



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E A ATUAÇÃO EMERGENTE  
NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL**

**Ana Carolina Ferreira Francisco**

Brasília, novembro de 2025



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**PSICOLOGIA ESCOLAR E A ATUAÇÃO EMERGENTE  
NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL**

**Ana Carolina Ferreira Francisco**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> CLAISY MARIA MARINHO-ARAUJO**

Brasília, novembro de 2025

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO AVALIADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pollianna Galvão Soares – Membro Externo  
Universidade Federal do Maranhão

---

Dr.<sup>a</sup> Thaisa da Silva Fonseca – Membro Interno  
Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mara Aparecida Lissarassa Weber – Suplente  
Centro Universitário de Brasília

Brasília, novembro de 2025

Dedico esta dissertação de mestrado à minha mãe, Almerinda  
Vieira Ferreira, com quem aprendi: o valor do trabalho,  
a dedicação aos estudos e  
a vocação à Educação!

## AGRADECIMENTOS

É muito comum se ouvir dizer que a pós-graduação é um caminho solitário! Confesso que, para mim, essa afirmação pareceu muito assustadora, já que me reconheço como constituída no(s) e pelo(s) coletivo(s). Viver a intensidade de fazer um mestrado só foi possível porque ressignifiquei isso: a pós-graduação é um caminho de autoria, que se faz caminhando ao lado de muita gente! E são às pessoas a quem agradeço e reverencio na finalização desse processo!

Inicio agradecendo à minha orientadora: Profa. Dra. Claisy Marinho-Araujo. Ela que de fato cumpre esse papel e que mediou inúmeras oportunidades para meu desenvolvimento acadêmico, profissional, como pesquisadora e psicóloga e também pessoal; me ensinou e me inspirou muito sobre Psicologia Escolar e sobre a docência no ensino superior. Isso já seria o suficiente para marcar minha trajetória, mas ela também me acolheu em Brasília, me apresentou lugares e pessoas fantásticas e ampliou minha visão sobre o mundo acadêmico; tudo isso cercado de muitos afetos! Professora Claisy, meu carinho, respeito, admiração e gratidão são imensuráveis.

Algumas das pessoas fantásticas que conheci nesse caminho foram as pesquisadoras e o pesquisador do Laboratório de Psicologia Escolar da UnB, com os quais compartilhei ideias, desafios, avanços e também muitos afetos. Pessoas que exerceram enorme parceria no percurso da minha pesquisa e que se tornaram amigas: Marina Branco, Thaisa Fonseca e Leonardo Nunes, vocês foram fundamentais nesse processo. Léo, aproveito para agradecer, especialmente, sua generosidade e apoio em vários momentos; você é um grande exemplo de pesquisador, profissional e ser humano.

Além do grupo de pesquisa, outros colegas do PGPDE foram muito importantes nesse caminho. Dominique Miranda, obrigada pela acolhida e pela parceria em minha

primeira experiência como monitora no ensino superior. Bia Louzada, minha amiga, não tenho palavras para agradecer a sua amizade, carinho e apoio!

Um dos marcos da minha vivência na pós-graduação foram os estágios na disciplina de Psicologia Escolar. Agradeço a todos(as) estudantes que, generosamente, me possibilitaram desenvolver inúmeras competências ao partilhar tantos momentos significativos. Em especial, agradeço à Erika, João Pedro, Nicole e Rebeca, parceiros na feitura da revisão sistemática da literatura: vocês me inspiram!

Agradeço também aos colegas, técnicos e docentes do PGPDE. Compartilhar essa jornada com vocês foi muito especial.

Destaco minha gratidão à banca que, gentilmente, aceitou o convite para contribuir com meu trabalho. Profa. Pollianna Galvão Soares, Profa. Mara Weber e Dra. Thaisa Fonseca, é uma honra tê-las como avaliadoras da minha dissertação.

Reservo um agradecimento especial às instituições e às psicólogas que aceitaram participar desta pesquisa. A generosidade de vocês em me receberem e compartilharem tanto comigo foi marcante nessa trajetória.

E, fora dos muros da UnB, muitas foram as pessoas que inspiraram e apoiaram minha jornada. Agradeço imensamente à Cintia Mattão e toda sua família, que me acolheram em Brasília, me fazendo sentir-me em casa.

Minha gratidão à equipe, aos parceiros e aos participantes dos projetos da Partilha: tudo o que “fui buscar” e tudo o que “trouxe” tem a ver com vocês! Contar com o suporte de vocês foi fundamental e espero que todos as conquistas desse mestrado reverberem em nosso trabalho.

Agradeço também a todos os meus amigos que me incentivaram, acolheram e entenderam a minha ausência. Destaco meu casal querido, Aline e Lucas, que são verdadeiras inspirações do comprometimento com a pesquisa e com o fazer científico;

obrigada pelas muitas dicas e força em todos os momentos. À Larice e ao Fred, professores da graduação e agora amigos, gratidão por todo apoio para ingressar nessa jornada!

Para finalizar essa lista de agradecimentos, deixei pessoas muito especiais: minha família. Ao meu pai, agradeço todo o apoio e a crença que sempre teve em mim. À minha irmã e minha cunhada, minha gratidão eterna por tudo o que vocês fazem que dá sustentação para que eu possa viver meus processos de desenvolvimento. À minha mãe, só posso dizer que, assim como minhas outras conquistas, essa não seria possível sem você! E ao meu noivo, meu muito obrigada pelo incentivo, pela parceria, pelo apoio, pela compreensão, pelo acolhimento e pelos inúmeros momentos de respiro, você foi imprescindível!

## RESUMO

Considerando campos emergentes para a Psicologia Escolar, este trabalho investigou as possibilidades de atuação da área em instituições de Educação não-formal, localizadas no Distrito Federal, que realizavam atividades educativas com crianças e adolescentes. Os resultados da revisão sistemática da literatura (2000–2024) revelaram a escassez de estudos sobre essa interface e a ausência de produções recentes, justificando a relevância desta investigação nos âmbitos sociais, acadêmicos e científicos. Apoiada em fundamentos teóricos da Psicologia Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa qualitativa desenvolveu-se em três etapas: análise documental de organizações do Terceiro Setor cadastradas no Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA-DF); mapeamento de instituições com psicólogas em suas equipes; aplicação de questionários e realização de entrevistas com quatro profissionais atuantes em Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que ofereciam atividades educativas regulares a crianças e adolescentes. Os resultados evidenciaram que, embora com oferta de oficinas e práticas culturais, esportivas e pedagógicas, as organizações não se caracterizavam como instituições de Educação não-formal, apresentando fragilidades conceituais e ausência de propostas pedagógicas claras, o que limitava seu potencial emancipatório. Observou-se que a Psicologia se consolidou nessas organizações sobretudo na vertente social, com psicólogas ocupando funções técnicas e de gestão, porém sem formação específica em Psicologia Escolar. As entrevistas revelaram, nos contextos pesquisados, tanto a predominância de demandas clínicas e assistenciais quanto a existência de espaços institucionais propícios para a contribuição da Psicologia Escolar, especialmente em atividades coletivas com educandos, formação de educadores sociais e assessoramento pedagógico. Concluiu-se que a Educação não-formal constitui um campo fértil para a atuação institucional da Psicologia Escolar crítica, pautada em práticas

coletivas, participativas e emancipatórias, ocupando espaços de formação continuada, assessoramento às práticas pedagógicas e apoio à gestão institucional. O estudo aponta a importância de ampliar pesquisas e intervenções nesse campo, propondo a criação de programas formativos voltados às psicólogas que atuam em contextos educativos não-formais.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar; Educação não-formal; campos emergentes; atuação profissional; OSCs educativas.

## ABSTRACT

Considering emerging fields for School Psychology, this study investigated the possibilities for the area's professional practice in non-formal education institutions located in Distrito Federal, Brasil, that carry out educational activities with children and adolescents. The systematic literature review (2000–2024) revealed a scarcity of studies on this interface and a lack of recent publications, supporting the relevance of this investigation in social, academic, and scientific terms. Grounded in Critical Psychology and Historical-Cultural Psychology, the qualitative research was conducted in three stages: documentary analysis of Third Sector organizations registered with Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA-DF); mapping institutions with psychologists on their staff; and administering questionnaires and conducting interviews with four professionals working in Civil Society Organizations (CSOs) that offered regular educational activities to children and adolescents. The findings showed that, despite offering workshops and cultural, sports, and pedagogical activities, the organizations did not qualify as non-formal education institutions, presenting conceptual shortcomings and a lack of clear pedagogical proposals, which limited their emancipatory potential. Psychology was found to be consolidated in these organizations primarily through the social branch, with psychologists occupying technical and managerial roles, though without specific training in School Psychology. The interviews revealed, in the researched contexts, both the predominance of clinical and assistance-related demands and the existence of institutional spaces conducive to School Psychology's contributions—especially through collective activities with learners, training for social educators, and pedagogical support. The study concludes that non-formal education constitutes a fertile field for a critical, institutional practice of School Psychology, grounded in collective, participatory, and emancipatory practices, and taking

up roles in continuing education, support for pedagogical practices, and assistance to institutional management. The study highlights the importance of expanding research and interventions in this field and proposes the creation of training programs for psychologists working in non-formal educational contexts.

**Keywords:** School Psychology; Non-formal Education; Emerging áreas; Professional Practice; Educational Non-Governmental Organizations (NGOs).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>23</b>
<b>PSICOLOGIA ESCOLAR: PRESSUPOSTOS PARA ATUAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano .....	23
Psicologia Escolar Crítica e a proposta de atuação institucional .....	26
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>32</b>
<b>PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.....</b>	<b>32</b>
Psicologia Escolar na contemporaneidade: campos emergentes de atuação .....	32
Educação não-formal: definição, finalidades e pontos de atenção .....	38
Educação não-formal nas Organizações da Sociedade Civil.....	43
Psicologia Escolar nas OSCs educativas .....	49
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>55</b>
<b>REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....</b>	<b>55</b>
Categoria 01: Educação não-formal: constituição, finalidades, críticas e diferenciações importantes.....	58
Categoria 02: Educação não-formal e instituições do Terceiro Setor como campos emergentes para a atuação da Psicologia Escolar .....	88
Síntese-analítica sobre a revisão de literatura .....	102
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>104</b>
<b>QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DE ESTUDO .....</b>	<b>104</b>
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>106</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>106</b>
Pressupostos teórico-metodológicos para construção e análise das informações.....	106
Contexto da pesquisa .....	113
Cenário da pesquisa .....	118
Participantes.....	118
Procedimentos Éticos.....	119
Desenho Metodológico .....	119
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>126</b>
<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>126</b>
Pesquisa e análise de sites.....	127
Contato com as possíveis instituições participantes .....	135
Levantamento de informações com psicólogas .....	137
Zonas de Sentido.....	151

<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>166</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>196</b>

## LISTA DE TABELAS

1. Síntese das dimensões da proposta de atuação institucional de Marinho-Araujo (2014, 2015) .....	30
2. Organização das produções em duas categorias.....	56
3. Subcategorias de análise da Categoria 1.....	58
4. Linha histórica das produções analisadas na Categoria 2.....	87
5. Divisão das publicações da Categoria 2: especificidade da Psicologia Escolar em OSCs educativas.....	98
6. Quadro-síntese do desenho metodológico da pesquisa.....	119
7. Quadro-síntese das etapas e resultados da pesquisa.....	125
8. Informações quanto à publicação de documentos e declarações institucionais nos sites.....	126
9. Foco de atuação institucional das OSCs pesquisadas.....	130
10. Caracterização das psicólogas participantes da pesquisa.....	137
11. Caracterização das OSCs participantes da pesquisa, segundo relato das psicólogas .....	140
12. Zonas de Sentido.....	151
13. Zona de Sentido 1.....	151
14. Zona de Sentido 2.....	158

**LISTA DE FIGURAS**

1. Fluxograma da revisão sistemática da literatura.....	56
2. Fluxograma do percurso das etapas 01 e 02 da pesquisa.....	136

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, além da consolidação da perspectiva crítica da Psicologia Escolar, a área vem expandindo seus campos de atuação para contextos como o ensino superior, o ensino médio e a Educação não-formal. Esse alargamento da produção científica e da prática profissional é coerente com a concepção de que o desenvolvimento é contínuo e à compreensão da educação como fenômeno social que ocorre na escola e além dela.

Foi nesse cenário de consolidação de campos emergentes da Psicologia Escolar que se situou este trabalho, visando investigar possibilidades de atuação na Educação não-formal. A pesquisa foi motivada pela defesa de que há espaço para atuação da psicóloga escolar<sup>1</sup> em todas as instituições educativas; para tanto, buscou-se compreender quais seriam as contribuições da área para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento realizados nesses contextos.

Além dessas defesas, esta pesquisa se justificou pelas lacunas encontradas na revisão sistemática de literatura, detalhada no capítulo 3 desta dissertação, a qual buscou compreender o panorama de produções científicas sobre a interface Psicologia Escolar e Educação não-formal no período de 2000 a 2024. Do ponto de vista da Educação não-formal, emergiram a diversidade de práticas e a polissemia conceitual; em relação à Psicologia Escolar, verificou-se escassez e falta de atualização dos estudos. Esses achados justificaram essa investigação por sua relevância acadêmica, social e científica, visando contribuir com a apropriação desse campo de atuação profissional pela Psicologia Escolar.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação será adotado o gênero feminino para referir à atuação profissional na Psicologia, em uma problematização intencional da hegemonia masculina na produção científica.

A mestrandona define, nessa dissertação, a Educação não-formal como uma modalidade educativa intencional, sistematizada e orientada ao desenvolvimento humano, tendo como focos a formação para a cidadania, a participação social e a emancipação dos sujeitos. As ações são planejadas com objetivos formativos explícitos e podem envolver atividades artístico-culturais, educação ambiental, oficinas de formação para o trabalho, projetos de engajamento comunitário, entre outros.

Tais práticas ocorrem em contextos diversos, como movimentos sociais, associações de moradores e de trabalhadores e organizações da sociedade civil, sem que o local, por si, defina a modalidade: o que a caracteriza são as finalidades e as concepções pedagógicas. Não se trata de substituir a escola, nem de operar sob um viés assistencialista; ao contrário, busca-se promover autonomia, leitura crítica da realidade e participação coletiva.

Um dos contextos onde a Educação não-formal é realizada são as Organizações da Sociedade Civil (OSCs): instituições privadas sem fins lucrativos, que integram o Terceiro Setor e desenvolvem atividades de interesse público em diversos campos, dentre eles a educação. Reconhecidas pela Constituição de 1988 e regulamentadas por legislações específicas, como, por exemplo, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, Lei 13.019/2014 (Brasil, 2014), podem firmar parcerias com o Estado para executar e fomentar ações educativas, desde a educação básica até projetos socioculturais.

Para subsidiar a investigação e propostas a partir da pesquisa, este trabalho fundamentou-se na perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano e na Psicologia Escolar Crítica. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é um processo contínuo, não linear e dialético, constituído nas relações sociais e na apropriação ativa das práticas culturais. Depreende-se dessa concepção que é papel

da psicóloga mediar intencionalmente processos que promovam saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; nas últimas décadas, a Psicologia Escolar vem, cada vez mais, referendando seus conhecimentos e atuação nessa concepção.

A Psicologia Escolar crítica é uma vertente teórico-prática que rompe com o modelo tecnicista, medicalizante e individualizante que historicamente culpabilizou estudantes pelo “fracasso escolar”, e passa a compreender os contextos educativos como uma realidade complexa e multideterminada por fatores sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais. Nessa perspectiva, há o deslocamento do foco do atendimento remediativo ao indivíduo para intervenções coletivas e institucionais, orientadas à conscientização e à transformação das condições que produzem desigualdades (Guzzo & Ribeiro, 2019; Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Ancorada nesses pressupostos teóricos, a pesquisa adotou a metodologia qualitativa: uma abordagem interpretativa que insere o pesquisador no contexto natural do fenômeno para compreendê-lo a partir dos sentidos que os próprios sujeitos lhe atribuem, valorizando a intersubjetividade, a reflexividade e o papel do pesquisador como “instrumento” de investigação. Orientada por estratégias indutivas, parte de casos concretos em sua particularidade temporal e local; o objetivo é produzir uma compreensão ampla e profunda do fenômeno, recorrendo a uma combinação articulada de instrumentos, de modo a tornar visíveis múltiplas dimensões da realidade em análise (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009).

A pesquisa foi realizada em três etapas, que corresponderam aos objetivos específicos. Foram realizados procedimentos diversificados como: pesquisa documental nos sites das organizações, aplicação de questionário e realização de entrevistas com as participantes.

Escolheu-se, como contexto para a investigação, as OSCs cadastradas no Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA-DF) que realizavam o *Apoio Socioeducativo em meio aberto*. O CDCA-DF é um órgão deliberativo, de planejamento, controle e gestão da Política Interinstitucional de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Composto por representantes da Administração Pública e da sociedade civil, é responsável por registrar, inscrever e avaliar periodicamente organizações e programas voltadas à infância e adolescência (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2014, 2022). Esse público foi escolhido por, historicamente, ser o foco das práticas educativas não-formais, além de ser a faixa etária correspondente aos estudantes da Educação Básica.

O CDCA prevê quatro regimes de atendimento, dentre eles o “Apoio Socioeducativo em meio aberto”, caracterizado pela realização de ações educativas contínuas, preferencialmente no contraturno escolar, fora do âmbito familiar e escolar. Essas práticas se concretizam em múltiplas atividades formativas: educativas, lúdicas, esportivas, culturais, artísticas e de formação profissional (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2014, 2022)

Foram selecionadas como cenário da pesquisa quatro instituições cadastradas nesse regime, que possuíam site próprio, com atuação local (Distrito Federal) e que realizavam atividades educativas regularmente. Participaram da pesquisa quatro psicólogas que faziam parte do quadro de funcionários dessas OSCs.

Os resultados confirmaram as dificuldades de delimitação do Terceiro Setor e suas contradições estruturais — fragilidades de governança, baixa transparência, heterogeneidade organizacional e risco de atuação semigovernamental nas parcerias — evidenciando que, embora o recorte via CDCA-DF tenha fornecido contornos mais

claros, persistem imprecisões na caracterização das OSCs e na amplitude do regime de atendimento selecionado. Reforça-se, assim, a necessidade de que essas organizações operem na aproximação dos sujeitos aos seus direitos e no fortalecimento da cidadania, evitando a terceirização acrítica de responsabilidades estatais.

Verificou-se que a mera oferta de atividades educativas não configura, por si só, a Educação não-formal: prevalecem a ausência de propostas pedagógicas claras e a tendência a práticas assistencialistas. Embora vinculadas à Assistência Social e sem se reconhecerem como instituições de educação, essas OSCs dispõem de condições para instituir processos intencionais de desenvolvimento.

Constatou-se a presença da Psicologia nas equipes das instituições participantes, inclusive em cargos de gestão, mas com persistente ausência de psicólogas escolares. As profissionais atuam majoritariamente na Psicologia Social e recebem demandas de atendimento clínico e de intervenções assistencialistas, atravessadas pela representação social da psicóloga como cuidadora. Apesar da pouca formação específica em Psicologia Escolar, as participantes reconheceram o potencial de contribuição e demonstraram interesse em participar de uma formação da área para qualificar a atuação nas instituições.

Como contribuição da pesquisa, reforçou-se a defesa de que a Educação não-formal é um campo fértil para atuação institucional da Psicologia Escolar, que poderá ocupar espaços de formação continuada, assessoramento às práticas pedagógicas e apoio à gestão institucional. Além disso, sugeriu-se a realização de uma formação com conhecimentos da área para as psicólogas que atuam em contextos educativos não-formais.

Toda essa pesquisa e seus desdobramentos estão registrados nessa dissertação, que se organizou em duas partes: os três primeiros capítulos apresentam a

fundamentação teórica da pesquisa, discutindo os pressupostos para atuação da Psicologia Escolar, a interface com a Educação não-formal e os achados da revisão sistemática da literatura. A segunda parte é composta pelos objetivos e metodologia da investigação e os resultados; finaliza-se com as considerações finais, seguidas das referências e dos anexos.

Para a abordagem qualitativa, o pesquisador deve assumir um papel ativo, reflexivo e profundamente implicado com o processo, desde as escolhas temáticas ao planejamento e execução da investigação acerca do objeto de estudo. Assim me coloquei<sup>2</sup> neste trabalho, como sujeito-pesquisadora, vivenciando o entrelaçamento acadêmico e científico com minhas experiências e concepções.

Minhas trajetórias pessoal e profissional estão completamente atravessadas pela Educação não-formal. Durante minha adolescência, participei de projetos sociais e culturais e, por perceber – mesmo que sem a clareza de hoje – o cunho educativo daquelas práticas, decidi por ser professora e me formei em Letras, com o desejo de atuar profissionalmente em contextos como aquele que eu vivenciava.

Desde então, atuo com projetos de Educação não-formal, tendo exercido papéis de educadora, coordenadora pedagógica e gestora. Tenho me dedicado, atualmente, à elaboração e execução de projetos formativos para juventudes, educadores e gestores sociais.

Nesse percurso, interessei-me por compreender melhor os processos de desenvolvimento humano, já que eu os via acontecendo em minha prática – foi então que decidi cursar Psicologia. Durante a graduação, conheci a Psicologia Escolar e tive convicção que essa seria minha área de estudo e atuação e, principalmente, percebi as inúmeras contribuições para os projetos e as instituições com as quais eu trabalho.

---

<sup>2</sup> Neste trecho da apresentação, relativo ao Memorial, será adotada a primeira pessoa na narrativa.

Já durante a graduação decidi que aprofundaria os estudos em Psicologia Escolar, motivada pela defesa de “levá-la” para a Educação não-formal. Após me formar, buscando programas de pós-graduação, conheci o PGPDE e, especialmente, o Laboratório de Psicologia Escolar da UnB, que se destacou pelo histórico de investigações em contextos educativos não-formais, coordenados pela Prof<sup>a</sup> Claisy Marinho.

Esta pesquisa, além de todas as justificativas aqui apresentadas, é fruto de convicções que nascem de uma experiência e também do desejo genuíno de contribuir com a qualificação da Educação não-formal brasileira a partir da Psicologia Escolar, colaborando também com a expansão da área. Ao mesmo tempo, já reverberam, no meu fazer cotidiano, as inúmeras competências que este processo me proporcionou.

## CAPÍTULO 1

### PSICOLOGIA ESCOLAR: PRESSUPOSTOS PARA ATUAÇÃO

#### **Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**

A Psicologia Escolar como campo científico e de atuação profissional deve fundamentar-se na ciência psicológica para a produção relevante de conhecimento e para a realização de intervenções lúcidas e eficientes nos contextos educativos. Nas últimas décadas, grande parte das publicações sobre a Psicologia Escolar vem se referendando na Psicologia Histórico-Cultural, com escolhas teórico-conceituais alicerçadas em concepções de desenvolvimento humano que compreendem esse processo na interrelação entre os aspectos sociais, históricos e culturais (Marinho-Araujo, 2016a). Esta dissertação, bem como a concepção de Psicologia Escolar e de Educação não-formal adotada, fundamentam-se nesta perspectiva; nesta seção, serão apresentados alguns pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa realizada e as possibilidades de atuação dela derivadas.

A Psicologia Escolar aqui defendida é comprometida com as questões sociais e com o desenvolvimento dos sujeitos, assumindo um posicionamento crítico e político que se contrapõe à psicologização dos processos educativos e ao caráter individualizante e patologizante de atuações adaptativas e corretivas, como ocorreu nas primeiras décadas de atuação da Psicologia em contextos educativos (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Guzzo & Ribeiro, 2019). Defende-se que a psicóloga escolar deve intervir a favor da transformação social, mediando, intencionalmente, as relações intersubjetivas dos atores educacionais, visando promover processos de conscientização e de desenvolvimento humano (Marinho-Araujo, 2016a). Essa proposta fundamenta-se em concepções de ser humano e de desenvolvimento postuladas pela Psicologia

Histórico-Cultural, especialmente pelo trabalho desenvolvido por Vygotsky (1931/2000), seu maior teórico e representante.

Segundo o autor, o ser humano não é determinado por aspectos biológicos ou ambientais, mas constituído *na e pela* apropriação e transformação ativas das práticas culturais nas quais está inserido, por meio das relações sociais partilhadas no contexto histórico vivenciado. O sujeito interage com a história e a cultura a partir das condições materiais vivenciadas; essa interação modifica o contexto, as relações e o próprio ser humano (Vygotsky, 1931/2000). Para essa teoria, o processo de desenvolvimento é contínuo, não-linear e dialético, não cabendo à Psicologia fazer “correções” e adaptações ancoradas em modelos determinados e deterministas de ser humano, em uma perspectiva remediativa; cabe à ciência psicológica mediar, intencionalmente, saltos qualitativos no desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Marinho-Araujo, 2016a).

Para Vygotsky (1931/2000), o desenvolvimento humano resulta da articulação entre bases biológicas e interações sociais, sendo constituído histórica e culturalmente. A articulação proposta pelo autor no estudo entre a filogênese e a ontogênese revelam que, ao transformar a natureza, o homem primitivo tornou-se um ser cultural, em processo de humanização.

Segundo o autor, as atividades coletivas complexificaram-se ao longo do tempo, suscitando a criação de instrumentos que mediaram a relação entre sujeito, realidade e objeto de ação. A necessidade de partilhar ferramentas e processos de trabalho impulsionou a emergência dos signos. Ao longo do desenvolvimento da comunicação humana, a mediação das relações sociais por meio de signos e seus significados originou trocas simbólicas que oportunizaram o surgimento da linguagem, possibilitando o domínio sobre a própria atividade e, mais adiante, o surgimento da

consciência. Esse movimento histórico favoreceu o aparecimento das funções psicológicas superiores — como atenção voluntária, memória lógica, linguagem e formação de conceitos —, entendidas como processos tipicamente humanos, construídos pela apropriação cultural em contextos de interação social (Vygotsky 1931/2000).

Para Vygotsky (1931/2000) há um processo fundamental para o desenvolvimento psicológico: a mediação. Segundo o autor, as relações humanas com o mundo nunca ocorrem de forma direta, mas construídas por elementos intermediários, que são instrumentos de conexão entre o indivíduo e a atividade, gerando a comunicação nas interações sociais. Nos primórdios da humanidade, esses elos de representação e transformação da realidade eram objetos e materiais físicos; ao longo da filogênese, o ser humano criou signos e símbolos para articular a conexão entre o mundo real e o universo simbólico elaborado psicologicamente (Vygotsky, 1931/2000).

Sob a perspectiva filogenética do desenvolvimento dos processos psicológicos, a mediação realizada por meio da linguagem estrutura o sistema de signos e símbolos e possibilita a transformação de significados e sentidos. Os signos são sinais que representam objetos ou ideias; os símbolos correspondem às interpretações atribuídas a esses signos; o significado refere-se à compreensão histórica e socialmente compartilhada de um signo, orientando as relações e os processos comunicativos. É na circulação desses significados que múltiplos sentidos são produzidos, representando o aspecto mais particularizado e subjetivo desse sistema (Vygotsky, 1931/200).

Ao mediar, intencionalmente, a circulação de significados e sentidos entre os atores do contexto educativo, a psicóloga escolar pode promover espaços de ressignificação e de mudança de paradigmas cristalizados (Marinho-Araujo, 2016a; Soares Fortes, 2014). À medida em que promove a ampliação e a transformação de os

significados e sentidos sobre concepções deterministas de desenvolvimento e aprendizagem, a psicóloga escolar pode mediar diversos processos de conscientização entre os atores institucionais (Marinho-Araujo, 2016a).

Essa perspectiva teórico-epistemológica foi escolhida para esta pesquisa por fundamentar uma atuação crítica e política da Psicologia Escolar. Ao conceber o ser humano como um sujeito ativo em um processo de desenvolvimento contínuo, não determinado, dialético e em relação com o contexto social, histórico e cultural, a Psicologia Histórico Cultural sustenta a proposta de mediação intencional da psicóloga escolar como uma agente promotora de desenvolvimento humano e de emancipação social.

### **Psicologia Escolar Crítica e a proposta de atuação institucional**

A Psicologia Escolar é um campo de produção científica e de atuação profissional oriundo das aproximações entre Psicologia e Educação que ocorreram desde os primórdios do surgimento da Psicologia no Brasil no século XIX (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010). Entre as décadas de 1960 e 1980, a atuação da psicóloga em contextos escolares adotava uma perspectiva tecnicista e medicalizante, que visava diagnosticar, classificar e ajustar os “alunos-problema”, realizando práticas de exclusão e de responsabilização individual pelo fracasso escolar (Guzzo & Ribeiro, 2019). Naquele período, a Psicologia Escolar baseava-se em concepções deterministas e biologizantes para compreensão das queixas escolares, o que resultava em uma conduta de atendimentos individuais com foco remediativo, na culpabilização do aluno e na psicologização das questões educacionais (Marinho-Araujo, 2014, 2015).

A partir da década de 1980, com as críticas internas à Psicologia Escolar e com as transformações socioeconômicas no país, houve um redirecionamento teórico e

metodológico na atuação da psicóloga escolar, especialmente com a adoção de fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Marinho-Araujo, 2014) e a compreensão de que a realidade escolar é complexa e multideterminada (Marinho-Araujo, 2015). O fracasso escolar passou ser compreendido como sendo produzido por determinantes sociais, políticos e econômicos, o que proporcionou o surgimento de novas formas de atuação em Psicologia Escolar, voltada não mais para o ajuste e a correção, mas para a transformação e a conscientização (Guzzo & Ribeiro, 2019).

Esse redirecionamento teórico e metodológico que ocorreu a partir da década de 1980 fez surgir novas propostas para a prática da psicóloga em contextos educativos, conhecidas como a perspectiva crítica da Psicologia Escolar, que alteraram o foco das intervenções com o indivíduo para evidenciar ações com o coletivo; nessa perspectiva, as explicações patologizantes foram substituídas por uma compreensão histórico-cultural dos fenômenos e dos desafios escolares (Marinho-Araujo, 2015). Vale destacar que, embora as propostas de atuação da Psicologia Escolar de antes e depois da década de 1980 sejam discrepantes, elas ainda coexistem no contexto educacional brasileiro (Nunes, 2016). As mudanças históricas na Psicologia Escolar foram também influenciadas pela Psicologia Crítica, tendo como alguns de seus principais representantes Martin-Baró (1996), Pavón-Cuéllar (2021) e Parker (2009).

Martin-Baró (1996) propôs uma reflexão crítica sobre a função social da Psicologia, a qual, em sua forma hegemônica, tem servido historicamente à manutenção das estruturas estabelecidas, adotando modelos individualistas e acríticos, em uma lógica adaptativa, voltada ao ajustamento dos indivíduos a essas estruturas. O autor defendia que o papel da psicóloga, especialmente em contextos de guerra, desigualdades e violências, deve ser de promoção da conscientização dos sujeitos a favor da

transformação da realidade em que se encontram; o conhecimento psicológico deve estar a serviço das minorias populares, visando a libertação das condições de opressão.

Pavón-Cuéllar (2021) faz críticas contundentes à Psicologia tradicional, a qual serve aos interesses das classes dominantes ao reproduzir as ideologias, naturalizar e patologizar as desigualdades, afastando-se das necessidades concretas da população oprimida. Em suas denúncias, o autor afirma que a Psicologia tradicional serve como uma ferramenta de controle social e alerta sobre a urgência da perspectiva crítica desvelar os condicionantes históricos e ideológicos da Psicologia, buscando alternativas que rompam com sua função conservadora, colocando-a serviço da emancipação e da justiça social.

Para Parker (2009), a Psicologia Crítica é uma vertente que busca questionar e transformar os fundamentos, práticas e discursos da Psicologia tradicional, especialmente quanto às suas implicações ideológicas e sua relação com o poder. Para isso, o autor propõe uma reflexividade crítica sobre a própria Psicologia, investigando o fazer psicológico, as teorias e práticas que legitimam desigualdades, patologizam grupos minoritários e servem a interesses hegemônicos.

A escolha, nesta dissertação, para integrar a ênfase que Martín-Baró (1996) confere à conscientização e ao engajamento social, a denúncia de Pavón-Cuéllar (2021) sobre a função ideológica da psicologia tradicional e a formulação conceitual de Parker (2009), auxilia na compreensão da Psicologia Crítica como um campo comprometido com a análise histórica, cultural e política da Psicologia como área e com a construção de alternativas teóricas e práticas emancipadoras. Sob essa influência, a Psicologia Escolar, na perspectiva crítica, configura-se como um campo de estudo, produção de conhecimento e prática profissional que comprehende a realidade escolar como um contexto complexo e multideterminado, recusando explicações reducionistas ou

deterministas para questões educacionais e defendendo uma atuação comprometida com a transformação social (Guzzo & Ribeiro, 2019; Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Diante das possibilidades de reformulação da Psicologia Escolar a partir das influências da Psicologia crítica, novas formas de atuação passaram a ocorrer na área (Guzzo & Ribeiro, 2019). Nesta dissertação será apresentada a proposta elaborada por Marinho-Araujo (2014, 2015), um modelo de intervenção institucional, ancorado na perspectiva crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, que fundamentou esta pesquisa e as proposições dela derivadas.

Para Marinho-Araujo (2014, 2015), o papel da psicóloga escolar é conscientizar e empoderar os atores educacionais para a superação de visões normativas e preconceituosas, rompendo com a psicologização dos fenômenos educacionais e fortalecendo as relações sociais. A autora propõe um redirecionamento da atuação da psicóloga para uma perspectiva institucional, preventiva, relacional, coletiva e politicamente engajada, visando mediar o desenvolvimento de todos que participam do contexto educativo e construir uma escola mais democrática, inclusiva e promotora do sucesso escolar. Vale destacar que o termo preventivo utilizado pela autora se refere à criação de condições para não naturalização do fracasso, para o favorecimento do desenvolvimento autônomo e emancipatório, evidenciando as potencialidades dos sujeitos e não suas possíveis dificuldades no processo educativo.

O modelo de atuação institucional proposto por Marinho-Araujo (2014, 2015) é composto por quatro dimensões, que não são estanques e ocorrem em um processo contínuo, dinâmico, interdependente e participativo: mapeamento institucional, escuta psicológica, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. A Tabela 1 apresenta uma breve descrição de cada uma das dimensões e exemplos de atividades a serem executadas pela psicóloga escolar:

**Tabela 1**

*Síntese das dimensões da proposta de atuação institucional de Marinho-Araujo (2014, 2015).*

Dimensão	Descrição	Exemplos de ações concretas
Mapeamento institucional	Observação, análise e atualização constante das características históricas, sociais, políticas, econômicas e pedagógicas do contexto educacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de dados sobre o perfil dos estudantes e profissionais.</li> <li>- Análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP).</li> <li>- Compreensão de crenças e concepções que orientam as práticas pedagógicas.</li> </ul>
Escuta psicológica	Análise das “vozes” da escola, considerando demandas explícitas e implícitas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas e rodas de conversa com professores, alunos e famílias.</li> <li>- Observação de reuniões pedagógicas.</li> <li>- Construção de espaços de interlocução para circulação de sentidos.</li> </ul>
Assessoria ao trabalho coletivo	Apoio à equipe escolar na elaboração e implementação de estratégias educativas conjuntas e integradas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de grupos de estudo e formação continuada para educadores.</li> <li>- Apoio na construção de projetos interdisciplinares.</li> <li>- Estímulo ao compartilhamento de boas práticas entre docentes.</li> </ul>
Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem	Intervenção nas dinâmicas que envolvem professor, estudante e objeto de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas para identificar barreiras à aprendizagem.</li> <li>- Assessoria na reflexão sobre alternativas teórico-metodológicas.</li> <li>- Apoio a práticas avaliativas formativas e inclusivas.</li> </ul>

Essa proposta é considerada um modelo, pois pode ser aplicada em diversos contextos educativos - desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e à Educação

não-formal; para tanto, a psicóloga escolar deve articular-se com as demandas próprias de cada instituição, reconhecendo sua história e dinâmicas relacionais, para potencializar processos de desenvolvimento humano e de conscientização (Marinho-Araujo, 2015). Esse modelo vem sendo utilizado por vários profissionais, demonstrando sua potencialidade para a atuação da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica.

A rede pública de Educação Básica do Distrito Federal adotou essa proposta como diretriz para orientação da prática profissional das psicólogas escolares que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010). Esse modelo também é utilizado no ensino superior, tendo propostas concretas de programas de acolhimento a calouros, oficinas de metodologias de ensino para docentes, participação em comissões de avaliação institucional, atuação em parceria com coordenadores de cursos (Bisinoto, Marinho-Araujo & Almeida, 2011; Pereira & Silva, 2023).

Destaca-se, nesta dissertação, em função do objeto de estudo, a utilidade da proposta de Marinho-Araujo (2014, 2015) em ONGs educativas. Soares Fortes (2014), a partir da investigação sobre indicadores para atuação da psicóloga escolar nesses contextos, propôs atividades inspiradas nas dimensões do modelo de Marinho-Araujo (2014, 2015), além de um desenho do perfil profissional para atuação para psicólogas escolares em instituições do Terceiro Setor. A produção de Soares Fortes (2014) foi de fundamental importância para sustentar as bases teóricas e práticas dessa dissertação.

Como conclusão, sintetiza-se que, neste capítulo, buscou-se apresentar os pressupostos epistemológicos, teóricos, metodológicos e políticos que fundamentam a atuação da Psicologia Escolar defendida nesta dissertação, além de uma proposta de intervenção. No capítulo seguinte será discutida a relação entre Psicologia Escolar e Educação não-formal.

## CAPÍTULO 2

### PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

#### **Psicologia Escolar na contemporaneidade: campos emergentes de atuação**

A literatura que explora a história da Psicologia Escolar brasileira<sup>3</sup> apresenta temas como: modelos e contextos de atuação, abordagens conceituais, crises teórico-metodológicas, discussões e pesquisas acerca da formação inicial e continuada da psicóloga escolar, orientações técnicas para atuação, entre outros (Andrade et al., 2019; Barbosa e Marinho-Araujo, 2010; Borges-Andrade et al. 2015; Cavalcante & Braz Aquino, 2019; Lopes & Silva, 2018; Marinho-Araujo, 2015). As pesquisas em Psicologia Escolar nos últimos anos contemplam novos campos de atuação com menor expressividade historicamente, como, por exemplo: creches, cursos de línguas, medidas socioeducativas, cursos pré-vestibulares, os contextos do Ensino Superior, Ensino Médio e outras instituições de cunho educativo (Marinho-Araujo, 2016b).

Diante dessa expansão entre tantos campos profissionais, escolheu-se, nesse capítulo de fundamentação teórica, apresentar um recorte dos estudos e das produções da área nos sistemas de educação no Brasil, tomando como exemplo e a título de ilustração das pesquisas contemporâneas a presença da Psicologia Escolar na Educação Superior e no Ensino Médio na atualidade, discutindo potencialidades e desafios desses contextos de atuação. Destaca-se que as produções sobre a expansão da área para esses campos não serão esgotadas neste capítulo, visto que não são objeto de estudo desta dissertação; as publicações aqui apresentadas darão um breve panorama das propostas contemporâneas da Psicologia Escolar para esses contextos educativos.

---

<sup>3</sup> A história da Psicologia Escolar no Brasil foi amplamente discutida por diversos autores ao longo das últimas décadas, alguns deles citados neste trabalho. Para esta dissertação, em função do objetivo proposto, essa história pregressa será considerada a partir dessas produções.

O ensino superior tem sido foco de discussões e pesquisas da Psicologia Escolar, principalmente com o advento das políticas públicas de expansão do acesso a cursos superiores desde o início dos anos 2000 (Marinho-Araujo, 2016b; Souza-Ferreira & Marinho-Araujo, 2017). Essa expansão fez emergir uma discussão acerca do tensionamento entre as expectativas equivocadas e acríticas quanto à atuação que era adotada pela psicóloga escolar nesse nível de ensino há décadas, e a defesa pelo foco na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes (Marinho-Araujo, 2016b).

É relevante pontuar a similaridade das demandas apresentadas à Psicologia Escolar, em virtude da expansão do acesso ao ensino superior, com o que outrora se praticou nas escolas; esperava-se que a psicóloga escolar trabalhasse com a adaptação e no “tratamento” de possíveis problemas de aprendizagem que o novo perfil de estudante, advindo de programas e políticas públicas sociais, apresentaria em seu percurso nas universidades (Marinho-Araujo, 2016b). Além de denunciar práticas acríticas da Psicologia Escolar no Ensino Superior, Marinho-Araujo (2016b) apresenta possibilidades de atuação, em uma perspectiva institucional, coletiva e relacional. Segundo a autora, o trabalho da psicóloga escolar deve favorecer a transformação social, a conscientização e o empoderamento de todos os atores desse contexto, em prol de um protagonismo coletivo para mudanças institucionais inclusivas, dignas e justas (Marinho-Araujo, 2016b).

Uma possibilidade para a atuação Psicologia Escolar no ensino superior que também vindo sendo discutida é a contribuição para ações antirracistas, especialmente após o aumento no número de ingressantes negros nas Instituições de Ensino Superior (IES), impulsionado pela Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, que se caracteriza como uma ação afirmativa por prever reserva de vagas a estudantes

de grupos sociais historicamente minorizados no acesso às universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Mais do que garantir o acesso ao ensino superior, é urgente construir estratégias para a permanência e o sucesso desses estudantes, ações coadunadas às possibilidades defendidas pela Psicologia Escolar crítica (Souza-Ferreira & Marinho-Araujo, 2017; Teixeira et al., 2018; Teixeira & Dazzani, 2019).

Outra discussão que emerge quanto às relações étnico-raciais nesse contexto é a constituição de uma consciência racial que não ocorre apenas pela presença das pessoas negras nos ambientes acadêmicos, mas com ações intencionalmente planejadas para a valorização dos saberes, da cultura e da identidade raciais (Teixeira et al., 2018; Teixeira & Dazzani, 2019). Para Teixeira & Dazzani (2019), "A psicologia não pode mais se omitir e precisa operar com condições múltiplas de existência e não com um único sujeito ideal e universal (masculino, branco, heterossexual)" (p.99). Essa universalidade do "sujeito ideal" é tensionada pela presença dos saberes de outros povos na universidade; com a ampliação do ingresso de pessoas negras e de outras etnias aos ambientes acadêmicos, a Psicologia Escolar pode ser uma aliada ao combate ao racismo epistêmico (Bruno & Nascimento, 2019).

Para favorecer o desenvolvimento do perfil discente diversificado que adentra o ensino superior, e visando a preparação para um mundo do trabalho cada vez mais complexo e com exigências que ultrapassam o saber teórico, Marinho-Araujo e Almeida (2016) defendem uma formação que promova a construção de diversas competências necessárias à atuação profissional. Para os autores, é importante que esse perfil conte com competências transversais (como pensamento crítico, autonomia, criatividade, trabalho em equipe, organização, flexibilidade, compromisso político com a participação social, entre outras), que, conjugadas às competências específicas de cada

campo científico e profissional, ampliem a mobilização de recursos e saberes para a atuação dos sujeitos em situações novas e desafiadoras (Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Marinho-Araujo et al., 2023b).

Pereira e Silva (2023) propuseram, a partir de um diálogo com os coordenadores de cursos de graduação de uma universidade pública de Minas Gerais, que a intervenção da psicóloga escolar no ensino superior fosse pautada em um trabalho integrado com os gestores educacionais. Segundo as autoras, a Psicologia Escolar pode atuar com discentes, docentes e coordenadores de curso, realizando ações coletivas, como, por exemplo, o acolhimento a calouros, a formação continuada de docentes e a promoção de políticas educacionais inclusivas. As autoras também pontuaram a percepção que a comunidade acadêmica ainda possui da Psicologia Escolar, voltada a diagnósticos e atendimentos individualizantes, sendo responsabilidade da profissional da área ampliar a compreensão quanto ao seu papel na promoção de ações coletivas e institucionais.

Esses estudos e pesquisas ilustram que o ensino superior é um vasto campo para a Psicologia Escolar. As propostas reforçam a defesa por uma Psicologia Escolar que ultrapasse perspectivas de correção e ajustamento, sendo promotora de desenvolvimento e aprendizagem de todos os atores institucionais também nesse nível de ensino (Marinho-Araujo, 2016b).

Nas últimas décadas também tem se discutido sobre a atuação da psicóloga escolar no Ensino Médio. Segundo Ferreira et al. (2021), essa modalidade agrega inúmeros desafios que podem ser enfrentados pela ação da Psicologia Escolar, como a elevada taxa de evasão (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024); a pouca clareza conceitual e disseminação de estereotipias em relação ao desenvolvimento de adolescentes e jovens; a culpabilização dos estudantes pelos insucessos, entre outros que ainda se fazem presentes no senso comum. É preciso

compreender o que produz os afastamentos dos alunos da escola na etapa final da Educação Básica e quais são as possíveis contribuições da área nesse cenário.

Ferreira et al. (2021) apontam que é papel da psicóloga escolar, como profissional que atua nas relações para promover o desenvolvimento e a ampliação da consciência dos sujeitos, criar espaços de escuta e de conscientização dos adolescentes quanto aos desafios de permanecer na escola na atualidade, além de ser agente mediador de transformações desse cenário junto aos estudantes e à toda a equipe escolar. É importante vislumbrar a potência da ampliação da atuação da Psicologia Escolar para outros níveis de ensino para além da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo que a psicóloga escolar, atuando coletiva e institucionalmente, contemple os diversos atores envolvidos no contexto escolar, em um processo de desenvolvimento para todos (Marinho-Araujo, 2015).

As pesquisas de Medeiros & Souza (2018) e Neves et al. (2018) sinalizam, ainda, o importante papel da Psicologia Escolar em relação à Orientação Profissional no Ensino Médio e as potencialidades desse processo no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos adolescentes, bem como na reflexão contextualizada sobre as escolhas profissionais. Medeiros e Souza (2018) defendem que a psicóloga escolar, tendo a orientação profissional e o mundo do trabalho como temas, pode criar e mediar oportunidades e processos de desenvolvimento de funções psicológicas superiores para estudantes do Ensino Médio, como uma das possibilidades de atuação contemporânea na Educação Básica. Segundo as autoras, a Orientação Profissional, quando fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, visa promover a reflexão crítica, por meio de processos dialógicos, em que os jovens possam ampliar a consciência sobre os fatores sociais, históricos e culturais que influenciam suas decisões, realizando escolhas profissionais com mais autonomia (Medeiros & Souza, 2018).

Melo et al. (2021) defendem, também a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que a Psicologia Escolar pode atuar com estudantes do Ensino Médio no processo de Orientação Profissional para além da ênfase nos tipos de profissão e de trabalho, mas como uma prática direcionada aos sentidos e significados que eles atribuem ao processo de escolha profissional. Além disso, os autores compreendem que esse processo deve ser analisado à luz do contexto ao qual os discentes pertencem, considerando as condições materiais e as influências socioculturais. Destaca-se a defesa pela relevância de uma atuação fundamentada em uma perspectiva crítica, que combatá concepções deterministas e individualizantes e que promova conscientização sobre a escolha profissional (Melo et al., 2021).

Há relatos de pesquisas que apontam profícua atuação da Psicologia Escolar para estudantes de Ensino Médio a partir da utilização da arte como mediadora de desenvolvimento humano, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Destacam-se os projetos e as produções do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas<sup>4</sup>.

Em uma das experiências realizadas por pesquisadoras desse grupo com estudantes de Ensino Médio de escolas públicas, utilizando o rap como uma materialidade mediadora para mobilizar interesses, possibilitar a expressão de sentimentos, emoções e o estabelecimento de novas relações, percebeu-se o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e a conscientização acerca de questões sociais que atravessam o cotidiano dos estudantes (Souza & Neves, 2019). As pesquisadoras destacaram que, diante do contexto atual e dos desafios do Ensino Médio, a psicóloga escolar deve assumir o compromisso com uma atuação crítica voltada à

---

<sup>4</sup> <https://prosped.com.br/>

promoção do desenvolvimento dos adolescentes e dos profissionais que atuam nessa etapa da escolarização (Souza & Neves, 2019).

As possibilidades de atuação da Psicologia Escolar no Ensino Médio que os autores apontaram, ilustram a potencialidade do Ensino Médio como campo de intervenção junto aos adolescentes e às equipes escolares. O conjunto de ações abrange a mediação intencional de processos de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, da cidadania, do senso crítico, além da conscientização referente às escolhas profissionais e aos desafios ligados à permanência escolar (Ferreira et al., 2021; Medeiros & Souza, 2018; Melo et al., 2021; Neves et al., 2018; Souza & Neves, 2019).

Para além dessa ampliação da atuação da Psicologia Escolar no Ensino Médio e Superior destacada nas produções anteriores, algumas pesquisas contemporâneas, dentre elas algumas que serão apontadas no capítulo 3 – Revisão Sistemática de Literatura, têm discutido a inserção da Psicologia Escolar em diversos espaços institucionais não-escolares, entre eles as instituições de Educação não-formal (Galvão & Marinho-Araujo, 2017, 2018, 2019; Marinho-Araujo, 2016b; Soares Fortes, 2014; Soares & Marinho-Araujo, 2010; Soares, 2008; Nunes & Queiroz, 2020). É nesse cenário de ampliação do campo que esta pesquisa se inseriu, visando investigar as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação não-formal. Para melhor contextualização desses espaços, as seções a seguir discutirão os conceitos de Educação não-formal e Terceiro Setor, além de apresentar estudos acerca da Psicologia Escolar nesses contextos.

### **Educação não-formal: definição, finalidades e pontos de atenção**

Conforme anunciado, a Educação não-formal vem se constituindo como um campo emergente para a produção científica e a atuação profissional da Psicologia

Escolar. Nesta seção, essa modalidade educativa será apresentada, contemplando suas características, finalidades, delimitações, pontos de atenção e críticas, bem como as instituições onde ocorre. Para justificar a relevância científica, social e acadêmica da presente pesquisa, será também apresentado um capítulo com uma revisão sistemática de literatura apontando as possibilidades de atuação da psicóloga escolar nesse contexto.

Para a discussão sobre a Educação não-formal como uma modalidade educativa, é importante compreender que o conceito de *Educação* não se reduz às práticas de escolarização. Essa concepção está presente, inclusive, nas legislações educacionais brasileiras, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.9.394, 1996), a qual anuncia, no seu Artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

A literatura reconhece que há três modalidades educativas: a formal, a informal e a não-formal (Campagna, 2009; Monteiro, 2023; Príncepe, 2010; Vercelli, 2012). A educação formal ou escolar é aquela que possui como principal objetivo transmitir o conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade. Ocorre nas instituições de ensino, possuindo critérios de organização e funcionamento regulados pelas legislações educacionais, seguindo estruturas determinadas por órgãos responsáveis - como o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais, por exemplo, e participando de sistemas de monitoramento e avaliação, além de seguirem diretrizes e normas padronizadas (Monteiro, 2023).

A educação informal é aquela que ocorre nos contextos familiares, comunitários e pelos meios de comunicação. Ainda que essa modalidade gere aprendizagem e

desenvolvimento, não possui esse objetivo, já que não há práticas sistematizadas e organizadas para a formalização do ensino (Monteiro, 2023; Príncepe, 2010).

A Educação não-formal é caracterizada pela realização de práticas educativas sistematizadas que visam promover processos de desenvolvimento, com o foco na construção da cidadania e de emancipação social (Galvão & Marinho-Araujo, 2017). Ocorre em contextos diversificados, como, por exemplo, organizações do Terceiro Setor, movimentos sociais, associações de funcionários, associação de moradores (Príncepe, 2010), ou em ecossistemas de aprendizagem diversos, nos quais há ações educacionais intencionais (Monteiro, 2023). Essa modalidade educativa tem como finalidade o desenvolvimento de habilidades culturais, educacionais, de ingresso ao mundo do trabalho (Oliveira & Oliveira, 2021), contemplando, como principais temas, a aprendizagem política, a vida comunitária e a *educação para a vida* (Príncepe, 2010).

Cabe destacar que as práticas de Educação não-formal não se caracterizam como uma substituição da escola e tampouco devem assumir um caráter assistencialista, tendo como um de seus objetivos a formação de sujeitos críticos (Soares & Marinho-Araujo, 2010; Oliveira & Oliveira, 2021). A perspectiva adotada nesta dissertação defende essa modalidade educativa como uma prática intencional de desenvolvimento humano, formação e transformação dos sujeitos e das comunidades para exercerem uma função social e política, como sinalizado por Monteiro (2023).

Apesar das contribuições desses autores, a revisão sistemática de literatura sobre o tema, que será apresentada no capítulo 3, aponta que, embora exista uma ampla produção científica sobre a Educação não-formal, esse conceito ainda é polissêmico, com diversas lacunas, equívocos e imprecisões quanto à sua delimitação. Para que a Psicologia Escolar desenvolva uma atuação coerente e competente em cada uma das três

modalidades de educação (formal, informal e não-formal) é imprescindível uma clara diferenciação e compreensão desses contextos (Monteiro, 2023).

Em relação à Educação não-formal, objeto dessa dissertação, é importante discutir suas especificidades em relação a outras práticas educativas, como os espaços não-formais de educação, as metodologias diversificadas de ensino-aprendizagem e a educação escolar realizada em instituições do Terceiro Setor. Os espaços não-formais de educação, não implicam, necessariamente, em finalidades, concepções e práticas pedagógicas, pois se referem apenas ao local onde as atividades são realizadas, já que são “qualquer espaço diferente da escola que possa oferecer uma ação educativa” (Ferreira et al., 2013, pp. 251-252). Museus, parques ecológicos, observatórios astronômicos, espaços culturais, entre outros, podem, a depender da intencionalidade dos educadores, ser considerados como educativos tanto da Educação formal quanto da não-formal. Essa defesa reforça que o que caracteriza a prática educativa não é o local onde ela ocorre, mas suas concepções e objetivos (Ferreira et al., 2013; Moulin, 2020).

Outra confusão comumente encontrada é na associação entre Educação não-formal e metodologias diversificadas de ensino-aprendizagem, como é o caso da Aprendizagem Ativa, por exemplo (Monteiro, 2023). Concebe-se, muitas vezes, que as práticas não-formais de educação são sinônimo de uma diversificação metodológica, enquanto que a Educação formal é, obrigatoriamente, pautada em práticas conhecidas como tradicionais. Essas associações são equivocadas, pois os métodos educativos (mais participativos ou menos interativos) são definidos a partir dos objetivos e das concepções educacionais, não sendo, necessariamente, atribuídos a uma modalidade educativa específica (Monteiro, 2023).

É, ainda, importante destacar que a Educação não-formal não está, necessariamente, vinculada a organizações do Terceiro Setor, assim como nem toda

ação educativa promovida por essas instituições é, automaticamente, não-formal. Conforme já discutido, o que define a modalidade educativa são suas finalidades e características, e não o local ou a instituição que a realiza (Monteiro, 2023). No Brasil, por exemplo, há instituições organizadas pela sociedade civil que, por meio de parcerias com o Estado<sup>5</sup>, oferecem Educação formal (como escolas conveniadas); mas há também escolas de ensino regular que podem colaborar com organizações que desenvolvem atividades de Educação não-formal (por meio de projetos comunitários ou culturais). Essa distinção reforça a diversidade das modalidades educativas, que possuem concepções, práticas e objetivos próprios, independentemente dos espaços onde ocorrem.

Além das diferenciações e das delimitações apresentadas, a literatura aponta a necessidade de reflexão e de autocritica para que as práticas de Educação não-formal sejam, efetivamente, promotoras de desenvolvimento que leve à transformação (Martins, 2014; Monteiro, 2023; Oliveira, 2017; Príncepe, 2010; Sores Fortes, 2014; Soares, 2008; Galvão & Marinho-Araujo, 2017). As principais críticas sinalizadas nas ações oferecidas pela Educação não-formal são: i) realização de atividades de cuidado e de recreação com a função exclusiva de ocupar o tempo das crianças e dos adolescentes beneficiados por projetos realizados pelas instituições (Oliveira, 2017), ii) ausência de uma proposta pedagógica clara, seguindo práticas e modelos da Educação formal (Príncepe, 2010), iii) atuação em uma perspectiva assistencialista, religiosa ou missionária, que, muitas vezes, reforça a situação de vulnerabilidade social em que o público das organizações se encontra e não promove emancipação (Soares Fortes, 2014; Soares, 2008; Galvão & Marinho-Araujo, 2017), iv) falta de formação específica e adequada para profissionais, com indefinição de perfil dos educadores sociais (Galvão

---

<sup>5</sup> Esse tipo de parceria será melhor descrito e discutido na próxima seção.

& Marinho-Araujo, 2017; Monteiro, 2023; Príncepe, 2010; Soares, 2008); v) adoção de concepções deterministas e culpabilizantes das questões sociais vivenciadas pelo público das instituições (Martins, 2014); vi) romantização do trabalho realizado, tido como cuidado e salvação dos participantes e da comunidade (Martins, 2014).

A Educação não-formal é, portanto, uma modalidade educativa que visa contribuir com o desenvolvimento de habilidades diversificadas e da cidadania, promovendo práticas sistematizadas, como, por exemplo, atividades artístico-culturais, educação ambiental, oficinas profissionalizantes, formação para atuação comunitária e cidadã, entre outros (Monteiro, 2023). É realizada em contextos diversificados organizados por movimentos sociais, associações de funcionários, associação de moradores e organizações do Terceiro Setor, como as Organizações da Sociedade Civil<sup>6</sup> (OSCs) com foco educativo (Silva, 2012).

No Brasil há, atualmente, cerca de 32 mil OSCs que declaram atuar com atividades educacionais (Mapa das OSCs, 2023)<sup>7</sup>. Para uma compreensão mais aprofundada desse campo, é necessário caracterizar essas organizações e suas vinculações econômicas, políticas e sociais.

### **Educação não-formal nas Organizações da Sociedade Civil**

As Organizações da Sociedade Civil (OSCs) fazem parte do Terceiro Setor<sup>8</sup>, definido como um conjunto de instituições privadas que exercem atividades de caráter público e de interesses coletivos. O setor é composto por organizações heterogêneas e

---

<sup>6</sup> A caracterização dessas instituições e a explicação das nomenclaturas utilizadas serão apresentadas na próxima seção deste capítulo.

<sup>7</sup> <https://mapaosc.ipea.gov.br/indicadores>

<sup>8</sup> A história da constituição e consolidação do Terceiro Setor no Brasil – e no mundo – bem como uma análise crítica de sua atuação e concepções, foram amplamente discutidos por estudos pregressos que pesquisaram a Educação não-formal, as OSCs educativas e a Psicologia no Terceiro Setor. Em razão da finalidade desta seção, esses aspectos serão apresentados brevemente. Para aprofundamento nas temáticas, sugere-se o estudo das referências deste trabalho, destacando-se: Cordeiro & Sato, 2017; Martins, 2014; Príncepe, 2010; Soares Fortes, 2014; Soares, 2008.

com objetivos diversificados, as quais possuem identidades diversas e atuam em um amplo espectro de atividades (Martins, 2014; Neves & Jesus, 2019; Príncepe, 2010).

Essas instituições, desde seu surgimento no Brasil na década de 1960, passaram por diversas transformações, consolidando-se como uma nova forma de organização social que aproxima os cidadãos da esfera pública na luta pela garantia de direitos sociais básicos e no combate à exclusão (Soares & Marinho-Araujo, 2010). Além de se configurarem como espaços de formação humana emancipatória (Galvão & Marinho-Araujo, 2017), elas também apresentam contradições, como práticas assistencialistas que podem mascarar as raízes dos problemas sociais, configurando-se tanto como uma alternativa à ineficiência do Estado quanto como um mecanismo alinhado a políticas neoliberais, assumindo um caráter compensatório em contraponto a uma atuação efetivamente transformadora no campo da educação e das políticas sociais (Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Soares Fortes, 2014; Soares & Marinho-Araujo, 2010).

O surgimento do Terceiro Setor no Brasil ocorreu a partir da eclosão dos movimentos sociais durante o regime militar, protagonizados por igrejas, partidos políticos e universidades, que realizavam diversas ações visando minimizar os problemas sociais urgentes da época, como a fome, a disparidade educacional e de acesso à saúde e à informação, entre outros (Soares Fortes, 2014). Após o fim desse período, na década de 1980, as mudanças políticas e sociais que ocorreram no país levaram à redemocratização e o surgimento de uma lógica neoliberal, com a defesa do Estado Mínimo (Soares Fortes, 2014).

As motivações internas para a emergência e consolidação desse setor no Brasil articularam-se à “terceira via internacional”, movimento com tendências ideológicas neoliberais, de origem europeia, que influenciou uma reconfiguração das relações entre Estado, mercado e sociedade civil no país. O fortalecimento dessa ideologia entre os

diferentes projetos de governanças dos presidentes desenvolvimentistas brasileiros da época favoreceu o surgimento de políticas públicas que, camufladas pela lógica da caridade e da benevolência, sustentaram uma economia paralela para grandes empreendedores que viam, no Terceiro Setor brasileiro, boas oportunidades socioeconômicas (Soares Fortes, 2014).

Em sintonia com as reformas neoliberais dos anos 1990, o Estado brasileiro passou a se apresentar como “insuficiente” ou “ineficiente” para garantir direitos sociais de forma direta, deslocando para organizações da sociedade civil a execução de políticas e programas sociais por meio de convênios, parcerias e editais de financiamento. Sob o discurso da participação, da solidariedade e da responsabilidade social, o Terceiro Setor foi legitimado como espaço privilegiado de intervenção social, ao mesmo tempo em que consolidava, na prática, uma transferência de responsabilidades do poder público para essas organizações, em consonância com o ideário da terceira via (Soares Fortes, 2014).

A década de 1990 foi marcada pela profissionalização do Terceiro Setor e pela atuação das OSCs em parceria com o Estado (Soares Fortes, 2014). O Brasil vivenciava, naquele momento, diversos desafios, como crise econômica, altas taxas de desemprego e aumento da violência; a Administração Pública não conseguia atender às necessidades básicas da população como saúde, educação, moradia e assistência social. Foi nesse contexto que emergiram as políticas neoliberais, com legitimação do Terceiro Setor e desresponsabilização do Estado frente à garantia dos direitos sociais (Soares Fortes, 2014).

Com a promulgação da Constituição de 1998 e o incentivo à participação da sociedade civil na resolução dos problemas sociais, o Terceiro Setor passou a ser visto como alternativa para suprir as lacunas do Estado frente a essas demandas (Oliveira,

2017; Príncepe, 2010). Em convergência com a Constituição Federal (1988), que passou a reconhecer as entidades privadas na realização de atividades de interesse público (Brasil, 1988), no final da década de 1990 foi promulgada a Lei das OSCIPs (Lei n. 9790/1999), que estabeleceu parâmetros para que as instituições do Terceiro Setor pudessem cooperar com o poder público em áreas de relevância social (Brasil, 1999<sup>a</sup>).

Foi também nessa década que se observou a expansão de instituições do Terceiro Setor com atuação em educação, impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que prevê a participação de organizações da sociedade civil em processos educativos. A LDB reconhece essas entidades como agentes executoras de políticas educacionais e integra ao sistema educacional as instituições privadas de ensino caracterizadas como comunitárias, confessionais e filantrópicas, com as quais o poder público pode firmar convênios para a oferta da educação básica (Brasil, 1996).

No início dos anos 2000, com a eleição de um governo de esquerda, esperava-se que a retomada de ações do setor público pela garantia de direitos da população enfraqueceria a atuação das organizações, com o Estado assumindo seu papel no combate à desigualdade social, e que a participação civil pela militância recuperasse o sentido político e emancipatório que marcou o Terceiro Setor até os anos 1980 (Galvão & Marinho-Araujo, 2018; Soares Fortes, 2014). Porém, a realidade mostrou-se diferente, com a consolidação ainda maior do Terceiro Setor e a efetivação de parcerias entre o Estado e as OSCs (Soares Fortes, 2014).

Em 2002, em uma crescente formalização das instituições do Terceiro Setor, o Código Civil Brasileiro (Lei n. 10.406, 2002) as caracterizou como associações e fundações (Brasil, 2002). Vale pontuar que várias nomenclaturas são utilizadas, socialmente, para designar as organizações do Terceiro Setor, como, por exemplo:

Organização não-governamental (ONG), entidades filantrópicas ou benéficas, Institutos; porém, os termos previstos na legislação brasileira para essas instituições são apenas associações e fundações.

As fundações são organizações privadas criadas para atender a fins específicos de interesse público ou social, mantidas a partir de um patrimônio destinado especificamente para essa finalidade. As associações são organizações sem fins econômicos, que têm objetivos coletivos específicos, possuem personalidade jurídica e são regidas por estatutos; são exemplos: clubes esportivos, entidades culturais, associações de bairro, instituições que realizam projetos sociais e organizações religiosas (Brasil, 2002).

Observa-se que, da década de 1960 até o início dos anos 2000, o Terceiro Setor no Brasil passou por profundas transformações, acompanhando as mudanças nos cenários político, social e econômico do país. As organizações que surgiram dos movimentos sociais foram se transmutando e se reorganizando em estruturadas cada vez mais formalizadas e atuando como um braço do Estado ao desempenhar funções que a Administração Pública não estava exercendo. Nas décadas seguintes, essa relação ganhou um formato de parceria em que as organizações do Terceiro Setor passaram a executar serviços públicos em um processo de terceirização das funções do Estado.

Essa relação cada vez mais próxima entre o poder público e o Terceiro Setor era regida, na década de 2000, por instrumentos como convênios, que apresentavam inadequações quanto à transparência na realização das atividades e na gestão dos recursos públicos – destinados pelo Estado às entidades para a execução dos serviços (Neves & Jesus, 2019). Em função da necessidade de profissionalizar essa relação e dar segurança jurídica às parcerias, foi sancionada, em 2014, a Lei n. 13.019 (Brasil, 2019), conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC

(Neves & Jesus, 2019). O MROSC propôs também a formalização da terminologia Organização da Sociedade Civil (OSC) para as entidades privadas sem fins lucrativos que se dediquem a atividades ou projetos de interesse público e cunho social, podendo ser associações ou fundações (Brasil, 2014).

Essa legislação instituiu normas para o estabelecimento de parcerias entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) com o objetivo de execução e fomento de atividades de interesse público e recíproco, prevendo processos de seleção, acompanhamento e prestação de contas de projetos a serem executados pelas organizações (Brasil, 2014). A partir do MROSC, foi oficializada a prestação de serviços pelas OSCs para o Estado nas áreas de saúde, educação, assistência social, cultura, esporte, meio ambiente, operacionalizada por meio de parcerias formalizadas por instrumentos jurídicos, como termos de colaboração e fomento. Para viabilização desses acordos, as OSCs devem estar regularizadas e comprovar capacidade técnica e institucional, apresentando projetos de interesse público que devem ser aprovados e fiscalizados pela Administração Pública, nos níveis municipal, estadual e federal (Brasil, 2014).

Essas cooperações, mais estruturadas e formalizadas a partir de 2014, levaram as OSCs a se tornarem executoras de serviços públicos previstos em leis, como a saúde, a educação e a assistência social, por exemplo. Para autores como Cordeiro e Sato (2017), essa terceirização do serviço público fragiliza vínculos trabalhistas e institucionais, gerando alta rotatividade de profissionais e a possível interrupção das ações; além disso, se constitui em uma ameaça à universalidade do acesso aos direitos básicos, uma vez que as instituições possuem caráter privado e não público, sendo regidas, por exemplo, por entidades religiosas (Cordeiro & Sato, 2017).

Se, por um lado, o MROSC promove um processo de transparência e fiscalização para as parcerias, atendendo a uma demanda por uma atuação mais ética e eficaz das atividades realizadas pelas OSCs (Neves & Jesus, 2019), por outro, amplia a problematização quanto à caracterização das instituições do Terceiro Setor como “braços do Estado” (Cordeiro & Sato, 2017), acentuando a sobreposição de papéis entre Governo e Organizações da Sociedade Civil. Vale destacar que, apesar da possibilidade prevista na legislação, nem todas as organizações prestam serviços públicos para o Estado via colaboração e fomento; algumas são mantidas por recursos próprios, de natureza não estatais, ou ainda, com financiamentos para ações e projetos específicos; essa diferenciação poderá ser melhor compreendida na caracterização das instituições participantes desta pesquisa, no capítulo “Resultados e Discussão”.

É nesse contexto de Educação não-formal realizado por instituições do Terceiro Setor que esta pesquisa se inseriu. Na próxima seção, serão discutidos alguns estudos já realizados sobre a Psicologia Escolar em OSCs educativas com os quais esta dissertação se coaduna.

### **Psicologia Escolar nas OSCs educativas**

Como as OSCs educativas vêm se configurando como um campo emergente para a Psicologia Escolar, foram realizados, a partir dos anos 2000, alguns estudos sobre esse novo contexto de atuação. Destacam-se produções acerca da especificidade da área e apresentaram propostas concretas não só de atividades a serem executadas, mas de perfil profissional para a psicóloga escolar nesse contexto. Nesta seção, serão discutidos três estudos que se coadunam com as perspectivas teóricas desta dissertação e que fundamentaram a pesquisa realizada.

Soares (2008), a partir da análise do perfil de 15 educadoras sociais de uma ONG educativa, propôs um desenho de perfil para essas profissionais, defendendo, a

partir da proposta de atuação institucional de Marinho-Araujo (2003) que a psicóloga escolar poderia atuar na mediação do desenvolvimento de competências dessas agentes educativas, por meio da formação continuada, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural. Considerando o trabalho como lócus privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas no adulto, a autora defendeu a formação em serviço a partir de uma mediação intencional que pudesse promover processos de reflexão e conscientização (Soares, 2008).

Esse trabalho é inovador e precursor quanto às propostas de atuação para a Psicologia Escolar em um contexto emergente como as ONGs educativas por articular as especificidades da área, do contexto e o foco no desenvolvimento adulto. Além disso, a autora destaca o papel da psicóloga escolar na formação de educadores sociais, visando contribuir com uma maior definição de papéis, funções e responsabilidades dessas profissionais em prol do desenvolvimento dos sujeitos e no enfrentamento e transformação aos paradigmas de caridade, maternagem e beneficência encontrados no contexto pesquisado (Soares, 2008).

Dando prosseguimento às investigações das OSCs educativas como promissoras para a atuação da Psicologia Escolar, Soares Fortes (2014) observou a indefinição do perfil das psicólogas que atuavam nesse contexto e propôs, a partir de uma pesquisa qualitativa fundamentada na Psicologia Escolar Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, indicadores para atuação da psicóloga escolar em uma perspectiva institucional. Para a autora, fazia-se necessário reconfigurar o lugar da psicóloga escolar: passar de intervenções pontuais, clínicas, remediativas para um planejamento institucional que levasse à mediação de processos coletivos e à promoção da cultura do sucesso educacional (Soares Fortes, 2014).

Para a autora, a psicóloga escolar nas OSCs educativas deve, assim como

nas escolas, ser um membro da equipe da instituição, atuando cotidianamente com os atores institucionais, em uma perspectiva preventiva e coletiva. A partir da proposta de Marinho-Araujo (2014), Soares Fortes (2014) apresentou algumas possibilidades de intervenção da Psicologia Escolar em instituições de Educação não-formal, como a assessoria à gestão institucional e ao trabalho coletivo, além do acompanhamento ao processo socioeducativo.

Do ponto de vista da assessoria à gestão, a pesquisadora propôs que a Psicologia Escolar pudesse contribuir com a implantação de políticas institucionais, acompanhar o planejamento da coordenação pedagógica, criar espaços coletivos de análise dos projetos e programas realizados e assessorar estratégias de formação das equipes da instituição. Além disso, sugeriu a criação de espaços de diálogo para a construção de uma gestão participativa e para a colaboração com o planejamento e a avaliação institucionais.

Em relação à assessoria ao trabalho coletivo, a psicóloga poderia mediar, junto aos educadores sociais, processos de conscientização e ressignificação de concepções e práticas pedagógicas - especialmente relacionados à ciência psicológica. A autora também propôs a criação de espaços para reflexão sobre as intervenções realizadas com educandos, familiares e comunidade e a promoção de interlocuções, ofertando, dentro das especificidades da Psicologia, capacitação continuada em serviço (Soares Fortes, 2014).

Para a autora, no que tange ao acompanhamento do processo socioeducativo, a psicóloga escolar poderia incentivar projetos pedagógicos integrados a múltiplas linguagens do conhecimento, realizar estratégias de observação da relação entre educadores e educandos com o objetivo de qualificar os processos de aprendizagem, além de contribuir, como defende Marinho-Araujo (2014, 2015), com o fortalecimento

da cultura de sucesso escolar, que compreende uma mudança de paradigma: do fracasso para sucesso, da ausência para a potência (Soares Fortes, 2014). Destacou, ainda, a atuação da psicóloga escolar junto aos educadores sociais em um combate intencional à concepção de que os educandos seriam vítimas passivas das desigualdades sociais, limitando sua atuação a uma perspectiva assistencialista e reduzindo o potencial político de emancipação humana das instituições. Todas essas possibilidades de atuação propostas pela autora basearam-se na defesa de que as ONGs educativas são um campo fértil para a atuação especializada da Psicologia Escolar, pautada por ações institucionais e formativas que contribuam com o empoderamento dos sujeitos (Soares Fortes, 2014).

Para que essa atuação fosse possível, Soares Fortes (2014) propôs 14 indicadores para definir o perfil profissional esperado para a psicóloga escolar em ONGs educativas; eles são descritores que sinalizam aspectos subjacentes às especificidades do trabalho, considerando demandas, funções e responsabilidades. Foram propostos os seguintes indicadores: 1. Domínio de conhecimento científico em Psicologia; 2. Conhecimento sobre Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; 3. Domínio de conhecimentos em Psicologia Escolar; 4. Compreensão interdisciplinar dos fenômenos psicológicos; 5. Domínio básico sobre o Terceiro Setor; 6. Entendimento crítico da legislação educacional brasileira; 7. Escuta psicológica; 8. Atuação crítica; 9. Comprometimento ético-social e profissional; 10. Postura política; 11. Visão integradora do contexto; 12. Atuação voltada à emancipação crítica; 13. Comprometimento contínuo com a formação profissional; 14. Espírito de justiça social. Essa proposta resultou tanto de fundamentos teóricos quanto da pesquisa realizada pela autora, que envolveu a caracterização das atividades da Psicologia Escolar em ONGs do DF, realizada via

questionário com 63 psicólogas e um estudo de caso em uma ONG educativa de Brasília (Soares Fortes, 2014).

O trabalho de Soares Fortes (2014) destacou-se quanto à interface Psicologia Escolar e Educação não-formal por tratar da especificidade da área nesse contexto; trabalhos anteriores que investigaram a atuação de psicólogas em ONGs educativas não o fizeram a partir dos fundamentos teóricos-metodológicos da Psicologia Escolar. Além disso, a autora inovou ao apresentar uma proposta de atuação e um perfil profissional específico a ser desenvolvido por psicólogas escolares nessas instituições, apostando nessas profissionais como agentes institucionais que promovessem ressignificações de práticas e de concepções no cotidiano, visando formar sujeitos críticos, conscientes e empoderados (Soares Fortes, 2014).

Outra contribuição da autora foi a proposta de formação de educadores sociais como uma das ações a ser desenvolvida pela Psicologia Escolar nas OSCs educativas, conforme já apontado em pesquisa de Soares (2008). Essa temática é recorrente nos estudos sobre Educação não-formal, conforme foi identificado na revisão de literatura que será discutida no próximo capítulo.

Oliveira e Oliveira (2021) realizaram, a partir da proposta de Soares (2008), uma intervenção com educadoras sociais de uma OSC do interior de São Paulo, visando o desenvolvimento de competências profissionais. A intervenção contemplou a realização de um diagnóstico institucional, o planejamento e a realização de 8 encontros com as educadoras (Oliveira & Oliveira, 2021).

Como resultados, as autoras apontaram o fortalecimento da profissionalização e da prática reflexiva das educadoras, além de uma ressignificação do papel não-assistencialista da prática educativa realizada na instituição. Oliveira e Oliveira (2021)

corroboraram a defesa por uma atuação institucional, preventiva e relacional da psicóloga escolar em OSCs educativas como uma agente de transformação.

Essa intervenção demonstrou, na prática, a aplicabilidade e a efetividade da atuação da Psicologia Escolar em contextos educativos não-formais em uma perspectiva institucional e que visa qualificar o trabalho educativo realizado, promovendo desenvolvimento e emancipação dos sujeitos. As três produções discutidas nessa seção (Soares Fortes, 2014; Oliveira & Oliveira, 2021; Soares, 2008) apontaram possibilidades de intervenção da psicóloga escolar em OSCs educativas e subsidiaram a pesquisa realizada nesta dissertação, cujos resultados serão também discutidos à luz dessas propostas.

No próximo capítulo será apresentada uma revisão sistemática de literatura sobre Psicologia Escolar e Educação não-formal, a qual demonstrou a urgente necessidade de atualização e ampliação das pesquisas sobre essa interface. A partir dessa constatação, justifica-se a realização desta pesquisa: a) em termos acadêmicos, pela lacuna teórica e metodológica ainda existente; b) em termos sociais, pela relevância de compreender as possibilidades de práticas psicológicas em contextos educativos não-formais; c) em termos científicos, pela contribuição para o fortalecimento teórico e conceitual de um campo emergente de conhecimento e de atuação.

## **CAPÍTULO 3**

### **REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Diante da defesa de que a Educação não-formal é um campo emergente para a atuação da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2016b; Martins, 2014; Oliveira & Oliveira, 2021; Soares Fortes, 2014; Soares, 2008), buscou-se construir um panorama das publicações que tratam das intersecções entre a Psicologia Escolar e a Educação não-formal no Brasil para atualizar e justificar, científica e academicamente, essa defesa e a pesquisa de mestrado aqui apresentada. Para tanto, procedeu-se à uma revisão sistemática da literatura, considerando o período de 2000 a 2024, visando contemplar as discussões propostas a partir dos anos 2000 de modo a compreender como essa temática vem sendo discutida nas últimas décadas, momento de expansão da atuação da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2016b).

Esse tipo de revisão tem como objetivo analisar a produção científica de uma área ou tema, sendo organizada de acordo com critérios pré-estabelecidos (Galvão & Pereira, 2014). Para a realização deste trabalho, seguiu-se a metodologia PRISMA, que prevê a utilização de métodos explícitos, visando minimizar vieses e gerar resultados confiáveis (Liberati et al., 2009).

A busca considerou as produções nacionais em função da especificidade da Educação não-formal no Brasil. Foram levantadas as publicações online indexadas nas seguintes bases de dados: a) Scientific Electronic Library Online; b) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação; c) SCOPUS; d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; e) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; f) Biblioteca Virtual em Saúde; g) Periódicos Eletrônicos em Psicologia.

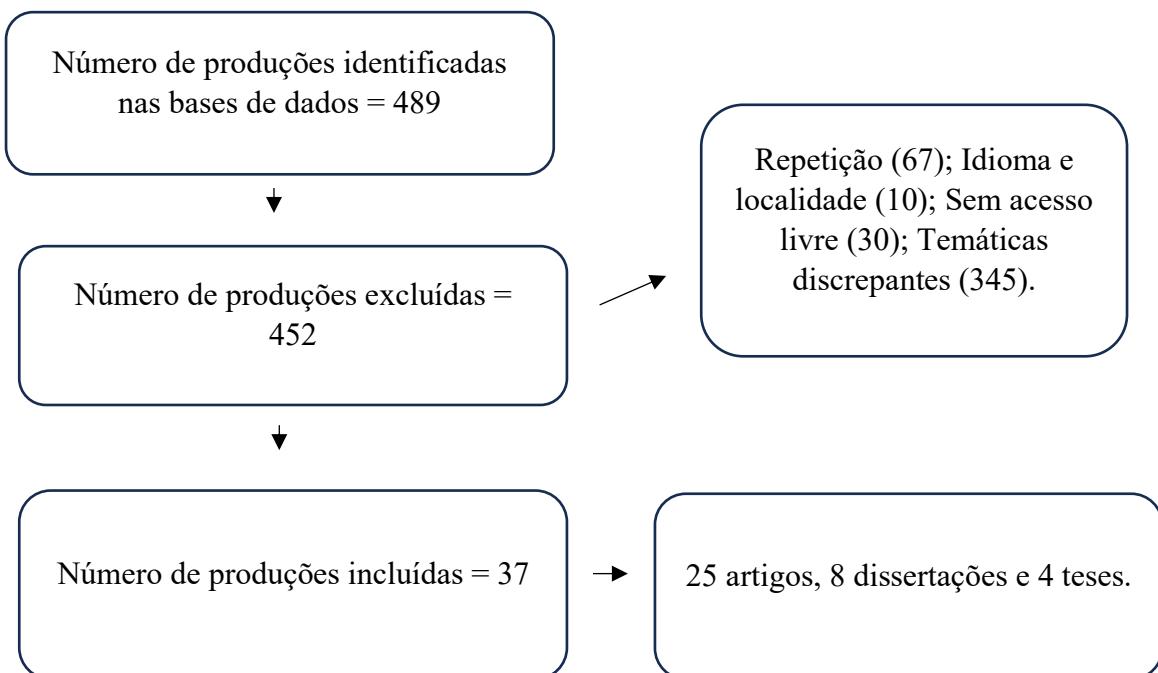
Para a realização deste levantamento, foram utilizados os seguintes descritores: a) Psicologia Escolar OR Psicologia Educacional AND Educação não-formal; b) Psicologia AND Educação não-formal; c) Psicologia Escolar OR Psicologia Educacional AND ONGs; d) Psicologia Escolar OR Psicologia Educacional AND Terceiro Setor; e) Psicologia AND Terceiro Setor. Nesse processo, realizado entre junho e dezembro de 2024, foram recolhidas 489 produções científicas, que passaram por uma triagem inicial a partir da leitura de seus títulos, palavras-chave e resumos.

Os critérios de inclusão utilizados para seleção das produções foram: acesso livre, produções em português, apresentação da atuação em Psicologia e em Psicologia Escolar em instituições de Educação não-formal e a presença dos conceitos “Educação não-formal” e correlatos nas palavras-chave. Para exclusão, foram consideradas as publicações repetidas (n=67), aquelas em língua estrangeira ou portuguesa de países que não o Brasil (n=10), produções sem acesso livre (n=30), e aquelas com temática discrepante do objeto de estudo (n=345). Em relação à exclusão por temáticas discrepantes, foram encontradas: atuação da Psicologia em instituições do Terceiro Setor que não tinham foco educativo (n=79), temas relacionados à Educação formal (n=156), discussões sobre movimentos sociais, voluntariado, assistência social, entre outros (n=35), e assuntos diversos, como outras áreas da Psicologia, Educação Ambiental, Violência e Criminalidade, Análise do discurso, Esporte, Comunicação e Mídias, entre outros (n=75).

Após o emprego dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 37 produções, sendo 25 artigos, 8 dissertações e 4 teses disponibilizadas *online*. A figura 1 é um fluxograma que sintetiza esse processo. A seguir, serão apresentados os resultados desta revisão.

### Figura 1

*Fluxograma da revisão sistemática da literatura.*



Os resultados desta revisão apontaram para a divisão das produções encontradas em duas categorias, conforme demonstrado na tabela 2: 01) Educação não-formal: constituição, finalidades, críticas e diferenciações importantes, com 26 produções; e 02) Educação não-formal e instituições do Terceiro Setor como campos emergentes para a atuação da Psicologia Escolar, com 11 produções. Nesta seção, serão discutidas as publicações por categoria, realizando análises particularizadas e transversais sobre o panorama da produção científica de cada uma delas, organizadas por ordem cronológica.

### Tabela 2

*Organização das produções em duas categorias.*

**Categoria 01:** Educação não-formal: constituição, finalidades, críticas e diferenciações importantes.

Produções <sup>9</sup>	Quantidade
Campagna (2009); Príncepe (2010); Faria et al. (2011); Palhares (2011); Benelli & Costa-Rosa (2012); Vercelli (2012); Ferreira et al. (2013); Lima (2013); Silva et al. (2013); Perez (2013); Martins (2014); Zucchetti et al. (2014); Lamim-Guedes (2017); Oliveira (2017); Leite & Mahfoud (2018); Brito et al. (2018); Peres et al. (2018); Sousa et al. (2018); Linhares (2019); Becker & Murad (2020); Moulin (2020); Rejan & Andrade (2020); Silva et al. (2020); Manin et al. (2022); Silva et al. (2022); Monteiro (2023).	26

**Categoria 02:**

Educação não-formal e instituições do Terceiro Setor como campos emergentes para a atuação da Psicologia Escolar.

Produções	Quantidade
Dadicó (2003); Dias (2008); Fernandes (2008); Soares & Marinho-Araujo (2010); Silva (2012); Galvão & Marinho-Araujo (2017); Galvão & Marinho-Araujo (2018); Silva & Nakano (2018); Galvão & Marinho-Araujo (2019); Nunes & Queiroz (2020); Martins (2023).	11

**Categoria 01: Educação não-formal: constituição, finalidades, críticas e diferenciações importantes**

Apesar de esta revisão de literatura ter como foco as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na Educação não-formal, o maior número de produções encontradas (26), é oriundo da área da Educação e suas correlações. Nesta seção, serão apresentadas as publicações analisadas e organizadas em cinco subcategorias temáticas, problematizando conceitos e práticas relacionados a essa modalidade de educação; são elas: a) formação de educadores sociais, b) práticas educativas realizadas nas e pelas instituições, c) projetos diversificados de Educação não-formal, d) visitas escolares e/ou

<sup>9</sup> As referências completas de todas as publicações analisadas nesta revisão encontram-se no Anexo 1.

aula-passeio; espaços não-formais de educação, e) projetos de extensão universitária. A ordem de discussão das produções seguirá o agrupamento dessas subcategorias, demonstrando a amplitude de temas relacionados à Educação não-formal, conforme sintetiza a tabela 3 a seguir.

**Tabela 3**

*Subcategorias de análise da Categoria 1.*

Subcategorias de análise	Referências	Tipo de produção	Informações sobre as produções
Formação de educadores sociais (n=4).	Príncepe (2010)	Dissertação	Estudo que discute as necessidades formativas de educadores que atuam em contextos não-formais de educação, a partir da realização de uma pesquisa qualitativa.
	Perez (2013)	Artigo	Resultado de uma pesquisa qualitativa que visou examinar as concepções teóricas que fundamentam o currículo de formação docente voltado à Educação não-formal em ONGs.
	Martins (2014)	Dissertação	Pesquisa que discute as necessidades de formação de educadores sociais, criticando a indefinição do papel profissional e a ausência de formação inicial e continuada.

Subcategorias de análise	Referências	Tipo de produção	Informações sobre as produções
	Monteiro (2023)	Dissertação	Produção que apresenta os resultados de uma pesquisa empírica sobre o que os educadores sociais pensam sobre educação, na qual são discutidas as três modalidades educativas e defendida a função social e política da Educação não-formal.
Práticas educativas realizadas nas e pelas instituições (n=3).	Benelli e Costa-Rosa (2012)	Artigo	Investigação qualitativa de modelos institucionais que orientam práticas da Assistência Social voltadas a crianças e adolescentes.
	Silva et al. (2013)	Artigo	Relato e análise de experiência de duas pedagogas atuantes em instituições caracterizadas como espaços de Educação não-formal.
	Oliveira (2017)	Tese	Produção que reúne resultados de uma pesquisa qualitativa composta por três estudos voltados à compreensão da Educação não-formal e da atuação de educadores sociais no Brasil.

Subcategorias de análise	Referências	Tipo de produção	Informações sobre as produções
Projetos diversificados de Educação não-formal (n=9).	Campagna (2009)	Tese	Investigação que analisa os significados e impactos da Educação não-formal entre pessoas idosas, em contextos de lazer.
	Palhares (2011)	Artigo	Estudo empírico que examina o trabalho de monitores em acampamentos, identificando possibilidades de práticas de Educação não-formal.
	Lima (2013)	Artigo	Análise que avalia, a partir de uma pesquisa empírica, os benefícios de um projeto de educação patrimonial não-formal, desenvolvido em propriedades rurais históricas, para a qualidade de vida de pessoas idosas.
	Zucchetti et al. (2014)	Artigo	Pesquisa que investiga práticas de educadores em projetos socioeducativos, buscando compreender seus impactos sobre a vida dos jovens e propor novos caminhos de atuação.
	Lamim-Guedes (2017)	Artigo	Produção empírica que analisa um projeto socioeducativo voltado à complementação da

Subcategorias de análise	Referências	Tipo de produção	Informações sobre as produções
	Brito et al. (2018)	Artigo	Estudo qualitativo e bibliográfico que relaciona a Educação não-formal a contextos rurais, defendendo a relevância de projetos educativos e do Terceiro Setor diante das lacunas sociais não atendidas pelo Estado.
	Peres et al. (2018)	Artigo	Pesquisa que investiga a relação entre resiliência e contextos marginalizados a partir da participação de jovens em um projeto social de música erudita.
	Becker e Murad (2020)	Artigo	Investigação qualitativa que examina os resultados de um projeto de alfabetização em LIBRAS, destacando seus efeitos positivos para participantes e comunidades locais.
	Silva et al. (2020)	Artigo	Trabalho teórico que investiga o papel da Capoeira nos contextos de Educação formal, não-formal e informal.
Visitas escolares e/ou aula-passeio;	Faria et al. (2011)	Artigo	Investigação que explora a potencialidade de um

espaços não-formais de educação (n=7).	museu como espaço para práticas educativas não-formais em Botânica.		
Subcategorias de análise	Referências	Tipo de produção	Informações sobre as produções
	Ferreira et al. (2013)	Artigo	Estudo que analisa a experiência de licenciandos em Ciências Biológicas ao executarem uma proposta de modernização museológica.
	Leite e Mahfoud (2018)	Artigo	Pesquisa qualitativa que discute um museu enquanto prática de Educação não-formal.
	Sousa et al (2018)	Artigo	Relato de aulas-passeio visando avaliar o potencial educativo dos parques ecológicos.
	Linhares (2019)	Tese	Pesquisa que investiga os significados atribuídos por estudantes a uma visita a um Observatório Astronômico, compreendido como espaço de divulgação científica.
	Moulin (2020)	Dissertação	Produção que apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa que investigou o uso de um Polo de Educação Ambiental como

Subcategorias de análise	Referências	Tipo de produção	Informações sobre as produções
	Silva et al (2022)	Artigo	recurso complementar ao ensino de Biologia.
Projetos de extensão universitária (n=3).	Vercelli (2012)	Artigo	Estudo teórico que analisa a abordagem pedagógica das atividades educativas promovidas por um museu.
	Rejan e Andrade (2020)	Tese	Estudo teórico e empírico que examina projetos sociais de universidades privadas, identificando suas contribuições para a formação pessoal e acadêmica dos participantes e para a sociedade
	Manin et al. (2022)	Artigo	Pesquisa que investiga o trabalho de monitores em um projeto de extensão universitária voltado à oferta de atividades de ensino à comunidade externa.
			Produção que apresenta os resultados de uma pesquisa empírica que visou avaliar um projeto de extensão destinado à conscientização da população sobre a importância dos morcegos no ecossistema.

### ***Subcategoria de análise 1: Formação de educadores sociais***

A temática da formação de educadores sociais foi discutida em publicações (n=4) oriundas de estudos e pesquisas educacionais. Príncepe (2010), em sua dissertação de mestrado, investigou as necessidades formativas de educadores que atuavam em contextos não formais de educação, identificando os seguintes aspectos: fortalecimento do trabalho coletivo e da atuação em rede, aprofundamento nas temáticas específicas trabalhadas nas oficinas, ampliação do conhecimento sobre desenvolvimento infantil e construção de propostas pedagógicas.

A autora apresentou o que é a Educação não-formal, diferenciando-a dos outros tipos de educação, dando exemplos e evidenciando legislações que a fundamentam. Príncepe (2010) relatou que um dos contextos onde a Educação não-formal ocorre é em ONGs e, por isso, contextualizou o Terceiro Setor no Brasil, fazendo um breve panorama histórico e uma caracterização do que são as instituições que compõem esse setor.

Em um artigo que objetivou analisar as definições teóricas e abordagens que norteiam o currículo de formação de docentes para trabalhar no campo da Educação não- formal, Perez (2013) estudou um curso ministrado por uma OSC, que tinha como objetivo formar educadores para atuação nesses contextos. Tal formação foi organizada em 04 módulos, com uma carga horária total de 192 horas e era destinada a profissionais e voluntários que já atuavam em ONGs, como educadores ou coordenadores, podendo ter formações iniciais diversas.

Para compreender o modelo de currículo que orientou essa formação, o autor analisou informações provenientes de entrevistas com o coordenador e os formadores, assim como os planos pedagógicos e os manuais do curso. Como resultado, Perez

(2013) concluiu que foi utilizado um Currículo Integrado, com situações-problema e projetos interdisciplinares para promover a aprendizagem.

Os resultados mostraram, ainda, que foram contemplados temas como o contexto social e político do Terceiro Setor, técnicas para o exercício da docência em ONGs e a criação e a implementação de um projeto prático nas instituições. Ainda que o trabalho de Perez (2013) tenha se proposto a investigar esse curso, que tinha como foco a Educação não-formal, o autor não apresentou uma conceitualização dessa modalidade educativa, assim como outros trabalhos encontrados nesta revisão, apenas caracterizando-a como aquela que não é realizada na escola.

Ao discutir as necessidades de formação de educadores sociais, Martins (2014) criticou a indefinição do papel desse profissional e a ausência de formação inicial e continuada, problematizando a romantização do trabalho presente nos discursos das profissionais. Ao perceber, pela realização das entrevistas, que as educadoras sociais embasavam suas práticas a partir de concepções deterministas e culpabilizantes, Martins (2014) sugeriu uma atuação da Psicologia Escolar no enfrentamento a essas concepções. Apesar da dissertação não ter como foco a atuação dessa área, a autora a reconhece essa intervenção como uma das possibilidades de contribuição para qualificação dos profissionais que trabalham em contextos educativos não-formais.

Monteiro (2023), em uma pesquisa sobre o que pensam os educadores que atuam na Educação não-formal, apresentou, como introdução ao tema, as três modalidades de educação presentes na literatura educacional: educação formal, não-formal e informal. A autora defendeu a diferenciação entre elas quanto às intencionalidades de cada uma e propôs a complementaridade entre as modalidades, visando uma formação integral dos sujeitos. A autora definiu a Educação não-formal como uma modalidade educativa intencional que visa, entre outras finalidades, desenvolver habilidades críticas,

reflexivas e cidadãs, como uma ferramenta de emancipação e construção de uma sociedade mais justa.

Entre as práticas educativas citadas na pesquisa estão os projetos sociais, definidos como ações realizadas em comunidades, aliando educação e cidadania. Para a autora, esses projetos reforçam a função política e social da Educação não-formal por promover empoderamento dos participantes, estimularem mudanças nas realidades sociais e valorizarem os saberes locais. Destaca-se, no trabalho de Monteiro (2023), os resultados encontrados que demonstraram a polissemia do conceito e as dificuldades de definição dessa modalidade de educação. A pesquisa discutiu, também, a formação dos educadores sociais, problematizando-a, assim como apontando as indefinições do perfil e da própria atuação desses profissionais.

***Subcategoria de análise 2: Práticas educativas realizadas nas e pelas instituições***

Algumas produções (n=3) analisaram as práticas realizadas pelas instituições educativas. Benelli e Costa-Rosa (2012) propuseram uma análise dos modelos que orientavam as práticas de mais de 20 organizações de Assistência Social de um município de médio porte do interior de São Paulo, voltadas para crianças e adolescentes. Como resultado, encontraram seis paradigmas que orientavam as práticas das instituições: a) caridade cristã, b) filantropia, c) promoção humana, d) clientelismo assistencialista, e) assistência social como política de Estado e f) formação do Sujeito Cidadão.

Os autores afirmaram que esses paradigmas coexistiam no cenário da pesquisa, e que havia instituições que atuavam mais em uma perspectiva de “tutela” e outras em uma perspectiva cidadã. Benelli e Costa-Rosa (2012) teceram críticas sobre as

concepções baseadas em religião, na filantropia, no clientelismo assistencialista e nas políticas de Estado, apontando o último paradigma (formação do Sujeito Cidadão) como um caminho para práticas mais éticas e transformadoras. Destaca-se que o resultado apontado pelos autores corrobora com outras produções encontradas nesta revisão a respeito das críticas quanto ao caráter assistencialista e missionário, muitas vezes assumido por instituições que realizam práticas na Educação não-formal.

O artigo de Silva et al. (2013) apresentou uma definição de Educação não-formal como aquela que ocorre fora da escola, tem metodologia flexível e adaptável, inclui aprendizagens sociais e emocionais, não segue currículo padronizado e pode contribuir para a potencialização de processos de aprendizagem escolar. O objetivo do estudo foi, a partir dessa definição, analisar a experiência de duas pedagogas em espaços “diferentes da escola”.

A primeira experiência relatada aconteceu em um Ateliê Terapêutico que funcionava em um centro de capacitação e inclusão que atendia indivíduos com déficit de aprendizagem e transtornos de desenvolvimento, oferecendo atividades interdisciplinares. A intervenção realizada pela pedagoga consistiu no desenvolvimento de trabalhos artísticos e rodas de conversas, visando o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos participantes.

A segunda experiência aconteceu em um projeto social que ofertava Educação de Jovens e Adultos para pessoas da comunidade. A intervenção da pedagoga consistiu em realizar mudanças no espaço físico e na forma de apresentação do conteúdo curricular com o objetivo de propiciar maior interação entre os estudantes que estavam apresentando dificuldades de relacionamento interpessoal. Essa ação, realizada de forma multiprofissional, foi identificada pelas autoras como exemplo de proposta de Educação não-formal, embora o EJA se caracterize como Ensino formal.

Segundo Silva et al. (2013), os resultados das intervenções se mostraram satisfatórios em ambas as experiências; há, no entanto, uma confusão das autoras quanto à conceituação de Educação não-formal. Em alguns trechos do artigo, ela é definida como a realização de práticas educativas planejadas e intencionais, sem a vinculação curricular do Ensino formal, tendo como objetivos o desenvolvimento da cidadania e da transformação social. Contudo, há algumas contradições, pois, em outros trechos define-se a Educação não-formal apenas como aquela que ocorre fora da instituição escolar.

Destaca-se, ainda, que não há, no artigo, elementos suficientes para a caracterização dessas experiências como práticas educativas não-formais, especialmente no caso da Educação de Jovens e Adultos, que é reconhecida e regulamentada no Brasil como ensino formal. É importante salientar, como já anunciado em seções anteriores, que Organizações da Sociedade Civil não fazem, necessariamente, Educação não-formal, podendo, inclusive, ser instituições de Ensino formal regularizadas pelos órgãos competentes.

Oliveira (2017) realizou, em sua tese de doutorado, três estudos com o propósito de compreender a realidade do campo da Educação não-formal e da atuação dos educadores sociais no Brasil. O primeiro deles consistiu em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de apresentar um panorama geral da produção científica a respeito dessa modalidade educativa realizada em projetos, instituições e outros espaços de trabalhos sociais. O segundo estudo descreveu e identificou as atividades educativas realizadas em serviços de caráter socioassistencial, realizados por OSCs, evidenciando suas missões, visões, valores e como essas organizações se instituíram através do Plano Nacional da Assistência Social (PNAS). Finalmente, a autora realizou um estudo de caso em uma OSC, na qual eram ofertadas oficinas formativas diversas em serviços de

proteção social básica, convivência e fortalecimento de vínculos, buscando compreender as percepções dos educadores sociais a respeito do trabalho realizado.

Os resultados apontaram que, no primeiro estudo, a realidade dos projetos sociais demonstrou um distanciamento entre as propostas e a prática, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais da comunidade onde o projeto ocorria. Já no segundo estudo, Oliveira (2017) destacou que havia uma falsa impressão de que as demandas sociais estavam sendo atendidas, pelo simples fato da existência de um número considerável de instituições comprometidas com essas pautas. No terceiro, a autora argumentou que a Educação não-formal tinha sido construída e pautada em pressupostos de cuidado e acolhimento “bastante maternal” (Oliveira, 2017, p.159), perpassada por naturalizações, perspectivas individualizantes e assistencialistas.

As conclusões dos estudos realizados por Oliveira (2017) reforçaram as contradições, desafios e lacunas da atuação de OSCs e da Educação não-formal realizada em instituições do Terceiro Setor, denunciando práticas que contradizem os princípios e as finalidades dessa modalidade educativa, em uma atuação que, ancorada na prestação de serviços públicos, consolida e normaliza desigualdades sociais. Pesquisas como essa são fundamentais para promover uma conscientização acerca da importância de promover, de fato, um processo educativo, em contraponto a apenas ocupar o tempo dos beneficiários, em uma perspectiva de cuidado, alienação e consequente manutenção da exclusão social.

### ***Subcategoria de análise 3: Projetos diversificados de Educação não-formal***

As produções analisadas a seguir tratam de projetos específicos caracterizados como Educação não-formal (n=9), ilustrando a diversidade de iniciativas e concepções que compõem esse campo de educação tão polissêmico no país. Serão apresentadas

publicações sobre projetos culturais, esportivos, de lazer, entre outros selecionados para esta revisão por contemplarem os critérios anunciados anteriormente.

Campagna (2009) se propôs, em sua tese de doutorado, a investigar os significados e impactos da Educação não-formal com pessoas idosas, por meio de contextos de lazer como uma das vertentes dessa modalidade de educação. Além de uma revisão bibliográfica a respeito dos temas “educação”, “educação não-formal”, “envelhecimento”, entre outros, a pesquisa também contou com a aplicação de um questionário com 24 perguntas abertas a 50 idosos da cidade de Rio Claro - SP.

Corroborando para uma visão de envelhecimento contrária à inutilidade, estagnação e ausência de desenvolvimento, a autora ressaltou o potencial da Educação não-formal como contribuição para um desenvolvimento contínuo, promovendo processos criativos, socializadores, interativos e proporcionando novos paradigmas e diversificadas formas de se pensar o envelhecer. Campagna (2009) destacou a relevância da educação como promotora de cidadania e autonomia, tendo o lazer como um de seus potentes “veículos”, enquanto promove o desenvolvimento pessoal e social e valores coletivos, como solidariedade e humanidade. Evidenciou-se, em sua investigação, um caráter transformador e conscientizador nas atividades de lazer mediadas em contextos não-formais de educação, percebidos como criadores de novas e distintas propostas que produzem conhecimento, conscientização e modificam os sujeitos e os espaços em que estão inseridos. Essa produção corrobora com as defesas desta dissertação ao apresentar uma concepção de Educação não-formal em que há uma perspectiva de desenvolvimento dos participantes e as atividades realizadas possuem sistematização, intencionalidade e continuidade, possibilitando o desenvolvimento de diversas habilidades e competências e a promoção de conscientização e transformação.

Palhares (2011) realizou um estudo acerca do trabalho de recreadores em acampamentos educacionais, os quais, segundo o pesquisador, são espaços de vivência lúdica e recreativa, que visam promover o desenvolvimento sociocultural e pessoal dos participantes. Nesses espaços são realizadas atividades diversificadas, como jogos cooperativos, práticas esportivas, vivências artísticas e de aventuras, todas elas conduzidas por profissionais, que, na defesa do autor, desempenham um papel de educador nesse contexto.

Para Palhares (2011), o lazer atua também como promotor de desenvolvimento humano e do senso crítico e, por isso, os acampamentos educacionais, como um dos espaços para esse fim, poderiam também cumprir este propósito educativo, o que exige intencionalidade e planejamento das atividades propostas. Assim, o objeto de estudo da pesquisa qualitativa consistiu em identificar se havia consciência desse propósito educativo pelos recreadores.

Embora o texto tenha indicado a existência de contribuições educativas durante a realização dos acampamentos, não apresentou uma definição do que se entende por Educação não-formal, caracterizando-a de modo amplo e pouco preciso. Destaca-se a proposta de que o agente educativo ensinaria aos acampantes, – termo utilizado no artigo para se referir às pessoas que vivenciam atividades recreativas e educativas nesses espaços - por meio da sua conduta, costumes morais aceitos socialmente, o que é contrário ao propósito de desenvolvimento da cidadania, da liberação e da emancipação social que envolve a Educação não-formal. Quanto aos resultados da pesquisa, apesar de muitos recreadores entenderem a potencialidade educativa das atividades, outros afirmaram não se preparar antecipadamente para os jogos propostos, o que poderia significar uma falta de intencionalidade educativa.

O estudo de Lima (2013) visou analisar os benefícios para a qualidade de vida de pessoas idosas de um projeto do Estado de São Paulo, que ofertava, em propriedades rurais históricas, atividades relacionadas ao turismo cultural e à educação patrimonial não-formal para esse público. Apesar de apresentar a iniciativa como oportuna para a Educação não-formal, não há, no texto, um aprofundamento na temática, pois não são apontadas conceituações e nem formas de atuação, não sendo possível, desse modo, uma compreensão mais ampla sobre as concepções e práticas desta modalidade de educação nesse contexto.

Foram encontradas, nesta revisão, duas produções a respeito de projetos socioeducativos. Zucchetti et al. (2014) apresentaram, em seu artigo, o resultado de uma pesquisa feita com 11 educadores que atuavam em programas socioeducativos governamentais e não governamentais na região de Porto Alegre. Os objetivos eram compreender como o “fazer” do educador social poderia afetar a vida dos jovens participantes dos projetos e propor novos caminhos para a atuação.

Zucchetti et al. (2014) denominaram os projetos socioeducativos como “educação não escolar”, com ações que conjugam educação e cidadania, visando a formação política e cidadã de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; porém, os autores não apresentaram com clareza quais as práticas educativas e o contexto em que foram realizadas. Entretanto, apesar das definições e conceitos confusos, Zucchetti et al. (2014) apresentaram conclusões relevantes acerca da importância de uma formação adequada para a prática profissional do educador social naquele contexto pesquisado, ressaltando a consciência política para trabalhar nessas instituições, além dos riscos de uma atuação baseada em concepções assistencialistas.

A produção reforça, por um lado, as dificuldades de conceituação e, consequentemente, da insuficiência de fundamentos teóricos-técnicos claros para a

atuação na Educação não-formal, que foi caracterizada neste artigo como ação socioeducativa em que, muitas vezes, a função educativa é subjugada pelas demandas da Assistência Social. Por outro lado, os autores apontaram a importância de uma formação qualificada dos educadores sociais, visando combater concepções que não favoreceriam o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos, assim como defendem outros trabalhos encontrados nesta revisão (Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Martins, 2014; Príncepe, 2010; Soares & Marinho-Araujo 2010).

Outro projeto denominado como socioeducativo analisado em um artigo encontrado nesta revisão foi realizado em uma região periférica da capital de São Paulo. O texto de Lamim-Guedes (2017) contribuiu pouco para a ampliação das concepções de Educação não-formal, quando, discorrendo a respeito da prática educativa realizada no contraturno escolar por uma OSC, afirmou que ela possuía, como característica, a complementaridade à Educação Formal. A perspectiva educativa adotada pela instituição é de um “reforço escolar”, no qual são aprofundados conteúdos não abordados pela escola ou, ainda, aqueles que geram dúvidas nos estudantes.

Diante das defesas e concepções de Educação não-formal desta dissertação, considera-se que essa atividade pode ser caracterizada como uma das práticas de Educação não-formal, visto que, apesar de trabalhar conteúdos escolares, a forma de organização das atividades não segue diretrizes da Educação formal. Destaca-se, porém, que a Educação não-formal defendida nesta dissertação tem outras finalidades para além de apenas complementar a educação escolar.

Foi encontrada nesta revisão uma produção que apresentou um projeto que relaciona a Educação não-formal a espaços rurais. Brito et al. (2018) utilizaram uma instituição que desenvolvia atividades técnico-educativas, por meio de um programa de assessoria técnica e extensão rural, como exemplo da relevância do Terceiro Setor

frente às “lacunas sociais” não atendidas pelo Estado. Apesar de defender a existência de organizações sociais e de projetos educativos nesse contexto, a iniciativa apresentada pelos autores não foi bem explorada, não permitindo uma ampliação da discussão acerca da Educação não-formal.

Peres et al. (2018) realizaram uma pesquisa com jovens participantes de um projeto social de música erudita em Natal-RN, buscando compreender a relação entre resiliência e contextos marginalizados. A pesquisa contou com observações de campo, discussões a partir de uma dinâmica sobre trajetória de vida e uma entrevista semiestruturada com alguns dos jovens do estudo. Os participantes da pesquisa avaliaram o projeto como uma oportunidade de aprendizado e de aperfeiçoamento da técnica musical e como parte complementar, mas não necessária, em suas rotinas. Para a equipe do projeto, a iniciativa é uma oportunidade para além do aprendizado técnico, tendo potencial para proporcionar mudanças nas condições socioeconômicas dos jovens.

Apesar de conter o termo “Educação não-formal” em seu resumo e palavras-chave, o artigo não apresentou uma definição dessa modalidade educativa; percebe-se, pela descrição das atividades realizadas, que o projeto tem uma proposta de inclusão social pelo ensino de música erudita no contraturno escolar, o que não é suficiente para considerá-lo como uma prática educativa não-formal. A divergência de percepções sobre a proposta educativa entre os participantes, que a consideraram apenas como uma parte complementar de sua rotina, e a equipe do projeto, que acredita que ele tenha sido uma oportunidade de ampliação da visão de mundo dos jovens, evidencia os desafios de caracterização dessa modalidade educativa.

Um outro exemplo de ação educacional de cunho social é o projeto de alfabetização em LIBRAS, estudado por Becker e Murad (2020). Realizado em um local cedido por uma igreja, o projeto foi criado a partir de dificuldades que as pessoas

surdas enfrentavam em acessarem a Educação formal; acreditava-se que o aprendizado da LIBRAS poderia contribuir para melhorar essa inserção. Segundo os autores, o projeto surgiu do diálogo com a realidade do território onde foi desenvolvido e teve impacto não somente nos participantes da comunidade, mas em cidades da região.

Becker e Murad (2020) definiram o projeto como uma prática de Educação não-formal por estar fora de instituições tradicionais de ensino e por ser complementar a elas, caracterizando essa modalidade de ensino apenas a partir do espaço onde ocorre. Esse projeto é um exemplo importante na discussão acerca de limites, diferenciações e complementariedades entre as modalidades de educação. Do ponto de vista defendido nesta dissertação, apenas a realização da prática educativa fora da escola, sem a utilização de um currículo obrigatório, não é critério suficiente para considerá-la como Educação não-formal, já que, nesse exemplo, o projeto social dedicou-se ao ensino de línguas, em um processo de transmissão de um conhecimento cultural da sociedade, aproximando-se, portanto, da definição de Educação Formal (Monteiro, 2023).

Silva et al (2020) investigaram o papel educativo da Capoeira, considerando as diferentes modalidades de Educação onde ela ocorre; o texto argumentou que essa prática contribuiu para a Educação formal, informal e não-formal. Segundo os autores, a Capoeira agrega à Educação formal ao transmitir o legado histórico e cultural brasileiro; além disso, identifica-se o seu papel como prática artística e esportiva, podendo promover uma vida saudável. Na Educação informal, participa como parte da cultura nacional e do contexto brasileiro cotidiano, além de promover a conscientização de grupos menos favorecidos, ao resgatar histórias de resistência, promover senso de comunidade e valorizar saberes populares. Por fim, na Educação não-formal, que é compreendida pelos autores como formas educativas cujas intencionalidades se direcionam à formação de um cidadão fora do espaço formal de educação, defendem

que a Capoeira contribui para o desenvolvimento de habilidades físicas, emocionais e sociais, além de estimular a conscientização política.

No entanto, no artigo, comprehende-se que essa distinção entre as modalidades educativas não implica na inexistência de interações entre os saberes e aprendizados de cada uma delas; pelo contrário, destaca-se como que a Educação formal e a não-formal se complementam. Apesar do texto possuir algumas definições e relações interessantes acerca da Educação e da Capoeira, percebe-se que a diferenciação entre as modalidades de educação é mais relacionada ao espaço onde ocorrem as atividades educativas do que, de fato, às suas características e finalidades.

A polissemia e a complexidade que envolvem a caracterização da Educação não-formal, assim como as dificuldades de contorno do papel das OSCs que realizam atividades educativas, ficaram evidentes a partir das análises dessa subcategoria. Percebeu-se que a intersecção entre Educação e Terceiro Setor é ainda confusa (Benelli & Costa-Rosa, 2012; Oliveira, 2017; Peres et. al; 2018; Zucchetti et al., 2014) e que, em várias realidades, as instituições de Assistência Social realizavam o que denominavam de atividades educativas não com foco formativo, mas em uma perspectiva de recreação, ocupação do tempo e cuidado, sem uma proposta pedagógica, como denunciaram Príncipe (2010) e Oliveira (2017).

***Subcategoria de análise 4: Visitas escolares e/ou aula-passeio; espaços não-formais de educação***

Encontrou-se, nesta revisão, uma relativa quantidade de textos (n=7) sobre práticas educativas frequentemente relacionadas ou consideradas como Educação não-formal, como: espaços não-formais de educação, visitas escolares e aprendizagem experiencial. Serão descritas, a seguir, as produções que apresentaram pesquisas

correlatas às práticas educativas não-formais, apontando as diferenciações e as confusões conceituais em relação às atividades escolares realizadas fora da escola.

Faria et al. (2011) investigaram a potencialidade do Museu Diversão Ciência e Arte, localizado em Uberlândia, no estudo sobre Botânica. Os objetivos propostos eram ampliar os métodos de ensino e conhecer as concepções das professoras sobre a Educação formal e a não-formal.

Neste trabalho, a Educação não-formal foi referenciada como um contraponto ao ensino escolar tradicional; a reflexão quanto às metodologias de ensino da Educação formal é importante nesse campo de estudos, porém, não é possível afirmar que práticas tidas como alternativas sejam consideradas como Educação não-formal. Essa inconsistência teórica é ampliada nas falas das professoras participantes da pesquisa, que ora associam o espaço não-formal ao contexto fora da escola, ora ao fora da sala de aula, demonstrando falta de clareza na definição do que de fato os caracteriza. Uma contribuição do artigo foi propor que a Educação formal e a Educação não-formal, em razão de suas características específicas, não podem ser encaradas igualmente pelos profissionais, o que significa que as expectativas relativas à dinâmica das atividades precisam ser diferentes, correspondendo à finalidade e à intencionalidade de cada uma dessas modalidades educativas.

Outro estudo acerca de museus é feito por Ferreira et al. (2013), no qual é apresentada uma proposta inovadora de bolsistas da licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que, buscando novos meios de ensino, elaboraram em um projeto de extensão e pesquisa para a Modernização do Museu de Biodiversidade do Cerrado. O texto destaca-se nesta revisão por apresentar uma definição coerente de espaço não-formal como sendo concebido como espaços não escolares onde se possa oferecer uma atividade educativa (Ferreira et al., 2013).

Entretanto, as ações educativas desenvolvidas no museu foram percebidas apenas como recreativas e como alternativa lúdica para os conteúdos trabalhados na Educação formal, como sendo criação de estratégias metodológicas não tradicionais para o ensino escolar, o que não pode ser caracterizado como Educação não-formal. A associação dessa modalidade de educação com metodologias tidas como alternativas ao ensino “tradicional” é uma confusão constante e reforça as dificuldades de definição da Educação não-formal (Monteiro, 2023).

Outra contribuição do texto de Ferreira et al. (2013) acerca das discussões sobre a Educação não-formal são as críticas quanto à falta de preparo na formação dos licenciados para a inserção nesse campo. Por meio de uma análise do currículo da Universidade, os autores perceberam que, apesar do Projeto Político Pedagógico mencionar brevemente a importância da formação dos estudantes para atuação nesses espaços, o foco da formação ainda era a atuação para a Educação formal. A temática da formação de profissionais para esse tipo de prática é recorrente nesta revisão (Martins, 2014; Monteiro, 2023; Perez, 2013; Príncepe, 2010; Zucchetti et al., 2014), demonstrando que esse é um aspecto importante para a discussão da qualificação profissional nessa modalidade de educação.

Outra análise de um museu – o Acervo da Laje - é proposta pelo artigo de Leite e Mahfoud (2018), no qual também há a associação desse espaço à Educação não-formal. A definição dessa modalidade educativa é feita no início do artigo, mas não há a defesa de porque o museu seria uma experiência de Educação não-formal, sendo realizado apenas um levantamento de quais atividades eram realizadas pela instituição. No entanto, é importante destacar que o texto, ao abordar a Educação não-formal, apresentou uma perspectiva crítica, problematizando ações assistencialistas e exaltando

propostas educativas que visem, por exemplo, o desenvolvimento da criticidade e o envolvimento comunitário.

Sousa et al (2018) estudaram o potencial educativo dos parques ecológicos a partir de uma aula-passeio com mestrandos em Ensino de Ciências. Os autores defenderam que a saída do contexto formal de ensino, aliada à entrada em espaços alternativos e significativos para a história local, poderiam ampliar e aprofundar as possibilidades de aprendizado, de maneira a desenvolver funções cognitivas, como a memória, por exemplo. Nota-se que há uma confusão com a definição de Educação não-formal e espaço não-formal de educação, considerando-as como sinônimas, o que é inadequado. As aulas-passeio são uma expansão do ensino formal para um ambiente alternativo, não convencional e não uma prática de Educação não-formal (Monteiro, 2023). Já os espaços não-formais de educação são aqueles sem fins educativos, mas, a depender dos objetivos, podem ser um recurso adicional às práticas educacionais (Ferreira et al., 2013; Moulin, 2020).

Linhares (2019), em sua tese, buscou investigar os significados atribuídos pelos estudantes em uma visita a um Observatório Astronômico. O autor discutiu, ao longo de sua produção, o potencial dos observatórios como espaços de ensino e de divulgação da Astronomia, defendendo as visitas escolares como uma estratégia de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para o pesquisador, as atividades de divulgação da Astronomia, como as visitas ao observatório, são caracterizadas como Educação não-formal, enquanto que o ensino dessa área integra o currículo formal; entretanto, apesar de apresentar essa diferenciação, os conceitos se confundiram no decorrer da tese, incluindo uma sobreposição da definição de Educação não-formal com espaços não-formais de educação. Os resultados apontaram para a contribuição das visitas escolares para os

processos educativos e sugeriram parcerias entre as escolas e os espaços não-formais de educação; porém, há poucas contribuições para as discussões sobre Educação não-formal.

Moulin (2020) investigou a utilização de um Polo de Educação Ambiental como estratégia de diversificação da prática escolar, defendendo a realização de atividades em espaços não-formais de educação como complementares para o ensino de Biologia. Em seu trabalho, a autora defendeu que esses espaços, apesar de não serem primariamente destinados à educação, podem ser utilizados como recurso adicional, a depender dos objetivos educativos, o que se configura como uma adequada conceituação de contextos não-formais de educação. A dissertação, que fez parte de um programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, apresentou a proposta de um ensino crítico de Biologia que ultrapassasse as instituições escolares, apontando o Polo de Educação Ambiental como um recurso didático qualificado.

Apesar de definir de forma aprofundada os espaços não-formais de educação, a produção, em alguns momentos, apresentou confusão entre esse conceito e o de Educação não-formal, afirmado, por exemplo, que a relação com o espaço onde ocorrem as práticas é empregada na diferenciação dos campos educativos, demonstrando, novamente, os desafios de definição das modalidades educativas. Defende-se, nesta dissertação, que as visitas escolares são estratégias metodológicas da Educação formal (Monteiro, 2023), as quais contribuem para os processos de ensino-aprendizagem, e não devem ser caracterizadas como Educação não-formal apenas por ocorrerem em espaços não escolares.

Silva et al. (2022), apresentaram os museus como espaço enriquecedor de ensino; o objetivo da pesquisa era identificar a abordagem pedagógica e a matriz epistemológica subjacentes às atividades proporcionadas pelo Museu de Ciências e

Tecnologia da Universidade Estadual de Londrina em uma visita guiada. Mesmo que a apresentação realizada no museu seja congruente com os conteúdos formais previstos no currículo, o que o enquadraria como Educação formal em um espaço não-formal, o texto se referiu a essa atividade como sendo uma prática de Educação não-formal. Essa caracterização confusa é análoga a de textos anteriormente analisados, em que, novamente, reduz-se a modalidade educativa ao espaço onde as ações são realizadas, desconsiderando finalidades, características e intencionalidades educativas.

As produções que consideram os espaços não-formais de educação como sinônimo de Educação não-formal são recorrentes nesta revisão, como foi possível ser observado ao longo dessa subcategoria de análise. Defende-se que as visitas escolares a espaços como museus, observatórios e parques enriquecem as práticas educativas e a aprendizagem dos estudantes, porém não podem ser apresentadas como Educação não-formal apenas por serem realizadas fora da escola. A caracterização das modalidades educativas deve considerar mais do que o ambiente onde são realizadas, contemplando suas características e finalidades.

#### ***Subcategoria de análise 5: Projetos de extensão universitária***

Foram encontradas também publicações que relacionaram projetos de extensão universitária (n=3) como práticas da Educação não-formal. Os textos apresentados a seguir apoiarão uma reflexão acerca desses limites de atuação, além das concepções subjacentes.

Vercelli (2012) realizou um estudo com projetos sociais de duas diferentes universidades privadas, a fim de identificar se havia contribuição da extensão universitária para a sociedade e para a formação pessoal e acadêmica dos envolvidos. Esse objetivo foi investigado por meio de uma análise documental e entrevistas

semiestruturadas com os docentes, estudantes universitários e as pessoas da comunidade beneficiadas pelas ações.

A autora compreendeu que esses projetos podem ser caracterizados como Educação não-formal, considerando-a como um processo resultante da interação com a comunidade, envolvendo um espaço fora da escola e uma organização alheia aos requisitos escolares, com atividades intencionais que visem a cidadania, o desenvolvimento e a socialização, e não sendo oposta à Educação Formal, mas complementar. Os projetos investigados por Vercelli (2012) não consistiam apenas na realização de atividades educativas fora do espaço escolar, mas visavam promover formação crítica, desenvolvimento de habilidades e transformação social.

Outra contribuição interessante do estudo de Vercelli (2012) é o reconhecimento, por parte de alguns dos entrevistados, da Psicologia como área importante para aprimorar a atuação multiprofissional nos contextos dos projetos pesquisados. Coordenadores e participantes citaram, como exemplo de contribuição da atuação de psicólogas, o fortalecimento das relações entre os envolvidos e a ampliação da compreensão quanto às demandas dos usuários dos projetos. Apesar dessas sugestões não serem fundamentadas no conhecimento específico da ciência psicológica, elas apontaram para uma crescente percepção da importância da atuação da Psicologia em contextos educativos cada vez mais diversificados, coletivos e institucionais.

Rejan e Andrade (2020), realizaram uma pesquisa acerca de um trabalho desenvolvido por monitores - alunos de graduação e pós-graduação - de um projeto de extensão em uma universidade pública do estado do Paraná, que consistia em oferecer atividades de ensino das Ciências Naturais, como, por exemplo, as temáticas de Anatomia, Biologia Celular, Histologia, Sistema Reprodutor e Sexualidade e Zoonoses, para alunos da Educação Básica; o artigo não especifica a forma de mobilização e

inscrição dos alunos para participação no projeto. Pautadas em uma perspectiva de mediação intencional para a aprendizagem, as autoras buscaram compreender como os monitores percebiam seus papéis como os mediadores na construção do conhecimento com os estudantes.

Apesar de apontar importantes aspectos que devem ser levados em consideração na formulação de projetos educativos não-formais, como, por exemplo, o risco da reprodução de concepções e práticas da Educação formal, Rejan e Andrade (2020) apresentaram um contexto educativo que pode ser caracterizado como Educação formal, já que entre os objetivos do projeto está a oferta de disciplinas do ensino regular para pessoas da comunidade. Percebe-se, novamente, a confusão de terminologias quanto a espaços e modalidades educativas, considerando-se como Educação não-formal aquela que ocorre fora da instituição escolar, independentemente de suas concepções e intencionalidades educacionais (Monteiro, 2023; Príncepe, 2010).

A Noite dos Morcegos, um projeto de extensão realizado no Parque Municipal Ingá, do município de Maringá – Paraná, tem como objetivo conscientizar a população local quanto à importância dos morcegos no ecossistema local, visando a proteção desses animais. Em uma pesquisa que avaliou os resultados desse projeto, Manin et al. (2022) buscaram analisar as representações sociais dos participantes de diferentes edições do projeto em relação aos animais.

Durante a produção, os autores defenderam a Educação não-formal como um potente veículo para a Educação Ambiental, definida como aquela voltada a um desenvolvimento igualitário e sustentável, comprometida com a ética e a justiça social. Manin et al. (2022) salientaram que a Educação não-formal é propícia para tal conscientização por promover o compartilhamento de experiências e ações coletivas cotidianas, em um ensino organizado, visando a construção de conhecimento científico;

nessa defesa, porém, os autores apresentaram como finalidade da Educação não-formal um objetivo da Educação formal (Monteiro, 2023), demonstrando, mais uma vez, uma confusão entre as modalidades.

A associação da Educação Ambiental (EA) como uma prática de Educação não-formal é recorrente, conforme pode-se perceber nas produções anteriores que abordaram as visitas escolares. A Educação Ambiental é definida pela Política Nacional de Educação Ambiental, Lei n.9795 (Brasil, 1999b), como um processo de construção de habilidades, atitudes e competências para a conservação do meio ambiente, a qualidade de vida e a sustentabilidade. Defende-se que, nessa perspectiva ampla é coerente a associação da EA com a Educação não-formal, pois há convergência de finalidades.

A partir das definições das modalidades educativas apresentadas no capítulo 2 desta dissertação, defende-se que os projetos de extensão são iniciativas da Educação formal, visto que compõem os cursos de formação universitária, possuindo orientações e normas dos órgãos responsáveis, além de instrumentos de monitoramento e avaliação. Porém, por contemplarem ações com a comunidade, possuem proximidade com as práticas educativas não-formais, especialmente se as finalidades dos projetos junto ao público participante coincidirem com os propósitos da Educação não-formal.

### ***Síntese-analítica da categoria 1: Educação não-formal***

Conforme apresentado na Tabela 3, as 26 produções selecionadas nesta revisão que versavam sobre Educação não-formal foram analisadas em cinco subcategorias temáticas. Nesta subseção será apresentada uma síntese-analítica de cada uma delas e, posteriormente, uma tranversalização sobre esta categoria.

Na subcategoria “Formação de educadores sociais”, foram discutidos aspectos como: indefinição do papel e do perfil dos educadores sociais, ausência de formação inicial e continuada, romantização do trabalho realizado e a necessidade de

enfrentamento a concepções deterministas e culpabilizantes (Martins, 2014; Monteiro, 2023; Perez, 2013; Príncepe, 2010).

Quanto às “práticas realizadas nas e pelas instituições”, observou-se que as atividades educativas realizadas no âmbito da Assistência Social são consideradas como Educação não-formal, mesmo que não atendam às características dessa modalidade educativa. Observou-se, também, os paradigmas que orientam essas atividades, que, na maioria das vezes, possuem cunho assistencialista, missionário e religioso (Benelli & Costa-Rosa, 2013; Oliveira, 2017; Silva et al., 2013).

Em relação aos “projetos” analisados pelas produções, identificou-se uma diversificação de linguagens e temas: capoeira, música erudita, ensino de Libras, acampamentos educativos, projetos socioeducativos, atividades realizadas em espaços rurais e projetos voltados a idosos. Assim como a diversidade de projetos, percebeu-se também diversidade nas concepções de Educação não-formal, sendo que algumas produções apontaram definições consistentes dessa modalidade educativa enquanto outras a associam apenas como atividades realizadas fora do contexto escolar (Becker & Murad, 2020; Brito et. al, 2018; Campagna, 2009; Lamim-Gueres, 2017; Lima, 2013; Palhares, 2011; Peres et al., 2018; Silva et al., 2020; Zucchetti et al., 2014).

Na subcategoria “Visitas escolares e/ou aula-passeio; espaços não-formais de educação”, prevaleceu, na maioria das produções, a confusão entre Educação não-formal e espaços não-formais de educação. Destaca-se que os espaços não-formais de educação são ambientes nos quais podem ser realizadas quaisquer atividades educativas, enquanto a Educação não-formal possui características e finalidades próprias (Faria et al., 2011; Ferreira et al., 2013; Leite & Mahfoud, 2018; Linhares, 2019; Moulin, 2020; Silva et al., 2022; Sousa et al., 2018).

Por fim, a subcategoria “Projetos de extensão universitária” corrobora com as discussões das análises anteriores, tendo sido encontrada uma produção que versa sobre a Educação não-formal de forma adequada e aprofundada (Vercelli, 2012) e outras que a confundem com outras modalidades educativas (Manin et al., 2022; Rejan & Andrade, 2020). Por serem realizados, em sua maioria, com pessoas que não são estudantes da instituição, os projetos de extensão podem ampliar as confusões em relação à Educação não-formal em função do público que atende; resalta-se, porém, que há vários critérios para definição da prática educativa como formal ou não-formal, como, por exemplo, os objetivos, a forma de organização das atividades, os temas trabalhados, entre outros, conforme discutido nessa dissertação.

A polissemia e as dificuldades de conceituação da Educação não-formal ficaram claras nesta revisão de literatura. Entre as 26 produções encontradas, apenas dez apresentaram definições consistentes, nas quais a Educação não-formal é concebida como uma modalidade independente de Educação, com intencionalidade educativa própria, voltada ao desenvolvimento e emancipação cidadã e contrária às práticas assistencialistas, religiosas e missionárias: Benelli & Costa-Rosa, 2012; Campagna, 2009; Ferreira et al., 2013; Leite & Mahfoud, 2018; Martins, 2014; Monteiro, 2023; Oliveira, 2017; Príncepe, 2010; Vercelli, 2012; Zucchetti et al., 2014. As demais produções, apesar de apresentarem discussões e práticas relevantes, têm compreensões confusas em relação à Educação não-formal, muitas vezes entendida como sinônimo de métodos alternativos de educação, educação escolar fora da escola ou espaço não-formal de educação.

A quantidade e a diversidade das produções encontradas também ilustram as inúmeras temáticas relacionadas à Educação não-formal, como: a formação de educadores sociais, o potencial educativo de atividades esportivas, culturais e de lazer e

a perspectiva emancipatória e de formação cidadã ou assistencialista e missionária das OSCs. Destaca-se que algumas pesquisas sobre visitas escolares e projetos de extensão, apesar de apresentarem confusões conceituais, sinalizaram a importância da Psicologia para aprimorar a atuação multiprofissional nos contextos pesquisados.

**Categoria 02: Educação não-formal e instituições do Terceiro Setor como campos emergentes para a atuação da Psicologia Escolar**

O resultado da revisão de literatura aponta que, apesar do número significativo de produções encontradas (n=37), poucas foram aquelas que discutiram, efetivamente, a atuação da Psicologia ou da Psicologia Escolar em instituições de Educação não-formal e em OSCs com foco educativo (n=11). Serão descritas e discutidas, a seguir, as publicações que estudaram essa relação. A apresentação será feita seguindo a ordem cronológica das produções, conforme sintetizado na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Linha histórica das produções analisadas na Categoria 02.*

Referência	Tipo de produção	Título	Informações sobre as produções
Dadico (2003)	Dissertação	A atuação do psicólogo em organizações não-governamentais na área da educação.	Investigação do papel das psicólogas em ONGs educativas, por meio de entrevistas com as profissionais.
Dias (2008)	Dissertação	Educação não-formal e emancipação humana sob o olhar da Psicologia.	Estudo da atuação de educadores, coordenadores e psicólogas de instituições de Educação não-formal, por meio de entrevistas.

Fernandes (2008)	Dissertação	Características das atividades e do contexto de atuação do psicólogo em organizações não-governamentais.	Pesquisa acerca das práticas e das áreas de atuação de psicólogos atuantes em ONGs, por meio de entrevistas.
Referência	Tipo de produção	Título	Informações sobre as produções
Soares e Marinho-Araujo (2010)	Artigo	Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais.	Resultados de uma pesquisa de mestrado sobre a atuação da Psicologia Escolar em ONGs educativas, com foco no desenvolvimento profissional de educadores sociais.
Silva (2012)	Dissertação	Avaliação do nível da criatividade figural infantil em dois diferentes contextos de educação.	Resultados de pesquisa sobre a comparação da criatividade infantil entre os contextos de Educação formal e não-formal, por meio de testes de avaliação da criatividade.
Galvão e Marinho-Araujo (2017)	Artigo	Psicologia Escolar em ONGs: Desafios Profissionais e Perspectivas Contemporâneas de Atuação.	Ensaio teórico que apresentou uma proposta de atuação institucional da Psicologia Escolar em OSCs educativas.
Galvão e Marinho-Araujo (2018)	Artigo	ONGs no Brasil: Contextualização Histórica do Cenário para Atuação em Psicologia Escolar.	Discussão teórica sobre as OSCs educativas como um campo de trabalho emergente à psicóloga escolar, contextualizando e

caracterizando o Terceiro Setor.			
Silva e Nakano (2018)	Artigo	Avaliação da criatividade figural infantil em contexto de educação não formal.	Realização de uma avaliação da criatividade infantil, por meio de testes, em duas instituições de Educação não-formal.
Referência	Tipo de produção	Título	Informações sobre as produções
Galvão e Marinho-Araujo (2019)	Artigo	Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais.	Resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou o perfil de educadoras sociais, indicando um contexto fértil de atuação para a Psicologia Escolar.
Nunes e Queiroz (2020)	Artigo	Psicologia para além da sala de aula: o fazer ético e político do estágio em Psicologia Escolar e Educacional.	Relato de experiência de estágio em Psicologia Escolar em instituição de Educação não-formal.
Martins (2023)	Artigo	Projetos sociais em educação desenvolvidos por organizações do Terceiro Setor: análise e reflexões a partir do Projeto Crescer.	Avaliação de um projeto social realizado por uma OSC em uma escola, utilizando testes com alunos e entrevistas com profissionais.

A produção mais antiga do período de busca encontrada foi a de Dadico (2003), que teve como objetivo compreender o papel de psicólogas que atuavam em ONGs com

propósito educativo, defendendo que há potência nesses espaços para essas profissionais. Participaram da pesquisa 11 psicólogas de 05 instituições que realizavam atividades educativas complementares à Educação Formal, como, por exemplo: formação de professores, elaboração e distribuição de materiais educativos e realização de oficinas educativas. Como atribuições das psicólogas, a pesquisadora identificou a participação delas em todas as atividades educativas realizadas e uma atuação em equipes multiprofissionais, realizando diversas funções, como: apoio aos professores no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, condução de oficinas educativas, realização de atividades de educação emocional, elaboração de material didático, coordenação e elaboração de projetos e atividades administrativas.

A autora teceu críticas à relação entre as instituições do Terceiro Setor e o Governo, discutindo o afastamento do Estado de suas responsabilidades, além de apontar que as atividades ofertadas pelas ONGs eram soluções pontuais a problemas estruturais do Ensino Público. Em relação à atuação da Psicologia nesses contextos, Dadico (2003) ressaltou as contradições entre o potencial transformador e a adaptação a lógicas neoliberais, sugerindo uma postura reflexiva e crítica às profissionais, de modo a não reproduzir a exclusão que acontecia nas escolas. Essa produção contribuiu com as discussões propostas por esta dissertação ao elucidar: a) a indefinição do papel e do perfil das psicólogas que atuavam em OSCs educativas; b) a relação conflituosa entre Poder Público e o Terceiro Setor na garantia de direitos sociais da população; c) a necessidade de uma delimitação clara da atuação educacional das instituições sociais.

Outro estudo que relacionou Psicologia e Educação não-formal é de Dias (2008), que investigou as concepções de emancipação humana que orientavam projetos com caráter educativo para crianças e adolescentes realizados por instituições definidas, pela autora, como de Educação não-formal, de um município do interior de São Paulo. A

atuação das psicólogas foi pouco descrita; as falas selecionadas para a discussão da dissertação apontaram para atividades como o atendimento clínico, as visitas domiciliares e algumas intervenções em grupo com as “crianças-problema”.

Os resultados das entrevistas realizadas com psicólogas que trabalhavam nessas instituições apontaram para propostas de Educação não-formal como complementar à formal, concepções individualizantes dos problemas sociais, além de um trabalho visando a normatização e a correção comportamental em práticas na perspectiva clínica, voltadas às crianças com “desajustamentos”. A autora apontou críticas à atuação adaptativa das instituições e defendeu a necessidade de formação dos profissionais, assim como uma atuação das psicólogas em uma perspectiva de conscientização e empoderamento. Essa produção corrobora as discussões que vêm sendo feitas nesta dissertação sobre os desafios de delimitação da Educação não-formal e a necessidade de enfretamento de concepções deterministas e individualizantes, além do potencial de contribuição da Psicologia para esse contexto.

Fernandes (2008) ampliou o objeto de pesquisa de Dadico (2003) ao investigar o papel desempenhado por psicólogos em ONGs com naturezas diversas e não só educativa, discutindo a ambiguidade identificada no trabalho realizado pelas psicólogas daquela pesquisa. Participaram do estudo de Fernandes (2008) 10 psicólogas que trabalhavam em 08 organizações com atuação distinta na região de Florianópolis.

Em seu trabalho, o autor revelou que, depois da área Clínica, a Psicologia Escolar era a mais presente na atuação das psicólogas, com atividades que envolviam observações da dinâmica da sala de aula em escolas parceiras; orientações a profissionais, familiares e escolas; palestras; atendimento à queixa escolar; orientação profissional a jovens; workshops, entre outros. Destaca-se que os resultados desse trabalho, diferentemente do que demonstrou a pesquisa de Dias (2008), apontaram para

práticas institucionais, como defende a perspectiva crítica da Psicologia Escolar adotada nesta dissertação (Guzzo & Ribeiro, 2019; Marinho-Araujo, 2014, 2015), deslocando a intervenção individualizada com estudantes para uma atuação coletiva com outros atores do contexto educativo (Marinho-Araujo, 2014, 2015).

O trabalho de Fernandes (2008) demonstrou que, apesar de não se tratar exclusivamente de ONGs educativas e de não haver uma proposta clara de atuação para a Psicologia Escolar nessas instituições, havia indicadores, desde a década de 2000, de que as OSCs são contextos propícios para tal. Além disso, os resultados da pesquisa de Fernandes (2008) apontaram para a heterogeneidade do Terceiro Setor e para a pluralidade de atuações possíveis para a Psicologia nesse campo. Defende-se, nesta dissertação, a necessidade de delimitações e contornos claros quanto ao que se conceitua e se realiza enquanto propostas educacionais pelas OSCs e quanto ao perfil da profissional de Psicologia para atuação específica e diferenciada nesse contexto.

A primeira produção que versa especificamente sobre a Psicologia Escolar em contextos educativos não-formais identificada nesta revisão data do ano de 2010. Soares e Marinho-Araujo (2010) apresentaram brevemente o histórico da Psicologia Escolar e a emergência de novos desafios e campos de atuação, apontando as ONGs educativas como um espaço emergente para a área. As autoras defenderam a potencialidade do trabalho educativo realizado em instituições de Educação não-formal, denunciando, ao mesmo tempo, as contradições e a necessidade de enfrentamento ao assistencialismo e às ações missionárias, muitas vezes presentes nesses contextos.

Soares e Marinho-Araujo (2010) contextualizaram a profissão de educador social e apontaram a indefinição e as poucas oportunidades de formação desse papel. Propuseram, como uma das possíveis contribuições da Psicologia Escolar a esse contexto, a mediação do desenvolvimento de competências desses profissionais, a partir

do desenho de um perfil de educador social para orientar um processo formativo. Essa produção se destaca nesta revisão por inaugurar as discussões sobre as especificidades da Psicologia Escolar em OSCs educativas; em contexto de tanta polissemia, indefinições e contradições, é fundamental que as produções científicas apresentem delimitações e clareza quanto à atuação pesquisada. Além disso, as autoras não se limitaram a uma investigação quanto ao que é realizado nas instituições, apresentando uma proposta concreta de atuação da Psicologia Escolar.

Outro estudo da Psicologia em instituições de Educação não-formal é de Silva (2012), que relatou os resultados de uma pesquisa sobre a comparação da criatividade infantil entre os contextos de Educação formal e não-formal, por meio de testes de avaliação da criatividade. A produção, porém, apresentou confusões conceituais entre a Educação não-formal e informal e espaços não-formais de educação, como foi identificado em diversas publicações da Categoria 01 desta revisão.

Apesar de apresentar o trabalho desenvolvido por duas organizações distintas que atuam na Educação não-formal e discutir uma temática relevante para essa modalidade educativa – a criatividade –, a pesquisa de Silva (2012) não acrescentou muitos elementos à discussão sobre as possibilidades de contribuição da Psicologia Escolar às instituições que realizam práticas educativas não-formais. Além dos equívocos conceituais apresentados, a produção não fez uma proposta de atuação ou até mesmo problematizações a respeito das intersecções da Psicologia com a Educação não-formal e as atividades desenvolvidas pelas organizações, tendo focado, apenas, nas diferenças da expressão criativa entre as crianças atendidas.

A segunda produção que discute especificamente a atuação da Psicologia Escolar em ONGs Educativas é de Galvão e Marinho-Araujo (2017). As autoras argumentaram que essas instituições têm potencial para mediar intencionalmente o

desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos, apontando as contribuições da Psicologia Escolar Crítica nesse processo. Discutiram a importância de uma Psicologia Escolar com compromisso sociopolítico de transformação social e alertaram para a necessidade de enfrentamento a uma prática descontextualizada e aliada à lógica neoliberal. As autoras apresentaram uma proposta de atuação institucional da Psicologia Escolar nesses contextos, convidando os profissionais a uma constante revisão da sua própria formação e atuação. Nessa produção, Galvão e Marinho-Araujo (2017) denunciaram práticas não condizentes com essa modalidade educativa, como o caráter assistencialista, missionário e compensatório assumido por muitas instituições, apontando a importância do compromisso da Psicologia Escolar no enfrentamento e ressignificação dessas práticas.

Em outra publicação em defesa da atuação da Psicologia Escolar em ONGs Educativas, Galvão e Marinho-Araujo (2018) discutiram a importância de uma prática profissional politicamente comprometida pela psicóloga escolar nesses espaços, em especial em OSCs educacionais do país. As autoras propuseram indicadores de perfil profissional que deveriam balizar a construção identitária da psicóloga escolar, pontuando o papel transformador e crítico da Psicologia nesse contexto para combater concepções assistencialistas e mediar a construção de propostas formativas emancipatórias.

Silva e Nakano (2018), a partir do trabalho realizado por Silva (2012), propuseram realizar uma comparação do desempenho criativo entre crianças participantes de duas instituições de Educação não-formal. A produção não discutiu o papel da Psicologia nesses contextos; no entanto, destaca-se a definição de Educação não-formal, pois, ao associar o processo educativo não-formal à intencionalidade de ações planejadas das instituições, a publicação apontou para a compreensão da

Educação não-formal para além de aspectos referentes ao local de realização das atividades. Ressalta-se que esse trabalho, assim como o de Silva (2012), não ampliou as discussões sobre papel da Psicologia Escolar na Educação não-formal e as possíveis contribuições para esse campo de atuação, tampouco apresentou reflexões sobre os desafios e as potencialidades dessa modalidade educativa.

Ampliando as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em ONGs educativas, Galvão e Marinho-Araujo (2019) apontaram a importância da psicóloga escolar como mediadora do desenvolvimento de competências do educador social, defendendo que, para isso, a psicóloga desenvolva competências claras sobre seu trabalho nesses contextos, para uma atuação política, inclusiva e emancipadora. Segundo as autoras, o papel da Psicologia Escolar na mediação do desenvolvimento de educadores sociais é colaborar para a construção de um perfil crítico e técnico que esteja preparado para o trabalho em ONGS educativas, combatendo práticas assistencialistas e missionárias.

Destacam-se, nesta produção, as discussões propostas pelas autoras quanto ao perfil da Psicóloga Escolar para atuação nesses contextos, o papel da mediação dessa profissional no desenvolvimento dos agentes educativos das instituições e a concepção de competência adotada para a promoção do desenvolvimento dos sujeitos adultos. Tais discussões e propostas contribuem para uma atuação da psicóloga escolar em instituições de Educação não-formal que ultrapasse uma lista de atividades a serem realizadas, convidando a uma reflexão sobre o papel da Psicologia Escolar no combate à exclusão social e na mobilização de ações voltadas à transformação da realidade.

Nesta revisão de literatura foi encontrado um artigo que apresentou um relato de estágio no campo da Psicologia Escolar em uma instituição de Educação não-formal (Nunes & Queiroz, 2020). A instituição realizava, segundo os autores, práticas

complementares à Educação formal, como reforço escolar e acompanhamento pedagógico, além de atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer e apoio psicossocial; contava com uma equipe técnica de atuação multidisciplinar, composta por assistente social, pedagoga e psicóloga.

Apesar do estágio ter sido realizado como uma prática da Psicologia Escolar, essa não era uma área estruturada na instituição, que contava com uma psicóloga que realizava atividades diversas, como: acolhimento psicossocial, promoção da Saúde Mental, aplicação de pesquisas de clima organizacional. Essa diversidade de ações reforçou os desafios de definição do perfil profissional das psicólogas nesses contextos. No artigo foram citadas algumas atividades do estágio, como a realização de oficinas com crianças e adolescentes, cujos temas eram a percepção e expressão emocional e autoconhecimento, respectivamente.

Embora as atividades realizadas pelos estagiários distanciem-se da proposta de atuação da Psicologia Escolar defendida nesta dissertação, aproximando-se mais de uma perspectiva de saúde e cuidado, essa produção se destaca por ser a única que relata a realização de um estágio na Educação não-formal, demonstrando o início de uma aproximação da formação inicial em Psicologia com esse campo de atuação. Essa experiência corrobora com a necessidade de discussões acerca das possibilidades de contribuição para promoção de processos de desenvolvimento em contextos educativos não-formais.

O último artigo encontrado nesta revisão avaliou os resultados de um projeto social realizado por uma OSC em duas escolas públicas, idealizado e financiado por uma empresa; essa iniciativa contava com 02 psicólogas atuando como coordenadoras (Martins, 2023). O projeto apresentava características da Educação não-formal ao ofertar atividades artísticas e culturais no contraturno escolar; porém, seu foco consistia

no desempenho acadêmico e no ajustamento dos participantes a condutas esperadas no cotidiano escolar. Eram participantes no projeto os estudantes que tinham dificuldades de aprendizagem ou “problemas de comportamento”; a atuação das psicólogas corroborava com essas concepções, pois tinha caráter clínico e avaliativo. A iniciativa foi realizada por instituições dos três setores da sociedade: Governo, Empresa e OSC, com a intenção de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Esse é um exemplo do que vem sendo discutido como sobreposição de papéis entre os agentes da sociedade (Cordeiro & Sato, 2017; Dadico, 2003; Príncepe, 2010; Soares Fortes, 2014) e reforça concepções de projetos sociais como aqueles que irão resolver os problemas da comunidade (Oliveira, 2017).

O estudo de Martins (2023) proporciona reflexões sobre as concepções individualizantes, normatizadoras e adaptacionistas de Psicologia, de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e de Educação não-formal. A perspectiva adotada na atuação das psicólogas e do projeto como um todo era pautada em intervenções remediativas, corretivas e com foco no fracasso dos estudantes como responsabilidade individual - questões que a Psicologia Escolar vem superando nas últimas décadas. (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Branco & Marinho-Araujo, 2025; Ferreira, 2022; Guimarães, 2023; Guzzo e Ribeiro, 2019). Ressalta-se que, pela leitura do artigo, identificou-se que as psicólogas da equipe do projeto não eram psicólogas escolares e não tinham fundamentos da área para sua atuação, o que reforça a necessidade de mais estudos e pesquisas da Psicologia Escolar em contextos não-formais de educação, buscando combater essas concepções e propondo práticas que promovam a cultura do sucesso e o desenvolvimento de todos (Marinho-Araujo, 2015).

Analizando as produções da Categoria 2, tem-se, como primeiro resultado, a observação da existência de dois eixos de análise: publicações que tratam da atuação da

Psicologia Escolar em instituições de Educação não-formal e outras que, apesar de serem apresentadas como atividades educativas em OSCs, não abordam a especificidade da Psicologia Escolar nesses contextos. Esse primeiro resultado demonstra que, apesar de reconhecida como um campo de atuação pela Psicologia Escolar, a Educação não-formal ainda precisa ser mais investigada por essa área. Na tabela abaixo (5), demonstra-se essa divisão dos textos.

**Tabela 5**

*Divisão das publicações da Categoria 2: especificidade da Psicologia Escolar em OSCs educativas.*

<b>Eixos de análise</b>	<b>Produções</b>
Não abordam a especificidade da Psicologia Escolar em OSCs educativas (n=6).	Dadicó (2003); Dias (2008); Fernandes (2008); Silva (2012); Silva e Nakano (2018); Martins (2023).
Abordam a especificidade da atuação da Psicologia Escolar em OSCs Educativas (n=5).	Soares e Marinho-Araujo (2010); Galvão e Marinho-Araujo (2017); Galvão e Marinho-Araujo (2018); Galvão e Marinho-Araujo (2019); Nunes e Queiroz (2020).

***Eixo de análise 1: Produções que não abordam a especificidade da Psicologia Escolar em OSCs educativas***

No primeiro eixo de análise foram encontrados seis textos sobre as atribuições das psicólogas em ONGs (Dadicó, 2003; Fernandes, 2008), discussões sobre concepções das psicólogas quanto à Educação não-formal (Dias, 2008), avaliação da criatividade infantil em contextos não-formais de educação (Silva, 2012; Silva & Nakano, 2018) e avaliação de um projeto social realizado por uma OSC em uma escola (Martins, 2023). Essas produções demonstram que, desde o início dos anos 2000, há

profissionais da psicologia em instituições do Terceiro Setor que atuam com Educação; entretanto, percebe-se nas publicações desse eixo de análise a inexistência da definição de perfil e de papéis para essa atuação, aspecto sobre o qual, defende-se nesta dissertação, que a Psicologia Escolar pode contribuir, potencializando os processos formativos realizados pelas instituições.

***Eixo de análise 2: Produções que abordam a especificidade da Psicologia Escolar em OSCs educativas***

Foram encontrados, nesta revisão, cinco produções que abordaram a especificidade da atuação da Psicologia Escolar em OSCs Educativas. Duas publicações defenderam as contribuições da área para o desenvolvimento de competências dos educadores sociais – importantes agentes educativos nesses contextos (Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Soares & Marinho-Araujo, 2010) e outras duas apresentaram uma proposta de atuação institucional da Psicologia Escolar em OSCs educativas (Galvão e Marinho-Araujo, 2017; Galvão & Marinho-Araujo, 2018). Os trabalhos discutiram as contradições do Terceiro Setor e apontaram a necessidade de uma atuação crítica e politicamente comprometida da Psicologia Escolar nesses contextos.

Foi encontrada também uma produção que relatou um estágio em Psicologia Escolar realizado em uma OSC (Nunes & Queiroz, 2020), que, apesar de demonstrar que há espaço para a área em instituições de Educação não-formal, não possuía uma atuação estruturada. Esse conjunto de produções suscita a discussão das possíveis contribuições que a Psicologia Escolar poderia ofertar para as instituições do Terceiro Setor que atuam com Educação não-formal, fornecendo subsídios teórico-metodológicos e propostas de atuação em uma perspectiva crítica, de desenvolvimento dos sujeitos e de emancipação social. Destaca-se, ainda que, excetuando-se a produção

de Nunes e Queiroz (2020), as publicações que apresentaram discussões e propostas de atuação fundamentadas na perspectiva crítica e na atuação institucional da Psicologia Escolar foram produzidos pelas mesmas autoras, demonstrando o trabalho precursor e inovador do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília frente a campos emergentes para a pesquisa e prática profissional.

***Síntese-analítica da Categoria 2: Educação não-formal e instituições do Terceiro Setor como campos emergentes para a atuação da Psicologia Escolar***

Além da escassa produção sobre a especificidade da Psicologia Escolar em OSCs Educativas (n=5), esta revisão também revelou que, especialmente esse foco de estudo e pesquisa, não vem sendo renovada nos últimos cinco anos, visto que a última publicação data de 2020. Diante desses achados, defende-se a necessária atualização e a ampliação das discussões sobre a Psicologia Escolar na Educação não-formal.

Outro resultado desta revisão aponta que, apesar de algumas divergências sobre perspectivas de atuação, as onze produções descritas e analisadas na Categoria 2 corroboram a defesa de que há espaço para atuação de psicólogos escolares em instituições de Educação não-formal, especialmente em OSCs educativas. Destacam-se algumas temáticas promissoras à prática psicológica, como: formação de educadores sociais; atuação institucional; desenvolvimento de indicadores de perfil profissional; realização de formação específica para atuação das psicólogas nesse contexto. Essas discussões são importantes para subsidiar reflexões e fundamentar propostas de contribuição da Psicologia Escolar para a promoção de processos de desenvolvimento humano e de conscientização dos sujeitos nos contextos não-formais de educação.

## **Síntese-analítica sobre a revisão de literatura**

Considerando a Educação não-formal como um campo emergente para a Psicologia Escolar, buscou-se compreender o panorama da produção científica sobre essa interface. Para tanto, procedeu-se à realização desta revisão sistemática de literatura, considerando as publicações a partir da década de 2000.

Após a busca em sete base de dados, encontraram-se 489 produções, das quais 37 foram estudadas nesta revisão, considerando critérios de inclusão e exclusão. A partir da leitura e análise das publicações, obtiveram-se duas categorias, demonstrando que a Educação não-formal tem sido estudada sob diversas perspectivas e conceitos e que a Psicologia Escolar ainda tem uma produção escassa sobre essa temática.

Do ponto de vista da Educação não-formal, os estudos apresentaram: a) práticas educativas diversas; e b) polissemia na conceituação dessa modalidade de educação. Do ponto de vista da Psicologia Escolar neste contexto, tem-se: a) escassez e necessidade de atualização da produção científica; b) pouca definição acerca do perfil da psicóloga escolar; c) necessidade de formação específica para atuação nesses contextos; d) reflexões e contrapontos a práticas missionárias e assistencialistas; e) ampliação da atuação de psicólogas para formação de educadores sociais, atuação institucional e combate a concepções deterministas e individualizantes.

Como conclusões desta revisão de literatura, evidenciam-se a urgência de uma discussão mais aprofundada sobre conceitos e concepções acerca da Educação não-formal, de modo a minimizar as lacunas e os equívocos de compreensão, assim como a ampliação das possibilidades de desenvolvimento proporcionadas por essa modalidade. Um ponto de grande destaque, a partir dos estudos apresentados, é a defesa para que a Psicologia Escolar se aproprie desse campo, tanto do ponto de vista da produção científica, quanto da prática profissional, propondo uma atuação politicamente

comprometida com a transformação social e fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos que contribuam para o desenvolvimento dos sujeitos.

Diante dessa revisão de literatura, justifica-se a realização desta pesquisa em termos acadêmicos, sociais e científicos. Do ponto de vista acadêmico, observam-se as inúmeras lacunas e contradições da Educação não-formal e as diferentes formas de atuação da Psicologia nesse contexto. Na perspectiva social, evidencia-se a relevância de compreender como a Psicologia pode contribuir para processos educativos não-formais, especialmente em instituições que atendem populações em situação de vulnerabilidade social. A ampliação desse debate é essencial para o fortalecimento de práticas comprometidas com a equidade, a emancipação e a transformação social, permitindo que o conhecimento psicológico seja mobilizado na construção de espaços educativos mais críticos, participativos e inclusivos.

Fica clara também a relevância científica deste trabalho, visto que essa pesquisa buscou contribuir com a produção de conhecimento para a consolidação de um campo emergente de investigação e de prática profissional. É nesse contexto que esta produção se inseriu, visando discutir a ampliação e fortalecimento da atuação da Psicologia Escolar em contextos emergentes, além de contribuir com o aprofundamento dos estudos sobre a Educação não-formal. Nos próximos capítulos serão apresentados os objetivos e a metodologia da pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DE ESTUDO

#### **Questões de Pesquisa:**

Conforme discutido no Capítulo 2 - “Psicologia Escolar e Educação não-formal”, a educação e os processos educativos ocorrem, além da escola, em instituições de Educação não-formal. Observa-se que há um grande número de organizações do Terceiro Setor que realizam atividades educativas continuadas com crianças e adolescentes, podendo ser contextos de promoção de processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Considerando que a atuação da Psicologia Escolar pode se expandir para além do ensino formal regular, estando presente em toda e qualquer instituição onde ocorram práticas educativas, inclusive, em contextos emergentes, esta pesquisa motivou-se pelas seguintes questões:

- Sendo as Instituições de Educação não-formal contextos educativos, há espaço para atuação da Psicologia Escolar?
- Quais seriam as contribuições da Psicologia Escolar para mediar processos de aprendizagem e de desenvolvimento realizados nessas instituições?

#### **Objetivo Geral:**

Investigar possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em instituições de Educação não-formal do Distrito Federal que realizam atividades educativas sistematizadas e continuadas com crianças e adolescentes.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar instituições do Terceiro Setor do Distrito Federal que realizam atividades educativas com crianças e adolescentes.
- Mapear em quais dessas instituições há psicólogas e, especificamente, psicólogas escolares atuantes como membros da equipe de profissionais.
- Conhecer formas de atuação das psicólogas nesses contextos.

## CAPÍTULO 5

### METODOLOGIA

#### **Pressupostos teórico-metodológicos para construção e análise das informações**

Para realização desta pesquisa foi adotada a metodologia qualitativa, articulada à Psicologia Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural, que embasaram teórica e metodologicamente este trabalho. Nesta seção, serão discutidos os pressupostos para construção e análise das informações.

A pesquisa qualitativa é uma atividade que situa o pesquisador no campo em contato direto com o objeto de estudo em seu contexto natural, localizando a pesquisa no “mundo da experiência vivida” (Denzin & Lincoln, 2006, p.22). Ao estudar as pessoas realizando atividades nos cenários onde elas ocorrem, busca-se entender ou interpretar os fenômenos a partir dos significados que os sujeitos lhes conferem, tendo a intersubjetividade como um de seus principais elementos (Denzin & Lincoln, 2006).

Compreendida como um campo de investigação, que atravessa momentos históricos, disciplinas, paradigmas, campos, áreas e temas (Denzin & Lincoln, 2006), a pesquisa qualitativa é caracterizada por considerar as perspectivas e os objetivos do pesquisador, dos participantes e a diversidade do contexto. Essa abordagem é constituída por um processo contínuo de reflexibilidade do próprio pesquisador acerca da pesquisa e pela utilização de variadas abordagens e métodos em articulação (Flick, 2009).

O autor define a pesquisa qualitativa como “orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos” (Flick, 2009, p. 28). Esse método utiliza estratégias indutivas, visando compreender o fenômeno a partir de seu interior - pelo contato do pesquisador com as situações sociais, com as perspectivas dos sujeitos e com as regras

sociais - na busca pela descoberta do novo, em uma realidade que não é previamente determinada (Flick, 2009).

Defende-se que, por adotar uma postura de descoberta do novo e da construção das informações que não estão prontas, mas se constituem durante o processo, na abordagem qualitativa as definições procedimentais também não são dadas *a priori* ou pelos métodos *per se*; o que define o método é o objeto de pesquisa, e é a pergunta de pesquisa que direcionará seu planejamento e execução (Flick, 2009). Nessa perspectiva metodológica de investigação, a interpretação sobressai-se ao procedimento, o assunto ao método e a atitude do pesquisador torna-se o instrumento fundamental, com a postura de abertura, curiosidade, flexibilidade e reflexão (Flick, 2009).

O objetivo da pesquisa qualitativa é ter uma compreensão complexa e ampliada do fenômeno e, para isso, pode se utilizar uma multiplicidade de procedimentos e técnicas que vão sendo (re)definidos ao longo do processo, a partir das análises interpretativas das informações apreendidas. Assim, o pesquisador pode realizar a triangulação - “uma exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas” (Denzin & Lincoln, 2006, p.20) - para entender o fenômeno em profundidade em uma articulação de vários procedimentos e instrumentos que permitem a análise simultânea de diversas informações. Na pesquisa qualitativa, deve ser utilizado, portanto, um conjunto de atividades interpretativas, visando a emergência de novas realidades a serem compreendidas (Denzin & Lincoln, 2006).

Nessa abordagem, a escolha dos métodos a serem utilizados deve se pautar pela visibilidade que eles, de modo interligado, darão ao fenômeno estudado (Denzin & Lincoln, 2006). Compreende-se que cada um dos procedimentos adotados nesse tipo de pesquisa apresenta uma perspectiva diferente de mundo e, na busca por uma melhor e mais ampliada compreensão do objeto investigado, pode haver o emprego de mais de

uma prática interpretativa. Na pesquisa qualitativa tem-se como procedimentos, por exemplo, métodos biográficos, estudos de caso, métodos descritivos (Flick, 2009); etnografia, entrevistas, grupos focais (Denzin & Lincoln, 2006), entre outros.

A pesquisa qualitativa, enquanto campo de investigação, apresenta um longo percurso histórico, com aplicações em disciplinas e contextos distintos, além de adotar diversos paradigmas (Denzin & Lincoln, 2006). Faz-se importante situar que a perspectiva aqui adotada é fundamentada pela Psicologia Crítica, especialmente, a partir das perspectivas de Martin-Baró (1996, 2017), Ian Parker (2009) e Pavón-Cuéllar (2022).

Ao investigar o fenômeno, em uma situação real e em interação com os sujeitos (Denzin & Lincoln, 2006) e adotando uma perspectiva crítica, esta pesquisa teve como compromisso descrever e explicar a realidade estudada a fim de contribuir com a transformação social, visando a conscientização e libertação, conforme defendido por Martin-Baró (1996,2017). O autor afirma que para promover a emancipação dos sujeitos é preciso que os estudos e o fazer profissional atuem nas condições concretas da população (Martin-Baró, 1996), o que endossa a opção, nesta dissertação de mestrado, pela pesquisa qualitativa em uma perspectiva crítica.

Parker (2009) defende que a metodologia qualitativa possibilita experiências e interpretações em contextos cotidianos e que essa “psicologia diária” irá fornecer as bases de resistência à psicologia tradicional. O autor alerta, ainda, que toda investigação é uma ação que trabalha a favor ou contra o poder instituído socialmente e que essa deve ser uma reflexão constante do pesquisador. Nessa perspectiva, reitera-se a opção por uma pesquisa engajada e comprometida com a realidade social, a qual não se limita a realizar uma descrição do fenômeno, mas propõe-se a investigar possibilidades de

ampliação da atuação da Psicologia Escolar, visando, conforme discutido na fundamentação teórica, contribuir com processos de conscientização dos sujeitos.

Ao propor uma pesquisa qualitativa em uma perspectiva crítica, defende-se que este trabalho seja realizado de maneira reflexiva, engajada e comprometida com a busca de alternativas para entendimento e mudança da realidade (Pavón Cuéllar, 2022). O autor defende a importância de a Psicologia considerar os fatores sociais, econômicos e políticos na compreensão dos fenômenos psicológicos (Pavón Cuéllar, 2022). Ao investigar as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação não-formal, esta dissertação não pretendeu adotar um direcionamento sobre como deve ser a atuação das psicólogas nesses contextos, mas de compreensão das possibilidades para potencialização dos processos de desenvolvimento e aprendizagem realizados a partir da mediação dessas profissionais. Além disso, esta pesquisa buscou considerar, a partir da análise de conjuntura apresentada no Capítulo 2 “Psicologia Escolar e Educação não-formal”, o contexto de constituição da Educação não-formal e das instituições de Terceiro Setor no Brasil, suas contribuições, lacunas e contradições.

A escolha pela realização de uma pesquisa qualitativa em uma perspectiva crítica tem também como base um posicionamento político na defesa de que a produção científica em Psicologia Escolar pode contribuir com a transformação social. A intenção foi realizar uma pesquisa eticamente responsável e comprometida com a denúncia de práticas de opressão e com a visibilidade da potência de atuações emancipatórias.

Conforme já anunciado, a pesquisa foi fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. A inter-relação entre teoria e método em Psicologia é amplamente discutida por Vygotsky (1926/1999;1931/2000). Ao conceber o que ele chama de *Psicologia Dialética*, o autor não propõe apenas novos conceitos, mas também uma nova forma de investigação para a ciência psicológica (Vygotsky, 1926/1999).

Zanella et al. (2007), analisando as contribuições do trabalho de Vygotsky para a questão metodológica da Psicologia, apontaram que a crise da ciência psicológica discutida em sua época foi decorrente das problemáticas relacionadas aos fundamentos metodológicos da pesquisa. Os autores pontuaram a relevância que a escolha do método passou a ter nas pesquisas a partir dos trabalhos de Vygotsky, transformando-se em uma das principais tarefas da investigação, uma vez que o problema de pesquisa e método utilizado passaram a ser concebidos como mutuamente constituídos (Zanella et al., 2007).

Vygotsky (1926/1999) apresentou a defesa por uma metodologia que analise a totalidade e a integralidade do fenômeno, considerando aspectos subjetivos e objetivos, sua origem social e a relação com outros processos. Adotando essa perspectiva, que corrobora a escolha pela abordagem qualitativa, esta pesquisa previu etapas de investigação e procedimentos que envolveram contextos, cenários e atores diversos acerca do fenômeno a ser investigado, conforme descrito nas seções seguintes deste capítulo.

Para a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, Vygotsky (1931/2000) defendeu que não é possível que a pesquisa ocorra em condições artificiais, ou seja, em situações, contextos e locais criados exclusivamente para a realização dos estudos, como é o caso dos laboratórios, por exemplo; para o autor, a pesquisa deve ser realizada em condições objetivas cotidianas, nas quais os sujeitos estão inseridos em seus contextos, executando suas atividades. Essa compreensão fundamenta e justifica a perspectiva de pesquisa qualitativa aqui adotada, a qual propõe o contato direto com o objeto de estudo em seu contexto natural, sendo orientada à análise de casos concretos localizados temporal e localmente (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009). A partir

dessas considerações, a metodologia adotada priorizou o contato direto da pesquisadora com o contexto e seus participantes, durante a realização de suas atividades.

Outra defesa de Vygotsky (1931/2000) que justifica a escolha da metodologia qualitativa e dos procedimentos e instrumentos adotados nesta pesquisa, é a explicação dos processos de investigação em substituição ao foco nos resultados. Para o autor, a essência dos objetos não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e, por isso, é necessário analisar as dinâmicas e as relações que os constituem. Importante compreender o objeto de estudo pela análise do processo histórico de sua constituição, considerando os desdobramentos e revelando as ligações históricas que constituem a base do fenômeno, procurando explicá-lo ao invés de apenas descrevê-lo (Vygotsky, 1931/2000).

Para Vygotsky (1926/1999), a busca pela compreensão de um fenômeno é também um processo de revelação das relações que o constituem, já que é na intersubjetividade que o sujeito vai construindo significados e modificando os comportamentos e os contextos. Para o autor, para explicar um fenômeno é preciso esclarecer sua origem, sua relação com outros processos e seus vínculos dinâmico-causais (Vygotsky, 1931/2000).

Esses pressupostos foram sintetizados pelo autor em três princípios orientadores para realização da pesquisa em Psicologia na perspectiva histórico-cultural: i) análise do processo ao invés do objeto; ii) análise genotípica ao invés de fenotípica; iii) contraposição das tarefas descritivas pelas explicativas de análise. O primeiro princípio parte da concepção de que o objeto não está dado, pois é constituído historicamente, através das relações, das estruturas, da origem histórica e social (Vygotsky, 1931/2000). Esse princípio orientou a escolha de instrumentos e procedimentos diversificados para a pesquisa, como a utilização de análise documental, questionários e entrevistas.

O segundo princípio refere-se à defesa de que a essência do fenômeno pode não corresponder exatamente à sua manifestação. Por isso, faz-se necessário pesquisar a origem de como ele se apresenta no presente (Vygotsky, 1931/2000). Nesta pesquisa, considerou-se não só a atuação das psicólogas participantes, mas também o contexto histórico da Educação não-formal e do Terceiro Setor no Brasil, no qual as instituições investigadas estão inseridas; foram analisados documentos que fundamentam a atuação dessas organizações, entre outros aspectos descritos nas próximas seções deste capítulo.

O terceiro princípio de Vygotsky (1931/200) orienta a análise das informações recolhidas durante o processo. Para o autor, a descrição não é suficiente para compreensão do objetivo investigado, sendo necessário explicá-lo cientificamente. Partindo dessa orientação, organizou-se essa pesquisa em três etapas, buscando compreender e analisar o fenômeno, considerando, como defende Pavón-Cuéllar (2022), os fatores sociais, econômicos e políticos que o constituem.

As informações recolhidas na pesquisa documental e nos questionários de caracterização foram analisadas de modo descritivo e discutidas à luz da fundamentação teórica e da revisão de literatura desta dissertação. Para o estudo das entrevistas, utilizou-se a orientação de Vygotsky (1926/1999) sobre a elaboração de Zonas de Sentido (ZS), constituídas nos espaços de interlocução propostos pela pesquisa, que oportunizaram a partilha dos significados e a construção de sentidos entre os participantes e a pesquisadora sobre o fenômeno investigado. Essas zonas favoreceram a compreensão da totalidade dos sentidos circulados, dialeticamente ampliados e ressignificados no processo de investigação (Vygotsky, 1926/1999). Para cada ZS foram apontados indicadores, apreendidos a partir da análise e corroborados por trechos das entrevistas, que exemplificaram os sentidos circulados.

Sintetiza-se que esta pesquisa se propôs a investigar as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em instituições de Educação não-formal, adotando uma abordagem qualitativa em uma perspectiva crítica, tendo como fundamentos teórico-metodológicos a Psicologia Histórico-Cultural. As motivações para esse estudo partiram da concepção de que essas instituições são contextos educativos que podem promover processos de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, pretendeu-se investigar o campo para atuação da Psicologia Escolar e as possíveis contribuições da área na mediação desses processos. Nas próximas seções deste capítulo serão apresentados o contexto e o cenário da pesquisa, as participantes, os procedimentos éticos e o desenho metodológico. Os instrumentos utilizados estão anexos a esta dissertação.

### **Contexto da pesquisa**

Esta pesquisa teve como contexto ampliado de investigação as organizações do Terceiro Setor que realizavam atividades educativas com crianças e adolescentes. Foram escolhidas instituições que trabalham com esse público, pois, historicamente e segundo os achados da literatura (Benelli & Costa-Rosa, 2012; Oliveira, 2017), este é um dos principais segmentos para realização de práticas educativas não-formais, favorecendo a identificação de organizações para participação na pesquisa.

Conforme discutido no Capítulo 2, o surgimento do Terceiro Setor no Brasil foi fortemente marcado pelo período em que o país foi governado por um regime militar. Nas décadas seguintes, esse contexto foi se alterando e, atualmente, diversas organizações que o compõe realizam atividades educativas, tendo, algumas delas, inclusive, uma parceria institucionalizada com o Estado. Além disso, há variadas formas de constituição jurídica, de formatos de funcionamento e financiamento, parcerias com instituições econômicas, igrejas, entre outros, o que torna o campo

diverso, complexo e de difícil contorno.

Para delimitação de quais instituições seriam investigadas nesta pesquisa, escolheu-se as cadastradas no Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA-DF). Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, como é o caso do CDCA-DF, são regidos pela Política Interinstitucional de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente, prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que cria os Conselhos dos Direitos como órgãos deliberativos, de planejamento e de controle.

O CDCA é responsável por controlar as ações de implementação da Política Interinstitucional de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e por fixar critérios de utilização e de planos de aplicação do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDCA-DF) (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2014). No Distrito Federal, o órgão é vinculado à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS-DF) e é composto por representantes da administração pública de secretarias diversas, entre elas: direitos humanos, assistência social, educação, cultura, esporte, infância e adolescência e representantes da sociedade civil.

O CDCA-DF tem como atribuições: formular a política de promoção, proteção, garantia e defesa dos direitos da criança e do adolescente; realizar o planejamento estratégico e acompanhar, controlar e fiscalizar as ações; promover a articulação entre os órgãos governamentais e não governamentais na execução da política; gerir o Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente – FDCA/DF. Além disso, é papel do Conselho registrar e avaliar periodicamente as Organizações da Sociedade Civil e inscrever os programas das organizações governamentais e não governamentais com atuação na área da infância e adolescência no Distrito Federal (Distrito Federal, 2014).

As instituições cadastradas ao CDCA-DF podem realizar diversas atividades relacionadas aos direitos da Criança e do Adolescente, incluindo práticas educativas, de acordo com os regimes de atendimento previstos pela Política Interinstitucional de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Os regimes<sup>10</sup> permitidos pela legislação são: i) Orientação e Apoio Sociofamiliar; ii) Apoio Socioeducativo em Meio Aberto; iii) Colocação Familiar; iv) Acolhimento Institucional (Brasil, 1990). Para esta pesquisa foi escolhido o contexto com o regime de atendimento que se caracteriza pela realização de ações educativas sistematizadas: o Apoio Socioeducativo em Meio Aberto. De acordo com o 42º artigo da *Resolução Normativa n. 102* (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022):

§ 1º: Esse regime é realizado preferencialmente no contraturno escolar, de forma contínua, fora do âmbito familiar e escolar, constituído de múltiplas atividades formativas ou profissionais, garantindo a participação da comunidade, da família, da escola e dos outros agentes sociais.

§ 2º As atividades formativas de que trata o § 1º podem ser executadas e complementadas mediante atividades educativas, lúdicas, esportivas, culturais, artísticas, de formação profissional e outras (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022).

Por ter caráter intersetorial, a Política Interinstitucional de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) propõe terminologias genéricas para seus regimes de atendimento, não sendo tais conceitos relacionados direta e exclusivamente ao campo educacional. Porém, no âmbito desta dissertação, considerou-se que o regime denominado *Apoio Socioeducativo em Meio Aberto* pode contemplar

---

<sup>10</sup> Regime de atendimento é o termo utilizado na Lei n. 8069/90 para designar e caracterizar um conjunto de atividades que podem ser oferecidas pelas instituições (Brasil, 1990).

instituições de Educação não-formal, visto que prevê atividades educativas e formativas realizadas de forma continuada e sistematizada sob orientação pedagógica (Monteiro, 2023; Príncepe, 2010).

Destaca-se que o termo *socioeducação* é amplamente utilizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), referindo-se a um sistema de medidas de ressocialização aplicadas a adolescentes que cometem atos infracionais. Esse sistema é apontado como alternativa para reparar o dano social, responsabilizando o infrator; tem como objetivo promover emancipação, considerando o adolescente como um sujeito em desenvolvimento e como ser que demanda proteção integral (Cunha, De Oliveira & Branco, 2020).

Embora estando sob uma política de garantia de direitos, que inclui a escolarização, várias são as lacunas, contradições e necessidade de avanços dessas medidas de ressocialização (Cunha, De Oliveira & Branco, 2020). Porém, o termo *socioeducativo* a que se refere o regime de atendimento no qual estão cadastradas as instituições que foram investigadas nesta pesquisa não se refere a essas medidas, mas à realização de atividades educativas, lúdicas, esportivas, culturais, artísticas, de formação profissional e outras (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022).

O regime Apoio Socioeducativo em Meio Aberto, diferenciando-se das medidas socioeducativas, que são voltadas para adolescentes que cometem atos infracionais, é destinado ao atendimento de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou com seus direitos violados (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022). Essa diferenciação é necessária neste trabalho, a fim de uma caracterização adequada do objeto de estudo, dos contextos e do cenário da pesquisa: contemplou-se, nesta

investigação, instituições que ofertavam atividades educativas a quaisquer crianças e adolescentes.

Além de julgar-se necessário delimitar a investigação às instituições que são regidas por uma política de âmbito nacional, considerou-se fundamental que elas também fossem regularmente fiscalizadas não apenas em seus aspectos burocráticos e jurídicos, mas também pela execução de atividades convergentes que atendam às diretrizes de proteção dos direitos da criança e do adolescente. Todas as instituições cadastradas no CDCA-DF passam por processos de acompanhamento e monitoramento, regulamentados em regimentos específicos do Conselho, que visam verificar se as instituições registradas estão trabalhando coerentemente para cumprimento da política. Entre as exigências está a entrega de planos de trabalho, relatórios anuais, realização de visitas técnicas, entre outros (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022).

Para definição de quais OSCs cadastradas no CDCA-DF comporiam o contexto desta pesquisa realizou-se uma análise do site e dos documentos publicados pelo Conselho. Na ocasião, foram identificadas 211 instituições cadastradas no CDCA-DF<sup>11</sup>, das quais 127 realizavam o atendimento no regime Apoio Socioeducativo em meio aberto.

Os cadastros das instituições no CDCA-DF não são permanentes, devendo ser renovados com uma periodicidade bianual (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2014); por isso, identificou-se que dessas 127 instituições apenas 118 poderiam participar desta pesquisa, pois tinham registro válido até, no mínimo, 2025 – período de realização desta dissertação. Dessas 118 instituições foram selecionadas 49 OSCs, utilizando-se os seguintes critérios: a) organizações com

---

<sup>11</sup> Consulta realizada em junho de 2024, no último documento atualizado disponível, o qual datava de dezembro de 2023 (<https://cdca.sejus.df.gov.br/entidades-registradas/>).

atuação no Distrito Federal (DF), em função da escolha por conveniência de contexto e cenário para esta pesquisa; b) organizações que possuíam site próprio para embasar uma análise a partir de um meio institucional e oficial de comunicação das instituições. Foram excluídas as instituições que atuavam em outros territórios além do DF e aquelas que não possuíam site próprio.

### **Cenário da pesquisa**

Entende-se por cenário o campo de pesquisa mais restrito, no qual foram recolhidas as informações vinculadas ao fenômeno estudado e coadunadas aos objetivos da investigação. Foram selecionadas quatro instituições para compor o cenário da investigação; todas essas organizações realizavam atividades educativas regulares com crianças e adolescentes, como, por exemplo: música, robótica, informática, jogos pedagógicos, artes, entre outros, e apresentaram semelhanças e diferenças em aspectos como foco de atuação e de recursos.

As informações de caracterização das instituições serão apresentadas e discutidas no capítulo de Resultados. A fim de manter o anonimato das OSCs elas serão representadas por siglas: I1, I2, I3 e I4.

### **Participantes**

Visando atingir o objetivo geral desta pesquisa, foram incluídas como participantes as psicólogas que trabalhavam regularmente nas instituições escolhidas como cenário de investigação. Esse critério foi relevante pois, para a concepção de Psicologia Escolar defendida neste trabalho, a psicóloga deve atuar em uma perspectiva institucional e coletiva, sendo necessário que ela seja uma das agentes institucionais inseridas da organização.

De modo geral, as quatro psicólogas têm percursos que, embora distintos em termos de tempo de formação, áreas de interesse e posições ocupadas, permitem identificar dois perfis complementares: de um lado, profissionais em início de carreira, com menor tempo de inserção institucional; de outro, psicólogas com trajetórias mais consolidadas, especializações vinculadas a políticas públicas e cargos de coordenação. Todas compartilharam, em suas trajetórias formativas, o interesse pela Psicologia Social. A caracterização das participantes será discutida no capítulo de resultados e elas serão identificadas pelas siglas: P1, P2, P3 e P4.

## **Procedimentos Éticos**

Esse projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, com Parecer Nº 7.420.731, em consonância com as Resoluções 466/12 (Ministério da Saúde, 2012) e 510/16 (Ministério da Saúde, 2016). Além disso, foram obtidas anuências das instituições participantes da pesquisa, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 3). A Autorização para a Pesquisa (Anexo 2) foi solicitada às OSCs, com intuito de obter a aprovação institucional para participação das psicólogas.

## **Desenho Metodológico**

A partir do objetivo de investigar as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação não-formal, fundamentada nas perspectivas teórico-metodológicas defendidas neste trabalho, a pesquisa foi realizada em três etapas, relacionadas diretamente aos objetivos específicos. Para cada uma delas foram desenvolvidos procedimentos específicos, utilizando instrumentos diversificados, os quais estão apresentados na Tabela 6, a seguir.

**Tabela 6**

*Quadro-síntese do desenho metodológico da pesquisa.*

**Objetivo Geral:** Investigar possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em instituições de Educação não-formal do Distrito Federal que realizam atividades educativas sistematizadas e continuadas com crianças e adolescentes.

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Etapa</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Instrumentos</b>
Identificar instituições do Terceiro Setor do Distrito Federal que realizam atividades educativas com crianças e adolescentes.	1 <sup>a</sup> Etapa - Pesquisa e análise de sites.	Análise documental. 1. Pesquisa e análise dos sites e documentos das instituições.	Formulário para registro das informações. (Anexo 5)
Mapear em quais das instituições há psicólogas e, especificamente, psicólogas escolares atuantes como membros da equipe de profissionais.	2 <sup>a</sup> Etapa – Contato com as possíveis instituições participantes.	Mapeamento da presença de psicólogas nas instituições. 1. Levantamento de possíveis instituições participantes, a partir da etapa anterior. 2. Contato telefônico com organizações para identificação da existência de psicólogas no quadro funcional e solicitação de autorização para	Planilha para recolha de informações. (Anexo 6)

participação na pesquisa.			
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Etapa</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Instrumentos</b>
Conhecer formas de atuação das psicólogas nesses contextos.	3 <sup>a</sup> Etapa – Levantamento de informações com psicólogas.	Questionário e Entrevista. 1. Convite para participação na pesquisa. 2. Questionário de caracterização. 3. Entrevista semiestruturada.	Folder. (Anexo 4) Formulário eletrônico com questionário. (Anexo 7) Roteiro de entrevista. (Anexo 8)

Estruturada em três etapas, que corresponderam aos três objetivos específicos, a pesquisa teve como procedimentos: análise documental (etapa 01), mapeamento da presença de psicólogas nas instituições (etapa 02), questionário e entrevista com psicólogas (etapa 03). Pesquisadores do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília demonstraram a aplicabilidade dessas práticas em pesquisas qualitativas em Psicologia Escolar (Carvalho, 2021; Castro, 2017; Cavalcante, 2019; Feitosa, 2017; Ferreira, 2002; Freitas, 2017; Guimarães, 2023; Mendes, 2011; Nunes, 2016).

O primeiro procedimento foi a análise documental, que na perspectiva adotada nesta dissertação foi fundamental para compreensão do contexto e das estruturas sociais e relacionais nas quais se localizavam os fenômenos. A análise documental pretende promover a compreensão da realidade social por meio do estudo de variados tipos de documentos (Kripka, et al., 2015); mais do que extrair informações, esse procedimento tem como objetivo selecionar, tratar e interpretá-las, visando a construção da situação estudada, a fim de compreender o fenômeno de forma mais ampliada (Ferreira, 2022).

No caso desta pesquisa, ela foi uma estratégia complementar a outros métodos, colaborando com a caracterização do contexto e do cenário.

Para Flick (2009), os documentos são elaborados para comunicar algo a alguém, sendo “instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais” (p.237). No processo de análise documental, uma das primeiras etapas consiste na escolha dos documentos, que deve ser feita considerando o conteúdo, a utilização do documento e sua funcionalidade (Kripka, et al., 2015), além da pertinência, credibilidade, autenticidade, entre outros critérios propostos por Cellard (2008).

Na primeira etapa desta pesquisa, foram realizadas análises documentais em sites que continham informações significativas ao estudo. A análise considerou documentos de caráter privado, ou seja, pertencente à instituição (Cellard, 2008), porém disponibilizados para o público através dos sites. Foram analisados os documentos institucionais e pedagógicos das organizações, além dos textos institucionais, que apresentavam missão, visão, valores, descrição da atuação, parcerias, entre outros aspectos disponibilizados nos sites, para compreender as práticas realizadas e as concepções que fundamentavam o fazer pedagógico das instituições; foi utilizado um formulário para registro das informações (Anexo 5).

A partir da análise dos sites, procedeu-se à segunda etapa metodológica: contato com instituições possíveis para participação na pesquisa. Inicialmente, foram selecionadas as aquelas nas quais se compreendeu, pela primeira etapa, que eram realizadas práticas educativas. Posteriormente, a partir de contato telefônico, foi construído o levantamento da presença de psicólogas nas instituições selecionadas, além de esclarecidas informações obtidas na análise dos sites. Foi utilizada uma planilha para esse registro, contendo os dados da instituição, dos profissionais contatados e das

psicólogas (Anexo 6). Esse procedimento permitiu a identificação de quais organizações realizavam atividades educativas e em quais delas havia psicólogas atuantes como membros da equipe profissional.

Em seguida, foi realizada a terceira etapa da pesquisa: levantamento de informações com psicólogas. A pesquisadora solicitou a autorização das OSCs para contatar as profissionais que se adequavam ao perfil investigado, a fim de apresentar a proposta e convidá-las a participar. Para auxiliar neste processo, assim como para promover transparência, foi utilizado um folder que sintetizava a pesquisa a ser realizada, contemplando os objetivos, os procedimentos e instrumentos, além dos contatos da pesquisadora e a vinculação institucional (Anexo 4).

Após aceite formal das participantes, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 3), foram aplicados questionários de caracterização e realizadas entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora enviou, individualmente, via aplicativo de mensagem (whatsapp) ou e-mail, o questionário (Anexo 7), disponibilizado em formulário eletrônico. Esse instrumento teve como objetivo caracterizar o grupo de profissionais convidado a participar da pesquisa, recolhendo informações que foram interpretadas juntamente com os demais procedimentos realizados nesta etapa (Ferreira, 2022). O objetivo foi identificar aspectos como formação, áreas de atuação e a experiência em Psicologia Escolar das psicólogas da pesquisa.

Após o preenchimento do questionário pelas participantes, a pesquisadora agendou, individualmente, as entrevistas com as psicólogas, as quais foram realizadas presencialmente nas OSCs, em dias e horários definidos a partir da disponibilidade de cada uma, sendo gravadas para posterior transcrição. Utilizando um roteiro norteador (Anexo 8), as entrevistas contemplaram informações sobre as instituições onde

trabalhavam, atribuições e ações das psicólogas, além das concepções e possibilidades de contribuição da Psicologia Escolar para as práticas educativas realizadas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois apesar de seguir um roteiro inicial, esse tipo de entrevista é flexível, permitindo problematizações e articulações durante as trocas comunicacionais entre a pesquisadora e a participante (Carvalho, 2021).

Para Poupart (2008), a entrevista é um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores, sendo, portanto, uma forma de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões por eles enfrentados e de apreender o sentido que dão às suas práticas, constituindo-se, também, em uma ferramenta de informação que elucida as realidades sociais e a perspectiva dos sujeitos. Ao permitir uma aproximação com a realidade dos participantes, as entrevistas promovem uma compreensão da vida dos sujeitos e dos grupos sociais, bem como possibilitam um aprofundamento quanto às problematizações advindas da pesquisa (Carvalho, 2021).

Flick (2099) defende que as entrevistas permitem que o ponto de vista do sujeito seja esclarecido. Esse procedimento revela o conhecimento existente, de modo que o entrevistado possa expressá-lo e torná-lo acessível à interpretação do pesquisador. Ao utilizar entrevistas em uma pesquisa em Psicologia Escolar, Carvalho (2021) apontou que elas permitiram a obtenção e a compreensão das concepções, crenças e práticas dos participantes da investigação.

Em síntese, o delineamento metodológico desta pesquisa foi estruturado em três etapas e teve como procedimentos: análise documental, mapeamento, questionário e entrevista, conforme descrito na Tabela 6. Com a utilização desses procedimentos e dos instrumentos elencados, foi possível identificar e caracterizar as instituições que desenvolviam atividades educativas com crianças e adolescentes e conhecer a atuação das psicólogas nesses cenários. Tais escolhas embasaram-se nos pressupostos teóricos

metodológicos apresentados neste capítulo (advindos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Crítica), na especificidade do objeto e objetivos da pesquisa e nas experiências exitosas de pesquisa em Psicologia Escolar produzidas anteriormente. No capítulo seguinte, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

## CAPÍTULO 6

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações recolhidas na pesquisa foram analisadas a partir das etapas realizadas. Os resultados serão apresentados e discutidos neste capítulo, em seções específicas para cada uma delas, conforme demonstrado no quadro-síntese abaixo:

**Tabela 7**

*Quadro-síntese das etapas e resultados da pesquisa.*

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Etapa</b>	<b>Resultados</b>
Identificar instituições do Terceiro Setor do Distrito Federal que realizam atividades educativas com crianças e adolescentes.	1 <sup>a</sup> Etapa - Pesquisa e análise de sites.	Identificação do foco de atuação institucional, da comunidade atendida e de aspectos de transparência das OSCs.
Mapear em quais dessas instituições há psicólogas e, especificamente, psicólogas escolares atuantes como membros da equipe de profissionais.	2 <sup>a</sup> Etapa – Contato com as possíveis instituições participantes.	Seleção das OSCs e das psicólogas participantes da pesquisa.
Conhecer formas de atuação das psicólogas nesses contextos.	3 <sup>a</sup> Etapa – Levantamento de informações com psicólogas.	Caracterização das psicólogas. Apresentação das instituições. Atuação das psicólogas.

### 1<sup>a</sup> etapa – Pesquisa e análise de sites

A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma pesquisa documental realizada nos sites das 49 instituições selecionadas. Foram objeto de análise: a) os tipos de documentos institucionais disponibilizados na plataforma; b) o foco de atuação institucional; c) a comunidade atendida.

Do ponto de vista da documentação e das declarações publicadas nos sites, elegeu-se previamente para recolha de informações – orientada pelo instrumento desenvolvido para esta etapa da pesquisa (Anexo 5) - as seguintes categorias: textos institucionais contendo missão, visão e valores; anúncio de investidores, patrocinadores e apoiadores; estatuto; relatórios de prestação de contas; plano e/ou projeto pedagógico; descrição das atividades e projetos educativos realizados. Esses indicadores foram analisados de modo descritivo, visando compreender tanto as características de atuação das organizações, quanto suas práticas administrativas e jurídicas frente à necessidade de transparência nas atividades desenvolvidas pelas instituições do Terceiro Setor. O resultado desta pesquisa nos sites está demonstrado na tabela a seguir.

**Tabela 8**

*Informações quanto à publicação de documentos e declarações institucionais nos sites.*

<b>Documentos e declarações institucionais publicadas nos sites</b>	Quantidade* de instituições que possui informação/documentação publicada (*total de OSCs analisadas: 49)
Textos institucionais com Missão, Visão e Valores.	41
Investidores, patrocinadores e apoiadores.	31
Estatuto.	20
Relatório de prestação de contas.	17

<b>Documentos e declarações institucionais publicadas nos sites</b>	Quantidade* de instituições que possui informação/documentação publicada (*total de OSCs analisadas: 49)
Descrição das atividades e dos projetos educativos realizados.	29
Plano e/ou projeto pedagógico.	0

Observa-se que, das 49 instituições, 41 disponibilizavam, ao acesso público via site, declarações institucionais como visão, missão e valores e 31 anunciam seus investidores, patrocinadores e apoiadores; porém, documentos institucionais e/ou administrativos, como Estatuto e Relatórios de Prestação de Contas foram disponibilizados pela minoria, sendo 20 e 17 instituições respectivamente. Em função das diversas contradições e lacunas relativas ao Terceiro Setor, vem se estabelecendo e se reconhecendo nas últimas décadas a importância da adoção de “boas práticas” pelas instituições, oriundas de marcos legais, normas contábeis, guias de referência, entre outros, as quais recomendam transparência quanto à: a) gestão e governança, b) recursos financeiros, c) atividades desenvolvidas e d) regularidade documental (Conselho Federal de Contabilidade, 2015; Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2020; Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, 2015; Instituto Ethos, 2016; Transparência Internacional Brasil, 2019; Tribunal de Contas da União, 2019).

Em relação à gestão e governança, sugere-se a divulgação da missão, visão e valores, atuação ativa de conselhos com atas públicas e a adoção de políticas de integridade (Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, 2015; Tribunal de Contas da União, 2019). Do ponto de vista dos recursos financeiros são recomendados: realização periódica de prestação de contas, relatórios anuais acessíveis ao público e auditorias externas (Conselho Federal de Contabilidade, 2015; Instituto Ethos, 2016).

Para dar transparéncia às atividades desenvolvidas configura-se como “boa prática” a divulgação de relatórios, constando as ações realizadas, os resultados e impactos, o número de beneficiários e a metodologia de avaliação utilizada (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2020; Transparéncia Internacional Brasil, 2019). A regularidade documental pode ser comprovada com a disponibilização pública de estatuto social, atas registradas, certificados, entre outros (Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, 2015).

No caso das instituições elencadas por esta pesquisa, percebeu-se a adoção de algumas dessas “boas práticas”, mas ainda de forma não satisfatória ao que se tem defendido como recursos de transparéncia administrativo-jurídica das instituições do Terceiro Setor, especialmente para aquelas que atuam em uma política interinstitucional dos direitos da criança e do adolescente, como é o caso das cadastradas no CDCA-DF. Ressalta-se que o Conselho é responsável pela concessão e renovação do registro das organizações mediante a exigência da apresentação de diversos desses documentos citados (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022), os quais acredita-se estarem adequados, apesar de não estarem disponibilizados ao acesso público via site.

Do ponto de vista da realização de atividades educativas, observou-se que nenhuma das 49 instituições disponibilizavam documentos de orientação educacional, como, por exemplo, planos pedagógicos ou propostas educativas; apenas 29 delas tinham suas atividades ou projetos descritos nos sites. Nas análises realizadas, considerou-se a Educação não-formal como uma prática intencional de ensino-aprendizagem - podendo ser, dentre outras: ações lúdicas, esportivas, culturais, de formação social, política, ambiental e cidadã - planejadas e mediadas pelo educador, visando promover experiências significativas, favorecendo o desenvolvimento humano,

a criticidade e a transformação social (Monteiro, 2023). Tal concepção fundamenta-se na perspectiva dialógica, política, emancipatória e transformadora de pensadores como Freire (1996) e Gadotti (2000).

As descrições das atividades educativas encontradas nos sites de 29 OSCs, entretanto, nem sempre possuíam clareza acerca da finalidade, da dinâmica institucional ou da atuação realizada; em muitos casos, as informações limitavam-se a mencionar oficinas ofertadas ou definições genéricas dos projetos desenvolvidos, o que dificultou a caracterização dessas ações como essencialmente educativas, conforme adotada nesta dissertação. Essa constatação corrobora com dificuldades de delimitação e contradições do Terceiro Setor e algumas das principais críticas às instituições de Educação não-formal, principalmente em relação à falta de clareza de suas propostas pedagógicas (Príncepe, 2010) e a prevalência de práticas visando, exclusivamente, ocupar o tempo dos atendidos (Oliveira, 2017), enfraquecendo o potencial educativo das atividades realizadas. Observou-se que há lacunas quanto à transparência tanto em relação aos recursos, quanto às práticas desenvolvidas, já que as informações institucionais disponibilizadas nos sites são insuficientes para uma compreensão adequada da atuação dessas OSCs.

Para identificação do foco de atuação das organizações, foram analisados os textos institucionais - como missão, visão, valores – e a descrição das atividades realizadas. Para esta dissertação, considerou-se como foco de atuação institucional o conjunto de atividades, públicos-alvo e objetivos estratégicos que definiram a identidade e a missão principal da organização, orientando a alocação de recursos, a seleção de projetos e a forma de intervenção social para gerar impacto específico em uma área ou comunidade.

Foram identificados 12 focos de atuação, sendo que algumas instituições atuavam em mais de um deles. A seguir, a Tabela 9, com a categorização do foco de atuação institucional das 49 organizações pesquisadas.

**Tabela 9**

*Foco de atuação institucional das OSCs pesquisadas.*

<b>Foco de atuação institucional</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade de instituições</b>
Assistência Social e Proteção Básica.	Serviços de convivência, fortalecimento de vínculos, apoio a famílias e comunidades vulneráveis.	16
Esporte e Cultura.	Atividades esportivas, artísticas e culturais para crianças e adolescentes.	11
Formação profissional.	Capacitação profissional, empreendedorismo, geração de renda e inclusão digital.	5
Educação formal - Educação Infantil.	Oferta de Educação Infantil via <i>Termo de Colaboração</i> <sup>12</sup> com a Secretaria de Educação.	5
Apoio a Idosos.	Atividades para idosos, como terapias ocupacionais, atendimento em Saúde e acolhimento.	3
Inclusão de Pessoas com Deficiência.	Atendimento especializado para pessoas com deficiência intelectual, física ou múltipla.	2

<sup>12</sup> O Termo de Colaboração é o instrumento jurídico utilizado para formalizar a contratação de uma OSC, pela administração pública, para execução de serviços de interesse público, como ocorreu nesse caso, com a oferta de Educação Infantil por uma instituição do Terceiro Setor. Esse tipo de contratação é permitido e regulamentado pela Lei nº 13.019/2014 (Brasil, 2014).

<b>Foco de atuação institucional</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade de instituições</b>
Saúde Mental.	Atendimento a pessoas com transtornos mentais ou em situação de vulnerabilidade psicossocial.	2
Apoio a Mulheres e Igualdade de Gênero.	Empoderamento feminino, geração de renda e combate à violência.	2
Educação formal- Ensino Fundamental.	Oferta do Ensino Fundamental de forma autônoma – escola privada de acesso gratuito.	2
Formação para atuação política e comunitária.	Formação para atuação em órgãos e contextos de <i>controle social</i> <sup>13</sup> .	2
Acolhimento Institucional.	Casa de Passagem para pessoas em situação de rua.	1
Meio Ambiente.	Projetos de reciclagem, educação ambiental e tecnologias sustentáveis.	1

A partir dos resultados quanto ao foco de atuação institucional, é possível observar alguns aspectos: a) o número de OSCs pesquisadas (16 das 49) que se caracterizam como Assistência Social; b) a diversidade de focos de atuação institucional em frentes diversas às previstas pelo regime de atendimento adotado pelas instituições pesquisadas; c) as organizações que se declararam educativas foram apenas aquelas que oferecem Educação formal. Cada um deles será discutido a seguir.

O número de instituições que, mesmo com a realização regular de atividades educativas com crianças e adolescentes - conforme indica o cadastro no regime de

<sup>13</sup> O controle social refere-se à participação ativa da sociedade no acompanhamento, fiscalização e avaliação das ações do poder público, visando assegurar a transparência, a eficiência e a efetividade das políticas e serviços governamentais. No Brasil, é amparado pela Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527/2011 (Brasil, 2011).

atendimento Apoio socioeducativo em meio aberto – se caracterizavam como organizações de Assistência Social, reforça o que já foi denunciado em outros estudos, como a realização de práticas educativas pautadas em pressupostos de cuidado, assistencialismo (Oliveira, 2017), caridade e clientelismo assistencialista (Benelli & Costa-Rosa, 2012). Defende-se que para que tais organizações promovam, de fato, desenvolvimento dos sujeitos e das comunidades é preciso enfrentar e combater esses paradigmas e assumir-se como instituições de educação, comprometidas com a promoção da emancipação e transformação social.

Além disso, é possível verificar, na Tabela 9, que há instituições que têm como principal atividade desenvolvida ações não contempladas no regime de atendimento no qual estão cadastradas, como Saúde Mental e Meio Ambiente, por exemplo. Essa realidade corrobora a compreensão de que o Terceiro Setor é composto por uma heterogeneidade de instituições que atuam em grande espectro de atividades, complexificando sua definição e contornos (Martins, 2014, Príncepe, 2010). Além da clareza na descrição das atividades realizadas pelas instituições ser considerada uma “boa prática” do Terceiro Setor (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2020; Transparência Internacional Brasil, 2019), entende-se que a definição do foco institucional é imprescindível para qualificar a atuação e evitar que haja um distanciamento entre as propostas das OSCs e as práticas realizadas (Oliveira, 2017).

Destaca-se, ainda que, a Educação não-formal não foi identificada como foco institucional de nenhuma das OSCs, apesar do regime de atendimento Apoio Socioeducativo em meio aberto prever a realização contínua de múltiplas atividades formativas (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022); as únicas instituições que declararam ter a Educação como foco de atuação foram aquelas que ofertam a modalidade formal. Duas das instituições pesquisadas

oferecem Ensino Fundamental de forma gratuita para a comunidade, nomeando-se como “escola filantrópica”; pode-se compreender essas OSCs como instituições sem fins lucrativos que oferecem serviços educacionais sem custo aos estudantes, sendo regidas pela legislação educacional, assim como as públicas e as privadas com fins lucrativos (Brasil, 1996).

Cinco das 49 OSCs pesquisadas oferecem Educação Infantil, via Termo de Colaboração com a Secretaria Estadual de Educação (SEEDF). A Secretaria conta com essas instituições para ofertar a primeira etapa da Educação Básica, via realização de convênios em que a SEEDF transfere recursos para que as organizações se constituam como unidades escolares. Essa parceria é legalizada e regulamentada pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), Lei n. 13.019/2014, (Brasil, 2014); todas as informações sobre esses convênios estão disponibilizadas no site da SEEDF<sup>14</sup>.

O MROSC instituiu normas para o estabelecimento de parcerias entre a administração pública e as OSCs para realização de atividades de interesse público (Brasil, 2014). Apesar de legalizada, essa relação deve ser observada em uma perspectiva crítica, a partir de uma problematização acerca da transformação das OSCs em um braço do poder público, realizando uma atuação semigovernamental, que leva ao descomprometimento do Estado de suas responsabilidades com a promoção da cidadania (Cordeiro & Sato, 2017; Farias & Dimenstein, 2008; Príncipe, 2010).

Em relação à comunidade atendida, apesar de cadastradas em um Conselho voltado à execução de políticas para a infância e a adolescência, apenas 28 OSCs declararam atender esse público. As 21 demais apresentaram atividades voltadas a outros públicos, como pessoas com deficiência, idosos, mulheres, famílias. Esse

---

<sup>14</sup> <https://www.educacao.df.gov.br/>

resultado, assim como os anteriores, reforça as discussões realizadas na análise de conjuntura sobre o Terceiro Setor no Brasil (Capítulo 2 – “Psicologia Escolar e Educação não-formal”), corroborando as diversas contradições e dificuldades de delimitação do setor (Martins, 2014, Príncepe, 2010).

Destaca-se que o CDCA-DF foi escolhido como contexto para esta pesquisa por prever que as instituições cadastradas fossem fiscalizadas tanto quanto às questões jurídicas quanto de execução (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022); porém, verificou-se que, na prática, tais OSCs ainda apresentam os desafios das instituições do Terceiro Setor. Percebeu-se, pela análise documental: ausência de transparência quanto à origem e destinação de recursos (Neves & Jesus, 2019); heterogeneidade do Terceiro Setor, diversidade e amplitude de atividades executadas pelas instituições (Martins, 2014); complexidade da parceria entre OSCs e Administração Pública (Cordeiro & Sato, 2017; Neves & Jesus, 2019).

## **2ª Etapa – Contato com as possíveis instituições participantes**

A segunda etapa desta pesquisa teve como objetivo mapear em quais das instituições identificadas com atuação educativa na etapa anterior havia psicólogas e, especificamente, psicólogas escolares na equipe e solicitar autorização formal para que essas profissionais participassem da pesquisa. Esse mapeamento foi realizado por meio do contato da pesquisadora com cada uma das instituições, via ligação telefônica ou e-mail.

A partir desse procedimento, obteve-se o seguinte resultado: das 29 instituições identificadas na análise documental com realização de atividades educativas foram excluídas, inicialmente, 21 OSCs, pelos seguintes motivos: não foi possível estabelecer contato, mesmo após diversas tentativas por telefone e e-mail (n=5); não foram

identificadas atividades educativas, apesar de as informações analisadas nos sites indicarem essa perspectiva (n =10); não foram constatadas psicólogas em seus quadros funcionais (n=6).

Das oito instituições que possuíam psicólogas em suas equipes, apenas quatro foram selecionadas para a pesquisa. A não participação das demais se deu por: ausência de retorno ao convite (n=2), negativa da liderança institucional em autorizar a participação (n=1) e falta de interesse da psicóloga em participar (n=1).

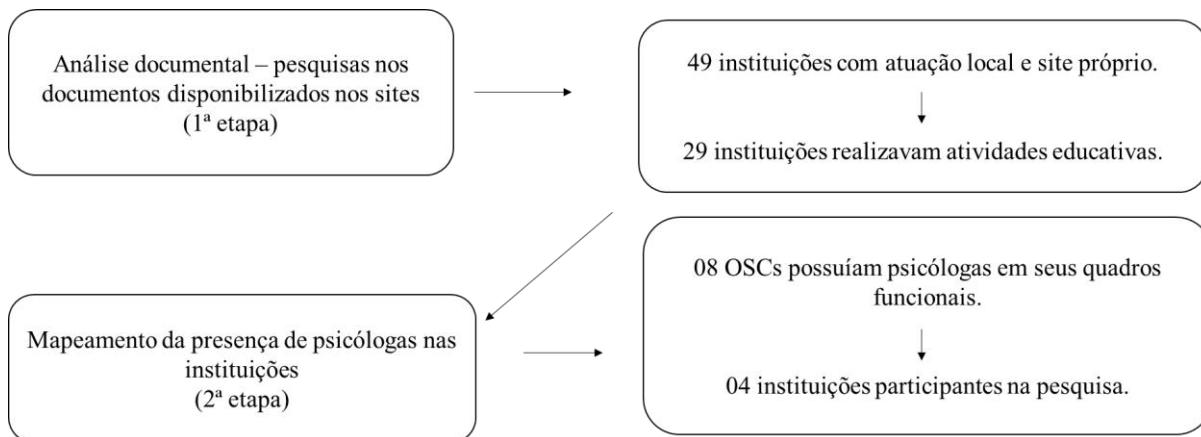
Com esse levantamento pontuam-se dois aspectos: a) a não existência de psicólogas escolares nas instituições pesquisadas, e b) a discrepância, ausência ou desatualização de informações nos sites das OSCs. Do ponto de vista da presença da Psicologia Escolar em OSCs educativas, mesmo sendo essa uma defesa de estudos desde os anos 2010 (Galvão & Marinho-Araujo, 2017; Galvão & Marinho-Araujo, 2018; Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Nunes & Queiroz, 2020; Soares & Marinho-Araujo, 2010), ainda se observa que, apesar de contar com psicólogas em seus quadros funcionais, as instituições que realizam atividades educativas não preveem a especificidade da Psicologia Escolar.

Observou-se, também, que 10 das 29 instituições mapeadas não realizavam atividades educativas, embora divulgasset essas informações em seus sites e estivessem registradas no regime de atendimento Apoio Socioeducativo em meio aberto do CDCA-DF (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2022). Esse resultado demonstra, novamente, desafios de transparência no Terceiro Setor, quanto à ausência ou falta de clareza de informações relativas às atividades realizadas pelas organizações (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2020; Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, 2015; Instituto Ethos, 2016; Transparência Internacional Brasil, 2019).

Os procedimentos executados desde a análise documental até a seleção das instituições participantes foram fundamentais não apenas para a compreensão do contexto, mas para uma seleção adequada das instituições e das psicólogas para a participação na pesquisa. Para elucidação do percurso realizado, construiu-se o seguinte fluxograma como síntese.

**Figura 2**

*Fluxograma do percurso das etapas 01 e 02 da pesquisa.*



### **3<sup>a</sup> etapa - Levantamento de informações com psicólogas**

As informações discutidas nesta seção procedem da aplicação do questionário de caracterização e das entrevistas com as participantes. O questionário permitiu a caracterização das psicólogas quanto à formação e à atuação; as entrevistas procuraram investigar suas atribuições e atividades nas instituições, compreender melhor o trabalho realizado pelas OSCs, identificar os conhecimentos e as concepções das psicólogas quanto à Psicologia Escolar. Para apresentação desses resultados, esta seção foi dividida em três subseções: a) caracterização das participantes, b) apresentação das instituições, c) atuação das psicólogas.

### ***Caracterização das participantes***

A partir da análise descritiva dos questionários de caracterização (Anexo 7) foi possível caracterizar as psicólogas participantes da pesquisa quanto à formação e a experiência profissional. A seguir, será apresentado um quadro com as informações recolhidas, que serão discutidas a partir dos objetivos e fundamentos desta pesquisa.

**Tabela 10**

*Caracterização das psicólogas participantes da pesquisa.*

		<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>
<b>Formação</b>	<b>Tempo de conclusão do curso</b>	02 anos.	05 anos.	02 anos.	07 anos.
<b>Áreas de interesse na graduação</b>	Psicologia Social e Psicologia Psicologia Clínica.	Psicologia Social, Psicologia Comunitária e Psicologia da Saúde.	Psicologia Social e Psicologia Clínica. Psicologia da Saúde.	Psicologia Social e Psicologia Clínica. Psicologia da Saúde.	
<b>Especialização</b>	Terapia Cognitivo- Comportamental e Análise do Comportamento Aplicada.	Terapia Cognitivo- Comportamental e Análise do Comportamento Aplicada.	Não possui.	Mental e Políticas Públicas da Assistência Social.	
<b>Atuação</b>	<b>Anterior à entrada na instituição</b>	Psicóloga Social em outras instituições	Não possui atuação anterior como psicóloga.	Psicóloga clínica.	Psicóloga Social em outras instituições e

	e Psicóloga clínica.		Psicóloga da Saúde.
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>
<b>Tempo na instituição</b>	01 ano e 06 meses.	04 anos.	01 ano. 02 anos.
<b>Cargo ou função na instituição</b>	Psicóloga social.	Coordenadora de projetos sociais.	Psicóloga social. a de projetos sociais.

As psicólogas participantes da pesquisa se reconheceram e se apresentaram como psicólogas sociais; mesmo as duas participantes que não estão no cargo de psicóloga atualmente (P2 e P4) definem sua atuação como sendo na Psicologia Social. Ao observar os seus percursos de formação e de atuação, fica claro o interesse por esse campo.

Em relação à Psicologia Escolar, nenhuma das participantes teve experiências profissionais na área e, na formação na graduação, tiveram contato apenas nas disciplinas obrigatórias. Apenas P3 fez estágio em Psicologia Escolar, em uma perspectiva distinta à defendida nesta dissertação, com foco em testagem de alunos e atendimento individualizado. Essa atuação fundamenta-se em concepções remediativas, patologizantes, adaptativas e classificatórias que remontam aos primórdios da Psicologia Escolar no Brasil. Embora sejam ações que venham sendo combatidas pela perspectiva crítica, ainda se encontram presentes em alguns contextos educativos (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Destaca-se, ainda, que embora três participantes tenham realizado outras formações após a graduação (P1, P2 e P4), nenhuma delas buscou especializar-se em Psicologia Escolar, reforçando o interesse por outras áreas da Psicologia mesmo quando já atuavam em organizações que realizam atividades educativas. Esse resultado

demonstra que, apesar dos estudos defendendo a presença de psicólogas escolares em OSCs educativas (Galvão & Marinho-Araujo, 2017, 2018, 2019; Oliveira & Oliveira, 2021; Soares, 2008; Soares Fortes, 2014; Soares & Marinho-Araujo, 2010), ainda não houve uma apropriação desse contexto como campo profissional para a área.

## **Resultados das entrevistas**

Após o preenchimento do questionário de caracterização, as psicólogas foram convidadas, individualmente, para participarem da entrevista, realizada no local e horário de trabalho de cada uma. Seguindo um roteiro semiestruturado (Anexo 8), as entrevistas foram organizadas em dois blocos: a) informações sobre a atuação das instituições; b) atuação das psicólogas nas organizações. As informações recolhidas serão apresentadas nas subseções a seguir, seguindo a organização dos blocos.

### *Apresentação das instituições, segundo informações fornecidas pelas psicólogas*

Participaram desta pesquisa quatro instituições que atenderam aos critérios já anunciados na metodologia: estavam cadastradas no CDCA-DF no regime de atendimento Apoio Socioeducativo em meio aberto, atuavam apenas no Distrito Federal, possuíam site institucional, realizavam atividades educativas com crianças e adolescentes e tinham psicólogas em seus quadros funcionais. Algumas das OSCs participantes realizavam, também, outras atividades para além das relacionadas ao objeto desta pesquisa; nesta apresentação essas atuações serão citadas, mas o foco de análise foi concentrado nas atividades educativas realizadas com crianças e adolescentes.

Para compreender a atuação das organizações a partir das falas das psicólogas participantes, foram observados os seguintes aspectos: localização geográfica, estrutura física, atividades educativas realizadas, público atendido, parcerias e fontes de recurso. A seguir, um quadro com os principais aspectos de caracterização das OSCs participantes da pesquisa e, em seguida, será realizada apresentação de cada uma delas.

**Tabela 11**

*Caracterização das OSCs participantes da pesquisa, segundo relato das psicólogas.*

	<b>Foco de atuação institucional</b>	<b>Atividades educativas realizadas</b>	<b>Fontes de recurso</b>
I1	Assistência Social e Proteção Básica.	Oficinas diversificadas. Exemplo: música, robótica, artes plásticas, esportes, orientação vocacional, literatura.	Convênio com Secretaria de Desenvolvimento Social para oferta do SCFV previsto no SUAS.
I2	Assistência Social e Proteção Básica.	Oficinas diversificadas. Exemplo: português, matemática, informática, jogos pedagógicos e judô.	Recursos próprios, eventos, doações, campanhas e editais.
I3	Assistência Social e Proteção Básica.	Oficinas diversificadas. Exemplo: recreação, jogos, informática, artes, cidadania.	Convênio com Secretaria de Desenvolvimento Social para oferta do SCFV previsto no SUAS.
I4	Formação para atuação política e comunitária.	Formação de jovens para atuar como educadores sociais.	Doações, emenda parlamentar, editais.

### Instituição 1 (I1)

Segundo informações fornecidas por P1, a I1 possui cinco unidades localizadas em regiões administrativas distintas do Distrito Federal; a que faz parte desta pesquisa é a maior delas e encontra-se em Sol Nascente. Com foco em Assistência Social e Proteção Básica, possui duas atuações: oferece cursos profissionalizantes para adultos, visando a inserção no mundo do trabalho e geração de renda; e oficinas educativas no contraturno escolar para crianças e adolescentes.

As atividades são realizadas em um prédio alugado composto por salas para práticas esportivas e culturais, para aulas, biblioteca e laboratório de informática. Possui, ainda, salas de reunião e para trabalho da equipe técnica, refeitório, banheiros, depósito de materiais de limpeza e didáticos. Destaca-se que as atividades para adultos e as oficinas para as crianças e adolescentes são realizadas em pavimentos distintos do prédio.

As oficinas ofertadas são variadas como: cultura e artes, esportes, orientação vocacional e robótica; ocorrem diariamente, de segunda à sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, para 500 crianças e adolescentes da região, que são encaminhadas pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS)<sup>15</sup>. Essas atividades compõem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), executado por meio do Termo de Colaboração (Brasil, 2014) entre a instituição e a Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES).

O SCFV é uma intervenção socioassistencial, prevista no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), destinada a crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em situação de vulnerabilidade social e de violação de direitos, com o objetivo de prevenir

---

<sup>15</sup> O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a unidade pública estatal de base territorial que organiza e oferta os serviços de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009).

riscos sociais e fortalecer vínculos. Esse serviço é considerado pelo SUAS como uma intervenção social por referir-se a um conjunto de ações planejadas para promover mudanças nas comunidades, diferenciando-se de ações pontuais e pressupondo acompanhamento e avaliação dos impactos (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009).

Por meio de atividades lúdicas, culturais, esportivas e educativas, o SCFV visa promover a socialização, o desenvolvimento de habilidades, a participação cidadã e o acesso a direitos. O serviço pode ser executado diretamente pelos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e indiretamente pelas OSCs, via parceria com as Secretarias de Assistência e Desenvolvimento Social (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009).

São esquipes da II: técnica, administrativa, de educadores sociais e de serviços gerais. A técnica contém três psicólogas, além de assistentes sociais e pedagogas. Pontua-se que é uma exigência do convênio para execução do SCFV que a instituição tenha psicólogas e assistentes sociais em seus quadros funcionais.

A instituição possui parcerias com órgãos do Distrito Federal voltados para políticas públicas para crianças e adolescentes, como Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Adolescência, Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSI), Redes locais, Unidades de Saúde, entre outros. Do ponto de vista dos recursos financeiros, a organização recebe mensalmente, da Secretaria de Desenvolvimento Social, em função do Termo de Colaboração para execução do SCFV, recursos para remuneração da equipe e para aquisição de itens para a realização das atividades. Em relação aos cursos profissionalizantes, a instituição

capta recursos de formas variadas, como: participação em editais públicos e privados, emendas parlamentares, doações, entre outros.

Destaca-se que a garantia de repasse regular de recursos públicos para a execução do SCFV proporciona estabilidade financeira para a instituição que consegue, por exemplo, manter toda a equipe com contratos de trabalho efetivos. Por outro lado, por se tratar da terceirização de uma política pública, há um grande controle da gestão pública sobre o trabalho desenvolvido. Esse formato de atuação suscita diversas discussões sobre a relação entre Terceiro Setor e Estado: há o risco de uma sobreposição de funções e de um afastamento da Administração Pública das ações que são de sua responsabilidade (Soares Fortes, 2014), além de uma descaracterização da função social do Terceiro Setor, em que as organizações passam a ser um “braço de atuação” do Estado e não um contexto de problematização e reivindicação da garantia dos direitos sociais da população (Cordeiro & Sato, 2017; Farias & Dimenstein, 2008; Príncepe, 2010).

Percebeu-se que, apesar das práticas realizadas pela instituição se aproximarem do que é indicado como Educação não-formal, como, por exemplo, a oferta de atividades culturais, esportivas, pedagógicas, de inclusão digital e de lazer (Oliveira & Oliveira, 2021), a OSC não se reconhece como uma instituição educativa. Além disso, destaca-se que, sem uma intencionalidade educativa clara, essas atividades podem se caracterizar apenas como recreativas ou como oficinas pontuais, sem possibilitarem um processo de desenvolvimento planejado e sistematizado, não se caracterizando, portanto, como Educação não-formal. Essa conclusão reafirma a persistência de problemas de definição e fronteiras, somados às fragilidades e contradições dessa modalidade educativa identificados na literatura (Monteiro, 2023; Oliveira, 2017).

Destaca-se, ainda, que não há documentos de orientação pedagógica com diretrizes para a realização das atividades educativas; embora haja planejamento das ações a serem realizadas, como roteiros das oficinas e formações, por exemplo, não há direcionamentos institucionais quanto à atuação educativa a ser executada na organização. Não possuir uma proposta educacional clara é um risco que pode levar a práticas que tenham como foco apenas o cuidado e a ocupação do tempo (Príncepe, 2010), baseada em pressupostos “maternais” (Oliveira, 2017; Soares, 2008) ou em uma perspectiva assistencialista e missionária (Soares Fortes, 2014), podendo, inclusive, reforçar a situação de vulnerabilidade social em que esse público se encontra.

### Instituição 2 (I2)

A I2, localizada em Samambaia, é uma organização mantida e dirigida por uma entidade religiosa; há planejamento futuro para caracterizar-se como uma organização confessional. De acordo com P2, a instituição possui duas atuações distintas, com equipes e dinâmicas de funcionamento próprias: oferece Educação Infantil, em formato de creche, atendendo crianças de 1 a 5 anos em período integral, via convênio com a Secretaria de Educação (SEEDF); e realiza um projeto social no contraturno escolar para crianças e adolescentes.

A I2 possui prédio próprio, o qual abriga a realização das duas frentes de trabalho, e a equipe técnica e administrativa. Há espaços compartilhados entre a creche e o projeto social, como o refeitório, o pátio, os banheiros e a secretaria; e espaços exclusivos para cada uma das frentes de trabalho. A creche possui salas de aula e espaços de recreação similares a outras instituições com o mesmo fim educativo; as atividades do projeto são desenvolvidas em salas disponíveis exclusivas. As

coordenações de cada uma das atuações possuem salas próprias para realização de suas atividades.

O foco institucional do projeto de contraturno escolar é a Assistência Social e Proteção Básica, visando prevenir riscos sociais e fortalecer vínculos familiares e comunitários (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009). São ofertadas oficinas de português, matemática, informática e judô, para 60 crianças e adolescentes, entre 6 e 14 anos, em três dias da semana, nos períodos matutino e vespertino. A adesão ao projeto é gratuita e direcionada a qualquer morador da região da OSCs; os atendidos são divididos em turmas de acordo com a idade e participam de todas as oficinas realizadas pela instituição.

No caso específico do projeto, ao contrário da atuação na Educação Infantil, a instituição optou por não celebrar parceria com o poder público, desenvolvendo suas atividades de forma autônoma, com liberdade para gerenciar e realizar suas próprias ações. Observou-se que a dinâmica de execução do projeto aproxima-se ao que é proposto pelo SCFV, com a realização de oficinas diversificadas no contraturno escolar. A dinâmica do projeto e as práticas educativas realizadas aproximam-se do que é defendido pela literatura como Educação não-formal, como uma oferta de atividades pedagógicas sistematizadas (Monteiro, 2023; Oliveira & Oliveira, 2021), sendo reconhecidas pela própria P2 como possuindo cunho educacional; porém, a instituição não possui um projeto pedagógico estruturado, como é recomendado pela literatura, que poderia fundamentar essas atividades (Príncepe, 2010).

As equipes das duas frentes de atuação são distintas. A creche conta com professoras, coordenação pedagógica, secretaria, direção escolar e serviços gerais. A equipe do projeto de contraturno escolar conta com uma psicóloga, que atua na coordenação, com educadores sociais, equipe administrativa e de serviços gerais.

A I2 possui parcerias institucionais com órgãos voltados para políticas públicas para crianças e adolescentes, como o CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, entre outros. As parcerias institucionais configuram-se como formas de cooperação interorganizacional, nas quais duas ou mais entidades articulam esforços, compartilham responsabilidades e constroem ações conjuntas voltadas a objetivos de interesse comum, sem que haja transferência da execução do serviço público. Trata-se, portanto, de relações de caráter colaborativo (Baião et al., 2015).

Do ponto de vista financeiro, a instituição é mantida por verbas próprias da entidade religiosa, além de desenvolver projetos diversificados para captação de financiamento, via editais de fomento, nos quais entidades públicas ou privadas destinam recursos para projetos realizados pelas OSCs, como é o caso do FDCA-DF (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2014). É mantida, ainda, por doações de pessoas físicas ou jurídicas; por eventos para arrecadação, como a festa junina, entre outros. No caso das atividades realizadas pela Creche, o recurso advém da SEEDF, em função do convênio estabelecido.

Assim como em I1, observou-se que a instituição não possui documentos de orientação pedagógica – além dos planejamentos com roteiros das atividades a serem desenvolvidas – reforçando pontos de atenção para organizações que trabalham com Educação não-formal, como, por exemplo, a oferta de ações de cuidado e recreação desprovidas de intencionalidade formativa, operando apenas como ocupação do tempo (Oliveira, 2017) e a tendência à escolarização das práticas, com a reprodução de modelos da Educação formal na ausência de uma proposta pedagógica definida (Príncepe, 2010). Além disso, no caso de I2, há de se atentar, especialmente, ao risco de uma atuação religiosa, diferentemente do que a modalidade educativa se propõe (Soares

Fortes, 2014; Soares, 2008; Soares & Marinho-Araujo, 2017), visto que a diretoria da OSC pretende que ela seja, futuramente, uma entidade confessional.

### Instituição 3 (I3)

A I3 atua exclusivamente com oficinas no contraturno escolar e tem como foco institucional a Assistência Social e Proteção Básica. Localizada em São Sebastião, possui prédio próprio composto por cozinha, salas para realização das atividades, laboratório de informática, salas para trabalho da equipe, banheiros e uma garagem, utilizada também como pátio e espaço de recreação.

Assim como a I1, essa instituição pratica convênio com a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) para a execução do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) – intervenção prevista pelo SUAS para crianças e adolescentes, visando prevenir riscos sociais e fortalecer vínculos familiares e comunitários por meio de programas lúdicos, culturais, esportivos e educativos.

Segundo P3, são oferecidas atividades para 200 crianças e adolescentes, encaminhadas pelo CRAS, de segunda à sexta-feira, manhã e tarde, em oficinas diversificadas. Apesar de realizar o mesmo serviço que I1, I3 oferta ações diferentes como: recreação, jogos pedagógicos, informática, artes e cidadania.

A equipe técnica é composta por uma psicóloga e uma assistente social que atuam em dupla - ora com atividades complementares, ora com sobreposição de papéis; a atuação multiprofissional é recomendada para profissionais da Psicologia, devendo, porém, ser resguardada a especificidade do conhecimento psicológico no fazer profissional (Brasil, 2023). A instituição possui também uma pedagoga, educadores sociais, equipe administrativa e de serviços gerais.

Conforme relatado por P3, a I3 possui parcerias institucionais com os órgãos voltados aos direitos das crianças e adolescentes, visando fortalecer a atuação das instituições locais e atender as demandas das famílias, como, por exemplo, apoiar o acesso a serviços básicos, como saúde e benefícios sociais, entre outros. De forma semelhante à I1, recebe recursos mensais da SEDES para execução do SCFV, via Termo de Colaboração, não possuindo outras formas de captação de recursos.

No caso de I3 apresentam-se os mesmos pontos de atenção de I1: a) a ausência de proposta pedagógica clara (Príncepe, 2010) e b) o risco de tornar-se executor acrítico de Políticas Públicas (Cordeiro & Sato, 2017). Observou-se que a instituição se organiza exclusivamente para realização das atividades do SCFV previstas no convênio com a SEDES, não aproveitando o potencial da OSC como lócus de desenvolvimento e transformação (Soares Fortes, 2014). Apesar de as atividades aproximarem-se do que a literatura caracteriza como práticas da Educação não-formal, observa-se que o cunho educativo das oficinas é obscurecido pela perspectiva de proteção social adotada pela organização.

#### Instituição 4 (I4)

A I4 está localizada em São Sebastião e desenvolve suas atividades em um prédio alugado - cuja utilização é compartilhada com outras organizações parceiras - composto por sala de reunião, sala de trabalho da equipe, almoxarifado, banheiros e salas para realização das atividades. Diferencia-se das demais participantes desta pesquisa quanto ao seu foco de atuação institucional que é formação para atuação política e comunitária.

Segundo informações fornecidas por P4, a instituição faz parte de um conjunto de organizações da sociedade civil da mesma região e identificam-se pelo interesse

convergente na defesa dos direitos humanos e comunitários. Essas instituições têm atuações distintas, porém partilham o propósito de formar a comunidade para atuar em instâncias de controle social, como, por exemplo: Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Assistência Social, da Saúde, audiências públicas, entre outros, visando uma participação ativa nas decisões e no acompanhamento a políticas públicas.

A principal atividade desenvolvida pela I4 é a formação de 60 jovens, de 15 a 20 anos, moradores da região, que aderem voluntariamente ao projeto, para atuarem como educadores sociais. A proposta é formar profissionais para trabalharem em instituições e projetos sociais ligados à promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes. A formação dura 12 meses e é composta por aulas sobre: políticas públicas relacionadas aos direitos da criança e do adolescente, participação política e controle social, liderança comunitária, além de oficinas e ações comunitárias sobre direitos humanos, igualdade de gênero, entre outros temas.

A equipe da instituição é composta por uma psicóloga que coordena o trabalho, educadores sociais, equipe administrativa e de serviços gerais. Possui parcerias institucionais com os órgãos voltados aos direitos das crianças e adolescentes, como CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Adolescência, entre outros. Para manutenção das atividades, capta recursos via submissão de projetos a editais de fomento públicos e privados e de emendas parlamentares, bem como por meio de doações, principalmente de pessoas físicas.

A I4 difere das demais participantes da pesquisa em relação a: foco de atuação institucional, instalações físicas, público e dinâmica de funcionamento. Destaca-se também que, apesar de não se denominar educativa e não ter documentos pedagógicos institucionais, apresenta clareza em uma frente da Educação não-formal que é a formação para a cidadania e a atuação política (Príncepe, 2010; Zucchetti et al., 2014).

A formação desenvolvida pela instituição, segundo relata P4, tem intencionalidade educativa ao fomentar o conhecimento e a atuação dos jovens em políticas públicas voltadas à infância e à adolescência, além de propor o desenvolvimento de habilidades diversificadas. Acredita-se que a atuação educacional de I4 seria potencializada se a instituição se reconhecesse como educativa e sistematizasse suas propostas.

### *Atuação das psicólogas*

Em relação à presença da Psicologia e das possibilidades de práticas profissionais para a Psicologia Escolar nas OSCs educativas, realizou-se análise dos resultados segundo as fundamentações de Vygotsky (1926/1999), para quem a utilização das zonas de sentidos como método interpretativo das informações partilhadas nas relações favorece a compreensão da totalidade dos sentidos circulados, que devem ser ampliados e ressignificados durante o processo da investigação. Durante as entrevistas, houve uma rica circulação de sentidos a partir dos significados que eram suscitados pelas perguntas; a interlocução entre a pesquisadora e as participantes oportunizou a cada psicóloga a apresentação de opiniões, comentários, sugestões que ampliaram as informações para além de respostas simplificadas.

Amparadas em Vygotsky (1926/1999), esses sentidos ressignificados originaram a organização analítica de duas Zonas de Sentido (ZS): ZS1 - Psicologia nas OSCs educativas e ZS2 - Psicologia Escolar em OSCs educativas. A seguir, apresenta-se a Tabela 12 com a síntese e definição das Zonas de Sentido a serem discutidas; em cada uma delas serão apontados os indicadores analisados e exemplos dos trechos das entrevistas.

**Tabela 12***Zonas de Sentido.*

<b>Zona de Sentido</b>	<b>Definição</b>	<b>Indicadores</b>
Zona de Sentido 1: Psicologia nas OSCs educativas.	Elementos que apontam o papel, as atribuições e as ações das psicólogas nas OSCs que realizam práticas educativas.	Atividades realizadas pelas psicólogas e demandas apresentadas pela equipe e pela comunidade atendida.
Zona de Sentido 2: Psicologia Escolar em OSCs educativas.	Aspectos que apontam potenciais de contribuição da Psicologia Escolar para OSCs que realizam atividades educativas.	Potenciais espaços e sugestões para atuação da Psicologia Escolar em OSCs educativas.

A ZS 1 é constituída por elementos que apontam o papel da Psicologia nas OSCs participantes da pesquisa. Serão analisadas as atividades realizadas pelas psicólogas e a dinâmica do trabalho, atreladas à representação social da Psicologia; as falas das psicólogas apresentadas na tabela abaixo representam, em cada linha, indicadores das ações realizadas e das demandas recebidas.

**Tabela 13***Zona de Sentido 1***Zona de Sentido 1: Psicologia nas OSCs educativas.****Indicador: Atividades realizadas pelas psicólogas e demandas apresentadas pela equipe e pela comunidade atendida.**

P3 - Enfim, eu fico no controle dos números: quantas crianças saíram, quantas crianças entraram, quantos encaminhamentos foram feitos. Tem que ter comprovação de tudo. Tudo vai no relatório: lista de presença, todos os técnicos vão assinar, eu tenho que colar a parte do psicossocial, a gente tem termo de visita, o responsável

---

familiar assina, tudo isso vai no relatório. Então, tudo que a gente faz no dia é registrado.

---

P3 - Porque aqui, quando o nosso convivente está faltando muito, por exemplo, eu entro em contato com o pai, eu faço essa averiguação de falta também.

---

P1 - Todo mês a gente tem que fazer cinco estudos de caso. Estudo de caso é pegar a família e ver se ela tem alguma necessidade (...) Aí, foi feito o estudo de caso dele, foram feitos diversos atendimentos com ele; então, tudo isso que a gente tem que colocar aqui [no relatório].

---

P1 - Além disso, tem as visitas domiciliares, que a gente tem que ir na casa do usuário. Geralmente a gente vai por busca ativa. A menina não tá vindo, a gente não consegue falar, a gente vai lá na casa da menina.

---

P3 - Atendimentos particularizados com conviventes, familiares. E também eu atendo os nossos colaboradores, quando é necessário.

---

P3 - As educadoras muitas vezes vêm até mim e falam assim: Olha, tal convivente tá apresentando tal comportamento...Mas, às vezes, eu observo e também chamo. Mas o que tá longe dos meus olhos, geralmente as educadoras me avisam.

---

P1 - As reuniões de rede que a gente participa. A gente faz articulação de rede local de instituições.

---

P1 - A Psicologia está tanto no planejamento quanto na execução da reunião com a família e a comunidade.

---

P3 - Cada criança que é inserida no serviço, a gente abre um prontuário, a secretaria e o psicossocial, e aí eu faço atualizações de prontuário e evolução de prontuário.

---

P4 - Então, basicamente, eu preciso coordenar a equipe. Isso significa verificar planejamento, organização, monitorar as ações.

---

P2 - Além dessa coordenação do dia-a-dia, eu faço também a escrita dos projetos, eu faço contato com parceiros, eu vou mostrar portfólio. Eu entrei para fazer essa parte da coordenação, fazer essa parte da captação de recursos.

---

P4 - Honestamente, eu não conseguia fazer esse papel [de coordenação] se eu não tivesse feito curso de Psicologia. (...) para entender que aquela pessoa pode não estar afim por um outro motivo, ou que esse profissional pode estar no lugar errado, às vezes ele vai ser mais feliz em outro lugar, ou esse profissional está precisando de motivação e talvez você precise elogiá-lo, ou reconhecê-lo, ou dar a voz pra ele. Se eu não tivesse feito Psicologia, eu não conseguia perceber essas nuances das

---

---

características humanas mesmo. Eu não conseguiria fazer essa leitura. Então, pra mim, hoje, eu só conseguiria fazer esse papel de coordenação com essa base do curso de psicologia.

---

P4 – [Recebo] basicamente demanda de atendimento pra saúde mental e pra avaliação [psicológica].

---

P4 - E a gente tem uma parceria com o [instituição]. É pra eles fazerem avaliação psicológica, e aí essa é outra demanda que vem muito.

---

Percebe-se, que a Psicologia, especialmente a Psicologia Social, vem se consolidando nas OSCs que realizam atividades educativas. Além de atuarem como membros efetivas das equipes, as psicólogas assumem cargos de gestão e de representação institucional das OSCs, como sintetiza P4: “então, toda reunião da rede eu tô lá, quando tem reunião do Conselho Nacional de Assistência Social, CNAS, eu vou representando.”

Esse fatos corroboram uma das conclusões da revisão de literatura, que apontou estudos sobre espaços de atuação da Psicologia em OSCs educativas desde o início dos anos 2000. Pesquisas investigaram ações de psicólogas em atividades diversas, como, por exemplo, apoio ao trabalho desenvolvido por professores (Dadico, 2003), realização de palestras e orientações a profissionais (Fernandes, 2008), coordenação de projetos sociais educativos (Martins, 2023). Defende-se que a consolidação da Psicologia em OSCs que realizam atividades educativas é uma conquista importante para a potencialização do trabalho realizado pelas instituições; porém, faz-se necessário discutir o perfil, a formação, as atribuições e as concepções das psicólogas nesses contextos, eminentemente educacionais, para que a ciência psicológica esteja, de fato, alinhada à uma atuação comprometida com a superação da desigualdade social, o acesso a direitos e a emancipação dos participantes em uma perspectiva que articule Psicologia e Educação, própria da Psicologia Escolar (Soares Fortes, 2014).

As falas das psicólogas mostraram que a consolidação da Psicologia nessas instituições é atravessada pela representação social cristalizada dessa ciência, que compreende as psicólogas como cuidadoras e salvadoras, especialmente em temas relacionados à Saúde Mental. Segundo as participantes, a maior parte das demandas recebidas, tanto pelas equipes quanto pela comunidade atendida, é de atendimento psicoterapêutico, avaliação psicológica e intervenção em crise: “As famílias procuram por questões de avaliação diagnóstica, de TDAH; todo mundo, as escolas também... todo mundo” (P4).

Diante do quadro de recebimento de demandas para atendimento à Saúde Mental, como relataram as participantes da pesquisa, defende-se nesta dissertação, uma atuação institucional, preventiva e coletiva, como propõe a perspectiva crítica da Psicologia Escolar segundo Marinho-Araujo (2014, 2015), superando a prática individualizante e clínico-médica, voltada ao atendimento de casos isolados e com foco em sintomas (Ribeiro, 2025). A psicóloga escolar deve intervir, criticamente, nas condições que produzem sofrimento, e promover práticas coletivas e preventivas de transformação das relações educativas (Branco & Marinho-Araujo, 2025). Essa perspectiva de atuação é fundamentada pela Psicologia Histórico-Cultural que compreende a saúde mental como um processo histórico e socialmente constituído, no qual a subjetividade e o sofrimento psíquico são indissociáveis das condições de vida, das contradições sociais e das relações culturais (Dalla Vecchia & Martins, 2009).

Além disso, as participantes relataram que se espera, em alguns casos, uma atuação das profissionais frente à correção de comportamento e ajustamento de condutas de crianças e adolescentes: “E eu fiz algum atendimento porque o menino dava um trabalho ali com o educador” (P1). Esse é um exemplo da presença, ainda, do que se ocorria nos primórdios da Psicologia Escolar no Brasil (Barbosa & Marinho-

Araujo, 2010), com uma atuação baseada em um modelo clínico-médico, orientado pela dicotomia saúde x doença e com foco de análise e intervenção nos indivíduos (Marinho-Araujo et al, 2023a). Nessa perspectiva, a Psicologia servia a uma adaptação dos sujeitos ao que “se espera” de um comportamento adequado na instituição, em um processo de normatização e controle; a Psicologia Escolar Crítica problematiza essa concepção que culpabiliza e corrige os sujeitos, propondo um redirecionamento das práticas visando o desenvolvimento e a transformação (Guzzo & Ribeiro, 2019).

Apesar das psicólogas participantes evidenciarem que não trabalham com psicologia clínica (P3 - Muita gente espera esse atendimento clínico. E não é, gente, não é. Sou psicóloga social, sabe? Então, eu faço bastante encaminhamento), a maioria das atividades relatadas tem um foco individualizante, orientado para gerar normalização de ações e uma certa “contenção” de conflitos: P1 - Mas se alguém começa a chorar, alguém tem uma crise de ansiedade, aí é interessante a gente da psicologia [atender], porque a gente estuda mais como fazer isso (...). A gente começou a fazer muito atendimento de intervenção em crise. Então, seja o menino dando trabalho, dando crise, ou chorando, ou até brigando.

Pode-se perceber, pelas falas das participantes, que a Psicologia nessas instituições tem assumido o foco individualizante, evidenciando a falta, o fracasso e a carência, geralmente dos estudantes, como se praticava nos primórdios da Psicologia Escolar no Brasil (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010), pois a maior parte das atividades das psicólogas refere-se a intervenções com atendidos que estão ausentes da instituição ou com “problemas” de comportamento, como relata P3: “A visita a gente vai na residência da família, marca com eles direitinho antes, e aí vamos eu e a assistente social. Por exemplo, amanhã eu tenho uma visita na casa de uma convivente que está apresentando um comportamento diferente. Eu tenho percebido ela mais triste, ela não

era assim. Aí, a gente tenta observar aqui o que está acontecendo, mas a gente precisa acessar mais ali, ver o que está acontecendo nessa família também, às vezes”. A atuação institucional proposta pela Psicologia Escolar não se caracteriza apenas pelo caráter coletivo, mas também pelo foco na potência dos sujeitos e na promoção de processos de desenvolvimento para todos (Marinho-Araujo, 2014, 2015), devendo combater, intencionalmente, práticas de cunho maternal (Oliveira, 2017; Soares, 2008) e assistencialista (Soares Fortes, 2014).

Além das atividades relatadas pelas psicólogas participantes como sendo do campo da Psicologia Social, as profissionais têm grande demanda de trabalho burocrático, o que impede, como relata P3, a maior presença na dinâmica institucional: “Vamos por assim, uns 80% eu fico na sala fazendo o atendimento e atualizando o prontuário e 20% lá fora. Eu queria ter mais tempo pra estar lá fora, circulando, observando mais (P3)”. Destaca-se que grande parte do trabalho operacional executado pelas participantes advém das demandas relacionadas à execução de convênios com o poder público e às exigências de captação de recursos e prestação de contas. Essa percepção corrobora as provocações de Farias e Dimenstein (2008) e de Cordeiro e Sato (2017) sobre o caráter semigovernamental que as OSCs vêm assumindo ao longo dos últimos anos na realização de serviços públicos via parceria com o Estado.

Defende-se que essa terceirização da execução de serviços previstos em políticas públicas feita de forma acrítica e em larga escala traz prejuízos tanto para as OSCs quanto à própria Administração Pública. Do ponto de vista do Estado, terceirizar os serviços acaba por reduzir a própria capacidade de executar, planejar e fiscalizar as políticas públicas, enfraquecendo a acumulação de conhecimento técnico e promovendo a descontinuidade e fragmentação dos programas (Cordeiro & Sato, 2017). No âmbito das instituições, ao tornar-se um executor de serviços de responsabilidade do poder

público, elas correm o risco de distanciar-se de seus propósitos sociais e perder a autonomia na execução de suas atividades (Príncepe, 2010). Destaca-se que as parcerias interinstitucionais são importantes para garantir aos cidadãos o acesso aos direitos sociais básicos; porém, devem ser feitas de forma crítica, potencializando o papel de cada ente envolvido.

Apesar do excesso de burocracia que atravessava o trabalho das participantes, advindo dessa necessidade de controle oriundo das relações entre o Terceiro Setor e o Estado, esses resultados suscitam a discussão sobre o papel da Psicologia no questionamento e na reorganização dessas estruturas que perpassam o fazer profissional. A perspectiva institucional de atuação da Psicologia Escolar propõe que a psicóloga seja uma agente de transformação, realizando intervenções a nível da gestão organizacional, abandonando um papel de atendimento de demandas e solucionamento de queixas de desempenho e de comportamento dos educandos (Marinho-Araujo, 2014, 2015). Faz-se urgente, como já defendia Soares Fortes (2014), a reconfiguração do papel da psicóloga em OSCs educativas - de uma intervenção pontual e clínica-remediativa para uma agente institucional.

Outra característica da atuação das psicólogas nas instituições participantes da pesquisa é o trabalho multiprofissional, como comenta P2: “Muitas vezes, como a gente tá aqui no multiprofissional, que a gente atua junto com a assistente social, a assistente social faz muito do nosso trabalho”. Apesar de a atuação multiprofissional ser apontada como uma competência básica da psicóloga, articulando saberes da Psicologia com os de outras áreas para intervir adequadamente nas demandas sociais (Brasil, 2023), é preciso atentar-se à sobreposição dos papéis e à especificidade do conhecimento psicológico no exercício da profissão.

Destaca-se, ainda que minoritariamente nas ações das psicólogas, ocorrerem alguns indícios de uma atuação institucional, como é o caso da realização de atividades com as famílias e as equipes e a articulação com a rede local. Como possibilidade de potencialização dessas práticas, sugere-se a adoção de uma perspectiva preventiva, em um combate à naturalização do foco na carência e no fracasso – em contraponto à potência e ao sucesso - dos educandos, na busca de proposição de condições de inclusão e emancipação para todos (Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Dessa primeira Zona de Sentido, apreendeu-se que a Psicologia vem se consolidando nessas instituições, mas não há atuação da Psicologia Escolar. Apesar de receberem demandas de Saúde Mental, as psicólogas não atuam de forma clínica, mas, por outro lado, o foco é ainda individualizante e prevalece uma perspectiva de trabalho orientada pela carência, falta, dificuldade e, em alguns casos, por intervenções corretivas. Percebeu-se, pelos relatos, um grande envolvimento das participantes com trabalhos burocráticos e sobreposição de atividades com profissionais do Serviço Social. Finalmente, algumas atividades apontam para possíveis espaços de atuação institucional, as quais poderiam ser planejadas para trabalhar preventivamente como promoção do desenvolvimento dos sujeitos.

Além da compreensão sobre o papel e a atribuição das psicólogas nas OSCs, as entrevistas contemplaram reflexões acerca das possíveis contribuições da Psicologia Escolar ao trabalho já realizado pelas instituições. Dessa circulação de significados e sentidos apreendeu-se a ZS 2: Psicologia Escolar em OSCs educativas, composta pelo indicador: potenciais espaços e sugestões para atuação da Psicologia Escolar nas OSCs.

#### **Tabela 14**

#### *Zona de Sentido 2*

---

**Zona de Sentido 2: Psicologia Escolar em OSCs educativas.**


---

**Indicador - Potenciais espaços e sugestões para atuação da Psicologia Escolar em OSCs educativas.**


---

P1 - A gente [equipe técnica] tem que fazer duas capacitações com todos os funcionários. A gente tem que ofertar a capacitação pra eles, seja interna, seja externa. Agora, fizemos uma capacitação sobre comunicação não violenta. Porque, realmente, os educadores estão tendo essa dificuldade de falar sem estar brigando, assustar, né?

---

P4 – Eu faço intervenções com eles [educandos], faço Teatro do Oprimido, coloco eles para fazerem reflexões sobre vários temas, como: a prevenção da violência no namoro; prevenção a infecções sexualmente transmissíveis; gestação indesejada, prevenção à violência racial, de gênero, capacitismo, bullying; integração e fortalecimento de vínculos e outras temáticas relacionadas à saúde mental.

---

P3 – As educadoras sociais não têm formação na área. É no improviso, é na boa vontade. Elas fazem muito bem. Algumas estão até se formando. Algumas educadoras já estão se formando em pedagogia. Mas não é uma exigência.

---

P2 - Seria mais essa atuação junto das profissionais pra que elas conseguissem fazer aulas mais dinâmicas, mais divertidas. Então, a gente que tem que ficar dando essas formações. Então, esse psicólogo escolar poderia estar muito mais junto delas.

---

P3 – E também participação na criação de projetos que serão trabalhados com alunos. Eu acho que um psicólogo escolar entraria de uma forma tão, assim, na parte, assim, de me dar uma ideia ou do conhecimento dele agregar.

---

P3 - A gente quer receber crianças com suas diferenças, crianças autistas, crianças com TDHA, mas tem seus “poréns”, sabe?

---

P3 – Eu faria sim uma formação em Psicologia Escolar. Eu acho que enriqueceria muito o trabalho aqui, sabe? Eu acho que eu faço tudo que me cabe, eu faço tudo além do que me cabe, mas eu acho que seria tão bom. É um ambiente de educação também, então, acho que seria enriquecedor.

---

Dessa ZS foi possível apreender potenciais espaços para atuação da Psicologia Escolar, além de possíveis contribuições da área para as instituições. Destaca-se que, em função da falta de conhecimento e de experiência em Psicologia Escolar, algumas

concepções e sugestões das participantes distanciam-se da perspectiva crítica adotada nesta dissertação, demonstrando a necessidade de que a área se aproprie da Educação não-formal e das OSCs educativas como contextos de investigação e atuação.

As participantes relataram que realizam atividades que se apresentam como potenciais espaços para atuação da Psicologia Escolar: formação continuada com a equipe e intervenções coletivas com educandos. Destaca-se, porém, que a realização de ações que tenham somente o foco no estudante ou que sejam pontuais, como oficinas, rodas de conversa, palestras, entre outros, por si só não se caracterizam como uma atuação preventiva em Psicologia Escolar, que visa, no cotidiano do contexto educativo, evidenciar as práticas exitosas e o potencial dos sujeitos, promovendo processos de desenvolvimento para todos os atores institucionais (Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Para Soares Fortes (2014), a psicóloga escolar pode ofertar capacitação continuada em serviço, a partir das especificidades da Psicologia, aos profissionais das OSCs, promovendo processos de conscientização e problematização das concepções e práticas pedagógicas adotadas, além de incentivar e apoiar a criação de projetos pedagógicos integrados, construindo uma cultura de potência ao invés do foco na carência. Destaca-se, porém, que a existência desses espaços não garante a realização de atividades em uma perspectiva institucional, coletiva e relacional; para mobilizá-los, é preciso que o perfil e a formação das psicólogas sejam orientados para a atuação como agentes institucionais (Soares Fortes, 2014).

Durante as entrevistas, as participantes afirmaram que a Psicologia Escolar poderia contribuir com o trabalho que já é desenvolvido pelas instituições. Como sugestões surgiram os seguintes aspectos: a) apoio ao método educacional; b) formação de educadores sociais; c) elaboração de projetos a serem desenvolvidos com os

educandos; d) promoção da inclusão; e) assessoria para enfrentamento das dificuldades educacionais dos educandos.

A sugestão de que a psicóloga escolar apoie os educadores em relação aos métodos educacionais demonstra um desconhecimento da especificidade da atuação da Psicologia Escolar, confundindo-a com os conhecimentos e atuação da Pedagogia. A contribuição à equipe escolar, proposta por Marinho-Araujo (2014, 2015) e desdobrada por Soares Fortes (2014) para OSCs educativas, parte do conhecimento psicológico e das competências da psicóloga para mediar ações de elaboração e implementação conjunta de estratégias que visem o desenvolvimento dos sujeitos, como: a criação de grupos de estudos, o estímulo ao compartilhamento de boas práticas, a promoção de espaços de reflexão sobre as intervenções realizadas, entre outras ações (Marinho-Araujo, 2014, 2015; Soares Fortes, 2014).

Esse mesmo equívoco quanto à diferenciação da atuação da psicóloga escolar e da pedagoga se repete na sugestão de formação de educadores sociais, em uma proposição pouco clara de qual seria a especificidade da colaboração da Psicologia Escolar, como demonstra P1: “A psicologia escolar pode ajudar muito nesse sentido com esses educadores, porque eles não têm uma formação em educação. Como é que a gente realmente chama alguém da Psicologia Escolar pra dar essa introdução, pra dar... Acaba ficando dependendo muito da gente que não é Psicólogo Escolar. Mas a gente tem que dar um jeito, achar uma parceria em algum outro lugar pra realmente trazer essa especificidade de Psicologia Escolar pra estar incentivando e ensinando”. Essa é uma grande oportunidade de atuação da psicóloga escolar como defenderam Soares (2008) e Soares Fortes (2014) e experimentaram Oliveira e Oliveira (2021); porém, é necessário que os profissionais compreendam quais são as reais contribuições científicas da Psicologia Escolar para a formação desses profissionais.

Para Soares (2008), a formação continuada de educadores sociais é um espaço privilegiado de atuação Psicologia Escolar em OSCs educativas. Segundo a autora, a psicóloga pode mediar, intencionalmente, processos que promovam reflexão e conscientização desses agentes educativos, contribuindo com a definição de papéis, funções e responsabilidades; essa proposta embasa-se na Psicologia Histórico-Cultural e no desenvolvimento adulto. Destaca-se, portanto, que a contribuição da Psicóloga Escolar consiste na mediação do desenvolvimento de competências do educador social e não na formação pedagógica para fundamentar o exercício profissional desses atores.

Outra sugestão foi a participação na criação de projetos a serem desenvolvidos com os educandos; essa é uma das atividades que pode ser desempenhada pela psicóloga escolar, resguardadas as especificidades do conhecimento e da atuação dessa profissional. Segundo Soares Fortes (2014), o acompanhamento do processo socioeducativo corresponde à atuação da Psicologia Escolar voltada a qualificar a relação professor–educando–conhecimento, por meio de diversas ações, como: observações nos espaços educativos, análise conjunta das produções dos educandos, incentivo à elaboração de projetos pedagógicos integrados a múltiplas linguagens e fortalecimento de uma cultura de sucesso escolar no cotidiano institucional.

Sugeriu-se, também, o apoio da psicóloga escolar à inclusão de educandos com deficiências. Pesquisadoras da área defendem essa atuação em uma perspectiva inclusiva para a educação especial (Fleith, 2011; Galvão & Beckman, 2016; Gesser, 2020). Essa defesa baseia-se na concepção de que todas as pessoas podem desenvolver competências próprias do processo de escolarização e que o foco da escola deve ser a potência e não a deficiência (Galvão & Beckman, 2016).

Nessa perspectiva, o papel e o compromisso da psicóloga escolar são com a inclusão de todos, pois "o psicólogo escolar tem responsabilidade profissional, ética e

social com a tarefa de promoção da inclusão nos espaços de ensino, aprendizagem e desenvolvimento" (Fleith, 2011, p.40). E, ainda, é importante questionar e denunciar práticas que não estejam coerentes às legislações contemporâneas, como a utilização de estratégias de avaliação e intervenção que visem à "correção de desvios", à hierarquização dos estudantes a partir de seus corpos ou, ainda, à redução das deficiências à patologia (Gesser, 2020).

Como colaboradora da promoção de uma efetiva educação inclusiva, a psicóloga escolar pode atuar na ampliação e na potencialização do desenvolvimento dos sujeitos; na formação e desenvolvimento de competências de educadores; na mediação das discussões e reflexões sobre concepções de aprendizagem, de ensino e de deficiências; em diversificadas formas de atuação e novos olhares para as deficiências (Galvão & Beckman, 2016). A psicóloga pode também ser uma agente na construção de uma educação anticapacitista, que atua na contramão da concepção da integração como responsabilidade exclusiva do estudante, e no combate a atitudes preconceituosas e discriminatórias (Gesser, 2020).

Dentre as ações propostas pelas participantes da pesquisa durante as entrevistas, a que mais se afasta da perspectiva crítica da Psicologia Escolar é a atuação como "assessor" no enfrentamento às dificuldades educacionais dos educandos, como sugere P2: "De estar ali junto, de observar as crianças, de observar os jovens dentro das suas dificuldades. Então esse psicólogo podendo ir estar ali atuando, de repente fazendo uma visita na escola, observando esse menino na escola dele, sabe? E trazendo pra cá pro professor, falando assim, ó, professor, professora, dentro do português da matemática, a dificuldade dele é nessa parte. Será que a gente não pode fazer uma tutoria com ele em algum outro horário? Para que a gente consiga fazer uma ponte com a escola". A perspectiva adotada nesta dissertação questiona esse foco de atuação proposto por P2.

A responsabilização individual do estudante pelo seu próprio fracasso escolar remonta à perspectiva tecnicista e medicalizante adotada pela Psicologia Escolar até os anos de 1980, superada pela revisão crítica da área e a pela adoção de uma nova perspectiva de compreensão desse fracasso como um fenômeno multidimensional e multideterminado, fazendo surgir novas formas de atuação (Guzzo & Ribeiro, 2019). Defende-se, também, nesta dissertação que a atuação na Educação não-formal deve visar a promoção humana e não adotar uma perspectiva de “tutela” (Benelli & Costa-Rosa, 2012). Além disso, a proposta de atuação da perspectiva crítica da Psicologia Escolar é que a profissional seja um membro efetivo no cotidiano educativo e não atue pontualmente como uma pessoa que irá sempre resolver os problemas (Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Desta ZS2 apreendeu-se que, algumas atividades já institucionalizadas no trabalho que as psicólogas relataram nas entrevistas, configuram-se como potenciais espaços para a contribuição da Psicologia Escolar. Defende-se, porém, que apenas a existência deles não é suficiente para que haja uma efetiva atuação da área, devendo ser discutida a formação e o perfil das psicólogas para trabalharem institucionalmente como promotoras de processos de desenvolvimento humano.

Destaca-se que todas essas propostas surgiram durante a realização da entrevista, já que nenhuma das participantes têm formação em Psicologia Escolar; acredita-se que essas possibilidades poderiam ser ressignificadas e ampliadas a partir de um aprofundamento das psicólogas na literatura da área. Ao final das entrevistas, as psicólogas foram indagadas sobre o interesse em participar de uma formação específica da Psicologia Escolar para a Educação não-formal em OSCs educativas; todas elas responderam positivamente, demonstrando a crença no potencial de contribuição dessa interface para o desenvolvimento do trabalho realizado.

## CAPÍTULO 7

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a Educação não-formal como campo emergente e potente para atuação da Psicologia Escolar, realizou-se esta pesquisa que teve como principal objetivo investigar possibilidades de atuação da área em instituições que realizavam atividades educativas com crianças e adolescentes. Esta proposta originou-se da defesa de que todos os contextos educativos são espaços propícios para contribuições da psicóloga escolar e fundamentou-se nos achados da revisão de literatura que apontaram para a necessária ampliação e, principalmente, atualização de estudos sobre essa interface.

Foram estabelecidos três objetivos específicos: a) identificar instituições do Terceiro Setor do Distrito Federal que realizam atividades educativas com crianças e adolescentes; b) mapear em quais dessas instituições havia psicólogas e, especificamente, psicólogas escolares atuantes como membros da equipe de profissionais; c) conhecer formas de atuação das psicólogas nesses contextos. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi organizada em 03 etapas, que corresponderam aos objetivos específicos, adotando diversos procedimentos e instrumentos.

Considera-se que essa investigação atingiu os três objetivos específicos propostos. A análise documental (etapa 1) realizada nos sites das instituições cadastradas no regime de atendimento Apoio Socioeducativo em meio aberto do CDCA-DF permitiu compreender o foco de atuação institucional das OSCs, reforçando a complexidade do Terceiro Setor e as lacunas da Educação não-formal apontadas pela literatura. A investigação das instituições (etapa 2), possibilitou a realização do levantamento de em quais delas havia psicólogas atuando regularmente em seus quadros

funcionais, identificando que não havia psicólogas escolares nas OSCs mapeadas pela pesquisa.

Os resultados evidenciaram um padrão de transparência insuficiente e de baixa institucionalização pedagógica entre as OSCs analisadas. Embora a maior parte tenha publicado suas declarações de “missão, visão e valores” e divulgado apoiadores, a disponibilização de documentos de governança (estatuto, relatórios de prestação de contas, auditorias, atas) é minoritária, o que fragiliza a compreensão quanto às decisões e os posicionamentos institucionais, o controle social sobre origens e destinações de recursos e a própria coerência entre propósito, estratégia e atuação documental (Conselho Federal de Contabilidade, 2015; Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2020; Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, 2015; Instituto Ethos, 2016; Transparência Internacional Brasil, 2019; Tribunal de Contas da União, 2019).

Esses achados foram reforçados pela análise das práticas educativas dessas OSCs relatadas pelas psicólogas nas entrevistas: nenhuma instituição apresentou planos ou propostas pedagógicas, e pouco mais da metade descreveu atividades de modo sucinto e genérico, dificultando a caracterização das ações como educacionais na perspectiva intencional, dialógica e emancipatória assumida nesta dissertação. Vale reforçar que a Educação não-formal, é caracterizada pela realização de práticas educativas sistematizadas e que possuem intencionalidade pedagógica (Monteiro, 2023) devendo, por isso, apresentar clareza sobre suas propostas e práticas educacionais (Príncipe, 2010).

Percebeu-se, também, uma dissonância entre o cadastro das instituições no regime de atendimento “apoio socioeducativo em meio aberto” (Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal, 2014, 2022), o foco institucional declarado e a atuação efetiva. Parte das OSCs se autodefine exclusivamente como

Assistência Social ou concentra esforços em frentes não previstas no regime em que foi registrada, reforçando a heterogeneidade e os contornos porosos do Terceiro Setor. A ausência de focalização estratégica e de documentação pedagógica pode contribuir para a reprodução de práticas assistencialistas (Benelli & Costa-Rosa, 2012; Martins, 2014), de ocupação do tempo (Oliveira, 2017) e de baixa densidade formativa (Príncepe, 2010), em contraste com a concepção de Educação não-formal como ação planejada de ensino-aprendizagem voltada à criticidade e à transformação social.

O mapeamento da equipe técnica revelou outra lacuna: não há presença de psicólogas escolares nas instituições com atuação educativa, e, quando há, a atuação não é embasada no conhecimento científico e nas propostas da área. A revisão de literatura revelou que, desde o início dos anos 2000, pesquisas vêm apontando as OSCs educativas como espaço para a Psicologia (Dadico, 2003; Dias, 2008; Fernandes, 2008; Silva, 2012; Silva & Nakano, 2018; Martins, 2023); porém, são poucas as que defendem a especificidade da Psicologia Escolar para nesses contextos.

Há mais de uma década, Soares Fortes (2014) discutiu, de forma inovadora e precursora, o perfil e os indicadores de atuação profissional para psicólogas que atuam em organizações de Educação não-formal. A autora ainda estruturou uma proposta de intervenção em uma perspectiva institucional, reconhecendo as OSCs como campo emergente para a Psicologia Escolar. Pela presente pesquisa de mestrado, ficou claro que, apesar do avanço em termos científicos, a área ainda não ocupou esses espaços, visto que os conhecimentos, propostas e práticas não se fazem presentes nas instituições educativas do Terceiro Setor, mesmo quando há profissionais da Psicologia.

A partir da aplicação dos questionários de caracterização das participantes e da realização das entrevistas (etapa 3), foi possível compreender o trabalho desenvolvido pelas instituições, além de conhecer a formação, a atuação e as atribuições das

participantes da pesquisa. Nas entrevistas com as psicólogas, compreendeu-se como a Psicologia vem se consolidando nessas instituições, e quais poderiam ser os espaços e as possibilidades de contribuição da Psicologia Escolar para as OSCs que realizam atividades educativas.

A análise das falas das psicólogas participantes evidenciou um quadro ambivalente: de um lado, a Psicologia — sobretudo em sua vertente Social — encontra-se em processo de consolidação nas OSCs educativas pesquisadas; de outro, persiste uma representação social da profissão ancorada no papel de “cuidadora/salvadora”, que canaliza a demanda para atendimentos clínicos, avaliações psicológicas e intervenções em crise, práticas já questionadas nesses contextos desde os anos 2000 (Dias, 2008).

Pelos relatos das participantes da pesquisa, foi possível perceber a prevalência de intervenções individualizantes e corretivas, reatualizando um modelo clínico-médico historicamente criticado pela Psicologia Escolar (Guzzo & Ribeiro, 2019; Marinho-Araujo, 2014, 2015).

Transversalmente, os achados apontaram a necessidade de deslocamento da perspectiva assistencial e reativa para uma atuação institucional, preventiva, relacional e coletiva, própria da Psicologia Escolar crítica, conforme já fora proposto por Soares Fortes (2014). Isso implica intervir nas condições que produzem “fracasso”, substituindo o foco na carência por uma cultura de potência e desenvolvimento (Marinho-Araujo, 2014, 2015).

A seguir, como desdobramentos dos resultados e discussão das informações analisadas, serão apresentadas as contribuições da pesquisa, materializadas em duas propostas, sendo uma de atuação e outra de formação. Além disso, serão discutidas as limitações do trabalho e agendas futuras.

## Contribuições da Pesquisa

Os estudos realizados para compreensão do contexto e do cenário da pesquisa confirmaram os achados na literatura quanto às dificuldades de delimitação do Terceiro Setor, além das inúmeras contradições que se apresentam nesse campo, como, por exemplo: fragilidades de governança, transparência insuficiente sobre recursos e resultados, heterogeneidade que dificulta planejamento e risco de atuação semigovernamental nas parcerias com o poder público. A escolha por pesquisar instituições cadastradas no CDCA-DF foi uma tentativa de trabalho com contornos e critérios claros, mas que apresentou dificuldades ao longo do percurso, tanto pela amplitude da conceituação do regime de atendimento escolhido como recorte da pesquisa (o mais próximo da ação educativa foco da investigação), quanto pela caracterização das OSCs, muitas vezes pouco precisa.

Reforça-se, por um lado, a necessidade de clareza quanto à atuação das OSCs, em um papel de aproximação dos sujeitos aos direitos sociais e da constituição de um espaço de fortalecimento da cidadania. Problematiza-se, porém, as parcerias para a prestação de serviços públicos que se caracterizam, cada vez mais, como uma sobreposição de papéis e uma terceirização das responsabilidades estatais com forte controle da gestão pública sobre as organizações; é importante que as OSCs não se transformem em um executor acrítico de políticas públicas.

Identificou-se, a partir dos procedimentos realizados, que as instituições que compuseram o cenário investigado realizavam atividades educativas, mas não podem, apenas por isso, serem consideradas como instituições de Educação não-formal. Reforçou-se a dificuldade de delimitação e a polissemia presentes nesse campo, além dos pontos de atenção e crítica levantados na literatura, como: ausência de propostas pedagógicas claras e realização de atividades em perspectivas de cuidado

assistencialista e de ocupação do tempo, esvaziando a intencionalidade formativa dessa modalidade educativa (Monteiro, 2023; Oliveira, 2017; Príncipe, 2010).

As OSCs selecionadas para participação nesta pesquisa estavam inscritas em uma Política Interinstitucional de Proteção aos Direitos da Criança e do Adolescente; porém, caracterizaram-se como instituições ligadas exclusivamente à Assistência Social, em um processo que reduz o potencial de sua atuação diante das finalidades emancipatórias e transformadoras da Educação não-formal. Apesar de afirmarem a realização de atividades educativas, as organizações não se reconheciam e não se declaravam como instituições de educação. Defende-se que essas organizações têm potencial para, além da proteção social, ofertar, intencionalmente, processos educativos, formativos e de desenvolvimento humano e social.

Em relação à presença e à relevância da Psicologia nesse contexto, percebeu-se avanços, como a presença efetiva das psicólogas nas equipes multiprofissionais e na ocupação de cargos de gestão e de representação institucional. Por outro lado, não foi possível perceber progressos quanto à presença de psicólogas escolares nesses espaços, mesmo após a realização de estudos e defesas sobre a potência dessa interface (Oliveira e Oliveira, 2021; Soares, 2008; Soares Fortes, 2014).

Em um cenário de expansão da Psicologia Escolar para novos contextos educativos — como o ensino superior e o médio — e após décadas de estudos sobre sua interface com a Educação não formal e propostas de intervenção (Oliveira & Oliveira, 2021; Soares, 2008; Soares Fortes, 2014), além das revisões necessárias sobre a prática psicológica em OSCs educativas apontadas por esta pesquisa, torna-se urgente que a área se aproprie desse âmbito de atuação. É imprescindível incluir, de modo intencional, esse campo profissional na formação inicial e continuada de psicólogas escolares; ampliar a produção científica sobre o tema; instituir políticas públicas que, a exemplo da

Lei da Psicologia na Educação Básica, lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), prevejam a presença da Psicologia Escolar em organizações da sociedade civil; e fomentar articulações intersetoriais com associações profissionais e entidades de classe, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e o Conselho Federal de Psicologia (CPF), para promover e sustentar os avanços necessários.

Destaca-se que as participantes da pesquisa, apesar de receberem diversas demandas de atendimento clínico, têm consolidado um outro espaço de atuação profissional: a Psicologia Social. Apesar de pouca formação na Psicologia Escolar, as psicólogas participantes reconheceram a contribuição dessa área para a atuação que realizavam nas OSCs educativas e se mostraram disponíveis e abertas a uma formação nessa perspectiva.

A partir dessa pesquisa, é possível afirmar que: a) a realização de atividades educativas não caracteriza, por si só, a OSC como de educação; b) a Psicologia consolidou a atuação em instituições do Terceiro Setor que realizam atividades educativas e há, nessas organizações, espaços institucionalizados que podem também ser ocupados pela Psicologia Escolar; c) a Psicologia Escolar pode contribuir, em diversos aspectos, com o trabalho realizado pelas OSC para que desenvolvam, efetivamente, ações educativas. A partir desses resultados, propõe-se possibilidades de atuação da Psicologia Escolar nesse contexto e uma formação em Psicologia Escolar para psicólogas que atuam em OSCs educativas.

### **Possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em instituições que realizam atividades educativas**

Transversalizando os resultados da pesquisa com a literatura discutida ao longo da dissertação, propõe-se possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em OSCs que

realizam atividades educativas em três frentes: a) formação continuada da equipe, b) assessoramento às atividades pedagógicas, c) assessoria à gestão institucional. Essa proposta, inspirada nos trabalhos de Soares (2008) e Soares Fortes (2014) e na perspectiva institucional e coletiva defendida por Marinho-Araujo (2014, 2015), ancora-se nos espaços institucionalizados já consolidados nas instituições investigadas. Ressalta-se que o detalhamento das possibilidades de atuação a ser apresentado deve ser compreendido como um conjunto de sugestões em permanente construção, cujo propósito é fomentar processos de reflexão e diálogo, não devendo ser tomada como prescrição normativa ou definitiva, mas como subsídio a ser criticamente analisado e ressignificado pelas psicólogas em seus contextos de atuação.

#### *Formação continuada da equipe*

- Realizar processos formativos em que os conhecimentos psicológicos contribuam com a atuação educativa dos profissionais da instituição, contemplando temas como concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem.
- Promover espaços de reflexão e compartilhamento tanto acerca dos desafios, como das práticas exitosas, fortalecendo a cultura do sucesso.
- Mediar processos de desenvolvimento de competências dos educadores sociais, como proposto por Soares (2008) e vivenciado por Oliveira e Oliveira (2021).
- Criar espaços de circulação de significados e sentidos a respeito de temáticas educacionais contemporâneas, como: anticapacitismo, antirracismo, gênero e sexualidade.

- Proporcionar momentos formativos a respeito da Educação não-formal e do Terceiro Setor como possíveis contextos promotores de emancipação, aprendizagem e desenvolvimento.

*Assessoramento às atividades pedagógicas*

- Contribuir com a ampliação da compreensão acerca dos processos educativos da Educação não-formal.
- Discutir as concepções que fundamentam as práticas educativas realizadas, combatendo perspectivas assistencialistas, missionárias e maternais.
- Apoiar a criação de projetos transdisciplinares que enriqueçam os processos de desenvolvimento humano realizados na instituição.
- Promover espaços de interlocução com familiares dos educandos, com a comunidade e os parceiros institucionais, potencializando os processos educativos próprios e específicos da Educação não-formal.

*Assessoria à gestão institucional*

- Contribuir com a elaboração e a constante revisão e atualização de documentos orientadores da prática educativa própria e específica da Educação não-formal.
- Colaborar com o reconhecimento crítico e fortalecimento do potencial educativo específico das instituições do Terceiro Setor.
- Apoiar a criação, a revisão e a avaliação de projetos e programas educativos.
- Cooperar com a elaboração e o estabelecimento de parcerias institucionais que fortaleçam as ações desenvolvidas.
- Realizar pesquisas sobre o impacto das atividades oferecidas.
- Mediar processos de autoavaliação institucional.

- Auxiliar a condução de projetos institucionais voltados à potencialização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento promovidos pela organização.

### **Formação em Psicologia Escolar para psicólogas que atuam em contextos não-formais de educação**

A partir dos resultados da pesquisa, dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica, do modelo de atuação institucional de Marinho-Araujo (2014, 2015) e dos indicadores de perfil propostos por Soares Fortes (2014), elaborou-se uma sugestão de formação em Psicologia Escolar para todas as psicólogas que atuam em contextos não-formais de educação, de modo que os conhecimentos da área possam contribuir com a prática profissional, ampliando possibilidades de intervenção. Essa proposta contempla três eixos principais: a) Concepções de Desenvolvimento Humano, b) Psicologia Escolar e c) Educação não-formal.

Acredita-se que essa formação possa contribuir com a qualificação da atuação das psicólogas de diversas instituições que realizam atividades educativas, de modo a potencializar os processos de desenvolvimento promovidos. A seguir, apresentam-se o perfil profissional a ser desenvolvido e os eixos da formação.

#### *Perfil a ser desenvolvido*

Pretende-se desenvolver a construção de um perfil profissional que contemple:

- Domínio aplicado da Psicologia Escolar em múltiplos contextos educativos, com articulação de bases teóricas, metodológicas e técnicas ao cotidiano institucional.

- Leitura crítico-contextual das realidades educativas (históricas, econômicas e sociopolíticas) para diagnóstico institucional e intervenção.
- Conhecimento sólido sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, com fundamentação de planejamentos, mediações e avaliação de processos formativos.
- Investigação e uso de literatura científica atualizada como base para decisões técnico-profissionais.
- Formação continuada e postura investigativa permanente, com autoavaliação e atualização sistemática.
- Atuação crítica e compromisso ético-político voltados à transformação social e à defesa de direitos.
- Domínio da legislação educacional e do Terceiro Setor, com compreensão crítica de regimes de atendimento, arranjos de parceria e responsabilidades do Estado e das OSCs.
- Visão integradora de contextos (escola–família–território–políticas), com articulação de redes e serviços para potencialização de práticas educativas.
- Promoção da emancipação crítica de sujeitos e coletivos, com superação de práticas assistencialistas e fortalecimento da participação e da cidadania.
- Postura política orientada pelo interesse público e pela gestão transparente de recursos e resultados educacionais.
- Justiça social como princípio orientador do exercício profissional.

*Eixo: Concepções de Desenvolvimento Humano*

*Contribuições da concepção de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.*

- Processo de desenvolvimento: continuado, não-linear e dialético.
- Interrelação entre aspectos biológicos, culturais e sociais.
- Funções psicológicas superiores.
- Processo de humanização.
- Mediação e mediação estética.

*Eixo: Psicologia Escolar*

*Partilha de conceitos, fundamentos e propostas de atuação da Psicologia Escolar.*

- Histórico da Psicologia Escolar no Brasil: origens, concepções e modelos de atuação.
- Psicologia Crítica: influências para a Psicologia Escolar.
- Psicologia Escolar Crítica: atuação com foco no desenvolvimento, na transformação e na conscientização.
- Perfil e Indicadores de atuação da psicóloga escolar como mediadora de processos de desenvolvimento.
- Modelo de atuação institucional.
- Paradigma da ausência x paradigma da potência.
- Temáticas contemporâneas em Psicologia Escolar, como: educação inclusiva, anticapacitismo, antirracismo, gênero, sexualidade, outros.

*Eixo: Educação não-formal*

*Ampliação das concepções sobre Educação não-formal - potencialidades e pontos de atenção.*

- Educação como fenômeno social complexo.
- Modalidades educativas: formal, não-formal e informal.

- Finalidades da Educação não-formal.
- Pontos de atenção e críticas: importância de uma proposta pedagógica clara, combate a pressupostos de cuidado, reflexão quanto às concepções educativas adjacentes.
- Educação não-formal e Terceiro Setor.

### **Limitações do estudo e agendas futuras**

Assim como toda produção científica, dinâmica e em processo, essa pesquisa apresentou alguns pontos que configuraram limites metodológicos como a quantidade de instituições e de psicólogas participantes da pesquisa. Apesar de na pesquisa qualitativa o número de participantes não ser um critério para sua relevância, acredita-se que, diante do contexto selecionado para a pesquisa, outras profissionais poderiam ter contribuído com o enriquecimento das discussões.

Como agendas futuras, sugere-se: a) entrevistar, além das psicólogas, gestores e equipe pedagógica das instituições, ampliando a compreensão sobre as concepções sobre a Educação não-formal e a Psicologia Escolar nesse contexto; b) realizar o estudo em outras regiões do país, buscando investigar se fatores sociais e culturais influenciam a atuação das psicólogas; c) incluir a observação como procedimento metodológico, ampliando as informações recolhidas nas entrevistas.

Propõe-se, ainda, investigações longitudinais que acompanhem o percurso de apropriação das OSCs educativas como campo de atuação da Psicologia Escolar, contemplando desde a formação inicial de psicólogas, bem como políticas públicas e articulações interinstitucionais necessárias à efetiva inserção profissional nesses contextos. Finalmente, sugere-se a realização de pesquisas de caráter intervencivo que

possibilitem e analisem a formação de psicólogas para atuação em OSCs proposta nesta dissertação.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído com o necessário avanço da Psicologia Escolar em campos de atuação emergentes, potencializando, ainda mais, essa área que promove emancipação e desenvolvimento. Almeja-se que a Educação não-formal seja cada vez melhor definida e compreendida, mais qualificada e comprometida, contribuindo com o desenvolvimento humano, comunitário e social, em favor de uma sociedade mais justa e inclusiva. Estima-se que a interface entre Psicologia Escolar e Educação não-formal apoie o reconhecimento e o desenvolvimento do potencial de muitos!

## REFERÊNCIAS

Andrade, P. C.; Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão* v. 39, e1877342, 1-16.  
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>

Baião, A. L., Peci, A., & Costa, C. C. de M. (2015). Parcerias entre Estado e sociedade civil na perspectiva do capital social. *Organizações & Sociedade*, 22(74), 345–365. <https://doi.org/10.1590/1984-9230743>

Barbosa, R.M. & Marinho-Araujo, C.M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27(3) - 393-402.  
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/?lang=pt>

Benelli, S. J. & Costa-Rosa, A. da. (2012). Paradigmas diversos no campo da assistência social e seus estabelecimentos assistenciais típicos. *Psicologia USP*, 23(4), 609–660. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000400002>

Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (45-1), pp. 39-55. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_45-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_3)

Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L, & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-880.  
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pbua>

Branco, M. L. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2025). Regulamentação da atuação em Psicologia Escolar nos Institutos Federais: entre lacunas e possibilidades. *Revista Aracê*, 7(8), 1–26. <https://doi.org/10.56238/arev7n8-247>

Brasil. (1990). Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Brasil. (1999a). Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. *Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9790.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm)

Brasil. (1999b). Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)

Brasil. (2002). Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. *Institui o Código Civil.* Brasília, DF. Recuperado de

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/10406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10406compilada.htm)

Brasil. (2011). Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm)

Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível*

*médio e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)*

Brasil. (2014). Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014. *Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.* Brasília-DF. Recuperado de

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm)

Brasil. (2019). Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019: *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União (Seção 1).* Brasília-DF. Recuperado de :[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2023). Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Seção 1, 55-57.

Bruno. J.S., & Nascimento, C.O.C. (2019). Racismo epistêmico, tensionamentos e desafios à Universidade. *Revista Nós-Cultura, Estética e Linguagens.* Goiânia, 4(2), 34-61. <https://doi.org/10.32411/revistanos-2448-1793-v4n2-8435>

Campagna, J. (2009). *Lazer: Significados e Ressonâncias da Educação Não-Formal do Idoso* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Repositório da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

<http://hdl.handle.net/11449/104674>

Carvalho, M. M. (2021). *Indicadores de perfil do supervisor de estágio em Psicologia Escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/42939>

Castro, R.A.C. de. (2017). *Perfil esperado para o professor de artes visuais: perspectivas de especialistas em ensino da arte e de projetos pedagógicos de cursos de graduação* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF]. Repositório Institucional da UnB.

<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31047>

Cavalcante, L. A. (2019). Formação continuada em Psicologia Escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional [Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília]. Repositório Institucional da UnB.

<http://repositorio.unb.br/handle/10482/37525>

Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis, RJ: Vozes.

Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal. (2014). Resolução Normativa n. 70, 11 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal CDCA/DF. Brasília, DF. Recuperado de [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78698/Resolu\\_o\\_Normativa\\_70\\_11\\_1](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78698/Resolu_o_Normativa_70_11_1)

[2\\_2014.html#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20N%  
C2%BA%2070%2C%20DE,do%20Distrito%20Federal%20CDCA%2FDF.](#)

Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal. (2022).

Resolução Normativa n. 102, 26 de abril de 2022. Dispõe sobre procedimentos para concessão, renovação e reavaliação de registro de organizações da sociedade civil - OSC e inscrição de programas governamentais e não governamentais no âmbito do CDCA/DF. Brasília, DF. Recuperado de [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7cd7a02f22db464c9b3f3ea112e7f198/cdca\\_ren\\_102\\_2022.html#capVI\\_art103](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7cd7a02f22db464c9b3f3ea112e7f198/cdca_ren_102_2022.html#capVI_art103)

Conselho Federal de Contabilidade. (2015). ITG 2002 (R1): Entidade sem finalidade de lucros. Brasília: CFC. <https://cfc.org.br>

Cordeiro, M.P. & Sato. L. (2017). Psicologia na política de assistência social: trabalho em um “setor terceirizado”. *Estudos de Psicologia I Campinas I* 34(1) I 41-52 I janeiro - março 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000100005>

Cunha, G.; De Oliveira, M. C. S. L.; Branco, Â. (2020). Universo afetivo-semiótico de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Educ. Pesqui., São Paulo*, v. 46, e220197, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220197>

Dalla Vecchia, M., & Martins, S. T. F. (2009). Concepções dos cuidados em saúde mental por uma equipe de saúde da família, em perspectiva histórico-cultural. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1), 183–193. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100024>

Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens* (2a. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Dias, C. S. (2008). *Educação não-formal e emancipação humana sob o olhar da psicologia* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de

Campinas]. Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica - Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15782>

Farias, M. S. Q. & Dimenstein, M. (2008). Práticas e Discursos de Usuários de uma ONG/AIDS sobre ativismo. *Psicologia & Sociedade*; 20 (2): 237-246, 2008. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/L53dF7XFKhksYR5Mr4tgf3c/?lang=pt>

Feitosa, L.R.C. (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23050>

Ferreira, G. L., Pacheco, H. M., Costa e Silva, L. P., Nogueira-Ferreira, F., & Jacobucci, D. F. C. (2013). Espaços não formais de educação como campo de atuação do licenciado em Ciências Biológicas. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 1(2), 247–268. <https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.60>

Ferreira, A. C., Martin, L. G., Jesus, J. S., Neves, M. A. P., Arinelli, G. S., & Souza, V. L. T. (2021). Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. *Revista de Psicología*, 30(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.56512>

Ferreira, F.G. (2022). *Os serviço-escola dos cursos de graduação em Psicologia e a formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/44975>

Fleith, D. S. (2011). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva: desafios para o psicólogo escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho Araujo. (Eds.), *Psicologia Escolar. Identificando e superando barreiras* (pp. 33-46). Campinas: Átomo e Alínea.

Flick, U. (2009). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3a. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, R.A.D. (2017). *Formação continuada com psicólogos escolares da* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24842>

Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.

Galvão, P. & Beckman, M.V.R. (2016). A Educação Inclusiva no Contexto da Política Nacional da Educação Especial: Atuação e Compromisso da Psicologia Escolar. In: Daniel Carvalho de Matos. (Org.). *Análise do Comportamento Aplicada ao Desenvolvimento Atípico: Ênfase em Autismo*. 1ed. Porto Velho: AICSA, v.1, p. 150-170.

Galvão, P. & Marinho-Araujo, C.M. (2017). Psicologia Escolar em ONGs: Desafios Profissionais e Perspectivas Contemporâneas de Atuação. *Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 467-476.* <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311177>

Galvão, P. & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais. *Revista de Psicologia da IMED, 11(1), 46–65.* <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3011>

Galvão, T. F. & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas de literatura: Passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 23(1), 183–184.  
<https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>.

Guzzo, R. S. L., & Ribeiro, F. de M. (2019). Psicologia na escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 298–312. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43021>

Gesser, M. (2020). Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: A. L. Campos Brizola & P. Pinheiro Machado (Eds.), *Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos*. Edições do Bosque.

Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. (2020). Transparência no investimento social privado. São Paulo: GIFE. <https://gife.org.br>

Guimarães, T.L. (2023), Pesquisa-Intervenção em Psicologia Escolar: mediação estética na formação continuada e ressignificação identitária [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, DF]. Repositório Institucional da UnB.  
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/48916>

Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. (2015). Código das melhores práticas de governança para o terceiro setor. São Paulo: IBGC. <https://www.ibgc.org.br>

Instituto Ethos. (2016). Indicadores Ethos de transparência e prestação de contas. São Paulo: Ethos. <https://www.ethos.org.br>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Resumo técnico: Censo escolar da educação básica 2024*. Brasília, DF: Inep.

Kripka, R. M. L.; Scheller, M.; Bonotto, D. de L. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Atas*

*CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación/Volume 2, pp 243-*  
 247. [https://www.researchgate.net/publication/280924900\\_Pesquisa\\_Documental Considerações\\_sobre\\_conceitos\\_e\\_características\\_na\\_Pesquisa\\_Qualitativa\\_Documentary\\_Research\\_consideration\\_of\\_concepts\\_and\\_features\\_on\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental Considerações_sobre_conceitos_e_características_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research)

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLoS Medicine*, 9(7), 1–28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>.

Lopes, J.A.S & Silva, S.M.C. (2018). O psicólogo e as demandas escolares – considerações sobre a formação continuada. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 249-257.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018011109>

Mapa das Organizações da Sociedade Civil. (2023). *Indicadores; Atuação por Área*.  
<https://mapaosc.ipea.gov.br/indicadores>.

Marinho-Araujo, C. M. (2003). Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para a capacitação continuada. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Marinho-Araujo, C. M. (2014). *Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar*. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Bastidores da escola e desafios da educação pública: A pesquisa e a prática em psicologia escolar*. 01ed. Campinas: Átomo&Alínea, p. 153-175.

Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia Escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIX, 147-163.

Marinho-Araujo, C. M. (2016a). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Org.) *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37-55). Campinas, SP: Alínea.

Marinho-Araujo, C.M. (2016b). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia* I Campinas I 33(2) I 199-211 I abril - junho. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, L.S. (2016) Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psic.: Teor. e Pesq.* 32 (spe). <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>.

Marinho-Araujo, C.M; Teixeira, A. de M.B & Nunes, L. de A. C.B. (2023a). Lei 13.935/2019: histórico, limites e potencialidades para a Psicologia Escolar. In.: *Psicologia Escolar: atuação profissional e a Lei 13.935/2019*; Alínea; 2023.

Marinho-Araujo, C. M., Almeida, L. S., Lima, I. M. M. P. A., & Fleith, D. S. (2023b). *School psychologists practice and profile indicators scale. Estudos de Psicologia (Campinas)*, 40, e220146. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340e220146>

Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7-27.

Martín-Baró, I. (2017). *Crítica e libertação na psicologia* (F. Lacerda Jr., Trad.). Petrópolis: Vozes.

Martins, A.P. (2014). *A formação de educadores sociais que trabalham com a Educação não formal: a percepção de dois profissionais* [Dissertação de

mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16129>

Melo, E. R. M. S. F., Galvão, P., & Matos, D. C. (2021). Percepção de psicólogas escolares sobre o processo de escolha profissional no ensino médio. *Research, Society and Development, 10(2), 1-15.* <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12329>

Medeiros, F. P.; & Souza, V. L. T. (2018). Psicologia Histórico-Cultural e orientação profissional: vivências de jovens mobilizadas pela arte. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 18, p. 155-165,* 2018. [https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p155.](https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p155)

Mendes, A.C.M. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9236>

Ministério da Saúde. (2012). Resolução Nº 466. Conselho Nacional de Saúde. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

Ministério da Saúde. (2016). Resolução Nº 510. Conselho Nacional de Saúde. [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2009). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Secretaria Nacional de Assistência Social.

Monteiro, M.C.D. (2023). *Educação não formal: conhecendo o que pensam os educadores que atuam nessa modalidade de ensino* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40765>

Moulin, T. (2020). *Uso do polo de educação ambiental da Mata Atlântica (PEAMA) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) - Campus de Alegre como espaço não formal de educação por professores de Biologia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UFRRJ <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6377>

Neves, M. A. P., Arinelli, G. S., Reis, E. C. G., Medeiros, F. P. & Souza, V. L. T. (2018). Psicologia Escolar no Ensino Médio: Reflexões sobre o trabalho e profissão. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 87-104). Capinas, SP: Alínea.

Neves, A. P. C., & Jesus, J. A. S. (2019). O Marco Regulatório: Análise da Lei N° 13.019/2014 e suas aplicabilidades no terceiro setor por meio do Decreto Municipal N° 405/2017 no âmbito esportivo. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 13(45), 1114-1124. <https://doi.org/10.14295/idonline.v13i45.1812>

Nunes, L.V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF]. Repositório Institucional da UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20908>

Nunes, M. A. dos R. M & Queiroz, R. A. de. (2020). Psychology beyond the classroom: the ethical and political doing of the internship in school and Educational Psychology. *Research, Society and Development*, 9(12), 1-18. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.8500>

Oliveira, L. M. P. de. (2017). *Percepções dos educadores sociais sobre o trabalho desenvolvido em projetos sociais* [Tese de doutorado, Universidade Federal do

Paraná]. Repositório da Universidade Federal do Paraná.  
<https://hdl.handle.net/1884/49284>

Oliveira, I. C. & Oliveira, K. da S. (2021). Psicologia escolar no terceiro setor: desenvolvimento de competências educacionais em educadores sociais. *Revista Psicología para America Latina*, n. 36, p. 229-239, noviembre 2021.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-50X2021000200012&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-50X2021000200012&script=sci_arttext)

Parker, I. (2009). Psicología crítica: ¿Qué é e qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, 139-159. <https://psycnet.apa.org/record/2008-07777-001>

Pavón-Cuéllar, D. (2021). Rumo a uma descolonização da psicologia latino-americana: condição pós-colonial, virada decolonial e luta anticolonial. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 20(39), 95-127.  
<https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2021.182217>

Pavón Cuéllar, D. (2022). Psicología crítica. Definição, antecedentes, história e atualidade. *Itaca*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5900378>

Pereira, M. P., & Silva, S. M. C. (2023). Psicologia Escolar na Educação Superior: Demandas Apresentadas por Coordenadores de Cursos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, e249221. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003249221>

Príncipe, L.M. (2010). *Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP.  
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15949>

Poupart, Jean (2008). A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: Poupart, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ribeiro, L. P. (2025). Saúde mental escolar como política pública: avanços e desafios da Política Nacional de Atenção Psicossocial a Comunidades Escolares. *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades* Teresinha (PI), v. 7, n. 2, p. e01-14, e-ISSN: 2675-1496, 2025  
<https://doi.org/10.26694/caedu.v7i2.6863>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*.  
[https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao\\_pedagogica\\_seaa\\_03mai19.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf)

Silva, T. F. (2012). *Avaliação do nível da criatividade figural infantil em dois diferentes contextos de educação* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas]. Repositório Institucional da PUC – Campinas  
<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15963>

Soares, P.G. (2008). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento Adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília] Repositório Institucional da UnB.  
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6367>

Soares, P. G. & Marinho-Araujo, C.M. (2010). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 45-54.*  
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100005>

Soares Fortes, P.G (2014) *Psicologia escolar em organização não governamental: um estudo sobre o perfil profissional*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília]. Repositório Institucional da UnB.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/16428>

Souza-Ferreira, M.A. & Marinho-Araujo, C.M. (2017). Psicologia Escolar e Cotas Raciais na Educação Superior: estudos em periódicos brasileiros. *Vol. Extr., núm. 12 (2017) - XIV CIG-PP, XIV Congreso Psicopedagogía. Área 12: POLÍTICAS Y REFORMAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR*, pages 50-54.

<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2655>

Souza, V. L. T. & Neves, M. A. P. N. (2019). Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: O rap como Mediação. *Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, p. 6-26.* <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2986>.

Transparência Internacional Brasil. (2019). Boas práticas de integridade no terceiro setor. São Paulo: TI Brasil. <https://transparenciainternacional.org.br>

Teixeira, A.M.B & Dazzani, M.V.M (2019). Tornando-se Negro: Tensões Subjetivas e Culturais na Experiência Identitária de ser um Estudante Universitário Negro.

*Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, p. 83-102, Janeiro-Junho, 2019 - ISSN 2175-5027.* <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3028>.

Teixeira, A. de M. B., Gomes, D., & Dazzani, M. V. M. (2018). Estudantes negros na universidade: O que a Psicologia Escolar/Educacional tem a ver com isso? In: Vera Lúcia Trevisan de Souza, Fabíola de Sousa Braz Aquino, Raquel Souza Lobo Guzzo, Claisy Maria Marinho-Araujo. (Org.). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas*. 1ed. Campinas: Editora Alínea, v. 1, p. 165-184.

Tribunal de Contas da União. (2019). Referencial de governança para o terceiro setor.

Brasília: TCU. <https://portal.tcu.gov.br>

Vercelli, L. C. A. (2012). *Projetos sociais desenvolvidos em universidades da cidade de São Paulo: mapeamento e análise* [Tese de doutorado, Universidade Nove de Julho]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UNINOVE.

<http://bibliotecade.uninove.br/handle/tede/476>

Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.  
(Textos originais publicados 1926-1927)

Vygotsky, L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas* (Tomo III). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).

Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C. & Dassoller, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>

Zucchetti, D. T., de Moura, E. P. G. & de Menezes, M. M. (2014). A artesania de um fazer a prática do trabalho de educadores. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 967-985. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900008>

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### REFERÊNCIAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Becker, N. T. M. & Murad, C. R. R. O. (2020). Os saberes experienciais da docência em um projeto de ensino não formal de línguas para jovens e adultos surdos na cidade de Goiatuba-GO. *Dossiê Práticas de Inclusão e Exclusão na Educação: Estudos, Relatos e Pesquisas*, 7(3), 1-12. <https://doi.org/10.18554/efd.v7i3.4991>

Benelli, S. J. & Costa-Rosa, A. da. (2012). Paradigmas diversos no campo da assistência social e seus estabelecimentos assistenciais típicos. *Psicologia USP*, 23(4), 609–660. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000400002>

Brito, M. F. de, Tavares, M. N. da S. & Soares, R. C. R. G. (2018). Importância do Terceiro Setor como alternativa de Gestão no aparato social. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 12(42), 422-435. <https://doi.org/10.14295/ndonline.v12i42.1337>

Campagna, J. (2009). *Lazer: Significados e Ressonâncias da Educação Não-Formal do Idoso* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Repositório da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. <http://hdl.handle.net/11449/104674>

Dadic, L. (2003). *A atuação do psicólogo em organizações não-governamentais na área da educação* [Tese de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23112004-140530/pt-br.php>

Dias, C. S. (2008). *Educação não-formal e emancipação humana sob o olhar da psicologia* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica - Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15782>

Faria, R. L. de, Jacobucci, D. F. C., & Oliveira, R. C. (2011). Possibilidades de Ensino de Botânica em um espaço não-formal de educação na percepção de professoras de Ciências. *Ensaio*, 12(1), 87-104. <https://doi.org/10.1590/1983-21172013130107>

Fernandes, A. R. (2008). *Características das atividades e do contexto de atuação do psicólogo em organizações não-governamentais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91520>

Ferreira, G. L., Pacheco, H. M., Costa e Silva, L. P., Nogueira-Ferreira, F., & Jacobucci, D. F. C. (2013). Espaços não formais de educação como campo de atuação do licenciado em Ciências Biológicas. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 1(2), 247–268. <https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.60>

Galvão, P. & Marinho-Araujo, C.M. (2017). Psicologia Escolar em ONGs: Desafios Profissionais e Perspectivas Contemporâneas de Atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 467-476.

Galvão, P. & Marinho-Araujo, C. M. (2018). ONGs no Brasil: Contextualização Histórica do Cenário para Atuação em Psicologia Escolar. *Psicologia em Revista*, 24(1), 101-123. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p101-123>

Galvão, P. & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 46–65.  
<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3011>

Monteiro, M.C.D. (2023). *Educação não formal: conhecendo o que pensam os educadores que atuam nessa modalidade de ensino* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40765>

Lamim-Guedes, V. (2017). Educação ambiental e ensino de biologia: ações socioeducativas não-formais em São Paulo-SP. *Revista De Ensino De Biologia Da SBenBio*, 10(1), 22–38. <https://doi.org/10.46667/renbio.v10i1.40>

Leite, R. V. & Mahfoud, M. (2018). Da arte invisível ao enraizamento: uma experiência de educação não formal no subúrbio ferroviário de Salvador. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230087>

Lima, L. M. G. (2013). Turismo, cultura e velhice bem-sucedida: contribuições para a elaboração de atividades turístico-culturais para idosos no contexto de fazendas históricas paulistas. *Resgate: Revista Interdisciplinar De Cultura*, 18(2), 97–110.  
<https://doi.org/10.20396/resgate.v18i20.8645696>

Linhares, F. R. da C. (2019). *Os significados de uma visita a um observatório astronômico: um estudo baseado nas memórias e emoções de estudantes* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBPGYD>

Manin, B. R. S., Jorge, T. M. R. & Ortêncio-Filho, H. (2022). As representações sociais sobre morcegos: educação ambiental não formal continuada e popularização da ciência. *Revista Insignare Scientia - RIS*, 5(3), 288-308.  
<https://doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n3.12670>

Martins, A.P. (2014). *A formação de educadores sociais que trabalham com a Educação não formal: a percepção de dois profissionais* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16129>

Martins, N. R. (2023). Projetos sociais em educação desenvolvidos por organizações do Terceiro Setor: análise e reflexões a partir do Projeto Crescer (Vespasiano: Minas Gerais). *Revistaft*, 27(121), 84, 2023. <https://doi.org/0.5281/zenodo.7823684>

Moulin, T. (2020). *Uso do polo de educação ambiental da Mata Atlântica (PEAMA) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) - Campus de Alegre como espaço não formal de educação por professores de Biologia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UFRRJ <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/6377>

Nunes, M. A. dos R. M & Queiroz, R. A. de. (2020). Psychology beyond the classroom: the ethical and political doing of the internship in school and Educational Psychology. *Research, Society and Development*, 9(12), 1-18. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.8500>

Oliveira, L. M. P. de. (2017). *Percepções dos educadores sociais sobre o trabalho desenvolvido em projetos sociais* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório da Universidade Federal do Paraná. <https://hdl.handle.net/1884/49284>

Palhares, M. F. S. (2011). *O papel do recreador de acampamentos como educador* [Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/120394>

Peres, J. M., Pereira, A. C. S., Santos, T. T. da F., Guedes, D. C. V.; Nascimento, I. B. do, Bezerra, M. A. & Presgrave, F. S. (2018). Resiliência e educação musical

erudita: estudo em projeto social com jovens de periferia. *Psicologia da Educação*, (46), 61–70.

[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752018000100007&lng=pt&tlang=pt](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100007&lng=pt&tlang=pt)

Perez, D. (2013). Análise do processo formativo de professores para a educação não formal realizada em organizações não governamentais. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 3(1), 149-162. <http://hdl.handle.net/11449/127047>

Príncipe, L.M. (2010). *Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP.

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15949>

Rejan, D. C. L. & Andrade, M. A. B. S. de. (2020). A mediação educativa em uma atividade de educação não formal: uma análise sob a perspectiva de Salomon e Perkins (1998). *Ensaio*, 22, 1-20. <https://doi.org/10.1590/21172020210123>

Silva, T. F. (2012). *Avaliação do nível da criatividade figural infantil em dois diferentes contextos de educação* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas]. Repositório Institucional da PUC – Campinas

<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15963>

Silva, T. F. da & Nakano, T. de C. (2018). Avaliação da criatividade figural infantil em contexto de educação não formal / Assessment of children's figural creativity in non-formal education. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 23(1), 111–123.

<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3515>

Silva, O. H. M., Eduardo Laburú, C. & Camargo, S. (2022). Concepção educacional de um museu de ciências: um estudo de caso. *Caderno Brasileiro De Ensino De Física*, 39(1), 34–58. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2022.e77756>

Silva, T. da, Lima, P. V. A. de, Mateus, R. da S., Saraiva, E. M. L. B., & Santana, J. A. (2020). As Contribuições da Capoeira na Educação / Capoeira's Contributions in Education. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14(50), 557-577. <https://doi.org/10.14295/ideonline.v14i50.2466>

Silva, A. P., Konig, R. S. & Fernandes R. M. (2013). Práticas de Ensino-Aprendizagem: a educação em instituições não-escolares. *Revista Cippus – Unilasalle*, 2(1), 55-67. <https://doi.org/10.18316/cippus.v2i1.505>

Soares, P. G. & Marinho-Araujo, C.M. (2010). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 45-54. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100005>

Sousa, M. do S. M. de, Reis, T. R. & Rizzatti, I. M. (2018). Parque ecológico Bosque dos Papagaios: uma proposta para um ensino de ciências em espaço não formal. *Ensino Em Re-Vista*, 25(2), 410–430. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n2a2018-8>

Vercelli, L. C. A. (2012). *Projetos sociais desenvolvidos em universidades da cidade de São Paulo: mapeamento e análise* [Tese de doutorado, Universidade Nove de Julho]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UNINOVE. <http://bibliotecade.uninove.br/handle/tede/476>

Zucchetti, D. T., de Moura, E. P. G. & de Menezes, M. M. (2014). A artesania de um fazer a prática do trabalho de educadores. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 967-985. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900008>

**ANEXO 2**  
**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**  
**TERMO de ACEITE INSTITUCIONAL**

O/A Sr./Sra. *nome completo do/da responsável pela instituição, cargo do/da responsável do/da nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, está de acordo com a realização da pesquisa “Psicologia Escolar e Educação não-formal: possibilidades de atuação” de responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina Ferreira Francisco, estudante de mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Claisy Maria Marinho-Araujo, orientadora do projeto, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O estudo envolve a realização de entrevistas e aplicação de questionários com psicólogas das instituições pesquisadas.

Eu, *nome completo do/da responsável pela instituição, cargo do/da responsável do/da nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Nome do/da responsável pela instituição

---

Assinatura e carimbo

### ANEXO 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Psicologia Escolar e Educação não-formal: possibilidades de atuação”, de responsabilidade de Ana Carolina Ferreira Francisco, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em instituições que realizam atividades de educação não-formal. Gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de colaborar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

A recolha das informações será realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação. Caso autorize, a sua entrevista será gravada para posterior análise, com finalidade exclusivamente acadêmica. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Para não ocasionar riscos de perda de confidencialidade à sua participação, os dados serão tratados de forma anônima. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com a atuação da Psicologia Escolar na educação não-formal, qualificando e fortalecendo as práticas educativas realizadas nesses contextos; bem como para a ampliação das pesquisas e da atuação da Psicologia Escolar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone 34 999135161 ou pelo e-mail [anacarolinaaffran@gmail.com](mailto:anacarolinaaffran@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de disponibilização da dissertação em formato digital, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, Parecer Nº

7.420.731. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/a participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

### FOLDER DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

#### **Apresentação**

Acreditamos que os contextos de educação não-formal, como é o caso das organizações da sociedade civil que realizam atividades educativas no contra turno escolar, são propícios ao desenvolvimento humano, podendo promover o desenvolvimento de diversas competências e emancipação social. A Psicologia Escolar que defendemos corrobora com esses compromissos e, por isso, pretendemos investigar quais contribuições ela pode oferecer aos sujeitos participantes desses contextos.

#### **Pesquisadora**

**Ana Carolina Ferreira Francisco**  
Psicóloga e Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da UnB  
anacarolinaffran@gmail.com  
34999135161

#### **Orientadora**

**Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo**  
claisy@unb.br

#### **Objetivo**

Investigar possibilidades de atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação não-formal que realizam atividades educativas no contra turno escolar.

#### **Procedimentos e Instrumentos**

Análise documental, questionário e entrevistas.

#### **Participantes**

Psicólogas(os) que atuam em instituições que desenvolvem atividades regulares no contra turno escolar.

Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, com parecer consubstanciado nº 7.420.731.



**Pesquisa:  
Psicologia Escolar e  
Educação não-  
formal:  
possibilidades de  
atuação**



**ANEXO 5****FORMULÁRIO PARA REGISTRO DAS INFORMAÇÕES****ANÁLISE DOCUMENTAL**

<b>Formulário para registro das informações</b>	
<b>Análise documental - Sites e documentos das instituições</b>	
<b>Etapa</b>	1. Análise documental.
<b>Procedimento</b>	Pesquisa e análise dos sites das instituições identificadas com atuação educativa.
<b>Fonte documental</b>	Sites e documentos das instituições.
<b>INFORMAÇÕES</b>	
<b>Nome da Instituição</b>	
<b>Endereço do Site</b>	
<b>Endereço</b>	
<b>Telefone</b>	
<b>E-mail</b>	
<b>O site possui declarações institucionais?</b>	<p>( <input type="checkbox"/> ) Sim</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Declaração de missão, valores, visão</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Declaração de investidores, patrocinadores, apoiadores</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Outras</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Não</p>

	Links:
O site disponibiliza documentos institucionais?	<p>( ) Sim</p> <p>( ) Estatuto</p> <p>Link:</p> <p>( ) Regimento</p> <p>Link:</p> <p>( ) Planos de trabalho</p> <p>Link:</p> <p>( ) Outros</p> <p>Link:</p> <p>( ) Não</p>
O site apresenta projetos educativos realizados?	<p>( ) Sim.</p> <p>Quais? _____</p> <p>( ) Não</p>
O site possui relatório de prestação de contas?	<p>( ) Sim</p> <p>Link:</p> <p>( ) Não</p>
Missão Institucional:	
Plano pedagógico:	

Principais atividades realizadas:	
Comunidade/população atendida:	
Quantidade de participantes do(s) projeto(s) educativo(s) realizados:	
Possui Psicóloga no quadro de funcionários?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não consta a informação.

**ANEXO 6****PLANILHA PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES**

<b>Planilha para recolha de informações</b>	
<b>Mapeamento da presença de psicólogas - Contato telefônico com as instituições</b>	
Etapa	2. Mapeamento das Instituições.
Procedimento	Contato telefônico com organizações possíveis participantes para identificação da existência de psicólogas e psicólogas escolares.
<b>INFORMAÇÕES</b>	
Nome da Instituição	
Telefone	
E-mail	
Contato (quem atendeu à ligação).	
Função/Cargo	
A instituição tem psicóloga no quadro funcional?	( <input type="checkbox"/> ) Sim. ( <input type="checkbox"/> ) Pontual/Voluntária/Consultoria. ( <input type="checkbox"/> ) Não.
A instituição autorizou a participação da psicóloga na pesquisa?	( <input type="checkbox"/> ) Sim. ( <input type="checkbox"/> ) Não.
Contato da Psicóloga.	Telefone: _____ E-mail: _____
Retorno da Psicóloga quanto ao convite para	( <input type="checkbox"/> ) Sim. ( <input type="checkbox"/> ) Não.

participação na pesquisa.	
Encaminhamentos, no caso de aceite da psicóloga:	<p>Resposta ao questionário:</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Sim.</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Não.</p> <p>Agendamento da entrevista:</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Sim.</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Não.</p> <p>Realização da entrevista:</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Sim.</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Não.</p>

**ANEXO 7****QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO****Questionário de Caracterização****(disponibilizado por formulário eletrônico)****Nome:** \_\_\_\_\_**Telefone:** \_\_\_\_\_**E-mail:** \_\_\_\_\_**Instituição:** \_\_\_\_\_**Endereço da Instituição:** \_\_\_\_\_**Formação:**

1. Há quanto tempo se formou psicóloga?
2. Durante sua formação, quais áreas mais lhe chamaram a atenção?
3. Possui alguma especialização? Se sim, qual? Por que fez essa escolha?
4. Durante sua formação, teve experiência com a Psicologia Escolar (disciplinas, pesquisa, estágio, projeto de extensão)? Se sim, descreva-as brevemente.

**Experiência profissional:**

5. Antes de trabalhar nesta instituição, atuou como psicóloga em outro local? Se sim, qual? E com qual função?
6. Atua como psicóloga em outro local (instituição/clínica)? Se sim, qual?

**Atuação na instituição:**

7. Há quanto tempo atua na instituição?
8. Qual seu cargo ou função?
9. Qual seu vínculo com a instituição?
10. Qual a carga horária semanal?
11. Quais são suas principais responsabilidades e atribuições?
12. Você atua em alguma equipe? Se sim, qual?

**ANEXO 8**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

<b>Roteiro de Entrevista</b>
<p><b>Nome:</b> _____</p> <p><b>Idade:</b> _____</p> <p><b>Atuação na instituição:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você se apresenta? (Psicóloga? Psicóloga Social? Psicóloga Escolar?)</li> <li>2. Por que escolheu trabalhar nesta instituição?</li> <li>3. Conte um pouco sobre o trabalho realizado pela instituição: quais são as atividades oferecidas, o público atendido, como é a relação com a comunidade e outros aspectos.</li> <li>4. Conte um pouco sobre <u>sua</u> atuação na instituição.</li> <li>5. Quais são seus principais desafios? E avanços?</li> <li>6. Quais são as principais <u>demandas</u> apresentadas a você pelos profissionais da instituição? E pela comunidade?</li> <li>7. Quais as contribuições da Psicologia para a instituição? E para os sujeitos envolvidos (profissionais, crianças, adolescentes, familiares)?</li> <li>8. Quais são as suas referências técnico-teóricas para atuação como psicóloga nesta instituição?</li> </ol> <p><b>Psicologia Escolar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Você conhece a Psicologia Escolar?</li> <li>9.1. Descreva como você acredita que deve ser a atuação da Psicologia Escolar.</li> </ol>

9.2.Quais referências técnico-teóricas e práticas você conhece sobre a área?

9.3.Você conhece propostas de atuação institucional para a Psicologia Escolar?

9.4.Como você acredita que a Psicologia Escolar poderia contribuir com essa instituição?