transformando-os em ação efetiva diante dos desafios profissionais que lhe serão apresentados" (Brasil, 2023, art. 6º, parágrafo único). Segundo Marinho-Araújo (2017), o conceito de competência é complexo e pode ser compreendido de formas diferentes, a depender da fundamentação teórico-conceitual. Concordamos com a autora sobre a necessidade de compreender competência a partir de sua dimensão histórica e cultural, considerando-a na articulação entre conhecimentos, saberes práticos e habilidades pessoais que possam orientar a atuação profissional.

Em relação ao estágio do núcleo comum, as DCN estabelecem que deve trabalhar um conjunto de competências básicas que possa levar à prestação de serviços psicológicos a diferentes contextos de trabalho. O documento também define que as competências básicas

têm um caráter científico e profissional, que envolve atuar de forma ética e respeitosa em relação à diversidade humana.

O Conselho Federal de Psicologia, por sua vez, publicou em 2024, em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, o *Documento de orientação sobre estágios de graduação em Psicologia*. Neste documento consta que o estágio de graduação em Psicologia consiste em um conjunto de atividades presenciais realizadas em contextos de trabalho, correspondentes às práticas profissionais da área, desenvolvidas por estudantes regularmente matriculados em curso de graduação em Psicologia.

O documento do CFP também reforça as determinações das DCN/2023 de que as atividades de estágio devem ser orientadas de forma presencial, acrescentando que são de responsabilidade e coordenação da IES. E sobre o estágio do núcleo comum, o documento do CFP define que devem desenvolver competências que "caminham de baixa para alta complexidade, acompanhando o processo de formação" (CFP, 2024, p.12).

Para validar o acompanhamento dos estágios no curso de Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia publicou a Resolução nº 5, de 3 de fevereiro de 2025, onde estabelece normas de atuação para os psicólogos no exercício profissional de supervisão e de estágio em Psicologia. Em seu Art. 5º (Brasil, 2025) consta que os orientadores devem acompanhar as atividades realizadas pelos estagiários observando os parâmetros a seguir:

> I - as orientações grupais dos estágios do núcleo comum que incluam atividades de menor complexidade, em conformidade com o projeto pedagógico, devem ser ministradas para até dez alunas(os), pelo tempo mínimo de duas horas semanais;
>
> II - as orientações grupais dos estágios do núcleo comum que incluam atividades de maior complexidade devem ser ministradas para até dez alunas(os), pelo tempo mínimo de quatro horas semanais;

> V - a orientação das atividades de estágio deve ser realizada presencialmente, durante a atividade ou posteriormente, de acordo com as características do estágio e com o parecer técnico da(o) orientadora(or).

Percebe-se a preocupação do conselho em garantir a qualidade do processo formativo desenvolvido no estágio ao considerar a quantidade de estudantes nas turmas e a carga horária da supervisão. E novamente o conselho confirma as definições das DCN e do documento de orientação do estágio de que a supervisão deve ocorrer de forma presencial. Assim, tais documentos apresentam a configuração do estágio do núcleo comum e orientam o processo formativo, de modo a contribuir com a preparação dos estudantes.

Percurso metodológico

O trabalho desenvolvido durante o estágio do núcleo comum seguiu um percurso metodológico que foi devidamente planejado e discutido entre a professora-orientadora e os estudantes da disciplina de "Pesquisa e Prática em Psicologia Escolar e Educacional", com o objetivo de desenvolver competências e habilidades para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Nesta seção será apresentado o contexto do estágio, os participantes e os procedimentos desenvolvidos.

Contexto do estágio

O contexto de realização do estágio foi uma escola pública, sendo um Centro de Educação de Período Integral (CEPI) que oferece o ensino fundamental dos anos finais (8º e 9º ano) e o ensino médio do Estado de Goiás. A instituição mantém convênio com a PUC Goiás para realização de estágios e disponibilizou condições para a realização das atividades com seus estudantes. O estágio foi realizado no período matutino, que era o turno de aula dos estudantes de Psicologia.

Participantes

Participaram do estágio os 10 estudantes do curso de Psicologia da PUC Goiás, devidamente matriculados na disciplina de "Pesquisa e Prática em Psicologia Escolar e Educacional", a professora-orientadora e monitoras, bem como estudantes do CEPI do ensino fundamental dos anos finais (8º e 9º ano) e do ensino médio, a equipe de direção, professores e funcionários da escola.

Procedimentos

Antes do primeiro contato com a instituição de ensino, os estagiários, juntamente com a professora-orientadora e monitoras, se reuniram na faculdade para realizar estudos e discussões sobre o papel do psicólogo escolar e educacional e planejar as atividades de estágio. E ainda para discutir questões importantes para a realização das atividades, considerando as competências científicas e profissionais preconizadas nas DCN/2023, como: empregar métodos e conceitos científicos da Psicologia e das ciências afins; estabelecer relações apropriadas com os colegas e com os participantes da escola; atentar-se para a postura em relação vestimentas e uso de crachá para identificação como estudante de Psicologia da PUC Goiás. Foi planejado que os estagiários desenvolveriam as atividades na escola em duplas.

Também foram realizadas orientações sobre o registro das atividades de estágio em um diário de campo, para serem discutidas nas reuniões de supervisão e para subsidiar a elaboração de reflexões posteriores e do relatório de estágio. Segundo Braz-Aquino e Gomes (2014), o diário de campo possibilita o aprofundamento e uma maior compreensão sobre a realidade da escola e dos seus participantes.

A fim de desenvolver o estágio do núcleo comum, foram realizadas oito visitas na escola, abrangendo: contato com a direção e conhecimento inicial da instituição; observação de aulas, com o objetivo de conhecer os estudantes do CEPI e as características das aulas; aplicação de questionários com estudantes e professores; realização

de atividades coletivas com as turmas. Ao realizar as atividades em sala de aula os estagiários foram divididos em dupla e cada uma delas ficou responsável por uma turma 8º e 9º ano, 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. A seguir as visitas são descritas com maior detalhamento.

1ª visita - Foi o primeiro contato com a direção da escola. Neste momento foram feitas as devidas apresentações entre os estagiários, a coordenação, os professores e os demais funcionários do CEPI. Em seguida foi realizado um *tour* pela instituição e uma conversa inicial com o diretor sobre alguns aspectos da escola como: os objetivos da escola, os horários e as aulas, que são divididas em específicas, extracurriculares e seletivas. Falou-se também da importância da escola na vida dos estudantes e sobre a proposta de torná-los pessoas autônomas, solidárias e competentes.

2ª visita - Na próxima visita foi aplicado um questionário com os estudantes, com o objetivo de entender a percepção deles sobre a escola, em termos de organização, didática, avaliações pedagógicas e como os próprios estudantes se percebiam em relação a esses aspectos. Ainda no questionário foram citadas algumas opções de temas para o trabalho coletivo com as turmas para que os alunos escolhessem, essa escolha dos temas orientou a sistematização das atividades posteriores.

3ª visita - No encontro seguinte, com a mesma proposta do questionário aplicado com os estudantes, foi aplicado um questionário com os professores. Os questionários foram elaborados pelos estagiários, aplicados e analisados com a supervisão da professora-orientadora. Na análise dos questionários identificou-se que os temas escolhidos pelos alunos foram: "Orientação Profissional" (resultado do questionário: n=74; 54%) e "Relação Interpessoal" (resultado do questionário: n=63; 46%). Na entrevista coletiva realizada com os professores foram apontados os mesmos temas. Assim, estes foram os temas trabalhados nas atividades coletivas.

4ª visita – Foi realizada uma atividade coletiva que teve o objetivo de trabalhar as relações interpessoais, conforme solicitado nos questionários, para isso foi realizada uma dinâmica intitulada: "Teia

de Aranha com Barbante". Para a realização da dinâmica, foi solicitado aos alunos que formassem um círculo fechado e ficassem em pé. Um estagiário assumiu o lugar de instrutor e começou a atividade segurando a ponta do barbante e se apresentou brevemente. Em seguida, foi passado o rolo de barbante para outra pessoa do grupo, mantendo uma extremidade do fio consigo. Cada participante que recebia o rolo de barbante segurava o fio, se apresentava e compartilhava uma curiosidade sobre si, além de repetir uma informação sobre a pessoa que lhe passou o barbante. Esse processo continuou até que todos tivessem se apresentado e compartilhado informações sobre si e sobre a pessoa que lhes passou o barbante. Ao final, todos estavam segurando uma parte do barbante, formando uma teia interligada.

5ª visita – No encontro seguinte foi realizada outra atividade coletiva, ainda com o objetivo de trabalhar as relações interpessoais. Foi realizada uma dinâmica de Quebra-Cabeça. Foram utilizadas 4 vendas e 4 quebra-cabeças. A turma foi dividida em quatro grupos, e cada grupo nomeou um colega que iria montar o quebra-cabeça, sendo informado que este estaria vendado. Os outros integrantes do grupo deveriam orientar verbalmente o colega vendado para montar o quebra-cabeça, sem tocar nas peças ou no colega. As regras foram reforçadas: apenas a pessoa vendada poderia tocar e montar o quebra-cabeça, e os orientadores deveriam guiá-la apenas com palavras. A atividade foi realizada no menor tempo possível, com o tempo sendo cronometrado. A execução da dinâmica envolveu a colocação das vendas nos participantes nomeados e o início da atividade com o sinal de um estagiário, que também cronometrava o tempo. Durante a dinâmica, os estagiários caminharam pela sala para observar como os grupos estavam se comunicando e interagindo.

6ª visita - No outro encontro os estagiários realizaram uma intervenção intitulada "Orientação das Profissões - Caminhos e Possibilidades Após o Ensino Médio". O objetivo foi auxiliar os alunos na exploração das opções de carreira após a conclusão do ensino médio. A abertura do encontro incluiu uma saudação aos partici-

pantes e um agradecimento pela presença de todos. Como forma de quebra-gelo, os alunos foram incentivados a refletir sobre onde se veem daqui a 10 anos, que estilo de vida gostariam de ter, com que tipo de pessoas gostariam de conviver e o que desejariam conquistar com sua profissão.

7ª visita - Na sequência, foi realizada outra atividade com o objetivo de orientação profissional, os alunos participaram de uma reflexão individual. Foram instruídos a pensar em três possíveis carreiras que gostariam de seguir após o ensino médio e a analisar os prós e os contras de cada uma dessas carreiras. Para facilitar a atividade, foram fornecidos papel e caneta para anotarem suas ideias. Posteriormente, os alunos se agruparam para discutir as três possibilidades de carreira escolhidas por cada um. Foram incentivados a utilizar seus celulares para pesquisar mais informações sobre as profissões, caso necessário, para completar a atividade. Após a discussão em grupos, alguns alunos foram convidados a compartilhar suas reflexões com o resto da turma.

8ª visita - Na última visita à escola foi realizada uma atividade de encerramento com os alunos da escola, onde cada dupla de estagiários voltou na sua turma para fazer um agradecimento e finalizar as discussões com os alunos. Depois, foram realizados agradecimentos e fechamentos com os professores, além de apresentar a eles o resultado do estágio e o relatório final.

É importante destacar que após cada visita na escola foram realizadas reuniões na universidade para orientação com a professora-orientadora, com discussões que retomavam a base teórica sobre a Psicologia Escolar e Educacional, com reflexões sobre a realidade encontrada na escola.

Resultados e Discussão

As intervenções foram realizadas com o objetivo atender as temáticas solicitadas pelos alunos e professores nos questionários aplicados. Nas atividades sobre as relações interpessoais foi plane-

jado criar oportunidade para desenvolver com os alunos do CEPI capacidades de comunicação, trabalho em equipe, aceitar as diferenças, autoconhecimento e reconhecimento do outro, confiança mútua, resolução de problemas, paciência e persistência.

As intervenções realizadas evidenciaram a importância do trabalho do psicólogo escolar e educacional no desenvolvimento de competências relacionais e socioemocionais, alinhando-se às premissas da Psicologia Escolar e Educacional, em uma perspectiva crítica, que busca promover práticas educativas inclusivas, emancipatórias e transformadoras (Martínez, 2010).

Na atividade da "Teia de Aranha com Barbante", com foco nas relações interpessoais, o objetivo foi conectar os participantes, foi explicado que essa teia simboliza como todos estão interligados e como as ações e comunicações de cada um impactam os outros. Após a conclusão da dinâmica, houve uma reflexão e discussão guiada por perguntas como: "O que vocês acharam da atividade?", "O que vocês aprenderam sobre seus colegas que não sabiam antes?", "O que essa teia de barbante simboliza para vocês?" As respostas foram exploradas para discutir a importância das relações interpessoais, comunicação eficaz e empatia. Ao se apresentar e compartilhar informações, os alunos praticaram habilidades de comunicação e escuta ativa, essenciais nas relações interpessoais, garantindo que todos se sintam ouvidos e compreendidos. Ao lembrar e repetir informações dos colegas, os participantes perceberam a importância de prestar atenção e valorizar o que os outros dizem, construindo empatia e respeito. Conhecer mais sobre os colegas contribuiu para o fortalecimento (ou criação) de laços interpessoais e criou uma base para relacionamentos mais profundos e significativos. A atividade possibilitou aos alunos a vivência prática sobre as relações interpessoais, conforme apontado por Lima, Martins e Nunes (2023), ao destacar que o ambiente escolar deve ser compreendido como um espaço de formação de vínculos saudáveis.

A atividade com o Quebra-Cabeça teve o objetivo desenvolver habilidades de comunicação assertiva, liderança, aceitar o diferente,

trabalho em equipe e reconhecimento das próprias habilidades. Após a conclusão da atividade, houve uma discussão e reflexão guiada por perguntas como: "O que vocês acharam da atividade?", "O que ajudou a montar o quebra-cabeça?", "Por que acham que determinado grupo terminou primeiro?", "Quais foram as maiores dificuldades?", "Como se sentiram orientando e sendo orientados?", "O que funcionou bem e o que poderia ser melhorado?" O *feedback* foi discutido para permitir que o grupo aprendesse e crescesse junto, aprimorando suas habilidades de trabalho em equipe.

Nesta atividade os alunos perceberam que o grupo que conseguiu ter uma comunicação mais assertiva apresentou melhor desempenho. Os alunos perceberam que as relações interpessoais devem ser consideradas em vários aspectos. Primeiro, a comunicação: a pessoa vendada dependia completamente das instruções dos colegas para montar o quebra-cabeça, destacando a necessidade de comunicação clara e precisa. Segundo, a confiança mútua: o participante vendado precisava confiar nos colegas para orientá-lo corretamente, reforçando a ideia de que a confiança é crucial no trabalho em equipe. Terceiro, a resolução de problemas: a equipe precisava adaptar suas estratégias de comunicação e instruções à medida que surgiam desafios, exigindo criatividade e pensamento crítico. Quarto, paciência e persistência: a atividade pode ser frustrante, exigindo paciência e persistência de todos os membros do grupo. E, por último, empatia e suporte emocional: compreender que o colega vendado tinha uma limitação temporária (a venda), sendo necessária a empatia e a habilidade de apoiar os outros em suas dificuldades.

É importante destacar que ao final de cada atividade, os estagiários agradeciam a participação de todos e expressavam a expectativa de que as dinâmicas tenham ajudado os alunos a se conectarem melhor e a refletirem sobre a importância das relações interpessoais. A professora-orientadora também se colocava à disposição para conversar mais, caso alguém desejasse.

A partir da atividade com o Quebra-Cabeça, observou-se que a comunicação assertiva, a liderança compartilhada e o respeito às

diferenças foram competências mobilizadas no grupo, aspectos que remetem à necessidade de práticas educativas que considerem a complexidade das interações sociais (Brasil, 2017). Como defendem Souza (2009) e Barbosa e Souza (2012), o psicólogo escolar e educacional deve atuar promovendo práticas pedagógicas que rompam com a lógica individualizante e promovam espaços colaborativos de aprendizagem, o que foi efetivamente estimulado nas dinâmicas propostas.

Também foi possível analisar que nas atividades foram realizados compartilhamentos e trocas que podem ter contribuído com desenvolvimento de competências fundamentais para o investimento em relações interpessoais saudáveis e respeitosas. Como discute Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das pessoas depende das interações sociais e das características dos contextos em que estão inseridas, dessa forma, entendemos que as atividades realizadas pelos estagiários geraram um espaço fértil para o desenvolvimento dos alunos do CEPI.

Na atividade "Orientação das Profissões - Caminhos e possibilidades após o Ensino Médio" observou-se que os alunos conseguiram expor o estilo de vida que gostariam de ter, com que tipo de pessoas gostariam de conviver e o que desejavam conquistar com sua profissão. Quando foi pedido aos alunos na atividade de reflexão individual, da qual foram instruídos a pensar em três possíveis carreiras que gostariam de seguir após o ensino médio e a analisar os prós e os contras de cada uma, os alunos já apresentaram um pouco de dificuldade para delimitar as vantagens e desvantagens das profissões escolhidas. Ao agrupar os alunos em trios foi possibilitado que discutissem entre si suas escolhas.

Durante o compartilhamento das reflexões e discussão coletiva, foi percebido que nem sempre os alunos têm conhecimento suficiente para realizar sua escolha profissional. Com o auxílio das questões postas para os alunos (O que descobriram que não sabiam antes? Alguma profissão se destacou mais após a análise? Alguma profissão perdeu o sentido após analisar os contras?), os alunos chegaram à

conclusão de que é importante pesquisar e planejar a carreira desde cedo, é relevante conversar com profissionais da área para entender melhor as vantagens e desvantagens de cada profissão, exemplificando com casos de pessoas que descobriram aspectos positivos e negativos de suas carreiras. Observou-se que se deve considerar a escolha do curso e da instituição de ensino, além das opções de faculdades públicas e privadas, bolsas de estudo e programas de financiamento.

Os encontros sobre as profissões foram encerrados com agradecimentos pela participação de todos e com compartilhamento da expectativa de que a dinâmica tenha contribuído com uma maior compreensão sobre a escolha profissional. Foi deixada aberta a possibilidade de conversas adicionais para aqueles que desejassem.

As atividades de orientação profissional possibilitaram observar a importância de ações pedagógicas que incentivem a reflexão crítica sobre projetos de vida, considerar a necessidade de preparar os estudantes para a complexidade do mundo contemporâneo, conforme propõe Morin (2000). A dificuldade dos alunos do CEPI em delimitar vantagens e desvantagens das profissões escolhidas evidencia a necessidade de espaços escolares estruturados para a construção do projeto de vida, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017).

Assim, a intervenção no campo da orientação profissional mostrou-se coerente com o entendimento de que a escola deve assumir um papel ativo na formação integral dos estudantes, promovendo a autonomia e o protagonismo juvenil (Brasil, 2017). A realização da atividade coletiva, com a socialização das descobertas e reflexões permitiu aos alunos o exercício da análise crítica e ampliou sua compreensão sobre as exigências do mercado de trabalho e os diferentes caminhos profissionais possíveis.

Ainda, a metodologia adotada nas intervenções reafirmou a importância de práticas em Psicologia Escolar e Educacional que respeitem a diversidade e as especificidades dos sujeitos, com foco em atividades coletivas (Marinho-Araújo, 2014). A valorização da escuta ativa e do reconhecimento das experiências singulares dos

estudantes nas atividades realizadas aponta para uma atuação que busca efetivamente fortalecer o protagonismo juvenil e fomentar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Considerações finais

O presente capítulo apresentou um relato de experiência de estágio do núcleo comum, cujas intervenções foram planejadas e executadas com base nas demandas identificadas na análise institucional e apontadas por estudantes e professores, voltadas para o fortalecimento das relações interpessoais e orientação profissional.

Em consonância com a fundamentação teórica adotada, ficou evidente que a atuação do psicólogo escolar e educacional deve transcender a lógica individualizante das dificuldades escolares, articulando-se a práticas emancipatórias que contemplem as dimensões sociais, institucionais e culturais da experiência educativa (Marinho-Araújo, 2014; Martínez, 2010). A valorização das experiências singulares dos estudantes, a escuta ativa e o estímulo ao protagonismo juvenil foram elementos importantes nas atividades realizadas, promovendo espaços de diálogo, desenvolvimento de habilidades e formação de sujeitos críticos e participativos.

A prática supervisionada relatada neste capítulo encontra respaldo legal nas DCN do curso de Psicologia e nas normativas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019, 2022, 2025). A experiência possibilitou aos estagiários a vivência concreta dos princípios teórico-metodológicos discutidos em sua formação, em especial, da área de Psicologia Escolar e Educacional. E indicou que o estágio do núcleo comum pode contribuir com o desenvolvimento e a consolidação de competências científicas e profissionais, que são fundamentais para uma prática profissional ética, crítica e comprometida com a transformação social.

É importante ressaltar que os encontros com os alunos do CEPI geraram condições para iniciar diálogos e trocas em direção ao desenvolvimento das relações interpessoais, no entanto, tais pro-

cessos demandam um trabalho contínuo e constante. As oito visitas realizadas no estágio movimentaram o ambiente escolar e podem ter possibilitado à escola uma nova forma de perceber o trabalho do psicólogo escolar e educacional, como afirma Braz-Aquino e Gomes (2016). Entretanto, não são suficientes para transformações significativas, considerando a complexidade da subjetividade humana, dos contextos relacionais e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 2007). Por isso, defende-se que os psicólogos escolares e educacionais devem participar do cotidiano da escola, pois ações pontuais não atendem a diversidade de fatores e a dinâmica das relações que constituem o ambiente escolar e o processo educativo (Marinho-Araújo, 2014; Guzzo *et al*., 2010; Lima; Martins; Nunes, 2023).

Em síntese, as intervenções realizadas também foram relevantes para a formação dos estudantes de Psicologia por mostraram que, ao atuar de forma crítica, colaborativa e emancipatória, o psicólogo escolar e educacional potencializa o papel da escola como espaço de desenvolvimento humano integral, reafirmando o compromisso da Psicologia Escolar e Educacional com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Referências

ARROYO, M. G. **Escola:** território de sujeitos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 abr. 2025.

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

BRASIL. Resolução CNE/CES n°1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de outubro de 2023, Seção 1, pp. 55-57.

BRAZ-AQUINO, F. de S.; GOMES, A. R. Estágio em Psicologia Escolar: apontamentos sobre a formação e atuação profissional. *In:* DAZZANI, M.V.M.; SOUZA, V.L.T. (org.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2016. p. 141-157.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP n° 23**, de 25 de setembro de 2022. Dispõe sobre as especialidades da profissão de psicólogo. Brasília, DF: CFP, 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-23-de-13-de-outubro-de-2022-437945688. Acesso em: 10 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Documento de orientação sobre estágios de graduação em Psicologia**. Brasília, DF: CFP, 2024. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2024/12/cartilha_estagio_WEB-1.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n° 5, de 3 de fevereiro de 2025. Estabelece normas de atuação para psicólogas e psicólogos no exercício profissional da orientação, supervisão e coordenação de estágio em psicologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 fev. 2025.

GUZZO, R. S. L. A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. *In:* MARTINEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p. 17-30.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A.S.C.; MOREIRA, A.P.G.; TIZZEI, R.P.; SILVA NETO, W.M.de F. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012. Acesso em: 17 mar. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L.R. de; MARTINS, E.B.C.; NUNES, L.G.A. Psicologia Escolar e Serviço Social na educação básica: trilhando caminhos e parcerias. *In:* LIMA, L. R.; NUNES, L. dos G.A.; SILVA, S.M.C. da (org.). **Práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional**: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p.123-152.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In:* GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014. p. 153-175.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. *In:* CAMPOS, H.R. (org.). **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017, p.17-48.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 02 mai. 2025.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021. Acesso em: 10 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Reflexões sobre os desafios e as possibilidades para a Psicologia Escolar em Goiás

Alba Cristhiane Santana

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve ensaio sobre as condições da Psicologia Escolar em Goiás, considerando os desafios e as possibilidades para seu desenvolvimento. A reflexão crítica será realizada com base nos trabalhos apresentados neste livro, "Psicologia Escolar e Educacional em Goiás: formação e atuação profissional", com vistas a sintetizar as questões levantadas pelas(os) autoras[16](es) sobre a prática nesta área.

A Psicologia Escolar é compreendida a partir de uma perspectiva crítica, fundamentada nos estudos de Vigotski (2003, 2021), que percebe a constituição histórico-cultural do ser humano e o desenvolvimento do seu pensamento nas relações sociais e políticas concretas que vivencia ao longo da vida. Falar em perspectiva crítica na Psicologia Escolar, pressupõe uma contraposição às concepções hegemônicas, que historicamente focalizam os problemas de escolarização no indivíduo, apoiando o discurso em modelos biomédicos, que naturalizam a ideia de que o processo de desenvolvimento depende do sujeito e de seu esforço,

16 Será utilizado o gênero feminino para se referir às profissionais de Psicologia, com o objetivo de dar visibilidade à maioria de mulheres que compõem a profissão no Brasil (Conselho Federal de Psicologia, 2022a).

desconsiderando aspectos socioculturais, históricos, políticos e econômicos (Guzzo; Ribeiro, 2019).

E ainda isenta a escola, os contextos relacionais e os processos pedagógicos da construção das dificuldades de aprendizagem, que são vistas de forma centralizada, oriundas de transtornos e de fragilidades relacionadas ao sujeito, ora o estudante e sua família, ora o professor e sua prática. Tais questões têm sido exaustivamente estudadas por diferentes autores, que desde as críticas geradas pelos estudos de Patto (2015), na década de 1980, vêm denunciando uma prática psicológica que desconsidera os contextos em que a escola e seus participantes estão inseridos (Guzzo, 2005; Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Patto, 2022).

Na perspectiva crítica, busca-se compreender a serviço "de quem" a Psicologia Escolar trabalha, investigando a historicidade da complexa teia de fatores que constituem o processo educacional e suas dificuldades. Investigar essa historicidade implica em desvelar a origem de tais fatores, considerando-os como produções sociais e históricas, que não são neutras, pelo contrário, apresentam intencionalidades políticas. Concorda-se com Patto (2022) de que o movimento de compreender a historicidade dos fenômenos e suas determinações políticas pode levar as psicólogas a reverem as formas como pensam e se posicionam na sua prática.

A Educação, nessa direção, é vista como um processo amplo, com diferentes dimensões que participam diretamente do desenvolvimento humano, uma prática social que atende fins políticos e ideológicos. Como diz Saviani (2011, p.13): "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Assim, a Psicologia Escolar crítica atua com base em uma compreensão da Educação como um fenômeno social, histórico e político, marcado pela contradição em suas concepções e tensão em suas relações. E, conforme discute Barbosa e Souza (2012, p.164), a relação da Psicologia com a Educação envolve práticas que "ora esteve a

serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora contribuiu para reflexões revolucionárias e emancipatórias". Dessa forma, é preciso estar atento sobre o foco do serviço da Psicologia Escolar, como dito anteriormente, considerando "a quem" o trabalho está atendendo.

Outro aspecto importante da perspectiva crítica em Psicologia Escolar é assumir um compromisso ético-político com a escola e seus participantes, bem como um compromisso social como ciência e profissão. Tal compromisso implica em compreender a escola, como aponta Guzzo (2005), como produtora e produto das relações histórico-sociais, atravessada por interesses do estado, dos gestores e professores, da família, da comunidade etc. Nesse sentido, existe uma complexa rede de relações de interesses individuais e grupais que orientam a prática educacional, que demanda à psicóloga escolar um movimento constante de ação e reflexão, considerando as questões da escola e de seus participantes a partir de tal complexidade.

Compreender a Psicologia Escolar com base em uma perspectiva crítica requer assumir um posicionamento político definido em relação à Educação e ao papel social da Psicologia, bem como evidenciar as relações entre a escola e a sociedade no contexto histórico do capitalismo e das desigualdades sociais. E, como discute Meira (2003), a crítica promove a ideia de superar o modelo clínico de atuação, que sustenta processos de culpabilização dos alunos pela psicologização e patologização dos problemas educacionais, com vistas a adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade.

Tal compreensão gera uma revisão das propostas tradicionais de Psicologia Escolar, fundamentada no domínio de conhecimentos sobre o ser humano, a educação, a escola e os processos sociais, políticos e econômicos envolvidos. Segundo Patto (2022, p. 102): "... O psicólogo não é um professor de arte ou um animador cultural que faz 'oficinas' ou 'dinâmicas'. É preciso evidenciar a relação entre os procedimentos propostos e os objetivos específicos que se quer atingir".

A proposta de refletir sobre a Psicologia Escolar em Goiás parte da compreensão teórica e política apresentada. E objetiva contribuir

com o processo de conscientização sobre a própria prática. Ou seja, provocar reflexões e questionamentos sobre as condições de inserção e atuação da psicóloga nos contextos educativos, problematizando as teorias e práticas que naturalizam os fenômenos e dificultam qualquer processo de mudança (Guzzo, 2005; Patto, 2022).

A discussão está organizada nas seguintes seções: algumas informações sobre as profissionais de Psicologia no estado de Goiás; Desafios em relação à atuação em Psicologia Escolar; e Possibilidades para a Psicologia Escolar em Goiás.

Algumas informações sobre as profissionais de Psicologia no estado de Goiás

Compreender as características das profissionais de Psicologia pode contribuir com a percepção sobre as possibilidades e os desafios para a área escolar, pois uma análise contextual depende de conhecimentos sobre os diferentes aspectos envolvidos. Dessa forma, serão abordadas algumas informações sobre as psicólogas do estado.

O último censo da Psicologia brasileira, produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022a), apresenta informações interessantes que podem ajudar a pensar no perfil das psicólogas do estado de Goiás, com foco na atuação em Psicologia Escolar. Segundo Nóbrega e Bastos (2022), esse censo representa o maior levantamento já realizado no país sobre a Psicologia, abrangendo uma amostra de 20.207 participantes, além de abordar um conjunto amplo de aspectos sobre o exercício profissional. Os autores destacam que as informações do censo podem contribuir com reflexões e discussões sobre os desafios da profissão e também as possibilidades que emergem.

As profissionais do estado de Goiás que responderam o censo no período de outubro de 2021 a março de 2022, correspondem a: 76,1% de mulheres e 23,6% de homens. Os dados sobre a faixa etária desse grupo são: 33,5% de 30 a 39 anos, 22,2% até 29 anos, 21,2% de 40 a 49 anos, 17,3% de 50 a 59 anos e 5,8% acima de 60 anos, enfim, um perfil de maioria de mulheres (CFP, 2022a).

Sobre a Psicologia Escolar, vale salientar que a Resolução CFP n° 23/2022 (CFP, 2022b) indica 11 áreas, dentre elas a Psicologia Escolar e Educacional. Em relação às especialidades, o censo (CFP, 2022) indica que no estado de Goiás: 69,9% das profissionais atuam na área clínica; 24,8% na docência; 20,6% na saúde; 19,4% na social; 16,1% na organizacional e do trabalho; 14,9% na avaliação psicológica; *9,9% na escolar e educacional*; 8,5% na hospitalar; 7,6% na neuropsicologia; 5,1% na jurídica; e 2,8% em outras. Observa-se que a somatória dos dados ultrapassa os 100%, isso ocorre porque muitas profissionais atuam em mais de uma área ao mesmo tempo, com predominância de combinações entre a clínica e as outras áreas.

Os dados do estado de Goiás relativos às áreas de atuação são semelhantes aos do país, no que se refere à predominância de profissionais na área clínica e sobre o fato da área escolar aparecer em sétimo lugar como espaço de inserção profissional. Concorda-se com Guzzo, Soligo e Silva (2022) que a aprovação da Lei n° 13.935 em 2019, que torna obrigatório o serviço de Psicologia e Serviço Social na rede pública de educação do país, deve provocar alteração em relação à inserção na área escolar.

Outro dado interessante do censo (CFP, 2022a) se refere ao contexto de trabalho, são apresentadas informações sobre as regiões e, especificamente, no Centro-Oeste, a maioria das psicólogas atuam no setor privado (74,02%), na sequência o setor público (47,96%) e no terceiro setor (16,22%). Em relação à carga horária de trabalho, são apresentados os dados do estado de Goiás, sendo que a maioria das profissionais trabalham de 36 a 50h semanais (44,4%) e acima de 50h (23,7%). É uma situação coerente com o fato das psicólogas atuarem em mais de uma área concomitantemente, contudo, evidencia condições precárias de trabalho.

Em relação à formação continuada das psicólogas que atuam na área escolar, os dados gerais do censo (CFP, 2022a) apontam que a maioria tem curso de especialização *lato sensu* (51,8%), seguido das profissionais que tem mestrado (23,4%) e as que tem doutorado (9,3%). Esse dado é semelhante nas demais áreas de atuação, exceto

no exercício da docência, em que as profissionais com formação *stricto sensu* são a maioria. Sobre os planos para o futuro, as psicólogas escolares manifestaram, em sua maioria, interesse em investir na formação em Psicologia (45,2%), seguido pela vontade de manter o que está fazendo (23,2%).

Em suma, os dados do censo (CFP, 2022a) indicam que temos uma inserção menor na área escolar, em comparação com outras áreas, com a presença de profissionais mulheres, sendo que muitas atuam ao mesmo tempo na clínica. E existe uma maior inserção no setor privado, com uma carga horária semanal elevada.

Outro estudo[17] que serviu de base para análise foi realizado em 2016 com psicólogas da rede pública do estado de Goiás, foram 16 participantes da equipe multiprofissional. Neste estudo, foi identificada uma maioria de mulheres (87,5%), com idade entre 25 a 45 anos (62,5%). Sobre a formação, 81,25% fizeram bacharelado e licenciatura em Psicologia, e 82% fizeram pós-graduação *lato sensu*. Observa-se que são dados coerentes com o censo do CFP (2022a), sendo pertinente ressaltar que a formação em licenciatura realizada pela maioria das psicólogas é interessante para atuar na educação, pois envolve conhecimentos sobre o processo educativo, a didática, a gestão escolar, a prática docente, as políticas educacionais, dentre outros.

No estudo de 2016 também investigamos a área dos cursos de pós-graduação *lato sensu* realizados pelas psicólogas escolares: 41% realizou uma formação na área clínica, 36% na área da educação, 13% na organizacional, 5% na área da saúde e 5% na área do trânsito. Chama a atenção a quantidade de profissionais que buscaram aperfeiçoamento na área clínica, apesar de atuarem na educação, lembrando que é comum no curso de Psicologia a predominância de disciplinas da área clínica, em detrimento das demais áreas (Neves, 2007).

17 Investigação realizada junto com Bruna de Castro Pontual Brotherhood, na PUC Goiás, com o projeto de Iniciação Científica: Mapeamento de Psicólogos Escolares da rede pública de Goiânia.

Sobre as condições de trabalho, a maioria das psicólogas tinham carga horária semanal de 40h. Em comparação com os dados do censo (CFP, 2022a), nota-se que nos últimos anos houve um aumento da carga horária. As participantes do estudo desenvolviam trabalho itinerante nas escolas estaduais, com a maioria (56,25%) responsável por mais de 4 escolas. Percebe-se que é um desafio para a prática em Psicologia Escolar ser responsável por mais de 5 escolas, considerando todas as demandas dos contextos escolares, configurando uma condição precária de trabalho.

Serão acrescentadas nas análises, informações das profissionais de Psicologia que participaram da 2ª Mostra de Práticas em Psicologia Escolar do estado de Goiás, que ocorreu em 2024. Tais informações também podem contribuir com a compreensão do perfil da categoria. Participaram do evento 32 profissionais que trabalham com a área, sendo 13 psicólogas que atuam com docência, na área de Psicologia Escolar e 19 que atuam como psicólogas escolares (Santana, 2024).

Em relação à natureza da instituição, das psicólogas que atuam na docência, 10 estão em Instituição de Ensino Superior (IES) particular e 3 em IES pública. E das psicólogas escolares, 5 atuam em Secretarias municipais de educação, 4 em instituições federais e 10 são contratadas por uma instituição privada (que estabeleceu um contrato com a Secretaria de Estado de Educação), mas atuam em escolas estaduais. Entende-se que essas 10 psicólogas, apesar de atuarem em escolas estaduais, mantém condições de trabalho em uma instituição particular. Essas profissionais desenvolvem um trabalho no formato itinerante, sendo responsáveis entre 5 e 15 escolas, algumas em municípios diferentes, conforme relato apresentado nos resumos (Santana, 2024). Então, no total, 20 profissionais estão em instituição particular e 12 estão em instituição pública, um dado coerente com as informações do censo do CFP (2022), em que a maioria das profissionais da região centro-oeste trabalham no setor privado.

Em síntese, as informações apresentadas sobre as psicólogas do estado de Goiás que atuam na Psicologia Escolar demonstram

que a maioria fez pós-graduação *lato sensu*, atuam em instituições particulares, com uma carga horária elevada e muitas se desdobram em atividades na área clínica. São informações que indicam desafios na atuação em Psicologia Escolar, considerando a carga horária de trabalho e o formato itinerante, com muitas escolas para acompanhar. Por outro lado, o investimento na formação continuada aponta possibilidades de desenvolvimento e de qualificação da prática profissional.

Desafios em relação à atuação em Psicologia Escolar

A Psicologia Escolar é uma área tradicional da profissão, junto com a Clínica e o Trabalho (Antunes, 2011). O histórico de pesquisas do CFP sobre o perfil da Psicologia no Brasil ajuda a compreender como a área foi sendo escolhida pelas profissionais. Em uma pesquisa realizada em 1988 (CFP, 1988) a área escolar ficou em 3º lugar (32,6%), atrás da Clínica (63,3%) e da Organizacional e do Trabalho (35,9%). Em 2001 (CFP, 2001) foi para o 4º lugar (9,2%), atrás da Clínica (54,9%), da Organizacional e do Trabalho (12,6%) e da Saúde (12,4%). Em 2013 (Lhullierf, 2013) ficou em 2º lugar (12%), junto com a Organizacional e do Trabalho (12%), atrás da Saúde (45%); e agora em 2022 (CFP, 2022a) ficou em 7º lugar (9,9%), conforme demonstrado anteriormente.

Assim, os dados indicam que ao longo da história da Psicologia no Brasil, a Psicologia Escolar começa como uma área tradicional, em 3º lugar na escolha das profissionais e chega em 2022 como uma área de interesse menor pela categoria. Essa trajetória de 34 anos que mostra uma diminuição de interesse pela área escolar traz indicativos sobre desafios nesse espaço de atuação.

As informações sobre as características das psicólogas já apresentam alguns desafios, como já foi apontado, considerando a carga horária de trabalho e o formato itinerante. Nesse sentido, é apropriado refletir que a regulamentação da Lei Federal n° 13.935/2019 pode ser uma possibilidade de melhoria das condições de trabalho, por propiciar, provavelmente, a realização de concurso público.

Cabe ressaltar, considerando as possibilidades que uma legislação pode gerar, a existência de políticas públicas no estado de Goiás e em municípios goianos que estimulam a inserção de profissionais de Psicologia na rede pública de educação, além da Lei Federal n° 13.935/2019, conforme apresenta a pesquisa de Nakamura e Santana, descrita neste livro.

A existência de tais políticas demonstra algum interesse de legisladores e/ou gestores públicos pela presença de psicólogas na educação. Entretanto, a referida pesquisa demonstrou uma predominância na legislação de propostas de atuação baseadas em abordagens individualistas, centradas no aluno, seguindo um modelo biomédico e psicométrico. Esse cenário, apresenta desafios para a atuação profissional, ao manter a psicóloga escolar distante das complexidades do contexto escolar e do processo educativo.

A legislação pode criar condições para a inserção, mas também pode gerar expectativas em relação à prática da profissional, a depender das concepções que apresenta. E essas expectativas podem ser potencializadas pela percepção que a sociedade, de modo geral, e os profissionais da educação tem em relação à Psicologia, com ênfase no atendimento clínico individual e na avaliação diagnóstica (Guzzo; Moreira; Mezzalira, 2016; Patto, 2022). E tais expectativas podem se tornar desafios para a atuação da psicóloga na escola.

Outro aspecto que vale destacar é a formação das profissionais que se propõe a atuar nos contextos educacionais, considerando a necessidade de lidar com as expectativas da comunidade escolar (gestão, professores, alunos e família) em relação à sua prática. Em um estudo realizado em 2017[18], foi identificada a pouca (ou nenhuma) procura pelo estágio supervisionado em Psicologia Escolar. A pesquisa foi realizada com estudantes de Psicologia de quatro Instituições de Ensino Superior de Goiânia, em Goiás, e indicou o pouco interesse pela área escolar.

18 Investigação realizada junto com a Lorraine de Oliveira Borges e o Vinícius Borges, na PUC Goiás, com os projetos de Iniciação Científica: Formação em Psicologia Escolar – articulação entre teoria e prática no estágio curricular e Formação em Psicologia Escolar e Educacional – análise de cursos de graduação em Psicologia de Goiânia.

Outra pesquisa, sobre a formação em Psicologia Escolar, apresentada por Miranda e Naama neste livro, investigou disciplinas sobre a área escolar que são ofertadas em cursos de Psicologia em Goiânia. Os dados revelaram que em seis cursos analisados são ofertadas, de modo obrigatório, pelo menos uma disciplina da área. Alguns cursos ofertam outras disciplinas com temáticas que podem contribuir com uma perspectiva crítica do contexto educacional, como direitos humanos, educação inclusiva e políticas públicas, enquanto outros cursos oferecem disciplinas que focalizam temas mais gerais, como orientação profissional e psicologia da pessoa com deficiência.

Neste cenário, é válido pensar que muitas psicólogas desenvolvem ações em contextos educacionais sem uma fundamentação teórica consistente em Psicologia Escolar e com poucos (ou nenhum) conhecimentos sobre a Educação e o ambiente escolar. Nessa condição, a profissional poderá ter dificuldades para lidar com as demandas da instituição de ensino, no sentido de buscar alternativas para uma prática institucional, que considere os fatores relacionais, pedagógicos e socioculturais, para além dos individuais, conforme propõem Marinho-Araújo (2014) e Guzzo (2005).

Ações pontuais na escola, para atender situações emergenciais, com procedimentos restritos a curtos períodos, podem ajudar de forma pontual. Procedimentos como palestras, rodas de conversa, oficinas, dentre outros, podem contribuir com informações e/ou reflexões momentâneas. Contudo, não conseguem colaborar com processos de conscientização e de identificação/superação de dificuldades escolares, uma vez que dependem de intervenções institucionais, devido à complexidade dos fatores envolvidos e, principalmente, da subjetividade das relações, da aprendizagem e do desenvolvimento humano (Vigotski, 2003, 2021).

Por isso, acredita-se que a psicóloga escolar precisa estar presente no dia-a-dia da escola, participando das diversas situações cotidianas e acompanhando outras situações, que podem ser imprevisíveis. As intervenções no contexto escolar precisam ser contínuas, acompanhando o desdobramento das reflexões e discussões. Afinal, a compreensão das

dificuldades na escola, sejam de aprendizagem ou de comportamento ou relacional, implica em uma análise aprofundada da história da situação e do processo de escolarização, visto com multideterminado e inserido em um contexto social e histórico concreto (Meira, 2003).

Então, as condições de trabalho que muitas psicólogas vivenciam no contexto escolar, com ações itinerantes e atendimento a muitas instituições (de 10 a 15, por exemplo), bem como uma formação frágil em relação a essa área, gera desafios que podem comprometer a atuação profissional. E tal comprometimento pode ser ampliado, ao se pensar as expectativas da comunidade escolar e da sociedade em relação à prática da Psicologia na escola.

Possibilidades para a Psicologia Escolar em Goiás

As reflexões sobre os desafios em Psicologia Escolar podem paralisar as pessoas, restringir a ação e enfatizar as queixas ou o silenciamento, devido ao emaranhado de questões envolvidas. Daí, pensar em possibilidades parece ser inalcançável, alguns diriam utópico, por conta do processo histórico de naturalização das dificuldades na Educação.

Afinal, desde os estudos de Patto (2015) são discutidas as limitações de atuações em Psicologia Escolar que focalizem e/ou culpabilizem os indivíduos, mas ainda convivemos com expectativas e práticas que mantém essa proposta. Várias pesquisas indicam que essa forma de atuação não contribui efetivamente com a escola, que são modos de intervenção que foram se consolidando em uma sociedade capitalista, que se sustenta nas desigualdades socioeconômicas, portanto, visa manter a situação como está. No entanto, como aponta Guzzo e Ribeiro (2019, p.305), essas pesquisas "ficam nas universidades, nos laboratórios, gerando publicações científicas que têm pouco ou nenhum impacto na formulação e implementação de transformações na prática pedagógica".

Refletir sobre possibilidades implica, dentre outras coisas, fazer questionamentos variados, problematizando as concepções que

circulam na escola sobre muitas questões: o papel da escola, dos professores, dos alunos, do Estado, das políticas educacionais, da Psicologia etc. E, no caso da Psicologia Escolar, requer entender, discutir e avaliar o papel assumido pela psicóloga no ambiente escolar, com questionamentos que tem o potencial de gerar possibilidades para a atuação na área.

E ainda se destaca a necessidade de problematizar a compreensão de Educação das profissionais de Psicologia. Pode-se considerar uma perspectiva bancária, como discute Freire (2015), que reproduz e mantém os valores que ocultam a realidade política concreta da escola, com ênfase em processos de transmissão e memorização de conteúdo. Ou, pode-se compreender a Educação em uma perspectiva libertadora, de acordo com o autor, que investe na conscientização dos estudantes, na autonomia do pensamento e na reflexão crítica em prol do desvelamento da realidade.

Os trabalhos apresentados neste livro, em sua totalidade, apresentam o objetivo de buscar uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que possa questionar, problematizar e considerar a complexidade dos contextos escolares e do processo educativo. Esse objetivo presente nos trabalhos gera possibilidades de transformação da prática em Psicologia Escolar, pois pode levar as profissionais a investirem em formação continuada que as ajude a se apropriar efetivamente de uma perspectiva crítica, de forma a ultrapassar o nível do discurso e alcançar a ação, a partir de um processo de ação-reflexão-ação.

As profissionais e os estudantes que participaram deste livro demonstraram interesse em investir em uma prática que, segundo Marinho-Araújo (2014, p.161), tenha como foco a "conscientização e empoderamento do coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que, dialeticamente, ressignificam os diversos atores e suas ações".

Os relatos de estágio supervisionado apresentados neste livro mostram que a formação inicial é um espaço fértil para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-metodológicos sobre a área escolar, mesmo considerando a proposta generalista do curso, conforme

preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Psicologia (Brasil, 2023). O estágio nos dois níveis propostos pela DCN, do núcleo comum e das ênfases curriculares, pode proporcionar conhecimentos variados para subsidiar a atuação no ambiente educacional.

O processo de conscientização proposto para a atuação em Psicologia Escolar deve acontecer também na formação inicial, com os estudantes de Psicologia. A conscientização é compreendida, de acordo com Guzzo (2005, p.27), como um: "processo de transformação pessoal e social vivido por quem é oprimido na descoberta de sua realidade. É mais do que uma mudança de opinião sobre a realidade, é a mudança na forma de se relacionar com o mundo". A experiência possibilitada no estágio em Psicologia Escolar, por exemplo, pode oportunizar aos estudantes o contato com a dinâmica das relações e dos processos que compõem o cotidiano de uma escola, demonstrando que o processo de escolarização ultrapassa a ideia de mera transmissão de conteúdo.

Assim, a formação inicial (e também a continuada) de psicólogas escolares gera possibilidades para o desenvolvimento de práticas que consigam atender as especificidades do contexto escolar. É no processo formativo que as futuras profissionais vão construindo, revendo e ressignificando suas concepções sobre a profissão, seu objeto de estudo e sua identidade profissional que irá orientar sua prática (Guzzo *et al*, 2018).

Em relação à Psicologia Escolar, é necessário perceber que existem possibilidades e limites para a atuação, como diz Meira (2003, p.69): "evidentemente não depende apenas do psicólogo escolar, por mais crítico e competente que seja, a resolução dos problemas educacionais". E esse pode ser um desafio a ser enfrentado pela psicóloga, ou seja, acreditar que pode sozinha solucionar os problemas escolares.

Enfim, as possibilidades para a Psicologia Escolar em Goiás envolvem a formação inicial e continuada, as políticas públicas sobre a inserção de psicólogas na educação, bem como a disponibilidade em trocar e compartilhar experiências, como ocorreu na 2ª mostra

de práticas e que resultou neste livro. O compartilhamento de conhecimentos e de experiências aproxima e fortalece as profissionais, ampliando as possibilidades para a atuação profissional.

E as reflexões continuam

Não é possível discutir desafios e possibilidades em um formato que tenha início, meio e fim, pois a Psicologia é dinâmica, como toda prática social e humana, portanto, as problematizações e as reflexões são contínuas. Percebem-se avanços nas discussões da área e na presença de psicólogas na Educação em Goiás. Por exemplo, a 1ª Mostra de Práticas em Psicologia Escolar do estado de Goiás, que ocorreu em 2018, contou com aproximadamente 250 participantes e 23 trabalhos e a 2ª Mostra que ocorreu em 2024 contou com aproximadamente 500 participantes e 44 trabalhos, o número de participantes praticamente dobrou.

A aprovação da Lei Federal n° 13.935/2019 é um marco importante para esse avanço, mesmo que ainda tenhamos que lutar para sua implantação e consolidação, já existem mobilizações ocorrendo no executivo e no poder judiciário, pois o Ministério Público está atento e também o Ministério da Educação (MEC). Vale citar o documento produzido pelo MEC, em parceria com outras entidades, para subsidiar a implantação da referida lei e que foi publicado esse ano (MEC, 2025).

E, para finalizar, destaca-se a importância de mais pesquisas que ampliem as discussões em Psicologia Escolar e contribuam com a apropriação crítica de conhecimentos sobre o processo educacional e o ambiente escolar no estado de Goiás. Pesquisas que reforcem continuamente as concepções de que os fenômenos escolares não se encerram no sujeito, mas envolvem uma teia complexa de elementos e contextos. Por fim, que possamos lutar e contribuir juntas pelo fortalecimento da Psicologia e, especificamente, da Psicologia Escolar, como ciência e profissão.

Referências

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

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.16, n. 1, p.163-173, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES n°1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de outubro de 2023, Seção 1, pp. 55-57.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro**? São Paulo: EDICON, 1988. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/QuemPsicologoBrasileiro.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Pesquisa feita junto aos Associados do Conselho Federal de Psicologia**: Relatório Final. 2001. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa_WHO.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Quem faz a psicologia brasileira**?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1a edição. Volume 1. Brasília: CFP, 2022a.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022**. Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007; nº 3, de 5 de fevereiro de 2016; nº 18, de 5 de setembro de 2019. Brasília, DF: CFP, 2022b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-23-de-13-de-outubro-de-2022-437945688. Acesso em: 15 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUZZO, R.S.L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. *In:* MARTINEZ, A.M. (org.), **Psicologia escolar e compromisso social:** novos discursos, novas práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005, p. 17-30.

GUZZO, R.S.L.; MEZZALIRA, A.S.C.; WEBER, M.A.L; SANT'ANA, I.M.; SILVA, AS.S.G.T. Psicologia escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. *In:* SOUZA, V.L.T.; AQUINO, F.S.B.; GUZZO, R.S.L.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. (orgs), **Psicologia escolar crítica:** atuações emancipatórias nas escolas públicas. São Paulo: Editora Alínea, 2018, p.143-162.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. *In:* DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alínea, 2016. p. 21-36.

GUZZO, R.S.L.; RIBEIRO, F.M. Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 298-312, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a17.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

GUZZO, R.S.L.; SOLIGO, A.; SILVA, A.P.S. As trajetórias de profissionais de Psicologia: questões para a formação. *In:* CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira**?: um olhar sobre o presente. vol.1. Brasília: CFP, 2022, p.86-101.

LHULLIER, L.A. (org.). **Quem é a Psicóloga brasileira**? Mulher, Psicologia e Trabalho. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Quem_e_a_Psicologa_brasileira.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

MARINHO-ARAUJO, C.M. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In*: GUZZO, R.S.L. (org.). **Psicologia Escolar:** desafios e bastidores da educação pública. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.153-176.

MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, S. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2014.

MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. *In*: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (org.). **Psicologia escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólog, 2003, p. 13-78.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Documento de subsídios para a implementação da lei 13.935/2019**, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/inclusao-de-psicologia--e-servico-social-na-educacao-e-debatida/DocumentodeSubsdiosparaaImplementaodaLei13.9352019VFinal.pdf. Acesso em:15 mar. 2025.

NEVES, M.M.B.J. Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. *In:* CAMPOS, H.R. (org.). **Formação em Psicologia Escolar**: realidades e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.49-67.

NÓBREGA, A.S.F.A.; BASTOS, A.V.B. Apresentação. *In:* CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira**?: um olhar sobre o presente. vol.1. Brasília: CFP, 2022, p.6-9.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, M.H.S. Para escrever a história da Psicologia: resumo de uma experiência. *In*: PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. 2. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022, p.100-111.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SANTANA, A.C. **Caderno de Resumos da 2ª Mostra de Práticas de Psicologia Escolar do Estado de Goiás**. Goiânia, GO: Conselho Regional de Psicologia 9ª região, 2024. Disponível em: https://www.crp09.org.br/portal/comunicacao/publicacoes-crp09. Acesso em: 15 mar. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Textos originais de diferentes datas).

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Trad. S.C. Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021. (Textos originais de 1931).

SOBRE OS AUTORES

Adrillenne Pinheiro Silva Rezende

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), na linha de pesquisa de Processos Psicossociais. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora do grupo de pesquisa da Infância, Família e Sociedade (GIFS) - PUC Goiás.
Email: adrillenne.psi@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7620397456217913

Alba Cristhiane Santana

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Mestrado em Psicologia pela PUC Goiás. Especialização em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Professora Associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) em cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado). Diretora da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) – Gestão 2023-2025. Colaboradora da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional

de Psicologia de Goiás (CRP09), no período de 2013 a 2025. Atuação com os seguintes temas: psicologia escolar/educacional, formação de professores, educação básica e superior, mediação pedagógica e afetividade.
Email: alba_mata@ufg.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6813258598750106

Amanda Karolline da Silva

Psicóloga pela Faculdade Alves Faria (ALFA). Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade Book Play. Psicóloga escolar no Instituto Hortense, atuando na rede pública de educação do estado de Goiás. Experiência em: suporte emocional na área hospitalar, de saúde e escolar; escuta qualificada, acolhimento, identificação de dificuldades, acompanhamento individualizado; promoção de bem-estar da comunidade escolar; educação inclusiva.
E-mail: amanda.silva@institutohortense.org.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1874414267095145

Andressa Moraes Ferreira

Acadêmica do 8º período do curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Participou de projetos voluntários no início de sua formação na Escola de Circo Dom Fernando, no Centro de Educação Comunitária de Meninas e Meninos e no Programa de Gerontologia Social, além da presença em congressos, palestras, cursos e ligas acadêmicas. Possui interesse nas áreas de psicologia clínica e práticas psicossociais, de desenvolvimento e educação infantil, de avaliação psicológica e dinâmica familiar.
E-mail:andressarvgo@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0047528389189709

Anna Carime Souza

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Psicologia Escolar pela PUC Goiás e em Processos educacionais na saúde pelo Instituto Sírio Libanês. Psicóloga escolar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG. Colaboradora da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia de Goiás (CRP09). Coordena o projeto de extensão "Rompendo o silêncio", de prevenção e enfrentamento à violência contra adolescentes e jovens.

Email: annacarime@ufg.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9529431896889869

Bruna Ferreira Moraes

Acadêmica do 8º período do curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Participou de projetos voluntários da PUC, como o Programa de Inclusão Social (PRIS) no projeto Alfadown, e no Programa de Gerontologia Social (PGS). Possui interesse nas áreas de psicologia clínica e escolar.

E-mail: brunaferreiramoraes11@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1251151114635332

Daniella Rodrigues Miranda Naama

Psicóloga pela Universidade de Rio Verde (UniRV). Pós-Graduada em Neuropsicologia pela Universidade Faveni. Atuou como bolsista de iniciação científica e gestora de marketing do LAPEE – UniRV. Atua com psicoterapia para adultos, adolescentes e crianças, avaliação neuropsicológica, acolhimento em processo de luto e orientação profissional. Realiza atendimentos online para adolescentes e adultos.

E-mail: daniellarodrigues.psico@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5322158353051225

Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutor em Psicologia pela PUC Goiás. Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Docente da PUC Goiás: Escola de Ciências Sociais e da Saúde (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia - PSSP) e Escola de Formação de Professores e Humanidades (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE). Coordenador do GT: A Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Coordenador do Grupo de Pesquisa da Infância, Família e Sociedade (PSSP) e integrante do grupo: Juventude e Educação (PPGE).

Email: divino.psi@pucgoiás.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2861290567624956

Enny Stefani Alves de Oliveira

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia Escolar e Educacional pela FAVENI. Especialização em Gestalt Terapia no Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt Terapia de Goiânia. Psicóloga Escolar na Secretaria Municipal de Educação do município de Senador Canedo/GO.

E-mail: ennyalvespsi@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3719542027629885

Fabiana Darc Miranda

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com ênfase em Psicologia Educacional. Docente na Universidade de Rio Verde (UniRV). Desenvolve pesquisas e estudos nas áreas de psicologia educacional/escolar; psicologia escolar inclusiva e educação inclusiva e psicologia social. Organizadora da Obra Psicologia e Serviço Social na Educação, pela Editora Nova Práxis (2020). Responsável pelo LAPEE (Laborátorio de Psicologia Escolar/educacional e Processos educativos da UniRV);
E-mail: fabianadarc@unirv.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4714170821084665

Felipe Kazuo da Mata Nakamura

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como docente no curso de Psicologia no Centro Universitário Estácio de Goiás (Estácio Goiás). Psicólogo escolar no SENAC/Goiás. Colaborador na Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia de Goiás (CRP09). Desenvolve pesquisas com ênfase em Psicologia Escolar e Educacional, políticas públicas e formação em Psicologia. Seus principais interesses de pesquisa incluem Psicologia Escolar e Educacional, políticas públicas, formação em Psicologia, gêneros e sexualidade, Psicologia da Arte e Psicologia Histórico-Cultural.
Email: felipe.nakamura@outlook.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4018908564789874

Ivone Félix de Sousa

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestre em Psicologia pela PUC Goiás. Doutora em Ciências do Desenvolvimento Humano pela Universidade Presbiteriana de São Paulo (Mackenzie). Professora de graduação e pós-graduação da PUC Goiás e do Instituto de Pós-Graduação e Graduação (IPOG). Atua nas áreas da educação, saúde, psicometria, pesquisa, desenvolvimento humano e organizacional.
E-mail: ivonefelixsousa@gmail.com.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5574852570677787.

Júlia da Paixão Oliveira Mello e Pargeon

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela École Pratique des Hautes Études – Paris. Especialização em Psicopedagogia pela PUC Goiás e em Abordagens Contemporâneas em Gestão de Conflitos pelo Centro de Ensino, Avaliação e Pesquisa de Goiás. Atualmente é professora e supervisora de estágio do curso de Psicologia da PUC Goiás e da Universidade Paulista - Campus Goiânia.
Email: jmellopargeon@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3338638554567611

Juliana Santos de Souza Hannum

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora e Mestre em Psicologia pela PUC-Goiás, especialista em Genética com ênfase em Aconselhamento Genético. Professora da PUC-Goiás. Experiência na Coordenação do Programa de Referência em Inclusão Social e do Projeto Alfadown. Coordena grupo de estudos sobre Síndrome de Down e Transtorno de Es-

pectro Autista. Enfoca Processos Básicos da Saúde, com temas como Aconselhamento Genético, Estratégias de Enfrentamento e Resiliência.
Email:
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3186381389499396

Larissa Goulart Rodrigues Cardoso

Psicóloga, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Psicologia Escolar pela PUC Goiás, Especialista em Psicologia dos Processos Educativos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Psicóloga escolar do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Goiânia desde 2010.
E-mail: larissagr@gmail.com.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6547212365099355

Lidiane Xavier Sudré

Psicóloga e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB (2013). Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia Escolar e Educacional pela Faveni e Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia dos Processos Educativos pela UFG. Psicóloga Escolar na Secretaria Municipal de Educação do município de Senador Canedo-GO.
E-mail: lidianexavierpsi@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3820236628803311

Lorrane Anastacio Silva

Psicóloga e licenciada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialização em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Foi pesquisadora/bolsista PIBIC/CNPQ na PUC Goiás com pesquisa na área de Psicologia Escolar e Educacional. Colaboradora da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do do Conselho Regional de Psicologia de Goiás (CRP-09). Psicóloga Escolar na Secretaria Municipal de Educação do município de Senador Canedo/GO.

E-mail: psi.lorrane@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9501272873941453

Marcella Oliveira Araujo

Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Gerenciamento de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Psicóloga escolar educacional há 16 anos, com atuação em seis estados em contextos públicos e privados. Foi professora universitária entre 2016 a 2021, na Universidade Federal de Santa Catarina e na Faculdade CESUSC nos cursos de Psicologia, Administração, Direito, Pedagogia, Nutrição e Licenciaturas. Foi membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia da Faculdade CESUSC. Atua principalmente nos seguintes temas: famílias, bebês, desenvolvimento neuropsicológico, educação e psicologia histórico-cultural. É supervisora de psicólogos escolares do Instituto Hortense que atuam na rede pública de educação do estado de Goiás.

Email: marcella.araujo@institutohortense.org.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4446728486018482

Nathália Vitor Fernandes Vieira

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pela Faculdade Iguaçu. Mestranda no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC Goiás, na linha Saúde: Processos, Avaliação e Intervenção. Professora no curso de Psicologia da PUC Goiás.
Email: nathalia.vitor@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6838908230627585

Tainá Dal Bosco Silva

Psicóloga e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia UFG. Psicóloga na Secretaria Municipal de Educação de Nerópolis/GO. Colaboradora na Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia de Goiás (CRP-09). Desenvolve trabalho na área de Psicologia Escolar, com foco em educação inclusiva e orientação à queixa escolar. Professora universitária na Universidade Paulista (UNIP), campus Goiânia, onde ministra disciplinas como Psicologia Escolar e Educacional, Intervenção Psicológica na Queixa Escolar (estágio), Educação Inclusiva, entre outras.
E-mail: tainadalbosco@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2475374586010062

Thales Cavalcanti e Castro

Psicólogo pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Psicologia pela UFG. Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Brasileira de

Educação e Cultura (FABEC) e em Psicoterapia Analítico-Comportamental pelo Instituto Goiano de Análise do Comportamento (IGAC). Psicólogo escolar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG.
Email: thales@ufg.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2589129556784748

Vinícius Pires da Silva

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestrando em Psicologia pela PUC Goiás. Atualmente é concursado na Secretaria de Estado da Educação de Goiás.
E-mail: viniciuspsf@gmail.com.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0306989953465177.

CRP 09
GOIÁS
CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA

ISBN: 978-65-5253-375-3